

2023

Vol: 9 Issue: 110

APRIL



International Peer-Reviewed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor

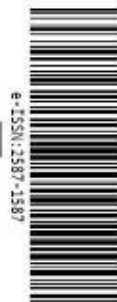
Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com





Publication Date 30 APRIL 2023
Volume / Issue 9 / 110

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) 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 mükemmel ulaştırma noktasında yönlendirmeniz bizlere daha da güç katacaktır.

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

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ

**Publication Date** 30 APRIL 2023**Volume / Issue** 9 / 110**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: Monthly

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) 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 (SSSJJournal) 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 (SSSJJournal) 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 (SSSJJournal) will not accept any responsibility.

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMÍ

JOURNAL ADMINISTRATION

Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMÍ		
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	Balikesir 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. Namik Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Professor Naşabayeva HEKIMOGLU	International Relations	Bitlis Eren University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr. Ipek KROM	Marketing	Beypkent University
Foreign Language Linguist		
Lecturer Gulsum Vezir Oguz	Istanbul Gelisim University	
Index Supervisor		
Exp. Buket ÇİÇEK	Kahramanmaraş Sutcu Imam University	
ADVISORY BOARD		
Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT	
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN	



Professor Abdikalık KUNİMİJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / 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 Belkis OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMİR	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 University / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray University / 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 OZDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZI	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 Aralık 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 Universties/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Technical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale University / TURKEY
Professor Semra GUNAY	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 KARAKILCIK	Inonu University / TURKEY
PUBLICATION BOARD	
Professor Abdigappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELİK	Selçuk 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 Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKİYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahit 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. Betül ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRNIYAZOV	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	Izmir Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dundar KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevşehir 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 GERSİL	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 Mayıs 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	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALİBAEVA	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 AKSİT ASIK	Balıkesir 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 MAZHİTAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMİSHİMA	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 MAJİTAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY



Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kırıkkale University / TURKEY
Professor Susin 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. Asım ÇOBAN	Amasya University
Prof.Dr. Aysen SOYSALDI	Anakara Hacı Bayram Veli University
Prof.Dr. Emine NAS	Selçuk University
Prof.Dr. Şükrü ADA	Bursa Uludağ University
Prof.Dr. Nevzat Artık	İstanbul Rumeli University
Prof.Dr. Sema ETİKAN	Kırşehir Ahi Evran University
Prof.Dr. Levent ÜRER	İstanbul Aydın University
Associate Prof.Dr. Ahmet SAİT ÖZKUL	Süleyman Demirel University
Associate Prof.Dr. Burhan ÇONKOR	Çankırı University
Associate Prof.Dr. Ezgi TOKDİL	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Associate Prof.Dr. Firdevs Müjde GÖKBEL	Kastamonu University
Associate Prof.Dr. Fatih Ramazan SÜER	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof.Dr. Haşim ÖZDAŞ	Van Yüzüncü Yıl University
Associate Prof.Dr. Hasan KARACA	Gaziantep University
Associate Prof.Dr. Murat Bayram YILAR	Ondokuz Mayıs University
Associate Prof.Dr. Salih AYBEY	Zonguldak Bülent Ecevit University
Associate Prof.Dr. Oya AŞAN YÜKSEL	Kütahya University
Assistant Prof.Dr.Ahmet SONGUR	Süleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr.Ayşe AZAMET	Sivas Cumhuriyet University
Assistant Prof.Dr.Ayça BÜYÜKCEBECİ	Muğla Sıtkı Koçman University
Assistant Prof.Dr.Berrin SARITUNÇ	Sakarya University of Applied Sciences University
Assistant Prof.Dr.Celil DURDAĞ	İstanbul Esenyurt University
Assistant Prof.Dr.Derya TÛLÛCE	Osmaniye Korkut Ata University
Assistant Prof.Dr.Doğan YÛCEL	International Burch University
Assistant Prof.Dr.Eda DEMİR TOSUNOĞLU	İnönü University
Assistant Prof.Dr.Ekin Su KUZU	Giresun University
Assistant Prof.Dr.Elif MERCAN UZUN	Ondokuz Mayıs University
Assistant Prof.Dr.Ezgi DİRĞAR	Gaziantep University
Assistant Prof.Dr.Faris KOCAMAN	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr.Hakan İŞÖZEN	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr.Mustafa Asım AKKUŞ	Ankara Yıldırım Bayazıt University
Assistant Prof.Dr.Muhittin ADIGÛZEL	İstanbul Commerce University
Assistant Prof.Dr.Yalçın GÛÇER	Ankara University
Instr. Dr. Ahmet DANIŞ	Kütahya Dumlupınar University
Instr. Dr. Ersin YAĞAN	İstanbul Sabahattin Zaim University
Instr. Dr. Mustafa KARAKUŞ	Malatya Turgut Özal University
Instr. Dr. Sertan ALİBEKİROĞLU	Gaziantep University
Instr. Dr. Yasin Tahir KARACA	Ankara Yıldırım Bayazıt University
Instr. Özlem BAL	Hitit University
Res. Assist. Dr. Esmâ YÛRÛK	Eskiehir Osmangazi University
Dr. Hürrem Sinem ŞANLI	
Dr. Zhanagul TURUMBETOVA	
Ömer CANPOLAT	

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 Atif Dizini



Publication Date 30 APRIL 2023
Volume / Issue 9 / 110

CONTENTS

Ayşe Şahin; Nermin Kılıç Barmanpek; Hasret Yağmur Sevinç Akın & Seyhan Çıtlık Sarıtaş Determining Spiritual Care And Anxiety Levels of Nursing Students in Southeastern Turkey Türkiye'nin Güneydoğusundaki Hemşirelik Öğrencilerinin Manevi Bakım ve Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi	6312-6319
Günay Karataş Investigation of Mobbing Exposure of Female Teachers Working in Schools by Female Administrators Okullarda Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Kadın İdarecileri Tarafından Mobbinge Maruz Bırakılma Durumlarının İncelenmesi	6320-6328
Sefer Gümüş & Mine Gül Eryiğit Hastane İşletmelerinde Motivasyonun Hemşirelerin Performansına Çoğaltan Etkileri ve Bir Araştırma The Effect of Motivation on Nurses-Focused Performance in Hospital Operations and a Research	6329-6341
Cihan Hüseyin Mohammed & Ahmed Mohammed Casim Dil ve Cinsiyet AyAyrılık ve Eksiklik Kuramı İncelemesi Language and Gender Investigation of Deficit and Diference Theories	6342-6348
Nezvat Çelebi; Berrin Uzunosmanoğlu; Ahmet Zogo; Gürkan Gülenler; Burçin Çiğdem Özdemir Gülenler & Serdar Yolsal Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları Üzerine Nitel Bir Araştırma A Qualitative Study on the Future Anxiety of Vocational and Technical Secondary Education Students	6349-6357
Mükerrem Semercioğlu; Uğur Kaya; Hasan Yılmaz; Berna Günay; Zehra Özçelikkale & Ünal Haznedar Öğretmenlerin Disipline Bakış Açıları Teachers' Perspectives on Discipline	6358-6372
Hüseyin Taş & Ergin Akın Ortaokul Öğretmenlerinde Örgütsel Güven ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: İkizce Örneği Determination Of The Relationship Between Organizational Trust and the School Climate in Secondary School Programming: Example Of İkizce	6373-6378
Emrullah Dilek & Muhammet Yılmaz Köy Kadınlarının Aile İçi Karar Alma Rollerine İlgili Görüşleri Opinions of Village Women About Their Role in Domestic Decision-Making	6379-6386
Zennur Tıgılı Boya & Ash Çakır Arianpour Sanatsal Aventurin Seramik Sırlarının Geliştirilmesi İçin Demir Bakımından Zengin Bakır Cürufunun Uygulanabileceği Üzerine Bir Araştırma An Investigation on The Potential Application Of Iron-Rich Copper Slag For Developing Artistic Aventurine Ceramic Glazes	6387-6396
Dilek Çelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Altındağ Örneği Examination of Preschool Teachers' Classroom Management Skills According to Various Variables: Altındağ Case	6397-6404
Hazerfen Gültekin Osmanlı'da İstihbarat Faaliyetleri ve Teşkilât-ı Mahsûsa Intelligence Activities in the Ottoman Empire and the Teskilat-ı Mahsusa	6405-6411
Ayhan Işık & Sezgi Özcan Işık Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karabağlar Örneği Investigation the Relationship Between the Decency of Information Management in Educational Organizations and the Levels of Being a Learning Organization: the Example of Karabağlar	6412-6424

Necdet Uçan; Ömer Savaş & Tülay Sakallı Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ile Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi: Karabağlar Örneği Investigation of Smartphone Addiction and Social Anxiety Levels of High School Students in The Context of Various Variables: the Case of Karabağlar	6425-6439
Erdoğan Öztürk; Veyssel Uğur & İbrahim Gül Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Problems Faced by School Administratives Working in Special Education Schools	6440-6453
Hatice Ketten Çağdaş Sanat Yapıtlarında Parçalardan Bütünü Aramak Seeking The Whole From Pieces in Contemporary Artworks	6454-6462
Meral Büyükyazıcı & Burcu Eryılmaz 17. ve 18. Yüzyıl Osmanlı Kitap Süsleme Sanatında Dört Çiçek: Lale, Gül, Karanfil ve Sümbül Örneği Four Flowers in 17th and 18th Century Ottoman Book Decoration Art: Tulip, Rose, Carnation and Hyacinth	6463-6486
Remzi Namal Sosyal Bilgiler Öğretiminde Grafik Okuryazarlığının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi The Investigation of Graph Literacy in Social Studies Teaching According to Teachers' Views	6487-6494.
Fadime Gökdoğan & Ahmet Yıldım Millî Eğitim Bakanlığı'nın İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları Human Resources Management Practices of the Ministry Education's	6495-6500
Aytekin Karbeyaz; İbrahim Yurtsever & Ahmet Düzgünce Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışmış Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Olası Çözüm Yolları Problems Experienced by Teachers Worked in Public Education Centers and Possible Solutions	6501-6516
Sevdener Tanrıverdi & Derya Aysun Cancan Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Kullanılan Alternatif Tedaviler ve Sanat Terapisi Alternative Therapies and Art Therapy Used in The Field of Autism Spectrum Disorder	6517-6526
Ahmet Üstün & Kenan Deniz Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik Hizmetleri ve Rehber Öğretmene İlişkin Algıları: Metafor Çalışması Perceptions Of Gifted Students About Guidance Services and Guidance Counselors: Metaphor Study	6527-6540
Bülent Buldu Geçmişten Günümüze Yangınla Mücadele Şekilleri ve Günümüzde İtfaiyecilerin Bilmesi Gereken Yeni Yangın Söndürme Teknikleri Fire Fighting Methods From Past To Present And New Fire Extinguishing Techniques That Fire Fighters Should Know Today	6541-6547
Fatih Tüysüz Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûatü'r-Resâil Türünde Tertip Ettiği Bir Güfteler, Fasıllar ve Eş'âr Mecmûası: "Mecmûa-ı Eş'âr" A Lyrics, Fasils, and Poetries Journal Edited by Buhurizade Mustafa Itri in the Mixed Journal Type: "Mecmûa-ı Eş'âr"	6548-6573
Hasan Aktan & Betül Gür Ticari Diplomasinin Uluslararası Ticaret Açısından Önemi Üzerine Derinlemesine Mülakat: Türkiye'nin Körfez Ülkeleri ile Ticari Diploması Örneği In-Depth Interview on the Importance of Commercial Diplomacy for International Trade: The Case of Turkey's Commercial Diplomacy with the Gulf Countries	6574-6591
Özlem Erkal & Ege Akgün Annelerinin Duygu Düzenleme Özellikleri ve Bazı Demografik Değişkenlere göre Çocukların Bağlanma Stilleri Children's Attachment Styles According to Their Mothers' Emotion Regulation Characteristics and Some Demographic Variables	6592-6599
Melda Özdemir & Gülşen Bayrakdar Deri El Sanatlarında Farklı Bir Yaklaşım: Khokhloma Tekniği A Different Approach to Leather Crafts: Khokhloma Technique	6600-6610
Yılmaz Yaman & Mustafa Arslan Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Öğrenme Özerkliği Bağlamında Etkinlik Yaklaşımı Activity Approach in the Context of Learning Autonomy in the Development of Speaking Skills of Turkish As A Foreign Language	6611-6619
Ozan Baş; Esra Baş & Behice Zehiroğlu Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yönetici Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Yönetimindeki Paradigmaları Benimseme Düzeyleri: Kocaeli İli Örneği Education Of Administrators, Teachers and Teachers Working in Basic Education Schools Approach Levels of Paradigms in The Management: The Case of Kocaeli	6620-6648

Berat Bilgin Uyanık Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizmli Öğrenci Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi (Samsun İli Özel Eğitim Uygulama Okulu Örneği) The Effect of Burnout Levels of Students With Middle-Severe Mental Disability and Autism on Academic Success (Samsun Provincial Private Education Practice School Example)	6649-6656
Emine Bektaş Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güven Düzeyleri: Manisa Örneği Teacher's Confidence Levels in Teachers According to Teacher Opinions: Manisa Case	6657-6670
Ahmet Dönmez; Nedime Süslü; Sonay Yavuz; Emre Özlük; Hasan Tansel Kılıç & Harun Kaymak Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar Problems Preschool Teachers Experience During the Pandemic Process	6671-6683
Engin Demirok; Nuray Torun; Nazım Kürşad Karaköse; İlkay Kılıç; Serkan Sakarya & Didem Koç Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları Future Concerns of Vocational and Technical High School Students	6684-6693
Sezer Taşdan; Semih Genç; Abdurahman Öztürkoğlu; Adem Çavdır; Oktay Özden & Fatma Hocaoğlu Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi Examining the Organizational Commitment Levels of School Administrators	6694-6703
İlhan Dündar; Resul Ceylan; Recep Ali Sarıahmet; Uğurhan Yılmaz; Fikret Ürey & Ömer Arslan Okul İdarecilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Digital Literacy Levels of School Administrators	6704-6711
Ahmet Aldemir; Ercan Aksakal; Murat Tarayan; Asuman İnce; Esmâ Koçyiğit & Meltem Cengiz Yaygın Eğitim Kurumundaki Öğretmen ve Yöneticilerinin Teknolojik Öz Yeterlikleri Technological Self-Efficacy of Teachers and Managers in Non-formal Education Institutions	6712-6725
Muhammet Nimet Çavuş İngiliz Turistlerin Türkiye'deki Yeri, Önemi ve Tercihleri The place, importance and preferences of British tourists in Turkey	6726-6730
Muhammet Ali Erdal İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi'nin Hayatı ve Milâkü't-Te'vîl Eserindeki Tefsir Metodu Ibn al-Zubayr al-Sakafi's Life and the Method of Interpretation in the Work of Milak al-Ta'wil	6731-6739
Çağdaş Işıkkay Afetler ile İlgili Sağlık Alanında Yazılmış Tezlerin İncelenmesi Examination of Thesis Written in the Field of Health Relating to Disasters	6740-6748
Zeynep Hatice Ödemiş Romantik İlişkisi Olan Çiftler Arasındaki Çatışmaların Yordayıcısı Olarak Uyum Bozucu Erken Dönem Şemalar ve Bu Şemalar ile İlişkili Bilişsel Çarpıtmaların İlişki Uyumu ve Doyumuna Etkisi Early Maladaptive Schemas as a Predictor of Conflicts Between Romantic Couples and The Effect of Cognitive Distortions Associated With These Schemas on Relationship Adjustment and Satisfaction	6749-6763
Fatma Berna Akalın Bellekteki İz Arslantepe Trace In Memory Arslantepe	6764-6775
Gökhan Kayılı & Hilmi Tekin Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Öğrencilerinin Bu Bölümü Tercih Nedenlerinin İncelenmesi Investigation of Child Development Department Undergraduate Students' Reasons for Preferring This Department	6776-6794
Şeref Yıldızhan & Mehmet Emin Ay Çevreme Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği) Evaluation of the Project "I Am Sensitive to My Environment, I Stand by My Values" (Zonguldak Province Example)	6795-6811

Determining Spiritual Care And Anxiety Levels of Nursing Students in Southeastern Turkey

Türkiye'nin Güneydoğusundaki Hemşirelik Öğrencilerinin Manevi Bakım ve Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi

ABSTRACT

Determine spiritual care and anxiety levels of the nursing students. Personal Information Form, Spirituality and Spiritual Care Rating Scale, and State Anxiety Inventory were employed to gather the data. It was determined that the Spirituality and Spiritual Care Rating Scale mean score was 40.83±5.43 and the State Anxiety Inventory score average was 69.64±6.5. The mean anxiety score of those who do not practice spiritual care is 71.65±7.1, which is 68.42±5.89 statistically significantly higher than the mean score of those who practice spiritual care ($p<0.05$); The anxiety score average of those who do not know about spiritual care is 72.70±5.99. According to the mean score of those who know spiritual care 68.77±6.47 was found to be statistically significant ($p<0.05$). Spirituality and spiritual care are suggested to be included into the nursing curricula in order for nursing students to comprehend spiritual care. It is also suggested to provide holistic nursing care practices throughout their education, increase spiritual awareness of nurses by providing in-service trainings in work environments after graduation, and support them with practices reducing their anxiety.

Keywords: Spiritual care, Anxiety, Nursing, Student

ÖZET

Araştırma hemşirelik öğrencilerinin manevi bakım ile kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapıldı. Araştırma verileri; Kişisel Soru Formu, Maneviyat ve Manevi Bakım Dereceleme Ölçeği (MMBDÖ) ve Durumluk Kaygı Envanteri ile toplandı. Maneviyat ve Manevi Bakım Dereceleme Ölçeği puan ortalamasının 40.83±5.43, Durumluk Kaygı Envanteri puan ortalamasının ise 69.64±6.5 olduğu belirlendi. Manevi bakım uygulaması yapmayanların kaygı puan ortalamasının 71.65±7.1 manevi bakım uygulaması yapanların puan ortalamasına göre 68.42±5.89 istatistik olarak önemli düzeyde yüksek olduğu ($p<0.05$); manevi bakımı bilmeyenlerin kaygı puan ortalamasının 72.70±5.99 manevi bakımı bilenlerin puan ortalamasına göre 68.77±6.47 istatistik olarak önemli düzeyde yüksek olduğu belirlendi ($p<0.05$). Hemşirelik öğrencilerinin manevi bakımı kavrayabilmeleri için manevi ve manevi bakımın hemşirelik müfredatında yer alması önerilmektedir. Ayrıca eğitimleri boyunca bütüncül hemşirelik bakımı uygulamalarının verilmesi, hemşirelerin mezuniyet sonrası iş ortamlarında hizmet içi eğitimler verilerek ruhsal farkındalıklarının artırılması ve kaygılarını azaltan uygulamalarla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Manevi bakım, Kaygı, Hemşirelik, Öğrenci

INTRODUCTION

Philosophy of nursing is established on holistic care, including physical, social, psychological, and spiritual care, each of which is interrelated with one another (Daghan, 2018; Celik et al., 2014, Gallison et al., 2013). When people encounter with emotional stress, disease or death, they may experience mental, physical and mental problems and may need spiritual nursing care to cope with these problems (McEwen, 2005). Therefore, spiritual care is among the most important nursing care components (Ramezani et al., 2014). Spiritual care helps be by individuals' side during painful, troubled, sad and fearful periods, provide them with religious and belief support, be effective in solving their questions and problems if any, guide them in praying, and bring a new meaning to their existence and lives (Erisen & Sivrikaya, 2017). Spiritual nursing care enables to maintain the continuity, integrity and well-being of health along with the balance between biopsychosocial and spiritual aspects of the person (McEwen, 2005). On the other hand, spirituality is the individuals' attempt to figure out and accept their relations with each other and others, their place in the universe, and the meaning of life (Cetinkaya et al., 2007).

High spiritual well-being lowers anxiety level of individuals, as well (Ergul & Bayık, 2004). Being an important concept in explaining human behaviors, anxiety refers to one's psychological response to burst of energy caused by

Ayşe Şahin ¹ 
Nermin Kılıç Barmanpek ² 
Hasret Yağmur Sevinç Akın ³ 
Seyhan Çıtlık Sarıtaş ⁴ 

How to Cite This Article

Şahin, A., Barmanpek, N. K., Akın, H. Y. S. & Sarıtaş, S. Ç. (2023). "Determining Spiritual Care And Anxiety Levels of Nursing Students in Southeastern Turkey" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6312-6319. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69099>

Arrival: 27 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Lecturer Dr., Harran University Viranşehir Health School, Department of Nursing, Şanlıurfa, Turkey, ORCID: 0000-0002-0112-2371

² Research Assistant, Bingöl University Faculty of Health Sciences Department of Nursing, Bingöl, Turkey, ORCID: 0000-0003-3985-0662

³ Assist. Prof.Dr., Harran University Viranşehir Health School, Department of Nursing, Şanlıurfa, Turkey, ORCID: 0000-0002-3962-7113

⁴ Assoc. Prof.Dr., Turgut Özal University Faculty of Nursing, Department of Nursing, Malatya, Turkey, ORCID: 0000-0003-2519-0261

stress and also tension he feels as a response to an expected threat to self-integrity (Arabacı et al., 2015). Nursing students experience higher level of anxiety than those from other health-related disciplines (Wang et al., 2019). Stress causes nursing students to have high level of anxiety and this results in failure to meet patient expectancies, fear of giving misinformation, making malpractice in hospital procedures, failure to observe patient's needs well, and losing the patient's trust (Arabacı et al., 2015; Hacıhasanoglu et al., 2008).

This information makes us suggest, that student nurses, who are healthcare professionals of the future, cannot provide holistic care to patients when they cannot comprehend spiritual care and have high levels of anxiety, and this may result in negative outcomes in the recovery process and patient care. For this reason, this study aims to detect nursing students' spiritual care and anxiety levels.

MATERIAL & METHOD

Design

This research was designed as a descriptive study.

Setting and Time

The study was carried out with nursing students studying in a public university located in Southeastern Turkey in September 2019.

Population and Sample

The population consisted of totally 189 nursing students (71 from 1st year, 76 from 2nd year, and 42 from 3rd year). For the study, it was intended to reach the whole population without using sample selection. However, the study was completed with 152 nursing students since 13 students declined to participate in the study, 16 students completed the data collection forms incompletely, and 8 students were absent in the school during the data collection.

Data Collection Tools

Personal Information Form, Spirituality and Spiritual Care Rating Scale (SSCRS), and State Anxiety Inventory were employed to gather the data.

Personal Information Form

The researchers prepared this form by reviewing the literature. It asks the participants about their socio-demographic characteristics (age, gender, marital status, grades, working status in the clinic, status of being trained on spiritual care, implementing spiritual care, and having knowledge about spiritual care and necessity of spiritual care (Ince & Akhan, 2016; Yilmaz & Okyay, 2009).

Spirituality and Spiritual Care Rating Scale (SSCRS)

Spirituality and Spiritual Care Rating Scale (SSCRS) was developed by McSherry, Draper and Kendric in 2002 (McSherry et al., 2002). Bayık and Ergul conducted its Turkish validity and reliability study in 2004. This five-point Likert-type scale has 17 items, which are rated from "1" (I strongly disagree) to "5" (I strongly agree) and three subscales (spirituality and spiritual care, religiosity, and personalized care). The last four items of the scale are scored reversely. The lowest score and highest scores of the scale are 17 and 85, respectively. High total score indicates a high perception level for spirituality and spiritual care. Cronbach's Alpha reliability coefficient of its original version is 0.76 (Ergul & Bayık, 2007). In this study, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was determined as 0.52.

State Anxiety Inventory

State Anxiety Inventory (SAI) was developed by Spielberger et al., (1970). Its Turkish validity and reliability was conducted by Öner and Le Compte (1985). Several studies have revealed that its alpha reliability coefficient is between 0.94 – 0.96 (Oner & Le Compte, 1985). In this study, the alpha reliability coefficient of SAI was found to be 0.92. SAI determines feelings of individuals at a specific moment and under certain conditions. The scale includes 20 items. While direct statements express negative feelings, reversed statements (items 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, and 20) express positive feelings. They are rated using a 4-point scale (none, a little, a lot, and completely) (Cronbach's Alpha: 0.93). Total score varies between 20 and 80. High score signifies a high level of anxiety. The mean score level reported after the applications varied between 36-41 (Taslak & Isıkay, 2015; State and Trait Anxiety Scale).

Data Collection

Personal Information Form, SSCRS and State Anxiety Inventory were applied by conducting a face-to-face interview with the participants in the classroom during the breaks. It took 15-20 minutes to complete the data collection forms.

Data Analysis

SPSS 22.00 software was employed to analyze the data. Descriptive statistics as well as Anova and T test for normal distribution, and Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests for independent groups were used in the data analysis. The data were regarded as statistically significant at the level of $p < 0.05$.

Ethical Considerations

Before the study, ethics committee approval was taken from the related Directorate of the School of Health, and the Clinical Trials Ethics Committee (Ethics committee decision no: 29/07/2019-E.32071/ institution permission document no: 29/05/2019-E.23368). Once the participants were informed about the aim of the study, their verbal and written consents were obtained.

RESULTS

Results on Some Characteristics of the Students

The results of the study revealed that 66% of the participants were female, 75.8% were aged between 18-21 years, 93.5% were single, 41.8% were 1st-year students, 71.9% were unemployed, 64.7% were not trained on spiritual care, 62.1% provided spiritual care to their patients, 77.8% had knowledge about spiritual care, and 93.5% believed that spiritual care is necessary (Table 1).

Results on Distribution of SAI and SSCRS Mean scores of the Students

The mean scores of the participants were 40.83 ± 5.43 for the overall SSCRS, 8.09 ± 2.18 for personalized care subscale, 15.00 ± 2.75 for religiosity subscale, 12.31 ± 3.13 for spirituality and spiritual care subscale, and 69.64 ± 6.5 for SAI (Table 2).

Results on Comparison between the Socio-Demographic Characteristics and SSCRS and SAI Mean Scores of the Students

There was no statistically significant difference between the students' gender, marital status and working status and SSCRS mean scores ($p > 0.05$). SSCRS mean scores of the 1st-year students aged between 18-21 years were statistically significantly higher ($p < 0.05$). Spiritual care total mean scores were higher in single students (78.30 ± 8.23) than the married ones (58.35 ± 6.00). No statistically significant difference was detected between their gender, marital status, grade, and working status and anxiety scores ($p > 0.05$). However, anxiety mean scores were statistically significantly higher in those aged between 18-21 years (70.87 ± 6.25) than those aged between 22-25 years (65.81 ± 6.07) ($p < 0.05$) (Table 3).

Results on Comparison of the Students' Knowledge about Spiritual Care with their SSCRS and SAI Mean Scores

The difference between the status of receiving spiritual care training, performing spiritual care practice, having knowledge about spiritual care, and believing that spiritual care is necessary and SSCRS total mean scores was not statistically significant ($p > 0.05$). Any statistically significant difference was not detected between the students' status of receiving spiritual care training, believing that spiritual care is necessary and SAI scores ($p > 0.05$) ($p = 0.05$). Anxiety mean score was significantly higher in those who did not do spiritual care practice (71.65 ± 7.13) than those who did (68.42 ± 5.89) ($p < 0.05$). Anxiety mean score was significantly higher in those who did not have knowledge about spiritual care (72.70 ± 5.99) compared to those who had (68.77 ± 6.47) ($p < 0.05$) (Table 4).

DISCUSSION

Spirituality is not only affected by traditional cultures and religion, but also learned from education and personal life experiences. Being an important aspect of human existence, it brings a meaning to life and helps one cope with difficulties emerging especially during illness and crisis. Nursing practices for spiritual care include giving support to patients for their cultural and religious beliefs, respecting for their privacy, establishing an effective communication and interaction, and empathizing. Nurses help meeting the spiritual needs of patients. Holistic care of patients should be assessed by taking both spiritual care and daily nursing care into consideration. However, if nursing students are poorly knowledgeable about spiritual care and its importance and are insufficiently trained on spiritual care, this prevents the provision of holistic care. For this reason, nurses need to develop their spiritual care

competencies in order to meet the spiritual needs of patients. When compared with other students in various disciplines, nursing students are known to suffer from very high stress levels which are affected by numerous factors. The high level of stress leads nursing students to experience the increased level of anxiety and impairs the quality of both nursing care and spiritual care. The healthcare system has become more complicated; therefore, in nursing departments, nursing students will enable to provide high quality care by enhancing quality of nursing care as a result of strengthening their skills of coping effectively with stressors encountered and being aware of spiritual care needs of patients (Wu et al., 2012; Khalajinia, et al., 2021; Kalkim et al., 2018; Labrague et al., 2018).

For this reason, results of this study revealed that the spirituality and spiritual care perceptions of the student nurses were moderate according to their SSCRS total mean scores, the highest score was obtained from religiosity and spirituality and spiritual care subscales, respectively and the lowest score was obtained from the personalized care subscale. The anxiety level of the participants was high according to their SAI mean score. SSCRS total mean scores of nurses and midwives in the study conducted by Gonenc et al., were similar with the scores detected in the present study. In their study, Kalkim et al. determined that perceptions of spirituality of nursing students were not at the desired level (Kalkim et al., 2016). SSCRS total mean score in other studies conducted with nursing students differed from the present study (Gonenc et al., 2016; Ince & Akhan 2016; Bulut & Meral, 2019; Celik, et al., 2014).

In this study, it can be asserted that the nursing students were aware of spirituality and spiritual care but not at the desired level. The nursing students' awareness about this subject was moderate. This may be associated with the fact that they had insufficient knowledge about spiritual care and spiritual care was not sufficiently involved in the contents of nursing education. If spiritual care is included in nursing education programs, awareness and care quality about spirituality and spiritual care can increase and attitudes towards spiritual care can develop positively.

It was determined in the present study that SSCRS personalized care subscale mean score of the nursing students was 8.09 ± 2.18 . Likewise, the lowest subscale score was observed in the personalized care in the study by Gonenc et al.,. Unlike, personalized care subscale mean score was higher in the studies by Celik et al., and Bulut et al., (Gonenc et al., 2016; Celik, et al., 2014; Bulut & Meral, 2019).

Results of the present study that SSCRS religiosity subscale score was 15.00 ± 2.75 . Religiosity subscale scores were 13.41 ± 2.59 in the study by Ince et al., 13.04 ± 2.21 in the study by Gonenc et al., and 13.57 ± 2.62 in the study of Pour et al., (Ince & Akhan, 2016; Gonenc et al., 2016; Pour et al., 2017). Since spiritual care includes all nursing cares that respect for religious practices and personal faiths of patients; religion constitutes the basic part of the spirituality concept. It was believed that high score of the religiosity subscale in this study was associated with sociological and cultural structure and religious beliefs of the Southeastern Anatolia Region.

In this study, SSCRS spirituality and spiritual care subscale score was 12.31 ± 3.13 . Unlike spirituality and spiritual care subscale scores were higher in similar studies (Wu et al., 2012; Khalajinia, et al., 2021; Kalkim et al., 2018). The lowest and highest scores of the spirituality and spiritual care subscale are between 11 and 31, therefore, the spirituality and spiritual care subscale score was low in the present study possibly due to the fact that the participants had no knowledge about spiritual care and this subject was not sufficiently taught during their nursing education. In line with these results, it can be asserted that regulations aiming at increasing the awareness and knowledge of the students about spirituality and spiritual care help students integrate spiritual care into their clinical practices, thus when they understand the relationships between spiritual care and diseases, their perception and awareness on spirituality and spiritual care can increase (Bulut & Meral, 2019; Daghan, 2018).

In the study, no statistically significant difference was determined between the participants' gender, marital status, working status in the clinic and SSCRS mean scores but SSCRS mean score of the 1st year students aged between 18-21 was significantly high. Likewise, in their studies Babamohamadi et al., and Wong et al., determined that gender did not affect the perception level of spirituality and spiritual care. Yilmaz et al., and Ince et al., reported no statistically significant difference between the marital status and working in clinic and the spirituality and spiritual care perception level. They found that spiritual care was an important dimension in nursing education, knowledge and skills of undergraduate students about spiritual care were expected to improve from the first year to their final year; whereas, SSCRS total mean score of the 1st-year students was higher in this study (Babamohamadi et al., 2018; Wong, et al., 2008; Yilmaz & Okyay, 2009; Ince & Akhan, 2016). Unlike the present study, Daghan and Ince et al., found that gender was important, women had higher levels of spirituality and spiritual care perception and these levels did not differ according to years (Daghan, 2018; Ince & Akhan, 2016).

In another study investigating the views and practices of nursing students on spiritual care, that most of the female students stated that they could meet the spiritual needs of the patients and the marital status and working status as a nurse did not have any effect on meeting the spiritual care of patients (Midilli et al., 2017).

Results of the present study indicated no statistically significant difference between status of receiving spiritual care training, doing spiritual care practice, having knowledge about spiritual care and believing that spiritual care is necessary and SSCRS total mean scores possible because the students were not sufficiently trained on spiritual care, did not consider themselves enough to provide spiritual care and did not see themselves as being responsible for spiritual care (Yilmaz & Okyay, 2009). One study investigating the nurses' opinions about spirituality and spiritual care reported that based on views of most of the nurses, training was important to recognize spiritual dimensions, the majority of the participants did not receive information about spirituality and most of those who received information found such information insufficient (Baldacchino & Draper, 2001; Ross, 2006).

Similar studies have reported that the spiritual care practices of the nurses who received training on spiritual care increased, but the nurses who received insufficient training on spiritual care had difficulties in providing spiritual care (Mamier et al., 2018; Milligan, 2004).

According to their SAI mean score, the participants had high anxiety level. A study investigating whether or not anxiety levels of nursing students are correlated with the time management skills reported that their anxiety level was high (Lafcı & Oztunc, 2015).

Numerous factors can influence the level of anxiety. Nursing as a profession has its own stressors. The hospital environment creates new stressors for nurses and nursing students. The mostly perceived stressors in nursing programs are theoretical courses and clinical practices. Clinical experience is also known to be one of the components that cause mostly anxiety in nursing students (Sharif & Masoum, 2005). In their study, Prymachuk et al., revealed that one-third of nursing students experienced stress which is severe enough to result in anxiety and depression (Prymachuk et al., 2009). Lack of confidence, lack of clinical experience, fear of making mistakes, difficult patients, fear of being evaluated by faculty members, and concern for harming patients with wrong information or drug administration are the most important stressors for nursing students (Prymachuk et al., 2009). Studies investigating the possible practices to be done to prevent anxiety in nursing students have revealed that music therapy and progressive muscle relaxation exercises applied before the first clinical practice experience effectively reduce anxiety levels, the anxiety level of the students who used computer-based virtual simulation method in intravenous catheter skill training was low and the anxiety level of the students about the clinic and the practices decreases as a result of the professional skills laboratory practice they make before the basic nursing courses are applied in the clinic (Chang et al., 2002; Sut & Kücükaya, 2020; Inangil, et al., 2020).

In line with these results, it is recommended for nurse educators to have knowledge about the presence of stress experienced by nursing students and generate related solutions in order to lower their stress and anxiety levels (Crary, 2013).

No significant difference was found between the students' gender, marital status, grade, and working in the clinic and their anxiety scores. Anxiety mean score of the students aged between 18 and 21 was statistically significantly higher compared to those aged between 22 and 25. Among the studies investigating the anxiety levels of nursing students, there was no significant difference between gender and anxiety level in the study by Taslak and Isikay and between the grade and anxiety level in the study by Bayar et al., and anxiety of students under 22 was higher in the study by Sevinc and Ozdemir (Taslak & Isikay, 2015; Bayar et al., 2009; Sevinc & Ozdemir, 2017). These results are compatible with the result of the present study. The result indicating that the anxiety mean score of the students aged between 18-21 was significantly higher compared to those aged between 22-25 in the present study was attributed to the fact that those aged between 18-21 just started their education and had fewer encounters with the patients.

The results of the present study indicated that the anxiety score of the nursing students who did not receive spiritual care training and believed that spiritual care is necessary was higher and the difference between them was not significant. Those, who did not do spiritual care practice and did not have knowledge about spiritual care, have statistically significantly higher anxiety mean score. Nurses are the most important healthcare professionals who take care of patients along with spiritual care. However, when examining the nursing studies conducted on anxiety and spiritual care, it was determined that nursing students having high level of anxiety and stress had difficulties in their relations with the healthcare professionals, they may experience a decrease in their ability to cope with problems and social relations, nurses had low spiritual care and spirituality perception, they had knowledge about the spiritual needs of the patients but only very few of them provided spiritual care for these needs. This is mainly associated with the fact that nursing education cannot make students ready to provide spiritual care, spirituality and spiritual care concepts are interpreted in a narrow frame and they are not competent in providing spiritual care. Some studies have highlighted that nurses should first discover their own spirituality in order to have knowledge

about the spiritual needs of patients (Labrague et al., 2016; Arabacı et al., 2015; Ergul & Bayık, 2007; Tiew et al., 2013; Ergul & Bayık, 2004).

Limitations

Limitations of the study are that the study was carried out in a single center. Results can be generalized only to this group.

CONCLUSION

It was concluded that SSCRS total score of the nursing students was at moderate level, the highest score was obtained from the religiosity and spirituality and spiritual care subscales, respectively and the lowest score was obtained from the personalized care subscale, and their anxiety levels were high according to their State Anxiety Inventory score. Those who did not do spiritual care practice and did not have knowledge about spiritual care had higher anxiety mean score.

Implications for Nursing Practice

Spiritual care is the main component of holistic nursing care. When nursing students cannot determine the spiritual needs of the patients, they will not be able to provide holistic care, and as a result, the healing process of the patients will be adversely affected. Accordingly, it may be recommended to include spirituality and spiritual care subjects into the nursing curricula, to provide holistic nursing care practices throughout their education, to rise the spiritual awareness of nurses through in-service trainings in the work environments after graduation, and to support them with practices that will reduce their anxieties in order for nursing students to understand spiritual care.

REFERENCES

- Arabacı, L.B., Korhan, E.A., Tokem, Y., & Torun, R. (2015). Nursing students' anxiety and stress levels and contributed factors before-during and after first clinical placement. *Journal of Hacettepe University Faculty of Nursing*, 1-16.
- Babamohamadi, H., Ahmadpanah, M.S., & Ghorbani, R. (2018). Attitudes toward spirituality and spiritual care among iranian nurses and nursing students: a cross-sectional study. *Journal of Religion and Health*, 57(4), 1304-1314. doi: 10.1007/s10943-017-0485-y.
- Baldacchino, D., & Draper, P. (2001). Spiritual coping strategies: a review of the nursing research literature. *J Adv Nurs*, 34 (6), 833-41. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01814.x.
- Bayar, K., Cadır, G., & Bayar B. (2009). Determination thought and anxiety levels of nursing students intended for clinical practice. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1),37-42.
- Bulut, K.H., & Meral, B. (2019). Evaluation of perceptions of spiritual and spiritual care of student nurses. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, 8(4),353 – 362, 2.
- Celik, A.S., Ozdemir, F., Durmaz, H, & Pasinlioğlu, T. (2014). Determining the perception level of nurses regarding spirituality and spiritual care and the factors that affect their perception level. *Journal of Hacettepe University Faculty of Nursing*, 1–12.
- Cetinkaya, B., Altundag, S., & Azak, A. (2007). Spiritual care and nursing. *ADÜ Journal of the Faculty of Medicine*, 8(1), 47 – 50.
- Chang, K.K.P., Chung, J.W.Y., & Wong, T.K.S. (2002). Learning intravenous cannulation: a comparison of the conventional method and the cathsim intravenous training system. *J Clin Nurs*, 11(1), 73-8. doi: 10.1046/j.1365-2702.2002.00561.x.
- Crary, P. (2013). Beliefs, behaviors, and health of undergraduate nursing students. *Holist Nurs Pract*, 27(2), 74-88. doi: 10.1097/HNP.0b013e318280f75e.
- Daghan, Ş. (2018). Nursing students' perceptions of spirituality and spiritual care; an example of Turkey. *J Relig Health*, 57, 420–430. <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0416-y>
- Ergul, S., & Bayık, A. (2004). Nursing and spiritual care. *C.Ü. Journal of the School of Nursing*, 8(1), 37-45.
- Ergul, S., & Bayık, A. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the spirituality and spiritual care rating scale. *Journal of Ege University School of Nursing*, 23(1), 75-87.
- Erisen, M., & Sivrikaya, K.S. (2017). Spiritual care and nursing. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, 6(3), 184-190.



- Gallison, S.B., Xu, Y., Jurgen, C.Y., & Boyle, S.M. (2013). Acute care nurses' spiritual care practices. *Journal of Holistic Nursing*, 31(2), 95-103. doi: 10.1177/0898010112464121.
- Gonenc, İ.M., Akkuzu, G., Altın, D.R., & Möroy, P. (2016). Views of nurses and midwives on spiritual care. *Gümüşhane University Journal of Health Sciences*, 5(3), 34-38.
- Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., Yılmaz, S., & Yıldırım, A. (2008). The determination of anxiety levels as to clinic practice of the first class students of the health collage's students. *Ataturk University School of Nursing Journal*, 11(1), 69-75.
- Inangil, D., Sendir, M., Kabuk, A., & Turkoglu, I. (2020). The effect of music therapy and progressive muscle relaxation exercise on anxiety before the first clinical practice in nursing students: a randomized controlled study. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(3), 341-349. doi: 10.5152/FNJN.2020.19075.
- Ince, C. S., & Akhan, L.U. (2016). Nursing students' perceptions about spirituality and spiritual care. *Journal of Education And Research In Nursing*, 13(3), 202-208. doi:10.5222/HEAD.2016.202.
- Kalkim, A., Midilli, S.T., & Daghan, S. (2018). Nursing students' perceptions of spirituality and spiritual care and their spiritual care competencies a correlational research study. *Journal of Hospice & Palliative Nursing*, (20): 3, 286-295. doi: 10.1097/NJH.0000000000000446.
- Kalkim, A., Midilli, T.S., & Baysal, E. (2016). An investigation of the perceptions and practices of nursing students regarding spirituality and spiritual care. *Religions*, 7(8), 101.
- Khalajinia, Z., Tehran, H.A., & Heidari, A. (2021). Explaining the perception of spiritual care from the perspective of health personnel: a qualitative study. *J Educ Health Promot*, 10: 53. doi: 10.4103/jehp.jehp_599_20.
- Labrague, L.J., Petite, D.M.M., Amri, A.M., Fronda, D.C., & Obeidat, A.A. (2018). An integrative review on coping skills in nursing students: implications for policymaking. *Int Nurs Rev*, 65(2), 279-291. doi: 10.1111/inr.12393.
- Labrague, J.L., McEnroe-Petite M.D., Achaso, H.R., Cachero, S.G., & Mohammad, M.R.A. (2016). Filipino nurses' spirituality and provision of spiritual nursing care. *Clinical Nursing Research*, 25(6), 607-625. <https://doi.org/10.1177/1054773815590966>.
- Lafcı, D., & Oztunç, G. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Gaziantep Med J*, 2(3), 164- 171.
- Mamier, I., Taylor, E.J., & Winslow, B.W. (2018). Nurse spiritual care: prevalence and correlates. *Western Journal of Nursing Research*, 41(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/0193945918776328>.
- McEwen. M. (2005). Spiritual nursing care: state of the art. *Holist Nurs Pract*, 19(4), 161-8. doi: 10.1097/00004650-200507000-00007.
- McSherry, W., Draper, P., & Kendrick, D. (2002). The construct validity of a rating scale designed to assess spirituality and spiritual care. *International Journal of Nursing Studies*, 39(7), 723-34. doi. org/10.1016/S0020-7489(02)00014-7 26.
- Midilli, T.S., Kalkım, A., & Daghan, S. (2017). Sipiitual care –realated opinions and practices of nursing students. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 666-677.
- Milligan, S. (2004). Perceptions of spiritual care among nurses undertaking postregistration education. *International Journal of Palliative Nursing*, 10(4), 162-71. doi: 10.12968/ijpn.2004.10.4.12792.
- Oner, N., & Le Compte, A. (1985). *Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul, 2. Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No: 333.
- Pour, H.A., Özvurmaz, S., & Kunter, D. (2017). Evaluation of perception and practice model of spiritual care in intern nursing and midwifery students. *J Contemp Med*, 7(3), 225-233. DOI: 10.16899/gopctd.349937.
- Prymachuk, S., Easton, K., & Littlewood, A. (2009). Nurse education: factors associated with attrition. *J Adv Nurs*, 65(1), 149-60. doi: 10.1111/j.1365-2648.2008.04852.x.
- Ramezani, M., Ahmadi, F., Mohammad, E., & Kazemnejad, A. (2014). Spiritual care in nursing: a concept analysis. *International Nursing Review*, 61(2), 211-219 <https://doi.org/10.1111/inr.12099>.

- Ross, L. (2006). Spiritual care in nursing: an overview of the research to date. *Journal of Clinical Nursing*, 15, 852-862. doi: [10.1111/j.1365-2702.2006.01617.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01617.x).
- Sevinc, S., & Ozdemir, S. (2017). Relationship between nursing students' anxiety and hopelessness: Kilis example. *Journal of Research and Development in Nursing*, 19(2), 14-24.
- Sharif, F., & Masoum, S.A.(2005). Qualitative study of nursing student experiences of clinical practice. *BMC Nurs*, 4, 6. doi: [10.1186/1472-6955-4-6](https://doi.org/10.1186/1472-6955-4-6).
- State and Trait Anxiety Scale. <http://www.salihyildiz.net/wp-content/uploads/2013/03/DURUMLUK-VE-S%C3%9CREKL%C4%B0-KAYGI-%C3%96L%C3%87E%C4%9E%C4%B0.pdf>.access date:12 .06.2019.
- Sut, H.K., & Kucukkaya, B. (2020). The effect of occupational skills practices training given in the laboratory before the clinical practice of gynecology and diseases nursing course on the level of anxiety in the classroom. *Journal of Educational Theory and Practice Research*. 6(2), 166-173. DOI: [10.38089/ekvad.2020.11](https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.11).
- Taslak, S., & Isikay, Ç.A. (2015). Study for the investigation of the nursing students' perceptions of education and anxiety and hopelessness levels: the case of the school of health. *SDÜ Journal of the Institute of Health Sciences*, 6(3), 108-115.
- Tiew, H.L., Creedy, K.D.,& Chan, F.M. (2013). Student nurses' perspectives of spirituality and spiritual care. *Nurse Educ Today*, 33(6), 574-9.doi: [10.1016/j.nedt.2012.06.007](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.06.007).
- Wang, A.H., Lee, C.T., & Sherry, E. (2019). Undergraduate nursing students' experiences of anxiety-producing situations in clinical practicums: A descriptive survey study. *Nurse Education Today*, (76), 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.016>.
- Wong, K.F., Lee, L.Y.K., & Lee, J.K.L. (2008). Hong Kong enrolled nurses perceptions of spirituality and spiritual care. *Int Nurs Rev*, 55(3), 333-40. doi:[10.1111/j.1466-7657.2008.00619.x](https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2008.00619.x).
- Wu, L.F., Liao, Y.C., & Yeh, D.C. (2012). Nursing student perceptions of spirituality and spiritual care. *Journal of Nursing Research*, (20):3,219-227.doi: [10.1097/jnr.0b013e318263d956](https://doi.org/10.1097/jnr.0b013e318263d956).
- Yılmaz, M., & Okyay, N. (2009). Views related to spiritual care and spirituality of nurses. *HEMAR-G*,3:41-52.



Investigation of Mobbing Exposure of Female Teachers Working in Schools by Female Administrators

Okullarda Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Kadın İdarecileri Tarafından Mobbinge Maruz Bırakılma Durumlarının İncelenmesi

ABSTRACT

The study, it was aimed to determine the exposure of female teachers working in schools to mobbing by female administrators and their views on mobbing. A semi-structured open-ended interview form was used as a data collection tool in the research, which was designed with the phenomenology approach, one of the qualitative research methods. In the study, data obtained from face-to-face interviews with nine female teachers were subjected to the content analysis method.

It has been determined that women excuse intimidation due to the nature of management and seem quite pessimistic about its solution. Female teachers stated that female administrators applied much more harsh and oppressive intimidation behaviors to themselves compared to male administrators.

Keywords: Mobbing, Female Teacher, Female Manager

ÖZET

Araştırmada okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin kadın idarecileri tarafından yıldırma olgusuna maruz kalma durumlarını ve yıldırma olgusuna yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı ile desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada dokuz kadın öğretmen ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemine tâbi tutulmuştur.

Kadınların yöneticiliğin doğası gereği yıldırılmayı mazur gördükleri ve çözümü konusunda oldukça karamsar göründükleri tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler, kadın yöneticilerinin erkek yöneticilerine oranla kendilerine çok daha sert ve baskıcı yıldırma davranışları uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yıldırma, Kadın Öğretmen, Kadın Yönetici

INTRODUCTION

Social life, which is integrated into the constantly changing and developing economic life, has enabled women to be more involved in business life day by day. With the increasing involvement of women in business life, the phenomenon of mobbing has started to be discussed in our country, especially since the beginning of the 21st century, and much research has been conducted on this subject. However, when these first studies (Akan, Yıldırım & Yalçın, 2013; Çelebi & Taşçı, 2014; Uğurlu, Çağlar & Güneş, 2012) are examined, it is noteworthy that the act of intimidation is handled only as an attitude of male managers towards female employees.

The English term "mobbing" was first used by British biologists in the 19th century to describe the movements of birds flying around attackers to protect their nests. The concept was later introduced by Konrad Lorenz in the 1960s, when smaller groups of animals, such as birds, attacked a stronger but solitary animal, such as a fox, altogether or deprived the weakest of the birds of the same brood, depriving him of food and water, leaving him weak, then attacking him to die. It is used to indicate the status (Tınaz, 2011). As a result of his long-term observations, it was Leymann (1990) brought the concept of mobbing to working life for the first time by detecting that hostile and aggressive attitudes were exhibited among employees. Especially since the second half of the 20th century, we have seen an increase in studies on how to provide a healthy working environment and what needs to be done to keep the motivation of the employees at high levels. These studies have shown us that mobbing is one of the most important problems faced by organizations that aim for efficiency.

The concept of mobbing, which is an important element of organizational life, has been a frequently researched subject, especially since the second half of the 20th century. Heinemann (1972) used this concept to describe the harmful aggressive behavior of small groups of children toward a single, powerless child. The concept of psychological harassment in the workplace was first used by German psychologist Heinz Leyman. Leyman (1990);

Günay Karataş¹

How to Cite This Article

Karataş, G. (2023). "Investigation of Mobbing Exposure of Female Teachers Working in Schools by Female Administrators" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6320-6328. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69319>

Arrival: 08 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0000-8245-1136

1996) presented the issue of psychological harassment and related dismissal as a very serious problem in the workplace. In recent years, scientists who have been doing research in the field of management and work psychology have identified a new phenomenon of alienation from the workplace caused by workplace-related psychological problems. This phenomenon, which was initially thought to be the psychological pressures stemming from the competition in the workplace, but whose existence and dimensions are not very noticeable, is frequently encountered among people who have to leave the institutions they work for, especially through resignation, is called "mobbing" (Tinaz, 2011). Although the working history is not very old, many different definitions of the concept of mobbing have been made in the literature.

AUTHOR	TERM USED	DEFINITION
Leymann, (1996)	Mobbing: Psychological Harassment / Psychological Terrorism at Work	It is the systematic long-term hostile or unethical communication of one or more people, usually with a person, and as a result of this ongoing communication, the person exposed to hostile behavior feels helpless and vulnerable.
Salin, (2005).	Workplace Bullying	It is explained by repetitive and negative behaviors directed at one or more people. By definition, there is a clear inequality of power between the perpetrator and the exposed party, which creates a hostile environment in the workplace.
Wilson, (1991).	Workplace Trauma	It is the disintegration of the personality of an employee, employer, or manager as a result of apparent or covert, repetitive, intentional and malicious acts.
Keashly and Jagatic, (2003).	Emotional Harassment	It is repetitive, hostile, verbal and non-verbal, often non-physical, behavior directed at one or more persons working in a workplace.

Adapted from Tinaz, 2011.

The typology of mobbing acts is defined into five categories in terms of affecting the victim (Leymann, 1996). First category; These are attacks on communication (behaviors aimed at limiting the communication of the person with the environment, being constantly interrupted, scolded loudly, being excluded from the decision processes, verbal attacks and threats). Second category; Attacks on social relations (co-workers or supervisors do not talk to the victim, act as if he does not exist, move his room to an isolated place from others). Third category; Attacks on the personal image (spreading rumors about the victim, mocking an apology, making sarcastic jokes about his speech, gait, ethnicity, name-calling). Fourth category; Attacks on their professional career (either no job being given to the victim, or under-capacity or very meaningless work). Fifth category; They are attacks on their health (forcing the victim to do dangerous, heavy and difficult work, violence or even direct sexual harassment).

The problem of mobbing in the workplace is a very comprehensive and complex process that cannot be explained by a single reason. It is accepted that it emerges as a result of an interaction of personality traits, the job position of the victim and organizational and socio-economic conditions (Özen, 2007). When the basic literature on the subject is examined, it is seen that the main factors that cause mobbing are collected in 3 dimensions individual, organizational and social reasons. Apart from these, other factors that cause mobbing behaviors in organizations are "a brilliant career, a glamorous beauty, superior emotional intelligence, different beliefs, groups, races and origins, a fairly young person, an old lady or a gentleman, among women. A single man and a single woman among men". (Çobanoğlu, 2005).

It can be said that the act of mobbing does not only affect the mobbing victim. In simple terms, although the victim seems to be directly affected, this violence affects the organization, family and society indirectly, both psychologically and materially, as much as the individual is affected.

Since the effect of mobbing on women was taken into account in this study, studies on women were investigated. In a study conducted with 20 women working in the public and private sectors (Topkaya Sevinç, 2011), women's perceptions of "intolerance, reluctance, anti-sociality, loss of job satisfaction and motivation, low self-esteem, depression, anger, self-hatred, fatigue, headache, hair loss, mental illness, sleep problems, constant crying, etc." turned out to be what they saw.

In the research, in cases where the mobbing victim is a woman, 63% of the mobbing incidents are done by women; It has been observed that most of the mobbing cases occur in the form of harassment by the same sex against the same sex. (Namie, 2003). In another study, a field study was conducted on white-collar workers in the health and education sectors and the Police Department in Bursa. In the findings of this study, it was determined that the

perpetrators of mobbing behavior were men, supervisors or seniors, and female employees were more exposed to mobbing by women (Bilgel, Aytaç, Bayram, 2004). It is stated that the mobbing phenomenon, whose victims are thought to be mostly women, is mostly encountered in institutions providing services in the field of education and health (Yıldırım, 2017).

Based on the emphasis on women in all these studies, the mobbing applied by women to each other in this study was found worth examining. Based on all these explanations, it is important to reveal the ways in which female teachers working in educational organizations interpret the mobbing behaviors they are exposed to and the coping strategies they exhibit against mobbing behaviors.

The main purpose of the study is to determine the views of female teachers working in basic education institutions on the concept of mobbing, to examine in detail the attitudes of their fellow teachers, especially those who work as administrators in the institutions they work, and to develop an understanding on this subject. In addition, another aim of the study is to shed light on the mobbing processes and results encountered in schools by raising awareness about mobbing. In this respect, the main problem statement that we will focus on throughout our study, "What are the thoughts of female teachers working in schools about being exposed to mobbing by female administrators?" was found in the form. Based on this basic problem, other sub-problems to be answered are listed below:

- ✓ What are the thoughts of female teachers about the place of mobbing in business life?
- ✓ What are the thoughts of female teachers about the mobbing process?
- ✓ What are the opinions of female teachers about the parties to the mobbing phenomenon?
- ✓ What are the opinions of female teachers about coping strategies with mobbing?
- ✓ What are the thoughts of female teachers about preventing mobbing?

The study group of this research was limited to female teachers working in the public sector. Since female teachers working in private schools were not included in the study, such a comparison was not possible.

METHOD

Research Model

The pattern of this study was the phenomenology approach, one of the qualitative research methods. In phenomenological studies, information sources consist of people or communities who have been exposed to the phenomenon that the researcher wants to examine in their own life and can reflect this phenomenon (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011).

Participants

The population of the research consisted of 7,644 teachers working in public schools affiliated with the Pendik District Directorate of National Education (<http://pendik.meb.gov.tr/>). During the determination of the sample, the criterion sampling method was adopted. Criterion sampling is used when it is desired to create observation units from people, events, objects or situations with certain qualities (Büyüköztürk et al., 2011). Participants were selected from among female teachers working in the Pendik District of Istanbul Province in the 2022-2023 academic year, with a female administrator and employees.

Table 1. Participants Profile

No	Branch	Tenure	School Type	Marital Status	Age	Number of Children
P1	Pre-school	11	Primary School	Married	32	1
P2	Primary School Teacher	8	Primary School	Married	30	2
P3	Special Education	5	Primary School	Single	26	0
P4	PDR	3	Secondary School	Single	25	0
P5	Arts	10	Secondary School	Married	31	2
P6	English	13	Secondary School	Married	35	2
P7	History	16	High School	Married	38	3
P8	Geography	6	High School	Single	30	0
P9	Physics	4	High School	Single	27	0

Data Collection Tool

During the research process, data were obtained through semi-structured interviews. Semi-structured interviews make it possible to progress in depth in the area of interest, as well as answer with fixed options. Despite some

disadvantages, it has advantages such as ease of analysis, the opportunity to express oneself to the interviewee, and providing in-depth information when necessary (Büyüköztürk et al., 2011).

During the creation of the interview form, a literature review was done and the forms applied in the previous studies on mobbing were also taken into consideration. Again, following the creation of the form, the question items were examined by an academician who has a doctorate in educational administration and supervision, a Turkish teacher, a female administrator and two female teachers who have been working for at least two years, and the form was finalized by taking their opinions into account. In the last stage, our form consisted of the first part, where demographic information such as age, duration in occupation, and marital status of the participants was asked, and the second part, which included four main questions and 15 sub-questions about mobbing.

The interviews were done with a voice recorder. Each interview took approximately 40 minutes. In the qualitative phase of the research, "credibility" instead of internal validity for validity, and "transferability" instead of external validity; In order to ensure reliability, the concepts of "consistency instead of internal reliability" and "confirmability" instead of external reliability were discussed.

Analysis of Data

In qualitative research, data analysis can be done during the data collection process as well as afterward. Qualitative data analysis has three basic stages: organizing the data, summarizing the data, and interpreting the data (Büyüköztürk, 2011). The answers to the open-ended questions in the semi-structured interview form will be examined separately by the researcher, and the issues with "consensus" and "disagreement" will be discussed and necessary arrangements will be made. Key points-opinions will be determined from the collected data, which is a coding job. Then the codes are grouped under similar concepts to make them more meaningful and related to the research situation and problem. Categories were created from these concepts.

FINDINGS

In this section, the findings obtained as a result of semi-structured interviews with the participants are included. During the research process, fifteen sub-questions were asked to four participants in the context of four main questions, and 32 pages of raw data were obtained as a result of a total interview time of 360 minutes. It has been understood that the data obtained by subjecting the research data to content analysis can be gathered under the themes of the general evaluation of mobbing, mobbing processes, parties to mobbing, coping with mobbing and preventing mobbing. The content analysis method requires bringing together similar data within the framework of certain concepts and themes and interpreting them in a way that the reader can understand. For this reason, it was found appropriate to examine the research findings in detail on the basis of four themes.

Findings Regarding the Place of Mobbing in Working Life

This theme is "What do you think "mobbing" is?" It consists of the opinions of the participants regarding the question and the four sub-questions associated with this question. When the findings obtained in this theme are examined in general, it is understood that all of the female teachers have been exposed to or witnessed mobbing, and these experiences are interpreted as gender-related to a significant extent. Participants stated that this situation is mainly due to prejudices against women and the patriarchal social structure. However, physical attractiveness, success and jealousy stood out as other topics covered in this theme. Among the participants who were asked to define the concept of mobbing, it was seen that the participant working as a PCG teacher (P4) and the participant working as an English teacher (P6) made practical definitions in accordance with the literature. However, although the other participants stated that they had heard the concept of mobbing for years when asked to define the definition, it was seen that they faltered and could not form satisfactory sentences. Some of these definitions are as follows.

Mobbing is psychological pressure. (P1)

When I think of mobbing, I think of the psychological violence that managers inflict on employees at work. (P4)

It's a concept I've heard a lot, but I'm not familiar with its content. (K9) Psychological pressure and bullying applied by superiors to employees in a workplace. Bossiness in slang terms. (P6)

As can be seen from the definitions, the participants who were able to define the concept of mobbing referred to the psychological pressure aspect of the concept. It was seen that there was a consensus among the female teachers whose opinions were consulted in the study that mobbing is a part of organizational life in place of working life. It

has been seen that the opinion that there is always mobbing wherever the management work and the manager is is common to all the participants. The statements of the participants in this context are as follows.

In my opinion, even behaviors such as forcing teachers to open WhatsApp groups and insisting that they become members of these groups, and insisting that teachers give their phone numbers to parents constitute mobbing. In other words, if we look at it from this point of view, mobbing has already become a part of the work-life of us teachers. (P1)

I am also frequently mobbed. When I enter my manager's room, he does not condescend to look at me or pay attention to his style when he is with other people and even acts much more rudely than when he is one-on-one. Now I believe that they are consciously acting this way. (P3)

I think they are using this way to follow the rules. They see bullying as the surest way to get things done completely. (P5)

There is a lot of work apart from the job description that is imposed on the employees every month without any excuses. In this respect, if we consider the imposition of drudgery in schools in this context, mobbing is practiced almost every day. (P6)

To the question of whether gender is an important factor in being exposed to mobbing, only one participant stated that mobbing could be caused by many different variables in organizational life and he could not make a sexist distinction for the mobbing behaviors he witnessed. Because he stated that the people he witnessed applying mobbing in his own working life applied it to male employees at the same rate as well as female employees. All the remaining participants drew attention to the relationship between mobbing and gender. Accordingly, the participants referred to prejudices against women. The opinions of the participants in this context are as follows.

Because women are seen as more vulnerable in society, people think they can oppress more easily. Men are generally more carefree. But we women worry about everything. Therefore, its effects are experienced much more deeply in us. (P4)

I have not had a problem with my male administrators. They usually try to be nice to me. However, this is not the case with female administrators. They react much more harshly than men. Women keep saying that women are oppressed, but women oppress women the most. I think it has to do with upbringing. Since girls are crushed at a young age, this settles in their subconscious. They are warier of them, either because of the male's sense of strength or as a power-worshipping. However, they are much crueler to their fellows. Women have this a lot, and I even admit that it happens to me. (P7)

There is no difference by gender. The same applies to all teachers. From the point of view of those who implement it, all administrators actually implement it. I have two female administrators; for example, one is very cruel and the other is a real angel. Therefore, it is necessary to evaluate it not in terms of gender, but in terms of character. (P8)

Because female managers need to make them feel more like managers in the workplace, they resort to intimidation more than male managers. At this point, since female teachers are seen as weaker, they are less tolerant of them. Male teachers can express their objections very harshly when appropriate. Female teachers are more passive. (P9)

When we look at the statements of the participants, it is seen that women believe that they are more likely to be mobbed because they are seen as weak and vulnerable and men are seen as stronger. These views can be considered as an effect of the patriarchal thought prevalent in society. At this point, it was stated that the judgment that women cannot defend themselves because they are helpless emotionally supports these prejudices. All these are also explained by the participant's view that being a woman in a male-dominated society means being different.

Findings Regarding the Mobbing Process

This theme is "Have you ever been bullied or witnessed?" It consists of participant views on the question and five sub-questions in this context. It can be stated that this theme mostly focuses on the participants' making sense of their mobbing experiences in their organizational lives. When the findings obtained in this theme are evaluated in general, it is understood that a significant part of the specific mobbing experiences reported by the participants is due to being different. It has been determined that in the emergence of mobbing processes, verbal patterns such as humiliation, gossip and threats are frequently used in terms of behavior, covert behavior patterns such as surveillance and ignoring are used, and legal authority is used to put pressure on the victim. It has been determined that a significant part of the process is carried out systematically over several training periods and most of these

behaviors aim to disrupt the psychology of the victim, render him/her professionally incompetent and harm his/her professional career. Some of these views are as follows:

You are often accused of not acting professionally. My manager even tried to shoot me in terms of motherhood. (P1)

I am so mad that we are humiliated, especially in relation to my major. The first way to offend me is to say, "What use are you PCG teachers anyway!" in the form of discrediting the branch. When I became an administrator, I did not recognize the people I knew when I was a teacher. They become ruthless in the name of power. (P2)

I think I was blamed for wearing clothes that my manager did not approve of. (P6)

The opinions of the participants on the causes of mobbing reveal that each case is fed by different reasons within itself. The participants' opinions in this direction are as follows:

A parent complained to my friend and my principal and administrators accused him of professionalism and motherhood without listening. Already always "please the parent's heart!" Isn't it a mobbing in itself that they behave in an attitude? (P2)

She claimed that I did this even though I didn't talk behind her back, and when we went to the principal's office, my female assistant principal started shouting at me, especially when she was waiting for a moment when the principal was in the room. I strongly believe in the saying, "Woman is the wolf of woman." There he yelled at me to satisfy his ego and give the message that I am as strong as a man. I think this is the reason why they do these behaviors, especially in crowded environments. (P4)

When there is paperwork, they immediately call their rooms and react to your slightest mistake. I think this is the "I know everything psychology" and the ego to show it to the employee. (P5)

Constantly being forced to visit parents at home and controlling it via WhatsApp is now overwhelming. The manager's overly ambition and his effort to prove himself to his superiors cause him to oppress his employees. (P8)

In addition to the participants who stated that these actions continued systematically during at least one education period, there are also participants who stated that they were exposed to such actions throughout their professional life. Regarding the frequency of intimidation, the participants mostly emphasized the continuity of the actions. At this point, it is noteworthy that the participants recently stated that they had been put under pressure, especially through the WhatsApp application. In the mobbing process, the behaviors that can be encountered in the routine life flow are systematically applied.

Through the specific experiences of the mobbing process that the participants conveyed within the scope of the research, the reasons, aims, applied behaviors, and the frequency and duration of mobbing in educational organizations were tried to be revealed. It can be stated that the findings obtained in this theme overlap with the data in the previous theme. As a matter of fact, it is seen that the acts of intimidation can be associated with being different to a large extent and in this direction, as a woman in a male-dominated society. In addition, it has been observed that there is a verbal attack tendency, not physical, through direct but indirect behaviors in mobbing acts. In addition, it can be said that this process is supported by implicit behavior patterns and the use of legal authority. It was emphasized by the participants that these practices, which aim to damage the psychology and reputation of the victim, render them professionally incompetent, and harm their social relations and career, are systematically applied for a certain period of time. Therefore, it can be stated that the participants interpret their mobbing experiences through gender.

Findings on Coping with Mobbing

This theme was "Which coping strategies were used by the victim during the bullying process and how?" It consists of participant views on the question and five sub-questions in this context. However, it was observed that none of the participants took legal action despite the intimidating behavior. The question was not addressed in the negotiations. However, in this theme, which focuses on the preferred coping strategies despite the experiences of mobbing, a general evaluation was made of the results obtained as a result of the strategy carried out.

When the findings obtained in this theme are evaluated in general, it is understood that all of the participants found it appropriate to remain silent and follow the course of events. A significant part of the participants, who applied for the opinions of their family and friends in this process, stated that they received psychological support, relaxed and exchanged ideas about the solution, even though they did not contribute to the course of the process. On the

other hand, it is seen that their spouses and friends do not encourage them in this regard at the point of starting the legal struggle, and they advise them not to activate the complaint mechanisms in the face of the events. The opinions of the participants regarding the coping strategies used in mobbing are as follows:

I can't think of any solution. If I had a solution, I wouldn't have these problems anyway. All I can say is that perception needs to change. (P3)

While the necessary punishment is not given to the murderer legally, will the mobbing be given to the one who does it? It is the destiny of Eastern societies to establish authority by instilling fear. That's why I don't believe it will end. (P4)

This year, I started to get bored with these applications. That's why I'm thinking of applying for a summer appointment. So I think I will get rid of these administrators. (P7)

Generally, we try to make the requests of the administration on paper. There has been a certain experience over the years. I don't use the word "no" to managers anymore. When you pretend to do it on paper without being seen too much, there is not much problem. Otherwise, who will you be dealing with on which platform? (P8)

It was observed that all of the participants did not take legal action against mobbing. However, one participant commented on this issue as follows: "When you complain, the reaction against you will become even tougher, so most of the time, the events are put down because people around them witness that this situation doesn't work out either." Therefore, it is possible that the legal struggle against intimidation acts will be inconclusive due to the implicit nature of such acts, and therefore there is not much choice. In this direction, it is seen that the participants mostly resort to the methods of staying silent and not having too much contact. The participants, who preferred to share their experiences with their close circles, expressed their views on this issue as follows:

I am not afraid to share my experiences. When I shared it with my colleagues, I saw that they often accepted these behaviors. My wife is also a police officer and she is more exposed to these behaviors. That's why he says, "Don't bother; just tell me and take your lesson." (P1)

I don't like to share these topics. Sometimes I share with my family. They say they go talk too, but I think it's a disease. So let him get treatment; I'll talk and figure out what. (P3)

I usually share it with my wife. Since he is also an officer, he doesn't care much about what is happening; he sees these behaviors as the nature of the administration. (P6)

Although some say to file a legal complaint, the majority pushes you to passivity by saying, "Don't react; accept it." (P7)

While all of the participants shared their mobbing events with their family members, it was observed that they also shared it with their social environment and colleagues. Only one participant reported that he did not share it with his friends outside his family. However, it was stated that most of the people who witnessed these experiences made recommendations to cover up the incident, and very few of them expressed their opinions on the point of resorting to legal remedies. However, it is stated that those who say to take legal action avoid making a visible contribution in the next process. All of the participants stated that sharing the mobbing events they experienced had no effect on the course of the process.

Findings on Preventing Mobbing

This theme is "Do you think mobbing in working life is a preventable phenomenon?" It consists of participant views on the question and a sub-question in this context. In addition, the details of this theme, which focuses on the measures to be taken to prevent mobbing experiences, are presented together with the general evaluations of the participants about the preventability of mobbing. When the findings obtained in this theme were examined in general, all of the participants drew attention to the fact that fighting mobbing can only be achieved through education. Institutionally, it has been suggested to organize training on the subject, to base on merit in manager appointments, and to increase sanctions against intimidation. When asked whether it is possible to prevent mobbing in working life, almost all of the participants stated that it is very difficult and they drew a very pessimistic picture in this regard. Participants who expressed their opinions in this direction pointed out that mobbing is perceived as a requirement of the management. However, the participants, who were asked to make suggestions on an individual, organizational and social basis in order to prevent mobbing behaviors, especially drew attention to the lack of education. The opinions of the participants in this direction are as follows:

Our biggest weakness is communication. Managers must have communication training. There is everything in theory, but the application part is weak. The perception of women in the media must change. Women are the first to believe that women should be oppressed. This perception must change. (P4)

Education for children aged 0-7 is the only solution. This social upbringing has to disappear. It is possible only by addressing the individual at a young age. It is necessary to have a healthy ego, and at this point, the education of children should be given great importance. European practices should be taken into account. (P5)

People should be given the right to be more flexible in enforcing the rules. Managers must receive communication training at the stage of selection. (P8)

When appointing managers, they should receive training on behaving fairly and tolerantly, strengthening communication, emphasizing the qualities of leadership rather than bossing, and empathy. In order for managers to evaluate their performance, it is necessary to be evaluated by continuous surveys of their employees. Thus, they can see at what points their employees feel uncomfortable with them and they can try to improve themselves in those areas. (P9)

When the findings obtained in line with this theme are evaluated in general, it is understood that although some of the mobbing behaviors that the participants see as a part of organizational life are caused by uncontrollable factors such as human nature, many experiences can be prevented and this is possible only through education. Therefore, preventing mobbing in organizational life is seen as a long-term goal. However, it is understood that some of the participants offered suggestions that could lead to more effective results in the short term, such as increasing criminal sanctions and establishing support units. Another striking finding in this theme is that all of the participants believe that individuals who practice mobbing exhibit these behaviors because they are not psychologically healthy. In addition to this, it is an important finding that attracts attention that female teachers are more likely to suffer from intimidation behaviors of female administrators than male administrators.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The research has tried to examine the opinions of female teachers about the concept of mobbing, their encounter with the mobbing phenomenon and the shaping of this phenomenon according to the gender factor. As a result of the findings, the main reasons for the mobbing that women do to each other in the workplace are "Appearance/beauty, unattractiveness, competition". In the comments, it was mentioned that female managers are often quite cruel and harsh towards their female subordinates, and if there is a female employee who is more beautiful and interesting than her, they often burden her. Again, the belief of managers that female employees can be put under pressure much more easily than male employees is an important result. At this point, this research contributes to the literature in terms of revealing the reasons for mobbing by women. In the study, it was tried to determine the underlying causes of mobbing against other women by women. The findings revealed that the causes of mobbing between women are mostly based on individual and emotional factors. When these reasons are examined, it can be thought that women tend to mob due to their complex emotional structure, personal ambitions, jealousy, upbringing, family environment, career, the socio-cultural structure of the society, etc. However, the issue of revealing other reasons underlying the causes of mobbing can also be revealed by research that can be done in the field of behavioral sciences.

I strongly believe in the view that "Women are the wolf of women," especially for a woman manager. It is women who oppress women the most." His comments are quite interesting and realistic when evaluated considering the social status of women in Turkish society. In these criticisms of female managers, it was stated that when women reach a certain status, they tend to behave like this because of "overwhelming and ego explosion." So much so that these criticisms may have some truth when it is considered that women are constantly raised as protectionists within the family structure of society and that they are not brought to certain positions in management even if the education they receive is equivalent to that of men. This situation expressed about women may lead to the thought that women cannot establish a healthy balance between both their private and business lives. Keeping these two lives in balance in terms of stability and order can prevent the deadlocks that women may face.

The efforts of women to dominate women or the psychological harassment they apply to them from the moment they start to see them as competitors can be examined by behavioral scientists or psychologists in particular. Considering the results of mobbing, due to the material and moral damages it causes to people, it can be suggested that this issue should be urgently brought to the agenda in business life, and measures should be taken in terms of both legal ways and workplace ethics and morals.

Findings on mobbing results match with other studies in the literature. The mobbing results obtained in this study, as in Sevinç's research (2011), were found as "intolerance, loss of motivation, depression, anger, physical and mental illnesses". The results of the "negative impact on performance, stress" in the study of Şahin and Türk (2009) were also among the findings of this study (Cevher & Öztürk, 2015). It is thought that this study contributed to the literature on "reasons for mobbing." The reasons for the violence experienced by women in the workplace were examined by taking into account the self-expressions of the women included in the study. The results emerged in a way that might be surprising in the context of studies describing mobbing in the literature.

REFERENCES

- Akan, D., Yıldırım, I., & Yalçın, S. (2013). Okul yöneticilerine aşağıdan yukarı doğru uygulanan yıldırma (mobbing) davranışları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 646-659.
- Bilgel, N., Aytaç, S., & Bayram, N. (2004). Çalışma yaşamında yeni bir baskı aracı: Mobbing. *Uludağ Üniversitesi Proje Çalışması (Proje: T-2003/38)*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher, E. & Öztürk, U.C. (2015). İş yaşamında kadınların kadınlara yaptığı mobbing üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 860-876.
- Çelebi, N., & Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (9), 43-65.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing işyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri, (1.baskı)*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Heineman, P. (1972). Mobbing-Group violence by children and adults. Stockholm: Natur och Kultur.
- Leymann, H. (1990). "Mobbing and Psychological Terror at Workplaces," *Violence and Victims, Cilt: 5, Sayı:2*, s.119-126.
- Leymann, H. (1996). The mobbing encyclopedia bullying; whistleblowing the definition of mobbing at workplaces, 20.02.2022 tarihinde <http://www.leymann.se/English/frame.html>, adresinden alınmıştır.
- Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal*, 68(2), 1-6.
- Özen, S. (2007). İşyerinde psikolojik şiddet ve nedenleri. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 9(3), 1-24.
- Tınaz, P. (2011) *İşyerinde psikolojik taciz (3. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- Topkaya Sevinç, E. (2011). *Mobbing with a gender perspective: How women perceive, experience and are affected by it?* (Master's thesis), Middle East Technical University).
- Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç., & Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749.
- Yıldırım, G. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin yıldırma (mobbing) kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Hastane İşletmelerinde Motivasyonun Hemşirelerin Performansına Çoğaltan Etkileri ve Bir Araştırma

The Effect of Motivation on Nurses-Focused Performance in Hospital Operations and a Research

ÖZET

Günümüzde sağlık hizmetleri değişen ve gelişen teknoloji ile profesyonel anlamda hizmet sunumunu geliştirmektedir. Sağlık kurumlarının yapısal ve organizasyonel anlamda karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahip olması kurum çalışanlarının da aynı şekilde birbirinden farklı birçok beceri ve yeteneklerini bir arada toplamaktadır. Sağlık hizmetlerinin ötelenemez oluşu ve hayati risk taşıyan müdahaleleri gerektirmesi çalışanların performansını etkilemektedir. Kurumsal başarının elde edilmesi ancak çalışanların kurumun amaç ve hedefleri doğrultusunda motive olmaları ile mümkündür. Sağlık kurumlarındaki başarı ve performans, sağlık çalışanlarının motivasyonuna bağlıdır. Motive olmayan çalışanın performans düzeyi kurumsal beklentiyi karşılayamamaktadır. Bu çalışmamızda sağlık kurumlarındaki en büyük işgücünü oluşturan hemşirelerin işe tutumları, iş performans ve verimliliklerinin motivasyon odağında ne yönde etkilendiğini saptayabilmek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Motivasyon, Performans, Sağlık işletmeleri, Sağlık personelleri

ABSTRACT

Today, health services improve the provision of services in a professional sense with the changing and developing technology. The fact that health institutions have a complex and multifaceted structure in terms of structure and organization brings together many different skills and abilities of the employees of the institution. The non-transferability of health services and the necessity of life-threatening interventions affect the performance of employees. Achieving corporate success is only possible if employees are motivated in line with the goals and objectives of the institution. Success and performance in health institutions depend on the motivation of health workers. The performance level of the unmotivated employee can not meet the institutional expectations in this respect, our study was carried out as a descriptive study in order to determine how the attitudes, job performance and productivity of nurses, who constitute the largest work force in health institutions, are affected in terms of motivation.

Keywords:Motivation, Performance, Health enterprises, Health personal

GİRİŞ

Sağlık hizmetleri, faaliyetlerini hastane, klinik gibi insan sirkülasyonunun ve stres katsayısının yüksek olduğu mekanlarda yürüten bu iş kolunun diğer mesleki gruplara göre kendine has özelliklere, risk ve zorluklara sahip olduğu gözlenir. Çünkü sağlık hizmetleri, insan hayatı gibi yaşamsal ve geri dönüşü mümkün olmayan müdahalelerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılan bir mesleki organizasyondur. Sağlık kurumları hem doğrudan insanla temas gerektirdiğinden hem çalışan personel çeşitliliği açısından hem de teknolojik alet ve teçhizat kullanımından dolayı karmaşık ve entegre sistemler olarak tanımlanır. Bu entegre sistem içerisinde personelin verimli performans sergileyebilmesi ise motivasyon yüksekliği ile doğru orantılıdır.

Motivasyon kişiyi belirli bir hedef doğrultusunda uyaran güçtür. Motivasyon odağı her çalışan için farklılık gösterir ve yönetim kadrosunun bu farklılıkları muhakkak göz önünde bulundurması gerekmektedir. Sağlık hizmetleri ve hizmetin her kademesindeki sağlık hizmet sunucularının motivasyon düzeyleri, hasta ve yakınları tarafından birebir hissedilmektedir. Hemşireler sağlık hizmet sunucularının ve sektörün en büyük ayağını oluşturan meslek grubudur. Hastalarla en uzun süreli ve yakın iletişim ağını hemşireler kurmaktadır. Hastaların sağlık süreçlerinin her aşamasına tanıklık eden hemşirelerin motivasyonu, hastaların sağlık süreçlerini de etkilemektedir. Bu anlamda hastaların sağlık kuruluşundan sağlıklı ve mutlu ayrılabilmesi hemşirelik hizmeti sunan personelin motivasyonu ile yakından ilişkilidir.

Sefer Gümüş¹ 
Mine Gül Eryiğit² 

How to Cite This Article

Gümüş, S. & Eryiğit, M. G. (2023). "Hastane İşletmelerinde Motivasyonun Hemşirelerin Performansına Çoğaltan Etkileri ve Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6329-6341. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67901>

Arrival: 24 December 2022
Published: 30 April 2023

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

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi, İşletme Programı, İstanbul, Türkiye ORCID:0000-0001-9087-5924

² İstanbul Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Klinik Hemşiresi, İstanbul, Türkiye

HASTANE İŞLETMELERİNİN ÖZELLİKLERİ

Birer Hizmet Organizasyonudurlar

Hastaneler, hizmet sunumu yapan organizasyonlar arasındaki en kompleks yapıdaki örgütlerdir. Hastanelerin öncelikli hedefleri hastalara yarar sağlamaktır. Bunun yanında hastaneler, koruyucu sağlık hizmetleri kapsamında kamu yararına da faaliyet göstermiş olurlar. Fakat esasında hastanelerin kuruluş amaçları tedavi hizmetlerini sağlamak olduğu için birer hizmet organizasyonu sayılırlar (Fırlar, 2009).

Açık ve Dinamik Sistemlerdir

Sağlık hizmetleri çok sayıda meslek grubunu içinde barındıran ve birbirleri ile sürekli etkileşim halindeki farklı departmanlara sahip olan inter-disipliner organizasyonlardır (Bayın, 2014).

Matriks Yapıda Faaliyet Gösterirler

Matriks organizasyon yapıları karmaşık sistemlerdeki karar verme, kontrol ve koordinasyon gibi durumlarda sıkıntıların üstesinden gelmek için kullanılır. Özel projelerin yanı sıra bazı durumlarda ise devamlı faaliyet gösteren sürekli organizasyonlar için de tercih edilebilir.

Hastaneler, etkin hasta tedavisi ve hizmetini sunarken birbirleriyle koordine edilmiş ekip topluluğuna sahip oldukları için matriks yapıda faaliyet gösteren hizmet grubuna girerler. Bu ekip her biri bir grup liderine bağlı olacak şekilde çalışır. Grubun aynı zamanda kendi birimine özel sosyal ve teknik özelliklere sahip üyeleri bulunmaktadır. Grup üyeleri hizmetin ihtiyaçlarının gerektirdiği ölçüde değişebilmektedir (Fırlar, 2009).

Günde 24 Saat Hizmet Veren Organizasyonlardır

Sağlık hizmetleri ötelenemez özellik taşırlar. Hastaların bir kısmının tedavisi süreklilik gerektirir. Bakımlarının devam etmesi gerektiği için hastaneler tüm gün boyunca hizmet vermektedirler (Fırlar, 2009).

Personelin Önemli Bir Kısmı Bayanlardan Oluşur

Hastanelerde bayan personel devir hızı yüksektir. Gece vardiyası, resmî tatil günlerinde çalışılıyor olunması; çocuklarının bakımı, karı-koca arasındaki huzursuzluklar, ulaşım zorlukları gibi sebepler özellikle bayan personeller açısından sıkıntılara yol açmaktadır. Bu nedenlerin belli bir süre sonra istifalara yol açtığı ve bununla birlikte bayan personeller arasındaki devir hızının da giderek arttığı görülmektedir. Hastanelerin bu hususlara dikkat etmesi gerekmektedir (Fırlar, 2009).

SAĞLIK İŞLETMELERİNDE PERFORMANS YÖNETİM SİSTEMLERİ VE SÜREÇLERİ

Performans Sisteminin Tanımı ve Amaçları

Performans, bir iş üzerinden bireylerin ya da örgütlerin belli bir amaca yönelik olarak neler yaptıklarını ve hedef üzerinde ne noktaya geldiklerini nicel ve nitel olarak ölçümleyen bir kavramdır. (Gümüş, 2017)

Bireysel iş performansı örgüt açısından oldukça önemlidir. Çünkü her bireyin performansının güçlü ya da zayıf yönleri vardır ve bu yönleriyle örgüt performansını etkilemektedirler. Örgüt performansından idareciler sorumludur ve dolaylı olarak bireysel performansları da yükseltmek yöneticilerin sorumluluğundadır (Gümüş, 2017).

Çalışanların performanslarını planlayan, değerlendiren ve geliştirmeyi amaçlayan daha kompleks bakış açısına sahip örgütler sistemi günümüzdeki performans yönetim sistemini tanımlamaktadır (Gümüş, 2017).

Performans Sisteminin Yararları

Kurumlar örgütsel faaliyetlerini devam ettirebilmek ve rekabetçi üstünlük sağlayabilmek için sürekli kendilerini geliştirmek zorundadır. Bireysel ve kurumsal iyileştirmelerin sağlanmadığı durumda günümüz rekabetçi dünyasında üstünlük elde etmek zorlaşmaktadır. Örgütsel ve bireysel performans birbirleri ile bağlantılıdır. Çalışanların bireysel anlamda performanslarının iyileştirilmesi örgüt performansını da artırdığından kurumun hedef ve stratejik amaçlarını gerçekleştirme noktasında katkı sağlanmış olacaktır. Bu sebeple kurumun en üst kademesinden en alt kademesine kadar çalışan tüm personelin belli standartlar üzerinde başarılı olmaları ve bu başarıyı daima geliştirmeleri gerekmektedir.

Performans sistemi ile sadece başarının desteklenmesi ve artırılması değil aynı zamanda çalışan personelin performansını etkileyen unsurlar üzerinde iyileştirmelerin yapılması, eksik olan yönler göre eğitim düzenlemelerinin sağlanması, başarılı personellerin ödüllendirmelerinin sağlanması, teşvik sistemlerinin çalıştırılması gibi faaliyetlerin de performans sistemi üzerinden sağlandığı görülmektedir. Aynı zamanda terfi, maaş

artışı, kariyer planlaması, teşvik, eğitim ve ikramiye dağılımı gibi konularda performans sistemi sonuçlarından yararlanılmaktadır (Doğan, 2020).

HEMŞİRELERDE PERFORMANS DEĞERLENDİRMELERİNİN AVANTAJLARI

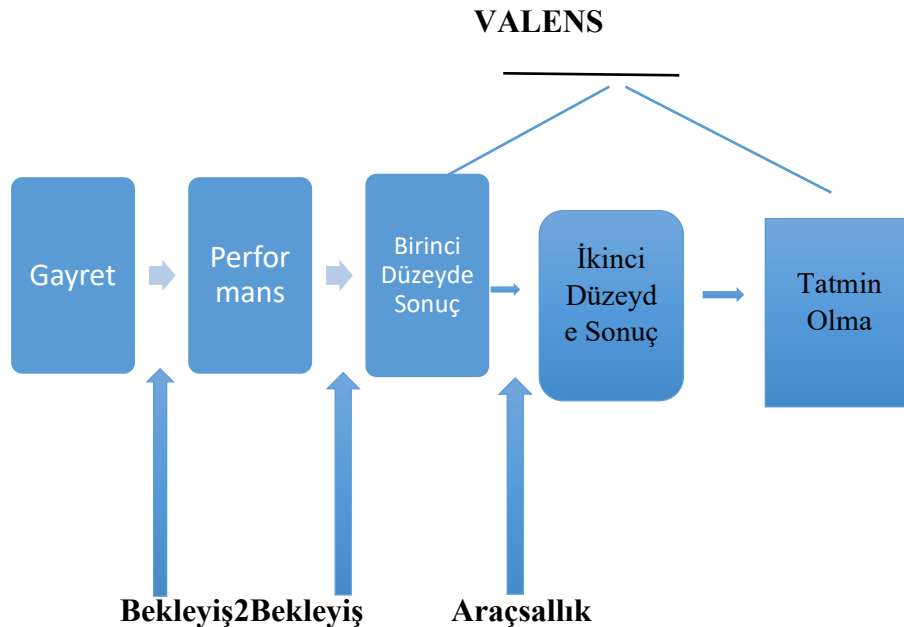
- ✓ Kurumun verimliliğini ve karlılığını artırmaktadır.
- ✓ Verimliliği artırarak hizmet kalitesinin yükselmesini sağlamaktadır.
- ✓ Değerlendirme sonucunda çalışanlar ve kuruma yönelik yapılacak iyileştirme ve düzeltmelere yardımcı olmaktadır.
- ✓ Çalışanlar kurum hedeflerine daha fazla katkıda bulunurlar.
- ✓ Kurum için gerekli yönlendirmeleri sağlamaktadır.
- ✓ Çalışanların kurum hedeflerine sağlamış oldukları katkı ile ödüllendirmeler arasında bağlantı kurmaları çalışan motivasyonunu artırmaktadır.
- ✓ Çalışanları kendilerini geliştirmeye yönelik sorumluluk almaya teşvik eder.
- ✓ Kurumun stratejik hedefleri ile gerçekleşen faaliyetler arasında terazi vazifesi görmektedir (Demir, 2009)

SAĞLIKTA MOTİVASYON TEORİLERİ ÖZENDİRME ARAÇLARI VE SÜRECE ETKİLERİ

Beklenti Teorisi

Bu teori kişilerin sergilemiş oldukları performans ile karşılaşacakları netice arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Yani belli bir davranış neticesinde karşılaşılan ödül davranışın tekrarını sağlayacaktır. Eğer aynı ödülle karşılaşılmaz ise davranış tekrarlanmayacaktır.

Kişilerin iş gayretini etkileyen iki unsur vardır. Bunlar Valens ve bekleyiştir. Valens ödüle olan heyecan ve istektir. Bekleyiş ise belli çabalar sonucu ödülü alabilmek için girmiş olunan beklentidir. Kişilerin bu iki unsurlarının yüksek olduğu durumlarda motivasyonları da artmış olacak ve işe olan tatmin duygusu artacaktır. Bir örnek vermek gerekirse; bir öğrenci bir derste başarı göstererek ailesinden buna dair herhangi bir ödül aldığı anda (bisiklet, scooter vb.) öğrencinin ödüle olan isteği motivasyonunu artıracak ve davranışını tekrarlamasını yani çalışmasını artırmış olacaktır. Ödüle olan istek ne kadar fazla ise çalışma derecesinde o kadar fazla olacaktır (Katıköy, 2010).



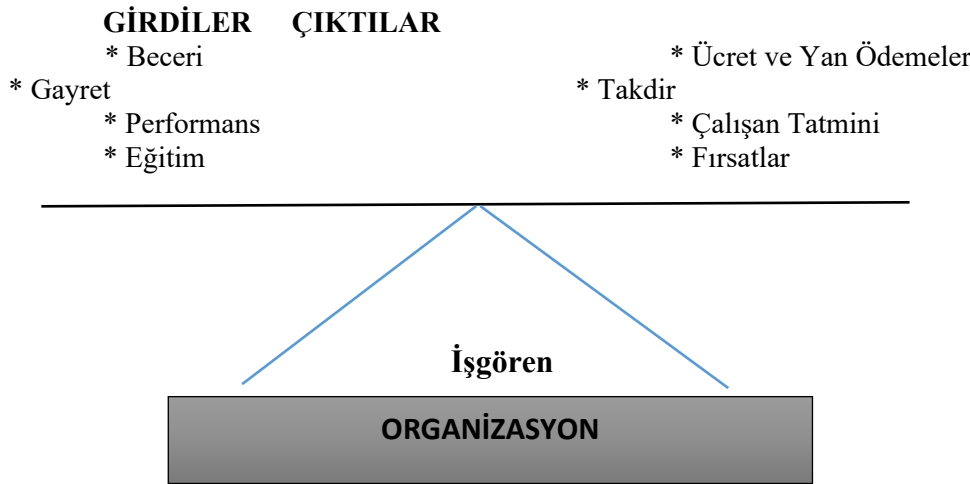
Şekil 2: Wroom' un Motivasyon Modeli

Kaynak: Koçel, T. (2005). 'İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış, Klasik- Modern- Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar.

Eşitlik Teorisi

Bu teori Adams tarafından geliştirilmiştir. Teoriye göre; çalışanların iş başarıları iş ortamlarındaki eşitlik/eşitsizlik durumuna bağlıdır. Çalışan, kendi çaba ve gayretinin sonucunda elde ettiği kazanımları diğer çalışma arkadaşlarının çabaları sonucu elde ettiği kazanımlarla karşılaştırmaktadır. Bunun sonucunda elde edilen kazanımlar birbirinden

tutarsız ise iş tatminsizliği oluşacaktır. Kişi ancak bu dengesizlik durumu ortadan kalktığında iş tatminine erişebilecektir.



Şekil 2: Adams'ın Ödül Eşitliği Kuramı

Kaynak: (Keser, 2006)., Çalışma Yaşamında Motivasyon.

Motivasyon Sürecinde Özendirme Araçları

Motivasyonda asıl amaç iş görenin verimli, istekli, etkili ve özenli çalışmasını sağlamaktır. İşveren, çalışanlarını özendirici birtakım araçlar kullanmaktadır. Fakat bu araçlar her zaman her yerde aynı etkiyi göstermeyebilirler. Çünkü çalışanların motive oldukları araçlar birbirinden farklıdır. Bu sebeple yöneticilerin çalışanlarının her birini tanıyarak kendisine uygun olan motivasyon aracını uygun zamanda kullanması gerekmektedir.

Motivasyonu Düşük Sağlık Çalışanlarının Sürece Etkileri

Hemşirelerde olumsuz etkileri ve yabancılaşma

Malvin Seeman yabancılaşmayı beş boyutta ele almıştır.

- ✓ Güçsüzlük: Kişilerin kendi yaşamları üzerinde kontrolü kuramadığını hissetmesidir.
- ✓ Anlamsızlık: Kişilerin çevresinde olup bitenleri anlayamaması, neye inanacağını bilememesi ve amaçlarını gerçekleştiremeyeceğine inanmasıdır.
- ✓ Normsuzluk: Kişilerin toplum tarafından belirlenen kuralları bilmemesi, amaçları doğrultusunda toplum tarafından hoşnut olunmayan davranışlarda bulunması ve bunun doğruluğuna inanmasıdır.
- ✓ Yalıtılma: Kişinin bulunduğu ortamdan kendini soyutlamasıdır. Bir başka deyişle sözünün toplum tarafından kabul görmediğine inanması ve iş ortamına ayak uyduramaması ile birlikte iş ortamını benimsememesidir.
- ✓ Kendinden Uzaklaşma: Kişinin kendi potansiyel ve varlığının farkında olmamasıdır. Burada kişi, kendi davranışlarıyla istek ve ihtiyaçlarını ifade edemeyerek farklılaşmaya gitmektedir (Yetiş, 2013).

HEMŞİRELERİN ÇALIŞMA KOŞULLARININ MESLEĞE ÇOĞALTAN ETKİLERİ

Hemşirelerin çalışma koşulları, ulusal ve uluslararası düzenlemeler

İnsan, bir ülke için en önemli kaynaklardan biridir. Sağlıklı bireylerin oluşturduğu toplumlarda yaşam kalitesi daha yüksektir. Yaşam kalitesinin yüksekliği o toplumun ekonomik, sosyal, siyasi ve daha birçok alanda kaliteli ve sağlıklı yapıda olduğunun göstergesidir.

Toplum sağlığının korunması ve geliştirilmesi, hastalık halinde tedavi hizmetlerinin sağlanması açısından hemşirelik önemli ve vazgeçilmez bir meslektir (Şimşek ve Alpar, 2019). Fakat bunun yanında hemşireliğin çalışma koşulları oldukça zordur. Vardiyalı çalışma, görev ve rol konusundaki belirsizler, personel yetersizliği, karmaşık sistemlere sahip cihaz ve malzeme kullanımı, hastalığa bağlı olarak gelişen hasta yakınları ile iletişim kurma güçlüğü, ailelere bakım verme vb. gibi engel ve sorunlar, hemşirelerin çalışma ortamlarına ilişkin yaşadıkları zorluklardır. Çalışma ortamları çalışanların sağlığını tehdit edecek sebepleri içermesi nedeniyle çalışanlar açısından önemlidir.

Hastanelerde hemşireler, 24 saat boyunca hasta ve yakınlarının her türlü ihtiyacında ilk başvurdukları kişiler olması sebebiyle sağlık ekibinin kilit rolündedirler. Hemşirelik hem iş yükünün fazla olması hem de çalışma ortamlarının

birçok olumsuz faktör içermesi sebebiyle stresli bir meslektir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) hemşirelerin çalışma ortamına dair karşılaştıkları stres faktörlerini şu şekilde sıralamıştır; vardiyalı çalışma sistemi, aşırı iş yükü, yönetici ve idari ile yaşanan problemler, hasta bakımının vermiş olduğu duygusal stres, rol çatışması ve belirsizliğidir.

ARAŞTIRMA

Araştırmanın Tipi

Bu araştırma Hastane İşletmelerinde motivasyonun hemşireler üzerindeki etkilerini saptayabilmek için tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Hastane işletmesinde 01- 22 Mart 2022 tarihleri arasında yapılan araştırma kapsamında Araştırma Hastanesinde çalışan 600 hemşireden 212 hemşire ile anket yapılmıştır. Hemşireler mesai ve vardiya sistemi ile çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 212 hemşire çalışmaya dahil edilmiştir ve çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taramasından ve geçmiş yıllarda personel motivasyonu üzerine yapılan bilimsel çalışmalardan elde ettiğimiz anket formlarından yararlanılmış ve anket, hastanedeki hemşirelere online olarak yapılmıştır. Anket uygulanmadan önce başta ilgili hastane yönetiminden izin alınmıştır.

Tanımlayıcı nitelikte olan anketimiz iki bölümden ve yirmi beş sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorulara, ikinci bölümde ise motivasyon yöntem ve araçları, yönetsel faktörler ve performans değerlendirme süreçlerine ilişkin sorular yer almıştır. Sorular “Kesinlikle Katılıyorum” dan “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında 5’li Likert ölçek sisteminde oluşturulmuştur. Ölçeğin toplamından motivasyon yöntem ve araçları, yönetsel faktörler ve performans değerlendirme faktörlerinden alınan toplam puanın yüksekliği, ilgili faktörün motivasyonu artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS versiyon 23.0 programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu histogram grafikleri ve Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk testi ile incelendi. Kategorik değişkenler sunulurken değişkenlerin frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır ve kategorik değişkenlerin analizi Ki-Kare (Exact) Testi ile gerçekleştirilmiştir. Kategoriler arasındaki anlamlı farklılık Benferroni metodu ile incelenmiştir. P-değerinin 0.05’in altında olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

		n	%
Yaş	20-25	40	(18,87)
	25-30	84	(39,62)
	30-35	42	(19,81)
	35-40	21	(9,91)
	40 ve üstü	25	(11,79)
Cinsiyet	Kadın	149	(70,62)
	Erkek	62	(29,38)
Medeni durum	Evli	126	(59,43)
	Bekar	86	(40,57)
Eğitim durumu	Lise	21	(9,91)
	Üniversite	127	(59,91)
	Yüksek Lisans	43	(20,28)
	Doktora	21	(9,91)
İş deneyimi	1-10 yıl	132	(62,56)
	10-20 yıl	54	(25,59)
	20 yıl ve üstü	25	(11,84)
1- Hastanedeki işimden memnunuz.	Kesinlikle katılmıyorum	16	(7,66)
	Katılmıyorum	34	(16,27)
	Kararsızım	55	(26,32)
	Katılıyorum	70	(33,49)
	Kesinlikle katılıyorum	34	(16,27)
2-Bana ödenen ücretten memnunuz.	Kesinlikle katılmıyorum	56	(26,67)

	Katılmıyorum	64	(30,48)
	Kararsızım	30	(14,29)
	Katılıyorum	30	(14,29)
	Kesinlikle katılıyorum	30	(14,29)
3-Çalışmam karşılığında sağlanan sosyal haklardan memnun değilim.	Kesinlikle katılmıyorum	20	(9,48)
	Katılmıyorum	37	(17,54)
	Kararsızım	32	(15,17)
	Katılıyorum	58	(27,49)
	Kesinlikle katılıyorum	64	(30,33)
4-İşimde takdir edilmem beni memnun ediyor.	Kesinlikle katılmıyorum	8	(3,81)
	Katılmıyorum	12	(5,71)
	Kararsızım	10	(4,76)
	Katılıyorum	89	(42,38)
	Kesinlikle katılıyorum	91	(43,33)
5-İşyerimde iş sağlığı ve güvenliğimi sağlayacak önlemlere dikkat ediliyor.	Kesinlikle katılmıyorum	17	(8,10)
	Katılmıyorum	33	(15,71)
	Kararsızım	59	(28,10)
	Katılıyorum	57	(27,14)
	Kesinlikle katılıyorum	44	(20,95)
6-İşyerinde iletişim kanallarının açık olması ve paylaşım yapılması, performansımı artırıyor.	Kesinlikle katılmıyorum	13	(6,19)
	Katılmıyorum	16	(7,62)
	Kararsızım	38	(18,10)
	Katılıyorum	73	(34,76)
	Kesinlikle katılıyorum	70	(33,33)
7-İşyerinde yükselme şansım var.	Kesinlikle katılmıyorum	33	(15,79)
	Katılmıyorum	40	(19,14)
	Kararsızım	47	(22,49)
	Katılıyorum	49	(23,44)
	Kesinlikle katılıyorum	40	(19,14)
8-İşyerim diğer birçok işletmelerden çok daha iyidir.	Kesinlikle katılmıyorum	31	(14,83)
	Katılmıyorum	54	(25,84)
	Kararsızım	49	(23,44)
	Katılıyorum	43	(20,57)
	Kesinlikle katılıyorum	32	(15,31)
9-İşimi engelleyen çalışmalardan memnun değilim.	Kesinlikle katılmıyorum	2	(,95)
	Katılmıyorum	2	(,95)
	Kararsızım	16	(7,62)
	Katılıyorum	108	(51,43)
	Kesinlikle katılıyorum	82	(39,05)
10-İşyerinde yapılan iş bölümünden çok memnunum.	Kesinlikle katılmıyorum	27	(12,86)
	Katılmıyorum	35	(16,67)
	Kararsızım	60	(28,57)
	Katılıyorum	52	(24,76)
	Kesinlikle katılıyorum	36	(17,14)
11-İş arkadaşlarımla yardımlaşma motivemi artırıyor.	Kesinlikle katılmıyorum	3	(1,43)
	Katılmıyorum	5	(2,38)
	Kararsızım	11	(5,24)
	Katılıyorum	101	(48,10)
	Kesinlikle katılıyorum	90	(42,86)
12-Kurum kuruluşlar ve çevre ile ilişkilerde iletişimden memnunum.	Kesinlikle katılmıyorum	10	(4,76)
	Katılmıyorum	28	(13,33)
	Kararsızım	47	(22,38)
	Katılıyorum	83	(39,52)
	Kesinlikle katılıyorum	42	(20,00)
13-Maaş ve ücretlerin zamanında ödenmesinden çok memnunum.	Kesinlikle katılmıyorum	22	(10,48)
	Katılmıyorum	20	(9,52)
	Kararsızım	24	(11,43)
	Katılıyorum	80	(38,10)

14-Hizmetlerimizde doktorlar ve idari çalışanlarla birlikte çalışmak beni motive ediyor.	Kesinlikle katılıyorum	64	(30,48)
	Kesinlikle katılmıyorum	15	(7,18)
	Katılmıyorum	23	(11,00)
	Kararsızım	49	(23,44)
	Katılıyorum	80	(38,28)
15-Hastalarımın sağlık süreçleri ve sonuçlarından memnunuz.	Kesinlikle katılıyorum	42	(20,10)
	Kesinlikle katılmıyorum	10	(4,76)
	Katılmıyorum	21	(10,00)
	Kararsızım	51	(24,29)
	Katılıyorum	88	(41,90)
16-Hastanemizde bürokrasi salt hizmet içindir.	Kesinlikle katılıyorum	40	(19,05)
	Kesinlikle katılmıyorum	22	(10,58)
	Katılmıyorum	30	(14,42)
	Kararsızım	60	(28,85)
	Katılıyorum	61	(29,33)
17-Zamanında izin almam ve kullanmamdan çok memnunuz.	Kesinlikle katılıyorum	35	(16,83)
	Kesinlikle katılmıyorum	35	(16,75)
	Katılmıyorum	41	(19,62)
	Kararsızım	47	(22,49)
	Katılıyorum	51	(24,40)
18-Hastanemizde uzmanların eğitim düzeyleri çok yüksektir.	Kesinlikle katılıyorum	35	(16,75)
	Kesinlikle katılmıyorum	11	(5,26)
	Katılmıyorum	18	(8,61)
	Kararsızım	62	(29,67)
	Katılıyorum	82	(39,23)
19-Kendimi bu hastaneye ve hastalara ait görüyorum.	Kesinlikle katılıyorum	36	(17,22)
	Kesinlikle katılmıyorum	21	(10,10)
	Katılmıyorum	44	(21,15)
	Kararsızım	52	(25,00)
	Katılıyorum	56	(26,92)
20-Yöneticilerimiz ihtiyaç ve isteklerimizi karşılamaktadır.	Kesinlikle katılıyorum	35	(16,83)
	Kesinlikle katılmıyorum	39	(18,75)
	Katılmıyorum	49	(23,56)
	Kararsızım	49	(23,56)
	Katılıyorum	38	(18,27)
21-İşimde gerek duyduğumuz araç ve gereçlere sahibim.	Kesinlikle katılıyorum	33	(15,87)
	Kesinlikle katılmıyorum	18	(8,57)
	Katılmıyorum	34	(16,19)
	Kararsızım	43	(20,48)
	Katılıyorum	79	(37,62)
22-Hastanemizde görüş ve önerilerimiz dikkate alınmaktadır.	Kesinlikle katılıyorum	36	(17,14)
	Kesinlikle katılmıyorum	38	(18,18)
	Katılmıyorum	47	(22,49)
	Kararsızım	50	(23,92)
	Katılıyorum	42	(20,10)
23-Üstlerimle iletişim ve paylaşımda çok rahatım.	Kesinlikle katılıyorum	32	(15,31)
	Kesinlikle katılmıyorum	35	(16,75)
	Katılmıyorum	47	(22,49)
	Kararsızım	44	(21,05)
	Katılıyorum	50	(23,92)
24-İşimde güçlü ve zayıf yönlerimi biliyorum.	Kesinlikle katılıyorum	33	(15,79)
	Kesinlikle katılmıyorum	1	(,48)
	Katılmıyorum	2	(,96)
	Kararsızım	13	(6,22)
	Katılıyorum	128	(61,24)
25-İşyerindeki sorunları kendi sıkıntılarım gibi görürüm.	Kesinlikle katılıyorum	65	(31,10)
	Kesinlikle katılmıyorum	7	(3,30)
	Katılmıyorum	35	(16,51)

Kararsızım	32	(15,09)
Katılıyorum	88	(41,51)
Kesinlikle katılıyorum	50	(23,58)

Araştırmaya sağlık hizmetlerinin önemli bir payını oluşturan hemşirelerin, motivasyon araçlarının ve yöntemlerinin performanslarına yönelik etkilerini saptamak amacıyla toplam 212 katılımcı dahil edilmiştir. Bu katılımcıların %39,62'si 25-30 yaş aralığında iken %11,79'u 40 yaş ve üstüdür. Bireylerin %70,62'si kadındır ve %59,43'ü evlidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite mezunu iken (%59,91), %20,28'i yüksek lisans mezunudur. İş deneyimi açısından bireylerin %62,56'sı 1-10 yıl arasında deneyimli iken %11,84'ü 20 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Demografik özelliklerin yanında performanslarını belirlemek amaçlı bireylere bazı sorular da yöneltilmiştir. Örneğin, hastanedeki işinden memnun musun? sorusuna katılımcıların %33,49'u katılıyor iken %16,27'si kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. "Bana ödenen ücretten memnunuz" önermesine bireylerin %30,48'i katılmıyor iken %14,29'u katılıyorum yanıtını vermiştir. "İş yerinde yapılan iş bölümünden çok memnunuz" önermesine bireylerin %24,76'si katılıyorum yanıtını vermiştir. "İşimde güçlü ve zayıf yönlerimi biliyorum" önermesine bireylerin %61,24'ü katılıyorum, %31,1'i kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

Tablo 2: Yaşa Göre Katılımcıların Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması

		Yaş										p
		20-25		25-30		30-35		35-40		40 ve üstü		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
S1	Kesinlikle katılmıyorum	1	(2,56)	10	(12,05)	5	(11,90)	0	(,00)	0	(,00)	0,023
	Katılmıyorum	3	(7,69)	15	(18,07)	8	(19,05)	5	(23,81)	3	(12,50)	
	Kararsızım	10	(25,64)	24	(28,92)	10	(23,81)	3	(14,29)	8	(33,33)	
	Katılıyorum	16 ^{a,b}	(41,03)	20 ^b	(24,10)	11 ^{a,b}	(26,19)	12 ^a	(57,14)	11 ^{a,b}	(45,83)	
	Kesinlikle katılıyorum	9	(23,08)	14	(16,87)	8	(19,05)	1	(4,76)	2	(8,33)	
S2	Kesinlikle katılmıyorum	5	(12,82)	29	(34,52)	9	(21,43)	6	(28,57)	7	(29,17)	<0,001
	Katılmıyorum	7	(17,95)	26	(30,95)	14	(33,33)	8	(38,10)	9	(37,50)	
	Kararsızım	17 ^a	(43,59)	4 ^b	(4,76)	3 ^b	(7,14)	3 ^{a,b}	(14,29)	3 ^{a,b}	(12,50)	
	Katılıyorum	3	(7,69)	12	(14,29)	8	(19,05)	3	(14,29)	4	(16,67)	
	Kesinlikle katılıyorum	7	(17,95)	13	(15,48)	8	(19,05)	1	(4,76)	1	(4,17)	
S3	Kesinlikle katılmıyorum	2	(5,13)	11	(13,10)	1	(2,38)	3	(14,29)	3	(12,00)	0,011
	Katılmıyorum	8 ^{a,b}	(20,51)	6 ^b	(7,14)	10 ^{a,b}	(23,81)	5 ^{a,b}	(23,81)	8 ^a	(32,00)	
	Kararsızım	11	(28,21)	8	(9,52)	4	(9,52)	4	(19,05)	5	(20,00)	
	Katılıyorum	8	(20,51)	26	(30,95)	12	(28,57)	7	(33,33)	5	(20,00)	
	Kesinlikle katılıyorum	10	(25,64)	33	(39,29)	15	(35,71)	2	(9,52)	4	(16,00)	
S4	Kesinlikle katılmıyorum	1	(2,56)	5	(5,95)	1	(2,38)	1	(4,76)	0	(,00)	0,675
	Katılmıyorum	2	(5,13)	3	(3,57)	2	(4,76)	2	(9,52)	3	(12,50)	
	Kararsızım	3	(7,69)	2	(2,38)	2	(4,76)	2	(9,52)	1	(4,17)	
	Katılıyorum	12	(30,77)	41	(48,81)	20	(47,62)	8	(38,10)	8	(33,33)	
	Kesinlikle katılıyorum	21	(53,85)	33	(39,29)	17	(40,48)	8	(38,10)	12	(50,00)	
S5	Kesinlikle katılmıyorum	5	(12,82)	6	(7,14)	5	(11,90)	1	(4,76)	0	(,00)	0,665
	Katılmıyorum	3	(7,69)	19	(22,62)	3	(7,14)	4	(19,05)	4	(16,67)	
	Kararsızım	11	(28,21)	22	(26,19)	12	(28,57)	7	(33,33)	7	(29,17)	
	Katılıyorum	10	(25,64)	22	(26,19)	13	(30,95)	6	(28,57)	6	(25,00)	
	Kesinlikle katılıyorum	10	(25,64)	15	(17,86)	9	(21,43)	3	(14,29)	7	(29,17)	
S6	Kesinlikle katılmıyorum	2	(5,13)	8	(9,52)	1	(2,38)	1	(4,76)	1	(4,17)	0,386
	Katılmıyorum	1	(2,56)	6	(7,14)	1	(2,38)	5	(23,81)	3	(12,50)	
	Kararsızım	9	(23,08)	12	(14,29)	9	(21,43)	3	(14,29)	5	(20,83)	
	Katılıyorum	12	(30,77)	31	(36,90)	15	(35,71)	7	(33,33)	8	(33,33)	
	Kesinlikle katılıyorum	15	(38,46)	27	(32,14)	16	(38,10)	5	(23,81)	7	(29,17)	
S7	Kesinlikle katılmıyorum	2	(5,13)	19	(22,62)	7	(16,67)	2	(10,00)	3	(12,50)	0,191
	Katılmıyorum	4	(10,26)	22	(26,19)	5	(11,90)	2	(10,00)	7	(29,17)	
	Kararsızım	12	(30,77)	14	(16,67)	9	(21,43)	7	(35,00)	5	(20,83)	
	Katılıyorum	11	(28,21)	16	(19,05)	11	(26,19)	6	(30,00)	5	(20,83)	
	Kesinlikle katılıyorum	10	(25,64)	13	(15,48)	10	(23,81)	3	(15,00)	4	(16,67)	
S8	Kesinlikle katılmıyorum	5	(13,16)	17	(20,24)	7	(16,67)	2	(9,52)	0	(,00)	0,006
	Katılmıyorum	1 ^a	(2,63)	25 ^b	(29,76)	12 ^b	(28,57)	6 ^b	(28,57)	10 ^b	(41,67)	
	Kararsızım	15 ^a	(39,47)	17 ^{a,b}	(20,24)	4 ^b	(9,52)	7 ^{a,b}	(33,33)	6 ^{a,b}	(25,00)	
	Katılıyorum	9	(23,68)	12	(14,29)	10	(23,81)	5	(23,81)	7	(29,17)	
	Kesinlikle katılıyorum	8	(21,05)	13	(15,48)	9	(21,43)	1	(4,76)	1	(4,17)	
S9	Kesinlikle katılmıyorum	0	(,00)	0	(,00)	1	(2,38)	1	(4,76)	0	(,00)	0,136
	Katılmıyorum	0	(,00)	0	(,00)	0	(,00)	2	(9,52)	0	(,00)	
	Kararsızım	3	(7,69)	4	(4,76)	3	(7,14)	2	(9,52)	4	(16,67)	
	Katılıyorum	22	(56,41)	39	(46,43)	24	(57,14)	11	(52,38)	12	(50,00)	
	Kesinlikle katılıyorum	14	(35,90)	41	(48,81)	14	(33,33)	5	(23,81)	8	(33,33)	

S10	Kesinlikle katılmıyorum	2	(5,13)	14	(16,67)	8	(19,05)	2	(9,52)	1	(4,17)	0,002
	Katılmıyorum	2	(5,13)	21	(25,00)	6	(14,29)	2	(9,52)	4	(16,67)	
	Kararsızım	7	(17,95)	22	(26,19)	12	(28,57)	11	(52,38)	8	(33,33)	
	Katılıyorum	19 ^a	(48,72)	12 ^b	(14,29)	8 ^b	(19,05)	4 ^{a,b}	(19,05)	9 ^{a,b}	(37,50)	
S11	Kesinlikle katılmıyorum	0	(,00)	2	(2,38)	1	(2,38)	0	(,00)	0	(,00)	0,575
	Katılmıyorum	2	(5,13)	1	(1,19)	0	(,00)	2	(9,52)	0	(,00)	
	Kararsızım	1	(2,56)	5	(5,95)	3	(7,14)	1	(4,76)	1	(4,17)	
	Katılıyorum	15	(38,46)	44	(52,38)	19	(45,24)	9	(42,86)	14	(58,33)	
S12	Kesinlikle katılmıyorum	1	(2,56)	5	(5,95)	2	(4,76)	2	(9,52)	0	(,00)	0,514
	Katılmıyorum	2	(5,13)	18	(21,43)	3	(7,14)	3	(14,29)	2	(8,33)	
	Kararsızım	9	(23,08)	17	(20,24)	9	(21,43)	5	(23,81)	7	(29,17)	
	Katılıyorum	18	(46,15)	28	(33,33)	17	(40,48)	9	(42,86)	11	(45,83)	
S13	Kesinlikle katılmıyorum	3	(7,69)	11	(13,10)	3	(7,14)	3	(14,29)	2	(8,33)	0,640
	Katılmıyorum	3	(7,69)	8	(9,52)	2	(4,76)	4	(19,05)	3	(12,50)	
	Kararsızım	6	(15,38)	9	(10,71)	4	(9,52)	4	(19,05)	1	(4,17)	
	Katılıyorum	14	(35,90)	29	(34,52)	17	(40,48)	8	(38,10)	12	(50,00)	
S14	Kesinlikle katılmıyorum	1	(2,63)	11	(13,10)	2	(4,76)	1	(4,76)	0	(,00)	0,293
	Katılmıyorum	2	(5,26)	13	(15,48)	4	(9,52)	3	(14,29)	1	(4,17)	
	Kararsızım	10	(26,32)	21	(25,00)	6	(14,29)	5	(23,81)	7	(29,17)	
	Katılıyorum	17	(44,74)	25	(29,76)	18	(42,86)	9	(42,86)	11	(45,83)	
S15	Kesinlikle katılmıyorum	1	(2,56)	5	(5,95)	3	(7,14)	1	(4,76)	0	(,00)	0,814
	Katılmıyorum	2	(5,13)	10	(11,90)	3	(7,14)	3	(14,29)	3	(12,50)	
	Kararsızım	6	(15,38)	24	(28,57)	9	(21,43)	5	(23,81)	7	(29,17)	
	Katılıyorum	21	(53,85)	31	(36,90)	17	(40,48)	10	(47,62)	9	(37,50)	
S16	Kesinlikle katılmıyorum	3	(7,69)	11	(13,25)	5	(11,90)	1	(4,76)	2	(8,70)	0,181
	Katılmıyorum	1	(2,56)	19	(22,89)	5	(11,90)	2	(9,52)	3	(13,04)	
	Kararsızım	18	(46,15)	19	(22,89)	10	(23,81)	6	(28,57)	7	(30,43)	
	Katılıyorum	10	(25,64)	19	(22,89)	14	(33,33)	10	(47,62)	8	(34,78)	
S17	Kesinlikle katılmıyorum	4	(10,26)	14	(16,87)	8	(19,05)	4	(19,05)	5	(20,83)	0,811
	Katılmıyorum	4	(10,26)	19	(22,89)	8	(19,05)	5	(23,81)	5	(20,83)	
	Kararsızım	12	(30,77)	16	(19,28)	8	(19,05)	5	(23,81)	6	(25,00)	
	Katılıyorum	11	(28,21)	20	(24,10)	8	(19,05)	6	(28,57)	6	(25,00)	
S18	Kesinlikle katılmıyorum	0	(,00)	6	(7,23)	4	(9,52)	1	(4,76)	0	(,00)	0,170
	Katılmıyorum	3	(7,69)	9	(10,84)	2	(4,76)	2	(9,52)	2	(8,33)	
	Kararsızım	6 ^a	(15,38)	26 ^{a,b}	(31,33)	11 ^{a,b}	(26,19)	7 ^{a,b}	(33,33)	12 ^b	(50,00)	
	Katılıyorum	22	(56,41)	28	(33,73)	15	(35,71)	10	(47,62)	7	(29,17)	
S19	Kesinlikle katılmıyorum	3	(7,69)	11	(13,25)	5	(11,90)	1	(5,00)	1	(4,17)	0,124
	Katılmıyorum	5	(12,82)	23	(27,71)	8	(19,05)	6	(30,00)	2	(8,33)	
	Kararsızım	10	(25,64)	23	(27,71)	7	(16,67)	5	(25,00)	7	(29,17)	
	Katılıyorum	14	(35,90)	12	(14,46)	12	(28,57)	7	(35,00)	11	(45,83)	
S20	Kesinlikle katılmıyorum	7	(17,95)	14	(16,87)	10	(23,81)	1	(5,00)	3	(12,50)	0,138
	Katılmıyorum	5	(12,82)	20	(24,39)	10	(23,81)	3	(14,29)	1	(4,17)	
	Kararsızım	13	(33,33)	16	(19,51)	8	(19,05)	4	(19,05)	8	(33,33)	
	Katılıyorum	11	(28,21)	9	(10,98)	7	(16,67)	6	(28,57)	5	(20,83)	
S21	Kesinlikle katılmıyorum	3	(7,69)	8	(9,64)	4	(9,52)	3	(14,29)	0	(,00)	0,648
	Katılmıyorum	4	(10,26)	18	(21,69)	6	(14,29)	3	(14,29)	3	(12,00)	
	Kararsızım	8	(20,51)	17	(20,48)	5	(11,90)	5	(23,81)	8	(32,00)	
	Katılıyorum	16	(41,03)	26	(31,33)	18	(42,86)	7	(33,33)	12	(48,00)	
S22	Kesinlikle katılmıyorum	8	(20,51)	14	(16,87)	9	(21,43)	3	(14,29)	2	(8,00)	0,204
	Katılmıyorum	4	(10,26)	19	(22,89)	9	(21,43)	4	(19,05)	2	(8,33)	
	Kararsızım	6	(15,38)	23	(27,71)	10	(23,81)	3	(14,29)	5	(20,83)	
	Katılıyorum	12	(30,77)	8	(9,64)	10	(23,81)	6	(28,57)	6	(25,00)	
S23	Kesinlikle katılmıyorum	5	(12,82)	18	(21,69)	9	(21,43)	2	(9,52)	1	(4,17)	0,008
	Katılmıyorum	3	(7,69)	24	(28,92)	7	(16,67)	7	(33,33)	6	(25,00)	

	Kararsızım	16a	(41,03)	13b	(15,66)	4b	(9,52)	4a,b	(19,05)	7a,b	(29,17)	
	Katılıyorum	7	(17,95)	15	(18,07)	13	(30,95)	6	(28,57)	9	(37,50)	
	Kesinlikle katılıyorum	8	(20,51)	13	(15,66)	9	(21,43)	2	(9,52)	1	(4,17)	
S24	Kesinlikle katılmıyorum	1	(2,56)	0	(,00)	0	(,00)	0	(,00)	0	(,00)	0,528
	Katılmıyorum	0	(,00)	1	(1,20)	0	(,00)	1	(4,76)	0	(,00)	
	Kararsızım	4	(10,26)	5	(6,02)	3	(7,14)	0	(,00)	1	(4,17)	
	Katılıyorum	22	(56,41)	51	(61,45)	24	(57,14)	12	(57,14)	19	(79,17)	
	Kesinlikle katılıyorum	12	(30,77)	26	(31,33)	15	(35,71)	8	(38,10)	4	(16,67)	
S25	Kesinlikle katılmıyorum	1	(2,50)	3	(3,57)	0	(,00)	2	(9,52)	1	(4,00)	0,469
	Katılmıyorum	4	(10,00)	13	(15,48)	8	(19,05)	5	(23,81)	5	(20,00)	
	Kararsızım	4	(10,00)	18	(21,43)	7	(16,67)	2	(9,52)	1	(4,00)	
	Katılıyorum	18	(45,00)	32	(38,10)	16	(38,10)	8	(38,10)	14	(56,00)	
	Kesinlikle katılıyorum	13	(32,50)	18	(21,43)	11	(26,19)	4	(19,05)	4	(16,00)	

Yaş kategorileri arasında bireylere yöneltilen sorular açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, hastanedeki işimden memnunum (S1), bana ödenen ücretten memnunum (S2), çalışmam karşılığında sağlanan sosyal haklardan memnun değilim (S3), İşyerim diğer birçok işletmelerden çok daha iyidir (S8), İşyerinde yapılan iş bölümünden çok memnunum (S10) ve Üstlerimle iletişim ve paylaşımda çok rahatım (S23) sorularına verilen yanıtlar yaş kategorilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). S1'e verilen yanıtlarda "katılıyorum" diyenlerin oranı 35-40 (%57,14) yaş aralığında 25-30 (%24,10) yaş aralığına göre anlamlı derecede yüksektir. S2'de kararsız olanların oranı, 20-25 (%43,59) yaş aralığında 25-30 ve 30-35 yaş aralığına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. S3'te katılmıyorum diyenlerin oranı 40 yaş ve üstünde (%32), 25-30 (%7,14) yaşına göre anlamlı derecede yüksektir. S8'de katılmıyorum diyenlerin oranı 20-25 (%2,63) yaş grubunda diğer gruplara göre anlamlı derecede düşük iken kararsızım diyenlerin oranı 20-25 (%39,47) yaş grubunda 30-35 (%9,52) yaş grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. S10'da katılıyorum diyenlerin oranı 20-25 (%48,72) yaş grubunda 25-30 ve 30-35 yaş grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, S23'te kararsızım diyenlerin oranı 20-25 (%41,03) yaş grubunda 25-30 ve 30-35 yaş grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Tablo 3: Cinsiyete ve Medeni Duruma Göre Katılımcıların Verdikleri Yanıtların Karşılaştırılması

		Cinsiyet				p	Medeni durum				p
		Kadın		Erkek			Evli		Bekar		
		n	%	n	%		n	%	n	%	
S1	Kesinlikle katılmıyorum	14	(9,59)	2	(3,23)	0,392	12	(9,68)	4	(4,71)	0,591
	Katılmıyorum	25	(17,12)	9	(14,52)		22	(17,74)	12	(14,12)	
	Kararsızım	40	(27,40)	15	(24,19)		32	(25,81)	23	(27,06)	
	Katılıyorum	44	(30,14)	25	(40,32)		38	(30,65)	32	(37,65)	
	Kesinlikle katılıyorum	23	(15,75)	11	(17,74)		20	(16,13)	14	(16,47)	
S2	Kesinlikle katılmıyorum	42	(28,57)	14	(22,58)	0,286	32	(25,60)	24	(28,24)	0,418
	Katılmıyorum	48	(32,65)	15	(24,19)		42	(33,60)	22	(25,88)	
	Kararsızım	17	(11,56)	13	(20,97)		14	(11,20)	16	(18,82)	
	Katılıyorum	21	(14,29)	9	(14,52)		17	(13,60)	13	(15,29)	
	Kesinlikle katılıyorum	19	(12,93)	11	(17,74)		20	(16,00)	10	(11,76)	
S3	Kesinlikle katılmıyorum	16	(10,81)	4	(6,45)	0,118	10	(7,94)	10	(11,76)	0,093
	Katılmıyorum	24	(16,22)	13	(20,97)		26	(20,63)	11	(12,94)	
	Kararsızım	17	(11,49)	15	(24,19)		13	(10,32)	19	(22,35)	
	Katılıyorum	43	(29,05)	14	(22,58)		37	(29,37)	21	(24,71)	
	Kesinlikle katılıyorum	48	(32,43)	16	(25,81)		40	(31,75)	24	(28,24)	
S4	Kesinlikle katılmıyorum	7	(4,76)	1	(1,61)	0,600	7	(5,60)	1	(1,18)	0,320
	Katılmıyorum	10	(6,80)	2	(3,23)		8	(6,40)	4	(4,71)	
	Kararsızım	6	(4,08)	4	(6,45)		4	(3,20)	6	(7,06)	
	Katılıyorum	61	(41,50)	28	(45,16)		54	(43,20)	35	(41,18)	
	Kesinlikle katılıyorum	63	(42,86)	27	(43,55)		52	(41,60)	39	(45,88)	
S5	Kesinlikle katılmıyorum	13	(8,84)	4	(6,45)	0,084	8	(6,40)	9	(10,59)	0,321
	Katılmıyorum	27	(18,37)	5	(8,06)		22	(17,60)	11	(12,94)	
	Kararsızım	45	(30,61)	14	(22,58)		39	(31,20)	20	(23,53)	
	Katılıyorum	35	(23,81)	22	(35,48)		29	(23,20)	28	(32,94)	
	Kesinlikle katılıyorum	27	(18,37)	17	(27,42)		27	(21,60)	17	(20,00)	
S6	Kesinlikle katılmıyorum	10	(6,80)	3	(4,84)	0,578	8	(6,40)	5	(5,88)	0,730
	Katılmıyorum	14	(9,52)	2	(3,23)		10	(8,00)	6	(7,06)	
	Kararsızım	26	(17,69)	12	(19,35)		26	(20,80)	12	(14,12)	
	Katılıyorum	49	(33,33)	23	(37,10)		40	(32,00)	33	(38,82)	
	Kesinlikle katılıyorum	48	(32,65)	22	(35,48)		41	(32,80)	29	(34,12)	
S7	Kesinlikle katılmıyorum	26	(17,81)	7	(11,29)	0,143	22	(17,74)	11	(12,94)	0,707
	Katılmıyorum	33	(22,60)	7	(11,29)		24	(19,35)	16	(18,82)	

	Kararsızım	32	(21,92)	15	(24,19)		24	(19,35)	23	(27,06)	
	Katılıyorum	29	(19,86)	19	(30,65)		30	(24,19)	19	(22,35)	
	Kesinlikle katılıyorum	26	(17,81)	14	(22,58)		24	(19,35)	16	(18,82)	
S8	Kesinlikle katılmıyorum	26	(17,69)	5	(8,20)	0,121	19	(15,20)	12	(14,29)	0,676
	Katılmıyorum	36	(24,49)	18	(29,51)		35	(28,00)	19	(22,62)	
	Kararsızım	38	(25,85)	10	(16,39)		25	(20,00)	24	(28,57)	
	Katılıyorum	28	(19,05)	15	(24,59)		27	(21,60)	16	(19,05)	
S9	Kesinlikle katılıyorum	19	(12,93)	13	(21,31)	0,270	19	(15,20)	13	(15,48)	0,533
	Kesinlikle katılmıyorum	2	(1,36)	0	(,00)		0	(,00)	2	(2,35)	
	Katılmıyorum	2	(1,36)	0	(,00)		1	(,80)	1	(1,18)	
	Kararsızım	8	(5,44)	8	(12,90)		10	(8,00)	6	(7,06)	
S10	Katılıyorum	75	(51,02)	32	(51,61)	0,270	64	(51,20)	44	(51,76)	0,533
	Kesinlikle katılıyorum	60	(40,82)	22	(35,48)		50	(40,00)	32	(37,65)	
	Kesinlikle katılmıyorum	24	(16,33)	3	(4,84)		19	(15,20)	8	(9,41)	
	Katılmıyorum	27	(18,37)	8	(12,90)		21	(16,80)	14	(16,47)	
S11	Kararsızım	42	(28,57)	18	(29,03)	0,088	38	(30,40)	22	(25,88)	0,213
	Katılıyorum	32	(21,77)	19	(30,65)		24	(19,20)	28	(32,94)	
	Kesinlikle katılıyorum	22	(14,97)	14	(22,58)		23	(18,40)	13	(15,29)	
	Kesinlikle katılmıyorum	3	(2,04)	0	(,00)		3	(2,40)	0	(,00)	
S12	Katılmıyorum	5	(3,40)	0	(,00)	0,088	2	(1,60)	3	(3,53)	0,213
	Kararsızım	8	(5,44)	3	(4,84)		8	(6,40)	3	(3,53)	
	Katılıyorum	70	(47,62)	31	(50,00)		63	(50,40)	38	(44,71)	
	Kesinlikle katılıyorum	61	(41,50)	28	(45,16)		49	(39,20)	41	(48,24)	
S13	Kesinlikle katılmıyorum	8	(5,44)	2	(3,23)	0,088	7	(5,60)	3	(3,53)	0,213
	Katılmıyorum	24	(16,33)	4	(6,45)		18	(14,40)	10	(11,76)	
	Kararsızım	36	(24,49)	11	(17,74)		27	(21,60)	20	(23,53)	
	Katılıyorum	52	(35,37)	30	(48,39)		45	(36,00)	38	(44,71)	
S13	Kesinlikle katılıyorum	27	(18,37)	15	(24,19)	0,088	28	(22,40)	14	(16,47)	0,213
	Kesinlikle katılmıyorum	19	(12,93)	3	(4,84)		11	(8,80)	11	(12,94)	

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsan dünya üzerindeki en önemli varlıklardan biridir. Sağlık ise insanı hayata bağlayan olmazsa olmaz sistemdir. Sağlık işletmeleri hayatımızın ortasında esasında hem çekinceli olduğumuz hem de ümitvar olduğumuz kurumlardır. Hastane işletmelerinin en önemli ayağını oluşturan hemşireler sağlık sistemlerinde hizmet verici rolleriyle hastanelerin her alanında karşılaştığımız meslek grubudur. Sağlık hizmetlerinin tüm birimleri birbiriyle bağlantılı şekilde çalışmaktadır. Bu özellikleriyle itibariyle hastaneler birimler arası iletişim ve ekip çalışmasının yoğun olduğu organizasyonlardır. Hastanelerin çalışma koşullarının yoğun olması ve birçok stresör içeren kurum olmaları sebebiyle çalışanlar ve hastaların motivasyon ve tutumları oldukça önemlidir. Motivasyon günlük yaşantımızda insanı ayakta tutan ve belli hedef üzerinde yönlendirme sağlayan güçtür.

Motive edilmiş sağlık çalışanları diğer organizasyon ve kurumlarda olduğu gibi tam kapasite performans ile çalışacaktır.

Ücret en önemli motivasyon kaynaklarından biridir. Belli sosyo-ekonomik düzeyin sağlanabilmesi için maaş ve ödemelerde iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Gelirin emeği karşılması hayatı idame ettirebilecek düzeyde olması çalışanların motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.

Ergonomi başta sağlık sistemi olmak üzere tüm sistemler için oldukça önemlidir. Yeterli aydınlatma, ısıtma gibi çalışma ortamının fiziki koşulları, ekipman ve malzeme sıkıntı yaşanmaması, sosyal faaliyetlere katılabilecek zamanın olması çalışan personelin kuruma bağlayan etkenlerdendir. Yöneticilerin çalışanlar için en uygun ortamı oluşturmaları ve tüm gerekli malzemeleri temin etmeleri gerekmektedir.

Hastaneler çalışma temposu yoğun ve 7/24 hizmet sunumunun devam ettiği kuruluşlar olması sebebiyle hem dinamik hem sürekliliği olan kurumlardır. Bu sebeple çalışan personelin istediği zaman yıllık izinlerini kullanabilmesi motivasyonu açısından oldukça önemlidir. Bu konuda yönetici kadrosunun çalışanların yasal izinlerini kendi istek ve arzuları doğrultusunda kullanabilecekleri şekilde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ağırbaş, İ. (2019). Hastane Yönetimi ve Organizasyon. Siyasal Kitabevi. Erişim Tarihi: 05.11.2021, <https://www.siyasalkitap.com/u/siyasalkitap/docs/h/a/hastane-yonetimi-ve-organizasyonu-site-pdf-1566640372.pdf>

Ak, S. (2016). Eğitimde İhtiyaç Belirleme., Tezsiz Yüksek Lisans Proje Ödevi, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli. Erişim Tarihi: 22.11.2021:



https://www.academia.edu/30498115/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_%C4%B0HT%C4%B0YA%C3%87LARININ_BEL%C4%B0RLENMES%C4%B0

Aygın, A. N. (2007). Performans Değerleme ile Çalışanların Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. Erişim Tarihi:18.11.2021, <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/7067>

Bayın, G. (2014). Sistem Yaklaşımı Bakış Açısıyla Sağlık Kurumlarında Dış Çevre Analizi. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4(2), 99-120. Erişim Tarihi: 05.08.2021, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/382309>

Bayram, L. (2006). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans değerlendirme. Sayıştay Dergisi, (62), 47-65. Erişim Tarihi: 06/08/2021, <https://dergipark.org.tr/en/pub/sayistay/issue/61519/918898>

Bulakbaşı, M. (2015). Hastane Yönetim ve Organizasyonu, Erişim Tarihi:18.08.2021. https://www.academia.edu/19848717/Hastane_Yonetimi_ve_Organizasyonu2

Çatak, T., & Bahçecik, N. (2015). Hemşirelerin İş Yaşamı Kalitesi ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Clinical And Experimental Health Sciences, 5(2), 85-95. Erişim Tarihi:29.10.2021, <https://dergipark.org.tr/en/pub/clinexphealthsci/issue/17864/187337>

Çelik, A., & Karaca, A. (2017). Hemşirelerde Ekip Çalışması ve Motivasyon Arasındaki İlişkinin ve Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 14(4), 254-263. Erişim Tarihi:17.11.2021, https://Jag.Journalagent.Com/Kuhead/Pdfs/KUHEAD_14_4_254_263.Pdf

Çınar, Ş., & Demir, Y. (2009). Toplumdaki Hemşirelik İmajı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 12 (2), 24-33. Erişim Tarihi:15.10.2021, <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/29458>

Çıta, K., & Keçecioglu, T. (2015). Çalışanların Performans Yönetimi Sistemini Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 19-36. Erişim Tarihi:09.12.2021, <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/211797>

Çimen, A., Akbaş, Y., & Erbaş, O. (2018). Uyku, Melatonin ve Kanserler. İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Transplantasyon Dergisi, 3 (1-2), 38-41. Erişim Tarihi:29.10.2021, https://Www.Researchgate.Net/Profile/Oytun-Erbas/Publication/341448289_Uyku_Melatonin_Ve_Kanser_Iliskisi/Links/5ec1c739458515626cb0a0b5/Uyku-Melatonin-Ve-Kanser-Iliskisi.Pdf

Değirmencioğlu, M., & Öztop, S. (2019). Vardiyalı Çalışma Sisteminin Çalışanların İşten Ayrılma Niyetine Etkisi Üzerinde İş Yaşam Dengesinin Aracılık Rolü. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(29), 623-642. Erişim Tarihi:24.10.2021, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/818576>

Demir, A. (2004). Hemşirelikte Tükenmişliğe Bir Bakış. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 7(1). Erişim Tarihi:24.10.2021, <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/29220>

Demir, H. (2009). Hemşirelik Hizmetlerinde Performans Değerlendirme Sisteminin Oluşturulması ve Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, H. (2020). İş Performansı ve Performans Değerleme Sistemi Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme. Uluslararası İşletme ve Ekonomi Çalışmaları Dergisi, 2 (1), 44-55, Erişim Tarihi: 05.12.2020, <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/953287>

Doğanlı, B., & Demirci, Ç. (2014). Sağlık Kuruluşu Çalışanlarının (Hemşire) Motivasyonlarını Belirleyici Faktörler Üzerine Bir Araştırma. Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 47-60. Erişim Tarihi: 19/10/2021, <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/146155>

Dost, A. (2014), Hemşirelik Mesleğine Yönelik İmaj Ölçeği Geliştirilmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Erat, Ş., Korkmaz, M., Çimen, V., & Yahyaoglu, G. (2011). Hemşirelerin İş Yaşam Kalitesinin Motivasyona Etkisi. Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi, 1(1), 48-76. Erişim Tarihi: 29.10.2021, <https://Www.Guvenplus.Com.Tr/Images/buyuk/Sstb-1.Pdf#Page=48>

- Erbaş, M. S. (2020). Kamu Çalışanlarının Bireysel Performans Değerlendirmesi Sonuçlarının Kullanım Alanları ve Performans Unsurları: Sağlık Bakanlığında Bir Araştırma. *Ombudsman Akademik*, 7(13), 253-309. Erişim Tarihi: 10/08/2021, <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/1380257>
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79, Erişim Tarihi: 21.09.2021, <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Download/Article-File/69870>.
- Fırlar, Z. (2009). Hastanelerde Sağlık İnsan Gücünün Performansının Değerlendirilmesi ve Özel Bir Hastane Örneği. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi
- Gider, Ö., Yunus, T. A. Ş., & Mehmet, T. O. P. (2009). Hemşirelerin İş Performansını Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Değerlendirilmesi: Kocaeli Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi Örneği. *Verimlilik Dergisi*, (2), 25-44, Erişim Tarihi: 29.10.2021, <https://Dergipark.Org.Tr/En/Download/Article-File/875897>
- Gümüş, S. (2017). Hizmet Pazarlaması (Sağlıkta Güncel Konular, İnceleme ve Deneyimler), 1.Baskı, İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Kaya, H., Kaya, N., Kaya, H. & Karaman, N. (2014). Bir Devlet Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Sağlık Ekibi Hizmeti Anlayışları ve Yaşanan Sorunlar. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 16 (62), 102-113



Dil ve Cinsiyet Ayırılık ve Eksiklik Kuramı İncelemesi

Language and Gender Investigation of Deficit and Diference Theories

ÖZET

Bu çalışmada Ayırılık ve Eksiklik kuramları esas alınarak kadın ve erkeklerin dili kullanma özellikleri açıklanmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu araştırmanın çerçevesini genel olarak kadın ve erkeklerin dil kullanımındaki benzerlikler ve farklılıklar oluşturmaktadır.

Cinsiyet penceresinden bakıldığında toplumda erkek toplumu ve kadın toplumu olmak üzere ayrı topluluk söz konusudur. Bu toplumların her birinin kendine özgü kanunları vardır. Bunlardan biri kadın ile erkeklerin dili birbirinden farklı biçimde kullanmalarıdır. Örnek olarak erkekler bir arada olduğu zaman yani kadınlar olmadığında tek tek konuşurlar, biri konuşurken diğerleri dinler ve "hum, doğru, tamam" gibi onaylama sözleri pek kullanmazlar. Bu konuşma davranışı onlara özgüdür.

Kadınlarda durum tam tersidir. Bir kadın konuşurken diğerleri vurgu veya onaylama amacıyla "hum, doğru, tamam" gibi sözleri çok kullanırlar. Hatta bir kadın konuşurken diğerleri sustuğu zaman bu onun hoşuna gitmez, o dinlenmediğini düşünür. Erkeklerde ise bunun tam tersi durum geçerlidir.

Kadın ve erkekler kendi hemcinslerinin özelliğini ve beklentilerini bilirler. Ancak sorun karışık gruplarda (kadın ve erkek karışık) ortaya çıkmaktadır. Grupların disiplinleri farklı olduğu için erkekler, kadınlar, onları kesmek ve çok konuşkan olduğuna itham ederken kadınlar da erkekleri kendilerini dinlememekle suçlarlar.

Kadın ve erkek dünyasında dil ile ilgili farklılık ve değişiklikler epey fazla olduğu için 17. yüzyıldan bugüne kadın ve erkeklerin dili kullanmasına dair farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramlardan Eksiklik ve Ayırılık kuramlarının incelenmesiyle ilginç sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar, toplumun kadın ve erkeklerin rolünü nasıl gördüğünü ortaya çıkarmaktadır. Bu durum toplumdan topluma da değişiklik göstermektedir. Bu araştırmanın amacı dil ve cinsiyet ilişkisini incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Dilbilimi, Varyasyon, Cinsiyet, Eksiklik Kuramı, Ayırılık Kuramı

ABSTRACT

The present article examines the linguistic characteristics of men and women based on the two theories of "difference", and "deficit", and tries to point out the linguistic differences and similarities between men and women according to real examples in this field. If one looks at society from the perspective of gender, one will find two societies, i.e., male and female societies, each of which has its own rules. This means that women and men use language differently. For instance, if only men are present in a conversation, they tend to speak one by one. As long as one of them is speaking, others do not use affirmative words and statements such as *it is true, correct, I agree, etc.* and they just tend to listen. This style of speech is specific to the male linguistic community. In the female linguistic community, however, the situation is the opposite. When women speak, they expect others to use affirmative words and statements such as *it is true, right, I agree, etc.* and consider the silence of others speaking as a sign of inattention.

Men and women are aware of the linguistic characteristics of their peers. The problem arises when mixed groups (*male and female*) speak together. Due to the different rules and characteristics of men's and women's language behavior, men consider women to be talkative and garrulous, tending to interrupt the conversation. By contrast, women consider men to be indifferent to their conversations.

The linguistic differences between men and women are so wide that it has been the subject of many scientific studies since the 17th century. Many theories have been proposed in this field. Among these theories. The two theories of "difference" and "deficit" have produced interesting results. The findings have been obtained according to the social role of women and men in society. To this end, the main purpose of this article is, therefore, to investigate the relationship between language and gender based on the above-mentioned two theories.

Keywords: Sociolinguistics, Variation, Gender, Deficit Theories, Difference Theories

GİRİŞ

İnsan dilinin özelliklerinden en önemlisi **iletişim sağlayan doğal bir vasıta** olmasıdır. İnsan kendi düşünce, duygu ve isteklerini dil vasıtasıyla paylaşır. Bununla beraber insan konuşma becerisiyle doğar ve bu beceri toplumda diğer insanlarla gelişmektedir. Dil ve toplum arasında sıkı bir ilişki vardır. "İnsan demek, dil demektir, ama dil demek de, birçok bakımından toplum demektir." (Vardar, 2001:15). Dil-cinsiyet farklılığı karışık bir konu olmuştur. Dildeki cinsiyet sadece dilbilimsel bir fenomen olarak algılanmamıştır. Aynı zamanda toplumsal bir fenomen olarak da varsayılmıştır ve dilbilim ile toplumsal dilbilimin popüler bir konusu olmuştur. İnsan toplumsal bir varlık olduğu için dilini sosyal çevresinde ve diğer insanlarla öğrenir ve kullanır. İnsanlar dil vasıtasıyla bir toplumda yaşamaktadır. Dil; yaş, cinsiyet, sosyal sınıf, etnik grup gibi toplumsal değişkenler çerçevesinde şekillenmektedir ve toplumdilbilimin de çalışma konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ünlü dilbilimcilerin toplumsal dilbilimin tarihi ve tanımı üzerinde duracağız. Sonra toplumsal cinsiyeti detaylı bir şekilde açıklayacağız ve Ayırılık ve Eksiklik kuramlarına göre inceleyeceğiz.

Cihan Hüseyin Mohammed ¹ 
Ahmed Mohammed Casim ² 

How to Cite This Article

Mohammed, C. H. & Casim, A. M. (2023). "Dil ve Cinsiyet Ayırılık ve Eksiklik Kuramı İncelemesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6342-6348. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68756>

Arrival: 06 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Öğretim Görevlisi, Zahu Üniversitesi, İnsani Bilimsel Fakültesi, Türk Dili Bölüm, Duhok, Irak.

² Öğretim Görevlisi, Duhok Üniversitesi, Dil Fakültesi, Koleji, Kürt Dili Bölümü, Duhok, Irak.

TOPLUMSAL DİLBİLİMİ

Dil ve cinsiyet konusuna girmeden önce, toplum ve dil ilişkisi ya da toplumsal dilbilimin tanımına değinmek gerekir. Ünlü dilbilimcilerin toplumsal dilbilim tanımlarını açıklamaya çalışacağız.

"Başlangıçta genel bir ifadeyle konuşma beceresi sayılan dil hakkında modern dilbilimin kurucusu Ferdinand de Saussure'un; 'Dil varlığını yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur.' görüşü dili Convention (insanlın oturup kendi aralarında dil hakkında anlaşmaları) boyutuyla açıklayıp toplumsal dilbilim (sociolinguistics) çalışmalarına temel olmuştur. Bununla birlikte Saussure toplumsal özellikli dili (langue), kişisel olan söz'den (parole) ayırmıştır." (Güven, 2015:15).

Bu sözleşme tekil insan tarafından değil toplumdaki çoğul insanlarla ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal Dilbilimin Tarihsel Gelişimi

"18. - 19. yüzyılların ünlü devlet adamı ve dilcisi olan W. Von Humboldt, dil ile toplum arasındaki ilişkiyi, dilin gelişmesini toplumdaki kültür ve düşünce alanındaki gelişme ve değişmelerle açıklamaktadır." (Nazlı, 2016:38).

Humboldt dili tek bir insanın ürünü değil, tersine bir milletin ortak malı sayar. Dil bütün değişme ve gelişmesini o toplumda geçirmektedir.

"Bir disiplin adı olarak "toplumsal dilbilimi" terimi ilk defa (1939) yılında T. C Hudson'ın 'sociolinguistics in India' (Hindistan'da toplumsal dilbilimi) adlı makalesinde zikredilmiştir." (Güven, 2015:16).

Amerika'da 20. yüzyılın birinci yarısında toplumsal dilbilim sorunlarıyla ilgilenen budunbilimci Edward Sapir (1884-1939) ve dilbilimi davranışsal olarak inceleyen Leonard Bloomfield'in çalışmaları toplumsal dilbilim alanındaki araştırmaları başlatan iki öncü ekoldür.

Amerikalı budunbilimci olup ilk ünlü toplumsal dilbilimci de sayılan, Kızıldereli dilleri üzerine çalışan Sapir, öğrencisi Benjamin Lee Whorf (1897- 1941) ile Sapir-Whorf hipotezin (Linguistic determinism) olarak da ifade edilen bu hipotezi (Türkçe ifadelerle; kültürel izafiyet, dilsel görecelik adlarıyla da anılır) oluşturarak toplumsal dilbilim çalışmalarının başlatıcılarından olmuştur.

Amerika'daki ilk çalışmalardan sonra genel kabule göre 1960'lı yıllarda toplumsal dilbilim araştırmalarının başlatıcısı da sayılan İngiliz dilbilimci ve toplumbilimcisi Basil Bernstein'in (1924-2000) teorileriyle oluşturduğu "Eksiklik Kuramı" toplumsal dilbilim çalışmalarına yeni bir ivme, yeni bir anlayış kazandırmıştır.

Bu çalışmada dil ve cinsiyet ilişkisi Eksiklik ve Ayrıklık kuramlarına göre araştırılmaktadır. Bu iki kuramı incelemeyen önce, dildeki değişiklikler ve çeşitlikleri açıklamamız gerekir. Bu nedenle önce dilde varyasyon üzerinde durulacak sonra bu varyasyonlardan cinsiyet seçilerek Eksiklik ve Ayrıklık kuramlarına göre açıklanacaktır.

DİLDE VARYASYON

Doğal dillerin hiçbiri homojen değildir, aksine bunlar birçok çeşitlilik göstermektedir. Her dil kişisel, yerel ve toplumsal varyantlara sahiptir ve bunlar farklı kişiler ve sosyal gruplar tarafından, farklı coğrafya, yer ve toplumsal tabakalarda kullanılmaktadır. O yüzden konuşmacıların dilsel davranışları, kişisel ve toplumsal statülerin özelliklerine göre birbirinden farklı olmaktadır. Bir konuşmacının konuşmasında değişik toplumsal durumların çeşitliliğine rastlamak mümkündür. Yine bir konuşmacının kalıcı bir toplumsal statüde, aynı kavramı farklı bir şekilde aktarması doğaldır. Aynı kişinin sabit kişisel ve toplumsal bir durumda bile aynı sohbeti bir kereden fazla aktardığı zaman, konuşma tarzında farklılığa rastlanır.

Konuşmacıların dil dışı özellikleri farklı olduğu hâlde, dilin davranışında da farklılıklar mümkündür.

Dil değişkenlerinin (varyasyon) tespitinde, önemli dil dışı etkileyenler şunlardır:

1. Coğrafya
2. Toplumsal Tabaka
3. Cinsiyet
4. Yaş
5. Öğrenim Durumu

Bunlar dışında başka değişkenler de vardır. Burada sadece konumuzla ilgili olanları ele alacağız.

1. Coğrafya

Dil dışı etkenlerin önemli varyasyonlarından birisi, coğrafyadır. Bir dilin konuşucularının dili kullanması, doğum ve gelişim coğrafyalarına göre farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle, farklı coğrafi bölgelerde yetişen kişilerin konuşmaları da farklıdır.

Örneğin, Türkiye’de Ege, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde iklim şartlarından dolayı makilik bitkiler yetişir. Bunlardan biri de zeytindir. Bunun sonucunda bu bölgelerde zeytin ve zeytin etrafında geniş bir sözcük dağarcığı oluşmuştur. Buna karşın Karadeniz bölgesinde coğrafyanın etkisi ile iklimin bol yağışlı ve nemli olması sık ve gür orman alanları ile çay tarımına elverişlidir. Bunun sonucunda Karadeniz bölgesinde çay ve çay etrafında geniş bir sözcük dağarcığı oluşmuştur(Alibekiroğlu, 2022:198).

2. Toplumsal Tabaka

Aynı ekonomik-sosyal özelliklere sahip toplumun bireyleri, aynı toplumsal tabaka sayılmaktadır. Her ülkenin toplumsal tabakaları, kendine has davranış ve olgulara sahiptir. Bu olgular grupları birbirinde ayırmaktadır. Dilsel davranışlar da toplumsal davranışların bir parçası olduğu için toplumdilbilimcilere göre, bir toplumsal tabakaya ait olan kişilerin dilsel davranışları da birbirine benzer.

3. Cinsiyet

Farklı cinslerin dili farklı kullanmaları da dilde varyantlaşma nedenlerinden birdir. Cins ve cinsiyet kavramları arasında farklılıkları vardır. Cinsiyet kavramı, kültürel–sosyal bir ifade olduğu hâlde cins kavramı biyolojik terim olarak kullanılmaktadır. Dilin toplumsal alan ve toplumbilim dallarında daha çok cinsiyet kavramı kullanılmaktadır. Cinsiyet farklılığı, daha çok kadın ve erkeklerin değişik toplumsal rollerinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, iki cinsiyetin farklı toplumsal rollerinden dolayı dilsel davranışlarında da farklılıklar görülmektedir.

4. Yaş

Dilsel davranışlara sebep olan başka unsurlardan biri de yaştır. Yaş da cinsiyet gibi biyolojik ve sosyal anlamda iki farklı kullanımı olan bir ifadedir. Burada toplumsal bir unsur olarak kullanımını ele alacağız. Her toplumun farklı yaşlardaki konuşucularının konuşma tarzları da birbirinden farklıdır ve her yaştaki grup kendine özgü dilsel olgulara sahiptir.

5. Öğrenim Durum

Öğrenim seviyesi de dilsel varyasyonlara sebep olabilmektedir. Bir toplumda, dilsel değişkenler ile öğrenim seviyesi arasında belirgin bir bağlantıya rastlanır.

Dil konuşucularının öğrenim seviyesi ne kadar yüksek ise sahip oldukları dilsel hazine de o kadar geniş olmaktadır.

Yukarıda anlatılanların dışında da dil dışı etkileyenler vardır. Bu makale bunlardan “cinsiyet” etkileyenini ele almaktadır. “Eksiklik” ve “Ayrılık”kuramları ışığında bazı ünlü dilbilimcilerin cinsiyet kavramına dair araştırmalarını aktaracağız.

Cinsiyet Kavramı

Toplumsal cinsiyet ayrılıkları, daha çok kadın ve erkeklerin toplumsal rollerine bağlıdır. Her iki cinsiyetin toplumsal farklılıklarından sosyal ve dilsel davranışları da etkilenmektedir.

Cinsiyet aslında biyolojik bir ayrımı ifade eder, ama kadın ve erkeğin toplumsal rolleri aynı olmadığı için cinsiyet kavramı da toplumsal bir faktör sayılmaktadır.

Labov, New York'ta yaptığı yeni çalışma ve incelemelerde bilimsel olarak cinsiyet ile dilsel davranışlar arasında bağlantı olduğunu ve konuşucuların cinsiyetlerine göre anlatıma sahip olduğunu belirtmektedir.

Kadın ve erkek arasındaki dilsel değişiklikler hem sözcük hem cümle yapısı düzeyinde olabilmektedir. Birçok dilde kadın ve erkeklere özgü toplumsal davranışlar gibi cinsiyetlere has kelimeler ve deyimler de vardır. Öyle ki kişinin karşı cinsle ait ifadeleri kullanması toplum tarafından hoş karşılanmamaktadır.

Dil ve Cinsiyet Çalışmalarının Tarihiçesi

Cinsiyet dilbilimi alanındaki araştırmalar 17. yüzyılın başında başlamıştır. Dünyada birçok dilde değişik ölçüde, kadın ve erkeklerin konuşma tarzında farklılıklar olduğu hâlde, iki cinsiyetin konuşma farklılıklarının hissedilmesi 17. yüzyıla kadar uzanır.

İlk araştırmalar arkeologlar tarafından yapılmıştır. Toplumsal dilbilimi devrinden sonra 20. yzyıldan itibaren dil ve cinsiyet konusu önemsenmiştir ve toplum dilbiliminde önemli konulardan biri olmuştur.

Başta dil de yaş, soy vb. dil dışı etkileyenlerden sayılmaktaydı. Toplum dilbiliminin cinsiyet üzerine yapılan çalışmalarından sonra, dil ve cinsiyet ilişkisinin daha derin ve başka etkileyenlere göre daha zor ve dile daha çok etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Robin Lakoff'un, 1975 yılında "Language and woman's place" adlı makalesi başlangıçta femenist araştırması olarak görülmekten ziyade, dil ve cinsiyet ilişkisi konusunu önemsemekte ilk olmuştur. Robin Lakoff, Eksik Kuramı'na dayanarak kadın ve erkekler arasındaki dilsel değişiklikler toplumsal eşitizliklerin sonucudur görüşünü ortaya koyar. Onların dilsel özellikleri, toplumsal rol farklılıklarının refleksidir. Bugünkü ilerlemiş ülkelerde bile, kadınlar erkeklere göre daha kuşkulananan toplumsal yerine ve sınırlı rollerine sahiptir ve bu toplumsal kıpırdanış, onların dilsel davranışlarını etkilemektedir. rnek olarak kadınların dilsel davranışlarında erkeklere göre aşırı derecede düzeltme görülmektedir.

Lakoff'tan sonra onun ğrencisi Deborah Tanen, bu konuda birkaç araştırma yapmıştır. 1990 yılında "You Just Don't Understand Women and Men in Conversation" adlı eserinde, dil ve cinsiyet konusuna vurgu yapmaktadır.

Tannen, kadın ve erkeklerin dilinin farklılıkları üzerinde durmuş ve toplum dilbilim yoluyla kadın ve erkeklerin konuşmasında hissettiğimiz ilişkiler ve değişiklikleri anlamının çok kolay olduğunu anlatmaya çaba göstermiştir.

O, Ayrılık Kuramı'na dayanarak kadın ve erkek iki farklı kültürde yetiştiği için cinsiyet farklılığı konuşmalarına yansır, tespitinde bulunur.

Deborah Cameron da dil ve cinsiyet üzerinde araştırmalar yapmıştır. "What Makes Linguistics Femenist" (1992) adlı eserinde, iki cinsiyet arasındaki farklılıkları, kadın dilinin erkeklere göre yetesizliğini ve erkeklerin daha yüksek seviyede olduğunu göstermeye çabalamıştır. Cameron'a göre kadın ve erkeki farklı kültürlere aittir ve bu kültürel farklılık dili etkilemektedir. Cameron dil ve cinsiyet ilişkisini Eksiklik Kuramı'na dayanarak anlatmıştır. Ona göre kadınlar erkeklere karşı daha alt toplumsal tabakaya aittir ve bu nedenle onların dili kullanması da daha az kabullenilmektedir.

Dil ve cinsiyet çalışmaları bilimsel olarak 1970 yılında başlamıştır denilse de bu konudaki alışmalar Kuzey Avrupa'da daha eski yıllara kadar uzanır.

Danimarklı Otto Jespersen de "The Woman" (1920) adlı eserinde kadın dilinin eksikliğini anlatmaktadır.

Lis Jacobsen, 1912 yılında Eksiklik Kuramı'na dayanarak erkeklerin dilinin kadınlarına göre daha yüksek seviyede olduğunu anlatmaktadır.

Gustav Caderschiold, 1900 yılında Ayrılık Kuramı'na dayanarak kadın ve erkeğin birbirini tamamladığını dillerinin de aynı güce sahip olduğunu anlatmaya çalışmıştır.

Kadın ve Erkeklerin Dil zellikleri

Yaş ve din gibi cinsiyet de dil değişikliklerinin bir temeli olarak tanımlanmaktadır. Kadın ve erkek arasında açık dilsel farklılıklar vardır. Bu farklılıklar dilin tercihli cinsiyet özelliklerini açıklamaktadır. Dilin bazı özellikleri bu iki cinsin birisi tarafından kullanılmaktadır. Bazı dillerde cinsiyete göre dilin kullanması da değişir ve iki cinsiyet aynı dili farklı bir şekilde kullanır.

rnek olarak Etiyopya Sidamo dilinde, erkekler ve kadınlar bazı kelimeleri değişik bir şekilde kullanmaktadır. "Süt" kelimesinin evirisi Sidamo dilinde erkekler tarafından kullanıldığı zaman "ado" ve kadınlar tarafından kullandığı zaman da "gurda" olur.

Japon dilinde de "ben" kelimesini erkekler "boku", kadınlar "watashi" veya "atashi" ile karşılamaktadır. Portekizcede "teşekkür ederim" ifadesi için erkekler "obrigado", kadınlar "obrigada"der.

Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere bazı dillerde erkek ve kadınların dili farklılıklar göstermektedir. Bunlardan başka kadın ve erkeklere atfetmekte de değişiklikler görülmektedir. Bu değişikliklerde erkeklere ait kelimeler "normal" ve kadınlara ait kelimeler "zel, ekstra kelimeler" olarak kabul edilmektedir. İngilteredeki "hero-heroine", "actor-actress" gibi.

Kadın ve erkeklerin kelime hazinesi de çok farklıdır. rnek olarak kadınlar renklerle ilgili daha çok kelime hazinesine sahiptir (Mesela türlü türlü kırmızı rengi tanır ve kullanır, erkekler için tek bir kırmızı vardır.). Öte yandan erkekler araba ve inşaatla ilgili daha çok kelime kullanırken (Arabaların türlerini ve parçalarını tanır ve kullanır.) kadınların buna dair söz varlığı oldukça sınırlıdır. Her grup kendi özelliklerine ve bakış açısına göre kelime hazinesine sahiptir. Kadınlar daha çok standart dile yakın dili kullanır. Erkekler ise lnl olmayan dili

tercih ederler. Bu dilsel davranışların sebebi de toplum beklentisine bağlıdır. Toplum kadınları tam, dürüst, nezaketli, prestijli olarak görmeyi ister. Erkekler bu baskı altında olmadığından daha rahat davranmaktadır. Kadınlar erkeklerden daha çok prestije yakın konuşmaya çaba göstermektedir. Erkekler prestijli, özenli dil kullanımı konusunda daha ihlal edicidir.

Bunun yanında Türk atasözleri ve deyimlerinde geçen ve kadınları ikinci sınıf, aşağı gören, ayıplayan, kadına olumsuz anlamlar yüklenen “kancık, kancıklık yapmak, kadın kısmının saçı uzun olur, aklı kısa; kadını sıdaş eden tellal aramaz; kadınlar hamamı; kırk yılda bir kadının sözü dinlemelidir; kız gibi (aşırı naziklik, süneplik, beceriksizlik anlamda); kız yedi yaşından sonra ya erde ya yerde; kız doğuran tez kocar/kızı olan tez kocar; kızını dövmeyen dizini döver vb.” sözcük, atasözü ve deyimlerle karşılaşabilmektedir (Alibekiroğlu, 2022:204)

Kadın ve erkeklerin dilsel farklılıkları konusunda farklı teoriler vardır. Bunlardan bazılarına göre askerî, kültürel vb. buluşmalar değişik dillerine yaklaşmasına sebep olmaktadır. Bu dillerin yaklaşmasından bazen erkekler ve bazen de kadınlar etkilenmektedir ve değişik dilsel davranışlar ortaya çıkmaktadır.

Dilbilimci Yesperson(1964: 237-254), Tabu meselesini, kadın ve erkeklerin dilsel değişikliklerine sebep olarak kabul etmektedir. Bu görüşe göre her cinsiyet diğer cinsiyetin özel deyimler ve sözcüklerini kullanmaktan vazgeçmektedir. Yani her kişi dilini kendi cinsiyetine göre kullanmaktadır.

Başka dilbilimcilere göre, kadın ve erkeklerin farklı dilsel davranışlarının sebebi, onların farklı toplumsal rolü ve statüsüdür.

Çeşitli toplumsal roller, değişik davranış tarzlar ve toplumsal beklentilere yol açmaktadır. Bu nedenle kadın ve erkeklerin toplumsal davranış beklentisi aynı değildir ve dilsel davranışlar, insanların toplumsal davranışlarının bir dalıdır.

Coates'a göre, dilsel farklılıkların yalnızca bir yansımasıdır. Toplum kadın ve erkeği farklı -ve eşit olmayan-gördükçe, kadın ve erkeklerin dil kullanımlarındaki farklılıklar da sürecektir. (Akünal Okan, 1998:188)

Toplum dilbilimcilere göre, toplumlar kadınlardan daha iyi ve daha düzenli toplumsal davranışlar beklediği için kadınların dilsel davranışları da erkeklere göre daha iyi olmak zorundadır.

TOPLUMSAL DİLBİLİM KURAMLARI

Toplumsal dilbilimin sahasında iki ana kuramdan bahsedilir. Basil Bernstein'in **Eksiklik Kuramı** ile bu kurama getirilen eleştirilerden oluşan William Labov'un **Ayrılık Kuramı**.

Eksiklik Kuramı ve Ayrılık Kuramı

Basil Bernstein, (Eksiklik Kuramı'nın kurucusu) toplumsal tabakalar ve konuşma tarzları arasında ilişkileri araştırmaktadır.

Basil'in çalışmalarına göre toplumu üç tabakadan oluşur: alt, orta ve üst. Tabakalara göre insanların konuşmaları da değişebilmektedir.

Alt tabakadan olan kişilerin kelime hazinesi diğer tabakalara göre daha dardır ve cümleleri daha basittir. Çocukları da daha gerizekâli olmakta ve bu da okulda başarısızlıklarına sebep olmaktadır.

Basil'e göre *daralmış kod* adıyla alt tabakadaki bireylerde “eksik bir dilsel yetenek” söz konusudur.

Orta tabakaya *genişlemiş kod* adını vermiş bu gruba dâhil olanların dili kullanımını güzel konuşma normu olarak kabul etmiştir. Bu tabakaya mensup olanlar okulda, işte daha başarılı olmaktadır.

Basil Brenstein'in kuramı birçok Avrupa ve Amerikalı bilim adamı tarafından kabul görmüştür. Ama birçok araştırmacı ve bilim adamına göre de yetersiz bulunmuştur. Amerikalı dilbilim profesörü William Labov, toplumsal dilbilimin önemli dilbilimcilerdendir. Labov, Brenstein'in kuramını eleştirirken ona karşı Ayrılık Kuramı'nı dile getirmiştir.

Ayrılık Kuramı'na göre insanlar dili toplumsal tabakaya göre kullanmaktadır. Toplumun bireyleri cinsiyet, yaş ve toplumsal tabakalara göre dili farklı kullanmaktadır. Doğal dillerin hiçbirisi hemojen değildir, aksine dillerin yapısı birçok çeşitlilik göstermektedir. İnsan dilinin doğal özelliklerinden ortaya çıkan bu çeşitlilikler (dilin farklı kullanımı) Ayrılık Kuramı'na ifade etmektedir.

Robin Lakoff'a göre (Eksiklik ve Ayrılık kuramları doğrultusunda) dil ve cinsiyet ilişkisinde toplumda kadınların rolü ve sosyal statüsü erkeklere göre daha eksiktir. Bu da onların dili kullanmasını etkilemektedir. Kadınlar erkekler gibi kendi dilini doğrudürüst kullanmamaktadır. Bu durum dili de güçsüz ve eksik kullanmalarına yol açmaktadır.

Robin Lakoff kadın dilinin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- ✓ -Kadın dili oldukça kibardır: “bir mahzuru yoksa”, “zahmet olmazsa”, “çok memnun olurum” gibi ifadeleri sıklıkla kullanırlar.
- ✓ Özür diler gibi bir tonla konuşurlar.
- ✓ Düz cümleleri bile soru sorma tonlamasıyla söylerler.
- ✓ Dilbilgisi kurallarına uymaya özen gösterirler.
- ✓ Düşündüklerini doğrudan ifade etmeye çekinirler. “Sanırım.”, “Öyle olduğunu düşünüyorum.” gibi ifadeleri sıklıkla kullanırlar.
- ✓ “Değil mi?”ifadesini çok sık kullanırlar.
- ✓ Daha alçak sesle konuşurlar.
- ✓ Daha çok soru sorarlar.
- ✓ Daha çok özür dilerler.
- ✓ Beğenilerini göstermek için kullandıkları sözcükler daha abartılıdır.
- ✓ Kadınlar bir konudan rahatsız olduklarında mızımızlanırlar, şikâyet ederler, fakat erkekler avaz avaz bağırır.
- ✓ Bir şeye sinirlendiklerinde kullandıkları ünlemler farklıdır.Kadınlar “Aman Allahım!”, “Ya Rabbi!” gibi ifadeleri kullanırken erkekler “Allah kahretsin!” gibi sözleri kullanır.
- ✓ Küfür sözcükleri kullanmaktan kaçınırlar.
- ✓ Renkler konusunda kendilerine özgü zengin bir sözcük dağarcıkları vardır.
- ✓ Konuşurken bazı sözcükleri vurgularlar.
- ✓ Fıkra anlatamazlar. (Aydınöğlu, 2015:220)

SONUÇ

Kadın ve erkek arasındaki konuşma tarzı farklılıkları onların toplumdaki rolünü de yansıtmaktadır. Lakoff'un Ayrılık Kuramı'na göre toplumda kadın istediği gibi konuşur veya davranırsa toplum tarafından yargılanacağı korkusuyla kendi net karakterini sergilemekten kaçınmaktadır. Kişi kendi duygularını aktarmada da toplum baskısı altındadır.

Diğer taraftan erkekler duygu, düşünce ve isteklerini genel olarak toplum baskısı altında kalmadan kolayca aktarmaktadır. Bu durumda kadınlar toplumda daha faydalı bir toplumsal role sahip olabilmek amacıyla kendine ait konuşsal davranışlarında maske kullanmak zorundadır ve toplumsal kabule göre davranır. Kadınlar bu maskeyi o kadar ciddiyetle kullanmak zorunda kalırlar ki bu onlarla bütünleşmiştir. Kadınları küçümseme ve toplumdaki rolünü görmemek Eksiklik Kuramı'nda göze çarpan temel olmuştur.

Ayrılık Kuramı'na göre kadın ve erkek farklı toplumsal görevleri üstlenir. Bu farklılık toplumsal davranışlarda da aynıdır. Konuşma da toplumsal bir davranış olduğundan cinsiyete göre farklılıklar göstermektedir. Ayrılık Kuramı'na göre kadın ve erkek arasındaki dilsel davranış farklılıkları mantıksal bir temel ve izaha dayanır.

KAYNAKÇA

- Akünel Okan, Z. (1998). “Dil ve Cinsiyet: Reklam Dili Çözümlemesi“. Dergi Park. C.5, Sayı: 5. S:187-198.
- Ali. G. (2015). *Türkiye'de Günümüze Kadar Yapılmış Olan Toplumsal Dilbilim Çalışmalarına Genel Bir Bakış*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü. Türkçe Eğitim Anabilim Dalı.
- Alibekiroğlu. S. (2022). “Feminizm Hareketlerinin Güncel Türk Diline Etkileri Üzerine Bir Deneme“. Asya Minor Studies, C.10. Sayı:2. S:196-206.
- Aronoff. M.& Rees-Miller.J.(2001,2003). *The Handbook of Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Berke. V.(2001). *Dilbilimin Temel Kavramlar ve İlkeleri*, Multilingual,İstanbul.
- Burcu. Ş. (2006). *Kadınlararası Konuşma Sürecinde Toplumsal Cinsiyetin Dil Üzerinde Sergilenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.
- Celalletin. V. (2007). “Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Algılanışı”. Dergi Park. Sosyoloji Konferansları. S: 35-56.



- Dong, J. (2021). “Cinsiyet Farklılıkları Üzerine Bir Sosyal Dilbilim Çalışması”. (çev. Şahin. T.). (erişim: 19.04.2022). sosyalbilimler.org/dil-cinsiyet-farklilikigi.
- Ece, H. (2016). *Toplumdilbilime Genel Bir Bakış*. Dicle Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Enfel, D. (2011). “Türkiye Türkçesinde Cinsiyet Kategorisinin İzleri”. *Uluarararası Sosyal Araştırma Dergisi*. C. 4. Sayı:17
- Fatma, Ö. (2011). “Dillerde Cinsiyet Almanca ve Türkçe Cinsiyet Kavramları”. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. C. 46. S:281-300
- Hudson, Grover. (1940). *Essential Introductory Linguistics*. Jungle Publications. Massachusetts.
- Nazife, A. (2015). “Kadın ve Dil”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C. 8. Sayı:1
- Saadet, Ç. (1962). “Türkçede ‘Kadın’ İçin Kullanılan Sözcükler”. *Dergi Park*. C.10. S: 13-49

معینیان, ن. (1395). بررسی جامعه شناسی تفاوت زبان بین زنان و مردان, مطالعات جامعه شناسی. شماره 33.
یول, ج. علی بهرامی. (1385). بررسی زبان, تهران, رهنما.
تراسک, آر.ل. بیل می بلین. ابراهیم چنگی. (1388). معرفی زبانشناسی, تهران, رهنما.
مدرسی, ی. (1393). درآمدی بر جامعه شناسی زبان, تهران, پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
پیشکوت, م. (2013). "ره گه ز له ره وانگه ی زانستی زمانی کومه لایه تیبه وه". ماجستیر, زانکوی سلیمانی, سلیمانیه.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları Üzerine Nitel Bir Araştırma

A Qualitative Study on the Future Anxiety of Vocational and Technical Secondary Education Students

ÖZET

Bu araştırma öğrencilerin gelecek kaygılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi yapılırken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan okullarda görevli öğretmenlerdir. Görüşme yapılan kişi sayısı 16'dır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin gelecek adına duydukları en büyük kaygının nasıl bir işe sahip olacağı kaygısı olduğu, gelecek kaygısını yaşayanların sayısının bir hayli fazla olduğu, kişilerin meslek seçiminde aile etkisinin önemli oranda rol oynadığı, öğrencilerin çoğunluğunun meslek tercihlerinde sevdikleri meslekleri yapmaları yönünde olduğu ve meslek seçiminde maddi rahatlık sağlamanın önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik Sorun, Gelecek Kaygısı, Öğrenci Yaşanan Sorunlar

ABSTRACT

This research was carried out to examine students' future concerns. Qualitative research methods were used in the study. Content analysis technique was used while performing data analysis in the research. The study group of the research is the teachers working in the schools in Kartal district of Istanbul. The number of people interviewed is 16.

As a result of the research, it was found that the biggest concern of the students for the future is what kind of job they will have, the number of people who have anxiety about the future is quite high, the family effect plays a significant role in the choice of profession, the majority of the students are in the direction of doing the jobs they like in their career choice, and the choice of profession is financial. It is understood that providing comfort is an important factor.

Keywords: Economic Problem, FutureAnxiety, StudentProblems

GİRİŞ

Problem Durumu

Yaşamın her aşamasında insanlar farklı düzeylerde farklı nedenlerle gelecekleri için endişelenirler. Türkiye'deki genç nüfus yoğunluğu, üniversite eğitimi tamamlamak isteyen gençlerin çokluğu, iş ararken yaşanan sorunlar ve öğrenci velilerinin ekonomik durumunun kötü olması gibi sorunlar da geleceğe yönelik korkuları artırıyor. Sınırlı kültürel, sosyal, mesleki ve ekonomik fırsatların farkında olan gençlerin eğitimlerini ilerletme, iş bulma ve geleceklerini planlama gibi çeşitli kaygıları vardır. Bugün bile tanınmış bir üniversiteden mezun olan ve yabancı dil bilgisi iyi olan kişilerin gelecek korkusunun azalmadığı görülmektedir (Kurt, 2007).

İnsanlar hayatın anlamını önemser ve gençlerin de toplumdan beklentileri vardır. İnsan davranışları geleceğe yönelik beklentiler çerçevesinde gerçekleşir. Ekonomik ve sosyal politikalar sosyal hedefleri belirler (Tolanve diğerleri, 1990).


Gelecek kaygısı taşıyan insan, anlık haz için plan yapmalı, onu ertelemeli ve bir süre sonra alacağı daha büyük ve kalıcı hazzı hedeflemelidir. Modernitenin tuzaklarına düşmemek ve sağlıklı, mutlu ve müreffeh bir yaşam sürmek için planlı bir yaşam sürmelidir (Tarhan, 2012). Öğrenciler arasında gelecek korkusu arttı. Ekonomi, istihdam, eğitim, yaşam kalitesi ve gelir faktörlerinin öğrencilerin geleceğe yönelik kaygılarını etkileyen önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir (Kaya ve Göktolga, 2014).

Lise öğrencilerinin problem algılarının öğrenciler için de genel olarak geçerli olduğu söylenebilir. Nitekim Mütevellioğlu, Zambak ve Mert (2010) tarafından 2009 yılında üniversite öğrencilerinin işsizlik ve gelecek


Nevzat Çelebi ¹ 

Berrin Uzunosmanoğlu ² 

Ahmet Zogo ³ 

Gürkan Gülenler ⁴ 

Burçin Çiğdem Özdemir

Gülenler ⁵ 

Serdar Yolsal ⁶ 

How to Cite This Article

Çelebi, N., Uzunosmanoğlu, B., Zogo, A., Gülenler, B. Ç. Ö. & Yolsal, S. (2023). "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları Üzerine Nitel Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6349-6357. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68846>

Arrival: 12 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Müdür yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0000-0001-7785-6251

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0009-0004-0104-8433

³ Müdür yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0009-0009-0453-0141

⁴ Müdür yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0000-0001-5020-7227

⁵ Müdür yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0000-0001-5405-1987

⁶ Okul Müdürü, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0000-0002-3399-6487

kaygılarını belirlemeye çalıştıkları çalışmada, gençlerin H.6'sının bireysel geleceklerinden endişe duyduğu ve X. Türkiye'nin geleceğinden endişe duyanlar var. Gençler, güncel olaylara dayalı olarak küreselleşme sürecinin gelecekteki olası gelişmelerinden endişe duymaktadır. Nitelsiz eğitim, sosyal ve kültürel yabancılaşma, kimlik eksikliği, yabancı dil eksikliği, ileri mesleki beceri eksikliği, ekonomik ve sosyo-kültürel yetersizlikler, daha fazla uzaklaşma gibi sorunlar yaşayabileceklerini düşünmekte ve çeşitli kaygılara sahiptirler. gelişmiş ülkelerdeki gençlerin sahip oldukları şeylerdir (Niyazi, 2015). .

Amaç

Bu çalışma, öğrencilerin geleceğe yönelik korkularını incelemektedir. Araştırmanın amaçlarından biri de gençlerin geleceğe yönelik kaygılarının yordayıcılarını belirlemektir. Bu, gençlerin ekonomik sorunlar nedeniyle gelecekle ilgili kaygılarının hassas olduğu konuları tespit etmek ve bunları ortadan kaldıracak çözümler sunmaktır.

Önem

Yaşamın her aşamasında insanlar, farklı düzeylerde farklı nedenlerle gelecekle ilgili kaygı duyarlar. Türkiye'deki genç nüfus yoğunluğu, üniversite eğitimini tamamlamak isteyen gençlerin çokluğu, iş ararken yaşanan sorunlar ve öğrenci velilerinin ekonomik durumunun kötü olması gibi sorunlar da geleceğe yönelik korkuları artırıyor. Sınırlı kültürel, sosyal, mesleki ve ekonomik fırsatların farkında olan gençlerin eğitimlerini ilerletme, iş bulma ve geleceklerini planlama gibi çeşitli kaygıları vardır. Bugün bile tanınmış bir üniversiteden mezun olan ve yabancı dil bilgisi iyi olan kişilerin gelecek korkusunun azalmadığı görülmektedir. Hayatın anlamı insanlar için önemlidir ve gençlerin de toplumdaki beklentileri vardır. İnsan davranışları geleceğe yönelik beklentiler çerçevesinde gerçekleşir. Araştırma gencin toplumdaki beklentilerini karşılamak için ne yapmaları gerektiği açısından önemlidir.

Varsayımlar

Araştırma, lise öğrencilerinin soruları dürüstçe yanıtlayacaklarını varsaymıştır.

Sınırlılıklar

1-Araştırma lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

2-Elde edilen veriler "Veri Toplama Aracı"ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Aidiyet Kavramı

Goodenow'dan (1992) sonra okula aidiyet duygusu; Öğrencinin okulda başkaları tarafından tanınma, saygı görme, dahil olma ve desteklenme konusundaki öznel duygusu. Hamm ve Faircloth'a (2005) göre, okula aidiyet duygusu, ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşıladığı için uyum için önemlidir. İnsanlar kendilerini bir topluluğa ait hissettiklerinde kendilerini önemli hissediler ve topluluğun diğer üyelerine güvenebilirler (Özgök, Sarı, 2016).

Yazar görüşleri değerlendirildiğinde ise ulaşılan sonuç öğrencinin aidiyet duygusu hissetmesi kişinin kendisini ortamda nasıl hissettiğiyle çok yakından alakalı olduğudur.

Okula Aidiyet Duygusu

Literatürdeki açıklamalara göre, okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirileri ile olan etkileşimleri, okula olan aidiyet duygusunu geliştirdiğini göstermektedir. Goodenow (1993a), mesela, öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinde, öğrencilerinin aidiyet duygularını önemli oranda etkilemekte ve öğrencileri ile sağlıklı ve empatik ilişkiler kurabilen öğretmenlerin de ait olma duygusunun gelişme sağladığı görülmektedir. Nichols'e (2008) göre, öğrenciler bakımından öğretmenleri ile aralarındaki pozitif ilişkinin temel dayanağının dürüstlük ve yardım severlik olur iken; olumsuz ilişkinin temel kaynağının ise öğretmenlerin öğrencilerine yeteri kadar adaletli davranmamalarından ve herhangi bir konu hakkında yardıma ihtiyaçları olduğu zaman öğretmenleri tarafından bu yardıma cevap alamayışlarından kaynaklanmasıdır (akt. Yıldız,2015).

Okula Aidiyet Duygusundan Yoksunluk

Okula aidiyet duygusu, okulda istenmeyen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal özelliklerle olan ilişkisi açısından da çok önemsenmiştir Cemalcılar (2010), Akademik katılımı daha yüksek olan öğrencilerin kaygı, yalnızlık ve devamsızlık oranları daha düşüktür; Özerklik, olumlu sosyal davranış, içsel motivasyon ve akademik başarı yüksektir. Osterman'a (2000)göre iyi karşılanma durumu, hoşnutluk, gurur, kabul görme, dahil olma ve, mutluluk, huzur gibi olumlu duygularla alakalı iken; reddedilme ve dışlanma ya da görmezden gelinme de yalnızlık, aşırı hoşnutluk, kıskançlık, kaygı, depresyon ve üzüntü gibi olumsuz duygulara neden olmaktadır. Pehlivan'a (2006) göre lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini incelediği araştırmasında öğrenci devamsızlık nedenleri; Okulda

sıkılma, okuldan ve derslerden tikslenme, arkadaşlardan ve eğitimden teşvik derecesinin ve beklenti seviyesinin az olması gerektiği anlatılmaktadır. Bu sebepler okula aidiyet duygusu ile yakından ilişkilidir. Booker (2006), okul aidiyetinin bütünün önemli bir parçası olduğunu ve öğrencilerin eğitim kariyerlerini okula devam, akademik başarı ve psikolojik iyi oluşları açısından etkilediğini belirtmektedir(www.anadolu.edu.tr/sites/default/files/files/2013-01-12.pdf).

Okula Bağlılık Duyan Öğrencilerin Özellikleri

Duyuşsal boyut, öğrencinin okula, öğretmenlere ve akranlarına yönelik duygularıdır. Örneğin, öğrencinin öğretmene ve diğer öğrencilere karşı olumlu duyguları vardır. Davranışsal boyut, öğrencinin spor, dans ve drama gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılımını ve bunlarla ilişkili gözlemlenebilir davranış ve kazanımları içerir. Bilişsel boyut, öğrencinin okul, öğrenciler ve akran grubu hakkındaki inançları ve algılarıdır. Örneğin öz yeterlilik, motivasyon, öğretmenlere ve arkadaşlara ilgi, okula istek ve tutku, beklentiler (Jimerson , Campos ve Grief, 2003,9;akt.Arastaman,2006).

Davranışsal boyut, öğrencinin davranışlarının dışarıdan da gözlemlenebilen kısmıdır. Yani müzik, dans, resim, tiyatro gibi faaliyetlere gösterdiği katılım davranışsal boyutlar kısmında değerlendirilmektedir.

Öğrenci katılımı, öğrencinin öğrenmeye psikolojik yatırımı olarak ifade edilir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler, sadece not almaya değil, okulun sunduklarından daha fazlasını içselleştirmeye ve öğrendiklerini uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle lise katılımı olan öğrenciler, yalnızca iyi notlar almak, öğretmen onayı almak veya iyi bir okula kabul edilmek için değil, öğrenmek için içsel bir motivasyonu temsil eder; Öğrenmeyi seven, anlamaya ve yetkin olmaya motive olan öğrencilerdir (Newmann, 1992: 23; aktaran Alparlan, 2016).

Gençlerin Gelecek Beklentileri

Bir kişinin yaşam alanı, gördüğü, duyduğu ve bildiği her şeyi, yani davranışını etkileyebilecek her şeyin toplamını nasıl algıladığıyla oluşur. Yaşam alanı önemli ölçüde kişiyi çevreleyen durumlar ve etkileşimde bulunduğu kişiler tarafından şekillenir. Öte yandan psikolojik çevre, kişinin davranışlarını/amaçlarını etkileyen bir diğer önemli faktördür. Psikolojik çevre, fiziksel çevrenin aksine, karar ve davranışları etkilediği ölçüde kendini gösterir. İnsanın fiziksel çevresinde sahip olduğu ve farkında olmadığı bir fenomen onun için önemli değildir.

Psikolojik çevre dinamik bir yapıya sahiptir ve kişi amacına her yaklaştığında psikolojik çevrede değişiklikler meydana gelir (Öner ve Gümüş, 2000). Mümkün olanın iradeyle birleşmesi arzuyu yaratır. Üniversite eğitimi herkes için erişilebilir kılmak, insanların eğitim isteyeceğini garanti etmez. Aşırme odaklı olmayan uygulamalardan veya programlardan etkili sonuç alınamayacağı söylenmektedir (Sellar, 2013). Sadece dilemek yetmez, dileğini gerçekleştirmek için politikalara/uygulamalara da sahip olmak gerekir. Hedefe ulaşmak için yön bulma yeteneği, hırsın görünür ve erişilebilir olmasını ve hırsa ulaşmanın yolunun bir 'harita' olarak çizilebilmesini içerir (Appadurai, 2004).

Gençlerin geleceğe yönelik beklentilerinin hangi temellere dayandırıldığına bakıldığında, gençlerin ailelerine yönelik fırsatlar, eğitim olanakları, beceri ve başarı düzeyleri ilk akla gelenlerdir. Gençlerin yaşam beklentileri, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarında başarı duygusu, iç kontrol inancı, toplumsal değişim ve iyimserlik eğilimi varken, düşük SES'li ailelerin gençleri daha dindar, dış kontrol ve kadercilik, düşük öz farkındalık ve karamsarlık (Kağıtçıbaşı, 1973; Roberts) ve Bengston, 1993).

Gelecekle ilgili inançlar, hırs ve beklentilerden oluşur. Gelecekteki hırs ve beklentilerinden umutlu olan kişiler akademik olarak başarılı, sağlıklı davranışlar sergiliyor ve hatta madde kullanım oranları önemli ölçüde düşüyor (Türk, 2019).

Gençlerin İş ve Eğitim Beklentileri

Onun için doğru mesleği seçmek ve ilk yarıyıldan hazırlıklı olmak o kadar kolay değil. Bu durumda ergenlik döneminde yaşanan farklılaşma ve gelişmenin etkisi vardır. Bu aşamada anne babanın emirlerine uyma eğilimi vardır. Bu aşamada gençler, ebeveynleri tarafından belirlenen amaç için gönüllü olabilir; Ancak ailenizin baskısını hissediyorsanız başka alternatiflere yönebilirsiniz(Karabekiroğlu, 2009). Buradan da anlaşılacağı gibi anne babanın tutumu çok önemlidir. Anne-baba tutumunun önemine ek olarak, gençlerin eğitim, sağlık ve mesleki hareketler gibi gelecekteki etki alanları ile ilgili eylemlerinin de kendilerine karşı tutumu ön plandadır (Bandura, 2006). Snyder (1995), kişisel etkinliğiniz hakkındaki beklentilerinizin, umut ve sonuç beklentileri arasında bir benzerlik yarattığını bulmuştur.

Kariyer hedeflerinin bir parçası olarak vasıfsız işçi, mekanik vb. işlerden yüksek gelir elde edebilecek mühendis ve doktor gibi çeşitli meslekler vardır. Mesleki istikrarsızlık terimi, gelecekteki eğitimi şekillendirme sürecinde yaşanan veya karşılaşılan karmaşık durumlardan kaynaklanmaktadır. İnsanlar ilgi ve becerilerinin farklılaşmaması nedeniyle istikrarsızlık yaşayabilir veya kariyer bulmada yaşanan zorluklar kararsızlığa neden olabilir (Gative Tal, 2008).

Ergenlerin özellikle eğitim ve işle ilgili gelecekle ilgili olumlu duygularının, uzun vadeli hedef belirleme, üniversite hakkındaki düşünceleri, sosyal destek ve okuldaki duygusal uyum ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimle ilgili olumlu duyguların, öz-analiz ile ilgili geleceğe yönelik duygular üzerinde de olumlu etkisi olduğu iddia edilmiştir. Ergenler, eğitim olanakları ve okul yapısı, arkadaşlarıyla ilişkileri ve ailelerinin geleceği gibi sosyal refahları ile ilgilenmektedir (Yeo ve diğerleri, 2007; Catalano ve diğerleri, 2004, aktaran: Türk, 2019). Eğitim fırsatları bulmak, gelecekteki hedefleri şekillendirir ve olumlu bir aşama oluşturur. Tolan (1990), ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri üzerine yaptığı araştırmasında, ergenlerin geleceğe yönelik umut ve güvenlerindeki öğrenme oranını (2.3), bilgi ve becerileri (#.3) vurgulamaktadır. Geleceğe yönelik bir umut nedeni olarak verilen eğitim düzeyinin öneminin her geçen gün azaldığı belirtilmektedir (Şimşek, 2012).

Gençlerin Gelecek Kaygıları

Eski Yunanca “anxietas” kelimesinden türetilen korku terimi, Türkçede korku anlamına gelir; Merak, korku, kaygı vb. anlamlarda kullanılır. (Köknel, 1989). Bireyin iç ve dış dünyasında tehlikeye neden olan herhangi bir duruma rağmen hissettiği duygudur (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Anksiyete, bir kişinin dış dünyadan veya iç dünyasından bir uyaranla karşılaştığında yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tepkidir. Başka bir deyişle, kişinin hissettiği ve kendini durumlardan ve olaylardan korumakta zorlandığı aşırı korku ve heyecan halidir (Özkan, 2014). Korkunun olumsuz yönlerine rağmen organizma için uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Olumlu korku, bireyleri toplumda önemli pozisyonlar almaya motive eder ve öğrenmek ister (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Gelecek korkusu, tüm canlılar arasında insanlara özgü bir özelliktir. Bir at, bir kuş gelecek için endişelenmek zorunda değildir. Atlar için yarış genleri, kuşlar için uçuş genleri kodlanmıştır. İnsanlar, diğer canlılardan farklı olarak, üstbiliş genleri adı verilen yüksek düzeyde transmental genlere sahiptir ve bu, insan zamanının bunun farkında olmasını sağlar; kendisini bir geleceğin beklediğini ve onu kontrol edemediğini görür ve gelecek için endişelenmeye başlar (Tarhan,2012). Öğrencinin sosyoekonomik düzeyi, cinsiyeti, duygusal durumu, kişiliği, anne-baba mesleği, akademik başarısı, barınması, arkadaş çevresi gibi konular öğrenciyi ilgilendirmektedir.

Korku ise bireyin psikolojisini etkileyebilmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Merkezi sınavlar, birinci sınıftan üniversiteye ve hatta mezun olduktan sonra öğrencilere bir korku ve çaresizlik hali getirir (Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007). Öğrencilerin kaygılarının arkasında öğrenim gördükleri şehirden sosyo-ekonomik düzeye, üniversite ortamından barınma sorunlarına kadar pek çok faktör vardır (Dursun ve Aytaç, 2009). Temel eğitimin insanların hayatında önemli bir yeri olduğuna kuşku yokken, özellikle son sınıf öğrencileri mezun olduktan sonra hayatın yeni bir evresine girecekleri için önemlidir. Akademik yılın sonunda, öğrencilik hayatınızı bitirmek için toplumun nitelikli bir üyesi olursunuz. Kariyer seçimleri, gerçek hayattaki rol planları, arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve çeşitli sorumluluklar kaygıya neden olan faktörlerden bazılarıdır (Çakmak ve Hevedanlı, 2004; 2005).

Türkiye'de Yaygın Ekonomik Sorunlar ve Eğitim İlişkisi

Gelişmekte olan birçok ülke, devletlerini belirli bir ekonomik ve sosyal gelişme düzeyine getirebilmek için eğitime büyük önem vermektedir. Çünkü devletler küresel ekonominin ekonomik çerçevesi içinde rekabet edebilmek için teknolojik gelişmelere ve değişimlere uyum sağlamak zorundadır. Günümüzde devletlerin verimliliği, ciddi anlamda donanımlı istihdam düzeyi ile orantılı olarak ilerlemektedir. Bu nedenle donanımlı işler için eğitime yapılan yatırımlar ve eğitimin önemi giderek artmaktadır. Dolayısıyla eğitimin temelde ekonomi ile ilgili olduğu görülmektedir (Çetin, 2014).

Eğitim, devletlerin gelişmişlik düzeyini doğrudan etkiler. Pek çok gencin gelişmiş ekonominin ve hukukun hedeflerine göre uyumlu eğitimi, eğitimin manevi, sosyal ve kültürel etkisinin yanı sıra ekonomik etkisini de dikkate almaktadır (Çakmak, 2008).

Türkiye'de eğitim harcamalarının toplam GSYİH'ye oranı da gelişmiş ülkelere göre daha düşüktür. Bu anlamda bir ekonominin gelişmişlik düzeyini yükseltmek için maliyetlerin aynı oranda artması gerekmektedir. Öte yandan, gelişmiş ekonomilerin eğitimi geliştirmeye yönelik Ar-Ge harcamaları Türkiye'ye kıyasla önemli ölçüde yüksektir.

Gerçekte, Türkiye'nin Ar-Ge girişimlerine yaptığı harcamalar ve GSYİH içindeki eğitim harcamaları gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır (Çetin, 2014).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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 Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Kartal ilçesidir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Kartal bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz yöntem ile oluşturulmuş olup, 30 mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencisi ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 5 tane soru, belirlenen 30 öğrenciye sorulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcı öğrenciler "Ö" kısaltmaları yapılarak belirtilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

1- Araştırmada "Gelecek kaygısı nedir?" sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Gelecek kaygısı nedir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Nasıl bir işe sahip olacağım korkusu	14
Gelecekle ilgili bütün belirsizlikler	13
Maddi rahatlığın bilinmezliği	2

Tablo 1'de Gelecek kaygısı nedir? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=14) "nasıl bir işe sahip olacağım korkusu" yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

"Nasıl bir iş sahibi olacağım. Nasıl bir işte çalışacağım. Nasıl bir işe sahip olacağımın merakı. İşimi layığı ile yapip yapamayacağımı bilemem. İşimde başarılı birisi olacak mıyım düşüncesi. Mesleğimin devamlılığını sağlayabilecek miyim endişesi en büyük kaygım. Sevdiğim mesleği yapabilecek miyim düşüncesi." (f=14)

"Gelecekle alakalı endişelerimizin hepsidir. Mesela ben bu konuda çok fazla kaygı içindeyim. Çünkü daha iyi bir lisede okuyabilirdim. Maalesef ortaokulda çok fazla ders çalışmadığım için düşük not aldım ve buraya geldim. Gelecek kaygısı gelecekte olabilecek iş hayatı aile hayatı ve düzenli veya düzensiz bir yaşam kaygısıdır. Gelecek ile ilgili plan yapılması bunu önleyen etkenlerdendir şimdiden çalışıp gelecek adına düzenli bir yaşam planlanabilir ama çalışmadan ilerlenirse düzensiz bir geleceğimiz olur. Bana göre gelecek kaygısı ilerideki hayatımızda bize sorun teşkil edecek sorunlar karşısında kaygılanmamıza denir. Hayatımın ne yönde ilerleyeceğinin bilinmezliği. Geleceğimin belirsizliği, gelecek kaygısının ta kendisidir. Hayatımın gidişatının belirli bir planda olmaması. Hiçbir konuda fikrimin olmaması, kısacası belirsizlik demektir. Tam olarak geleceğim konusunda hayatımı şekillendirememiş olmamdan kaynaklanan belirsizlik. Endişelerimizdir. Gelecekte bizi kaygılandıran şeylerdir. Gelecekle ilgili hayallerimin suya düşmesi diyebilirim mesela. Kaygılanmaktan nefret ediyorum. Kaygılarımız bizim ileriye doğru adım atmamıza engel oluyor. Kuruntularım. Hayal kırıklıklarım. Hayata dair olumsuz ne kadar şey varsa gelecek kaygısı da odur." (f=13)

"Maddiyat. Maddi rahatlığı yakalayıp kendi ayaklarımın üstünde durabilecek miyim endişesi." (f=2)

2- Araştırmada "Gelecek kaygısı yaşıyor musunuz?" sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2: Gelecek kaygısı yaşıyor musunuz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Evet	22
Kısmen	4
Hayır	3

Tablo 2’de Gelecek kaygısı yaşıyor musunuz? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=22) “Evet” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Evet çok yaşıyorum ve bu doğrultuda beklentilerimin olmayacağı kaygısı benim psikolojimi bozuyor.Evet gelecek kaygısı yaşıyorum, sınıfımızdakilerin hepsi de yaşıyor diye düşünüyorum çünkü doğru dürüst bir eğitim alamadığımız için geleceğe dair birçok beklentimiz boşa düşüyor. Kaygılanmıyorum desem yalan olur. Ama kaygılarımın beni esir almasına da izin vermeyeceğim. Yaşamaz olur muyum. Bazen çok abartılı bir şekilde yaşıyorum. Bir şeyleri başaramama korkusu buna verebileceğim en açıklayıcı örnektir.” (f=22)

“Yani bazen yaşıyorum ama çok fazla değil. Biraz. Kısmen ” (f=4)

“Hayır. ” (f=3)

3- Araştırmada “Meslek seçiminizde aileniz bir etkisi var mı ?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Meslek seçiminizde ailenizin bir etkisi var mı? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Evet / Var	14
Hayır / Yok	13
Kısmen	2

Tablo 3’de Meslek seçiminizde ailenizin bir etkisi var mı? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=14) “Evet, var” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Evet. Var. Meslek seçimimde bana daima yardımcı olan ağabeyim olduğu için ve aynı zamanda kendisi öğretmen olduğu için onun sözünü dinliyorum çünkü kendi başıma sağlıklı karar veremeyeceğimi düşünüyorum. Var elbette, bir yandan babam bir yandan ağabeyim bu konuda çok baskı kuruyorlar. Ailem düşüncelerime saygı duyar ama yine de bana direkt belli etmeden yönlendirmeye çalışıyorlar. Neticede onlar ailem. Buna hakları var diye düşünüyorum. Fazlasıyla var.” (f=14)

“Hayır. Yok. Kendi geleceğimi kendim planlandırmamı istedikleri için bu yönde bir baskıları olmuyor.” (f=13)

“Kısmen, çünkü ailemde benim geleceğim için iyi olan mesleği seçmemi ister. Ama bununla birlikte beni sevmediğim mesleği seçmeye de zorlamazlar.” (f=2)

4- Araştırmada “Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4: Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Sevdiğim mesleği seçerim	17
Hayatımı idame ettireceğim mesleği seçerim	8
Her ikisini de birlikte yapabileceğim mesleği seçerim	4

Tablo 4’de Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=17) “sevdiğim mesleği seçerim” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Severek yapabileceğim bir mesleği seçerim. Sevdiğim mesleği seçerim çünkü sevmediğim bir işte çalışırsam ondan verim alamam ve isteksizce çalışırım.Sevdiğim mesleği seçmek isterim ve umut ediyorum gelecekte de bunu başarırım.” (f=17)

“Ailemin geçimini sağlayacağım bir işim olsun istiyorum. Hayatımı idame ve idare ettirebileceğim bir mesleği seçerim Eskiden sevdiğim mesleği seçeceğimi söyledim ancak günümüz şartlarında hayatımı idame ettirecek mesleği seçmek istiyorum.Sevdiğim meslek şu an için ülkemizde gerçekleştirileceğim bir şey olmadığından dolayı hayatımın devam etmesine yetecek bir işim olsa benim için yeterlidir.” (f=8)

“Hem sevdiğim hem de iyi para kazanacağım bir mesleği seçerim.İkisi de olabilir. Tamamıyla sevdiğim mesleği seçmek isterdim ancak şu an için ikisini birlikte yapabileceğim bir meslek seçmek isterim” (f=4)

5- Araştırmada “Sizce meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 5: “Sizcemeslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir?” Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Maddi rahatlığı	13
Severek yapabileceğim bir iş olması	8
Bildiğim, becerebildiğim bir iş olması	6
Saygınlığı	2

Tablo 5’de Sizce meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=13) “*Maddi rahatlığı.*” yanıtı vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“*Kazancı sürdürülebilir olmalı. Geçimimi sağlayabileceğim bir meslek olmalı. Maaşı. Maddi olanakları. Öncelikle maddi kaygısı. Günümüzde devir ekonomi devri olduğu için ekonomik etkenler.*” (f=13)

“*Severek yapacağım bir meslek olup olmadığı. Yıllarca sıkılmadan, sevdiğim ve zevk aldığım bir meslek olmalı. Bence insanın o mesleği severek yapacağına inanması en önemli etkidir. İnsanın kendisine sorduğu seviyor muyum sevmiyor muyum sorusuna aldığı cevap en büyük etkidir. Seçtiğimiz mesleği göz önünde bulundurmamız lazım gelecekte önü açık mı değil mi? Severek yapabilecek miyim yapamayacak mıyım? Nasıl bir ortamda çalışılacağı bence bunlar önemli etkenlerdir. Sevdiği işi yapmasıdır insanın çünkü şu mesleğin sonu yoktur, bu mesleği yap diye yönlendirenleri dinlemeyip kendi bildiği yoldan gitmeli insan.*” (f=8)

“*Bana uygun yapabileceğim bir meslek olup olmadığı. El alışkanlığımızın yatkın olduğu, yapabileceğimiz bir meslek olup olmadığı. Seçtiğin mesleği yapıp yapamayacağımızı hesap etmek.*” (f=6)

“*Önceliğim saygın bir meslek olması bu sebeple para sonraki iş benim için. Bir de topluma faydalı olsun isterim yaptığım işin. Bana göre seçtiğim meslek herkes tarafından önemli olmalı. Pişman olmayacağım bir meslek olmalı*” (f=2)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

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

Araştırmada; Gelecek kaygısı nedir? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*nasıl bir işe sahip olacağım korkusu*” yanıtını verdikleri görülmüştür. Buna göre gelecek adına duyulan en büyük kaygı nasıl bir işe sahip olacağım kaygısıdır.

Araştırmada; Gelecek kaygısı yaşıyor musun? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*Evet*” yanıtını verdikleri görülmüştür. Buna göre gelecek kaygısını yaşayanların sayısının bir hayli fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada; Meslek seçiminizde ailenizin bir etkisi var mıdır? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*Evet*” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre kişilerin meslek seçiminde aile etkisi önemli oranda rol oynamaktadır.

Araştırmada; Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz? Sorusu Sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*sevdiğim mesleği seçerim*” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre çoğunluğun meslek tercihleri sevdiği meslekleri yapmaları yönündedir.

Araştırmada; Sizce meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*maddi rahatlık*” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna meslek seçiminde maddi rahatlık sağlanması önemli bir etkidir.

Tartışma

Tümkiye, Aybek ve Çelik (2007)’nin çalışmalarında cinsiyet ile parasal kavgalar ve ekonomik sıkıntıdan etkilenme durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktu. Ailenin aylık geliri ile yeterli eğitim ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki yoktu. Bu bulgu, Çakmak ve Hevedanlı’nın (2005) öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin kaygılarında bir etken olmadığı bulgusunu desteklemektedir. Ancak ailelerin sosyo-ekonomik yapılarının kaygıyı artırdığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Çakmak ve Hevedanlı (2004) ile Çakmak ve Hevedanlı (2005) öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında notlara göre anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuşlardır.

Öneriler



Araştırma sonuçlarına göre getirilebilecek öneriler;

Öğrencilerin gelecek adına duydukları nasıl bir işe sahip olacağım kaygısının önüne geçilmelidir.

Öğrencilerin meslek seçiminde aile etkisi azaltılmalıdır.

Öğrencilerin sevdikleri meslekleri yapmaları sağlanmalıdır.

Uzman psikolojik danışma ve rehberlik personelinin öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini, kaygı düzeylerini ve baş etme becerilerini belirlemeleri ve bu konuda akademik danışmanlar ve aileleri ile birlikte çalışmalarını önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, A., Gönen, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. <http://www.esosder.com/dergi/20283-299.pdf>

Appadurai, A. (2004). *'The capacity toaspire'*. *Culture and Public Action*, The International Bank for Reconstruction and Development

Aydın, Z. (2005). *Thepoliticaleconomy of Turkey*. London: PlutoPress.

Bandura, A. (2006). *Adolescent development from an agentic perspective*. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacybeliefs of adolescents*(pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age

Beutler, L.E., Williams, O.B., Norcross, J.N. (2008). *Innerlife.com*. A copyright edsoftware package for treatment planning.

Bourdieu, P. (1997). *Theforms of capital*. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. StuartWells. *Education: Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.

Canbaz, S.,Sünter, A. T., Aker, S. ve Pekşen, Y. (2007), Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Samsun, *Genel Tıp Dergisi*, 17(1).

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127. <http://www.esosder.com/dergi/14115-127.pdf>

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/168.pdf>

Dikkaya, M., ve Özyakışır, D. (2006). *Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri*. Uluslararası İlişkiler, Cilt: 3, Sayı: 9, 151-172.

Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.

Gati, I. &Tal, S. (2008). *Decision-making models and care erguidance*. International handbook of care erguidance. Berlin, Germany: Springer.

Kağıtçıbaşı Ç (1973), *Gençlerin tutumları Kültürlerarası Bir Karşılaştırma*, ODTÜ, Ankara,.

Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi* (1.basım). Ankara: Say Yayınları.

Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: eğitim sistemine bakış*. İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506.

Kaya M.,&Göktolga Z.G.(2014) "Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentisinin Yapısal Eşitlik Modeli ve Chaid Analizi ile Belirlenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi İibf Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama", *Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*. I, 127-139

Kurt, Günseli. "Ridit Analizi ve Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygılarının İncelenmesi Üzerine Bir Uygulama", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 8, Sayı: 2, Eskişehir, Aralık 2007, ss.193-206.

Mütevellioglu, Nergis, Mehmet ZANBAK ve Mehmet MERT. "İşsizlik, Üniversiteli Gençlik ve Gelecek Bir Alan Araştırmasının Bulguları", *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt: 11, Sayı: 1, 2010, ss.207-229.

Niyazi, C. (2015). *Küreselleşme Ve Üniversite Gençliğinin Temel Kaygıları*. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/>

Öner, U , Eren Gümüş, A . (2000). Kurt Lewin ve Alan Kuramı Lewin'in Çocuk Psikolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1).

Öner, N. (1977). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumundaki Geçerliliği*, Doçentlik Tezi, Ankara

Özkan, K. K. (2014). *Kaygı (Anksiyete)*.

<http://www.sokratespsikiyatri.com.tr/index.php/makaleler/detay/18>

Roberts Robert EL, Bengton WL (1993) Relation ships With Parents, Self-Esteem and Psychological Well Being in Young Adulthood. *Social Psychology Ouerterly*, Vol: 56 No:4, 263-275.

Sellar, S. & Gale, T. (2011). Mobility, aspiration, voice: a new structure of feeling for student equity in higher education. *Critical Studies in Education*. 52(2).

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, andnur Turing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.

Şahin, A. (2002). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir

Araştırma, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,13, 143-157.

Şimşek H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kuramsal eğitim bilim dergisi*. 5(1). 90-109.

Tarhan, N. (2012). *Genç Arkadaşım*. İstanbul: Timaş Yayınları,

Tolan BY ve ark. (1990) *Günümüz Gençliğinin Gelecekte Beklentileri*, M.Ü. basılmamış Yüksek Lisans Programı çerçevesinde gerçekleştirilmiş bir alan araştırması, İstanbul.

Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 953- 974.

Türk, A.(2019). *Okul Terkinin Eşiğinde Geleceği Düşünmek: Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Gelecek Emelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü



Öğretmenlerin Disipline Bakış Açıkları

Teachers' Perspectives on Discipline

ÖZET

Öğretmenlerin disipline bakış açılarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada, araştırma nitel paradigmaya uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma evreni İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden, örnekleme ise aynı okulda görevli 1,2,3 ve 4. Sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuş 72 kişidir.. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları yardımı ile toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin genel olarak toplumsal kurallara uygun olmayan davranışsal kaynaklı sebeplerden dolayı disiplin olaylarını gerçekleştirdikleri, velilerin eğitime ve çocuklarına karşı ilgisiz davranışları ile birlikte ekonomik ve sosyal durumlarının öğrenci üzerinde olumsuz etki yarattığı ve çocukların hoş olmayan davranışlarda bulunmasına sebebiyet verdiği, disiplin olaylarına konu olan öğrencilerin öncelikle öğretmenleri tarafından anlayış gösterilerek söz konusu davranışlarının sebeplerinin araştırıldığı ve sözü olarak uyarıldıklarını görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Sınıf Yönetimi, Okul, Öğretmen

ABSTRACT

In the study conducted to examine the teachers' perspectives on the discipline, the research was carried out in accordance with the qualitative paradigm. The population of the research is 72 people who work in public schools in Beylikdüzü, Istanbul, and the sample is 72 people who work in the same school. The data were collected with the help of semi-structured interview questions developed by the researcher.

According to the findings obtained in the research, students generally carry out disciplinary actions due to behavioral reasons that do not comply with social rules, parents' indifferent behaviors towards education and their children, as well as their economic and social situations have a negative effect on the student and cause children to behave unpleasantly. It is seen that the students, who are the subject, are firstly understood by their teachers, and the reasons for their behavior are investigated and warned as a word

Keywords: Discipline, Classroom Management, School

GİRİŞ

Problem Durumu

Açık ve kapalı işlevleri olmak üzere eğitimin iki tür işlevi bulunmaktadır. Eğitimin açık işlevleri, eğitim konusunda, yasal mevzuatlar ile ifade edilebilen amaçlardan elde edilen çıkarımlardır. Toplumsal kültürün yeni kuşaklara aktarılabilmesi, bireylerin toplum içinde etkinliğinin artması, bireyin kendisini gerçekleştirebilmesi vs gibi işlevler eğitimin açık işlevleridir. Eğitimin kapalı işlevleri ise; resmi amaçlarının dışında yer alan, uygulamada eğitim kurumlarının bireyler arasındaki arkadaşlık ve sosyal çevresinin genişletilmesi, statü kazanmalarının sağlanması, bireylerin toplumsal tehlikelere karşı korunması ve bu tür tehlikelerden haberdar olmaları, suç işleme oranlarının azaltılmasını sağlamak gibi işlevlerdir (Özden ve diğerleri, 2005:113). Eğitim sisteminde bir takım disiplin kuralları belirlenmiştir. Bunun nedeni ise eğitim sisteminin amaçlarının gelecek kuşakları aktararak eğitimin amaçlarının anlaşılır hale getirilmesidir. Eğitim sistemi içerisindeki disiplin kuralları sınıf, okul, öğretmen ve aileleri içine almaktadır.

İyi planlanmış ve titizlik ile uygulanan bir eğitim, bireyin gelişiminde olumlu bir etkide bulunup hayata hazırlarken, iyi planlanmayan, eksik, yetersiz hazırlanan eğitim, birçok problemin varlığını da beraberinde getirmektedir. Ayrıca okulda karşılaşılan başarısızlıkların varlığı, okulda var olan geleneksel disiplin anlayışı, çocuk-aile-okul üçgenindeki iletişimin yetersiz oluşu, okulun fiziksel ve sosyal çevresindeki olumsuzluklar ve güvenli bir ortamın olmayışı vb gibi nedenler de çocuğun okuldan uzaklaşmasına neden olacak önemli sorunları da

Mükerrem Semercioğlu ¹ 
Uğur Kaya ² 
Hasan Yılmaz ³ 
Berna Günay ⁴ 
Zehra Özçelikkale ⁵ 
Ünal Haznedar ⁶ 

How to Cite This Article

Semercioğlu, M., Kaya, U.,
Yılmaz, H., Günay, B.,
Özçelikkale, Z. & Haznedar, Ü.
(2023). "Öğretmenlerin Disipline
Bakış Açıkları" International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:110; pp:6358-6372. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.688>
48

Arrival: 13 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Müdür yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye, ORCID NO: 0000-0003-0002-1939

² Okul Müdürü, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0000-0003-2075-016X

³ Uzman Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0000-0002-1517-1035

⁴ Okul Müdürü, MEB, İstanbul, Türkiye, ORCID NO: 0000-0001-7233-2504

⁵ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye, ORCID NO:0000-0001-8636-729X

⁶ Okul Müdürü, MEB, Ordu, Türkiye, ORCID NO: 0009-0000-0619-3956

beraberinde getirmektedir (Solak ve diğçerleri, 2007: 20). Bu sorunlar ise, öğrencinin hırsızlık olaylarına karışması, dilencilik, kapkaççılık, çeteleşme, gruplaşma ve organize suç örgütlerine karışma gibi durumlardır. Bu olaylar okuldan ayrılan öğrencilerde sıklıkla görülen tehlikelerden birkaçıdır. Eğitimde disiplin anlayışı ve bu disiplin anlayışının artıları ve eksileri hesaplanırken her yaş döneminin ihtiyaçlarının kendi içinde değçerlendirilmesi gerekmektedir. Şöyle ki ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için aynı disiplin anlayışı sergilenmemeli, farklılıklar olmalıdır. Üniversite eğitimi, ortaöğretim ve ilköğretim süreçlerinin de, eğitim disiplini bağlamında kendi aralarında basit bir kıyas yapılırsa, asıl zor ve katı disiplin sürecinin ortaöğretimde yaşandığı görülmektedir. Bunun nedeni ise, ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik sürecini aşmaları gereken fırtınalı bir dönemde olmalarıdır. Bu durum bize gösteriyor ki, eğitimsel disiplinin amacına uygun olabilmesi için öğrencinin gelişim özellikleri değçerlendirilerek, uygun biçimler oluşturulmalıdır (Emiroğlu, 2009: 3). Eğitim planlaması yapılırken de bütün bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır.

Okulda nahoş davranışlar sergileyen öğrencilere karşı öğretmenlerin olay anında ceza verme yöntemini seçtikleri görülmektedir. Okul içinde disiplin olayları ile sıkça karşılaşan öğretmenler, okul içinde olumsuz tutum ve davranışlar sergileyen öğrencilere karşı kulak çekme, hakaretvari söylemlerde bulunma vb gibi ceza verme yöntemlerini kullanmaktadırlar (Ağır, 1991: 49). Ancak öğrencilerin sergilemiş oldukları bu olumsuz davranışların temelini inilmeyip, görünen kısmı için cezai yaptırım uygulamaktadırlar. Bunun nedeni ise öğretmenlerin disipline olayları yönetmedeki akademik yetersizlikleri ve disipline çözüm yollarının zor gelmesi, meşakketli ve uzun bir süreci gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu zorlu süreç yerine anlık çözüm yollarına başvurmaktadırlar. Bahse konu nedenlerden dolayı, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların söndürülmesi ve bu davranışların bir daha sergilenmemesi için kullanılan stratejilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, ailelerin bakış açıları ile bir bütünsel çerçevede inceleyen ve temelini belirli bir disiplin modelini alan eğitim sürecinin, öğretmenlerde baş etme stratejileri ile nasıl bir etkileşim içinde olduğunu gösteren bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Martin ve Baldwin (1993) sınıf yönetimini 3 boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bunlar; birey, öğretim ve disiplin boyutudur. Birey boyutunda, öğretmenlerin öğrenci davranışlarındaki beklentileri, tutum ve davranışları ile öğrencilerdeki bu beklentilerin karşılanması konusundaki davranışın gerçekleşme düzeyleri yer almaktadır. Öğretim boyutu ise, eğitim etkinliklerinin planlanması sürecini, zaman yönetimi ve çevresinin düzenlenmesi sürecini kapsamaktadır. Disiplin ise, öğrencilerin sınıfta uyulması gereken kuralları benimsemeleri ve uymaları için öğretmenler tarafından kullanılan yöntemler şeklinde tanımlanmıştır (Martin ve Baldwin, 1993; Akt. Güven ve Cevher, 2005: 3). Sınıf yönetiminin en etkili öğesi öğretmenlerdir. Dolayısıyla etkili bir sınıf yöneticisi konumundaki öğretmenden beklenti, eğitim için sınıfın uygun hale getirilmesi, sınıfta uyulması gereken kuralların öğrencilere benimsetilerek uygulamaya geçilmesi, eğitim öğretimin düzenli bir şekilde sürdürülebilmesi ve öğrencilerde uygun davranışların sergilenmesini sağlamaktır (Başar, 2006: 62).

Araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlerinin disipline bakış açıları nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin disipline bakış açılarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara evaplar aranacaktır:

1. Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri, size göre nelerdir?
2. Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır? Açıklayınız
3. Okullardaki disiplin cezalarının, disiplin olaylarının engellemesine olumlu bir katkısı olduğu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıklarınız nelerdir? Açıklayınız.
5. Okullarda disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğrencilerin hangi tutumları etkili olmaktadır? Görüşlerinizi açıklayınız.

Araştırmanın Önemi

Öğretmen sınıf içinde öğrenci için vazgeçilmez bir rol modelidir. Bu nedenle öğretmenin sınıf içindeki öğrenciye karşı sergileyeceği tutum ve davranışlar çok önemlidir. Çünkü eğitim öğretimdeki başarıda, öğretmenin tutumu ile öğretmenin öğrenci ile kuracağı sağlıklı ve kabul edilebilir bir ilişkinin varlığı ile doğru orantılıdır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin kuralları taraflarca karşılıklı bir şekilde kabul edildiği sürece sınıf içindeki etkinlikler, amacına daha kolay bir şekilde ulaşacaktır. Bu bağlamda değçerlendirildiğinde öğretmen ile öğrenci iletişimde en önemli unsurlardan birisi olan disiplin anlayışının varlığı, bu çalışmanın amacı bakımından çok önemlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Beylikdüzü ilçesi devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

Görüşmeye katılan öğretmenlerin sorulara cevapları içtenlikle verdikleri kabul edilmektedir.

Tanımlar

Disiplin: Birey yada grupların eğitimin amaçlarına ulaşmaları için davranışlarını kontrol altına almalarıdır (Alıcıgüzel,1979:313).

Disiplin Sorunu: İstenmeyen davranış, Öğrencinin öğretme ve öğrenmeyi aksatan herhangi bir etkinliği. (Giancola&Banicky1998)

Sınıf Yönetimi: Hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda, planlamanın, örgütlemenin, koordinasyonun ve değerlendirmenin yapılabilmesine yönelik ilkeler, kavramlar, teoriler, modeller ve tekniklerin sistemli ve duyarlı bir biçimde maharetle uygulanabilmesi konulu faaliyetlerin tümüdür.

Öğretmen: Bu çalışmada öğretmen devlet okullarında çalışan branş öğretmenleridir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Disiplin Kavramı

Yaşantımızda genellikle disiplin kavramı söz konusu olduğunda anne ve babaların ilk akıllarına gelen ceza olmakta bunun yanında ilgi kavramı söz konusu olduğunda da ilk akıllarına gelen şey çocuklarını şımartmak olmaktadır.

Bu kavramlardan disiplin; çocuklara doğru davranışları ve yapmaları istenilen davranışları öğrenmelerini sağlayarak onlara sorumluluk kazandırmak ve topluma her açıdan uygun sağlıklı bireyler yetiştirmek anlamına gelmektedir. İlgi ise çocuğun ihtiyaç duyduğu sevgiyi çocuğa gösterebileceğimiz ve hissettirebileceğimiz bütün pozitif davranışları içermektedir(Cüceoğlu, 2001).

Çocuklarda arzu edilen davranışları öğretmenin, eğitmenin ve geliştirmenin ve de arzu edilmeyen, tasvip edilmeyen davranışları ortadan kaldırmanın en etkili yolu, yapılması istenen davranışın belli şekillerde ödüllendirilmesidir. Ödüllendirme maddi veya manevi olabilir. Çocuğun etkin eğitiminde sözle ya da davranışlarla yapılan ödüllerin maddi ödüllere göre daha fazla kullanılması gerekmektedir.

İstenilen davranışlar çocuk tarafından yerine getirildiğinde bundan duyulan mutluluğun sözlerle veya davranışlarla ifadesi çocuğun o davranışı yeniden yapma algısını kuvvetlendirecektir. Bu ifade ve davranışlar genellikle; Aferin, çok güzel, seninle gurur duyuyorum, beni çok mutlu ettin gibi güzel ve hoş kelimelerin yanı sıra çocuğun başının okşanması, sarılma, gülümseme, kucaklama vb. gibidir (Bekiroğlu,2005).

Çocukların asıl disipline etme dönemleri 0-3 yaş sonrası dönemlerdir. Çocuk 3 yaşından sonra çevreye artan ilgisi ile bağımsızlığını kazanmaya başlamaktadır. Bu yaştan itibaren çocuğun sosyal gelişimi hızla ve üstüne koyarak ilerler. Çocuk yemek yeme, su içme, giyinme, tuvalet vb. gibi ihtiyaçlarını kendisi yapmak isteyecek ve bu tür ısrarlarda bulunabilecektir. İşte bu noktada çocuğun birey olabilmesine destek verilmesi ve bunun gibi yaşamsal ihtiyaçlarını kendisinin karşılmasına izin verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde çocukların kendilerine olan özgüvenleri artırılacağı gibi sorumluluk duygusu kazanmaları sağlanmış olmaktadır(Öztürk, 2013).

Bu sebeple çocuğun toplumda bir birey olabilmesinin ilk basamakları olarak aile içerisindeki oluşturulan kurallar bu kazanımlar göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerekmektedir. İş te bu kuralların var olabilmesi ve uygulanabilirliği aşamasında disiplin önemli yer tutmaktadır. Çünkü disiplin “kural” demektir.

Disiplin, kişinin düzene uyum sağlaması, düzenli yaşaması anlamına gelmektedir. Kelime anlamıyla disiplin “katılık” ve “baskı” gibi kavramları çağrıştırıyor olsa da eğitimde disiplin her zaman bir cezalandırmanın yanında ödüllendirmeyi de içermekte ve çocuğun topluma uyumunu ve topluma kazandırılmasını sağlayan davranışı yönlendirmeyi hedeflemektedir(Öztürk,2013).

Disiplin, çocuk davranışını etkili bir biçimde ele alarak eğitilmesinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitimde disiplin çocuğa sadece yaramazlık yaptığı zaman uygulanan bir takım kurallar dizisi olmayıp çocuğun her anında uygulanabilecek kurallar bütünüdür.

Çocuğa uygulanan her türlü şiddet gücün değil, güçsüzlüğün ifadesidir. Çaresizlikten başvuru en küçük anlamda bir tokat, anne babayı rahatlatmak yerine çaresizliğini daha da artıracaktır. O an için ağlayan çocuk, doğru ile yanlışın ne olduğunu bilemediği veya henüz anlamadığı için aynı şeyi tekrarlayacak, öfkelenecek ve bunu anne

baba ile bir iletişim şekli olarak öğrenecek ve de kullanacak ama yine de anne babanın istediği davranış değişikliği olmayacaktır. Anne ve babalar yetersizliklerinden öfkelenip, sonra pişman olabilmekte ve sonrasında çocuğu fazladan bir şeyler vererek kendini affettirmeye çalışmaktadırlar. Ancak dayak bir eğitim ve ceza sistemi değildir, olmamalıdır (Celep, 2000).

Türk Eğitim Geleneğinde Disiplin Anlayışı

Katı disiplin anlayışı, Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze kadar, eğitim sürecinin önemli bir gereği olarak görülmüştür. Türk eğitim sistemindeki katı disiplin anlayışının eğitim sistemi içerisinde yerleşik bir uygulama şekline dönüşmesinde ve kalıcılığındaki temel neden, büyük oranda toplumsal anlayıştan kaynaklanmaktadır. Toplumsal anlayışın baskın yansıması ise ailede görülmektedir, aile içinde çocuğa bakışta ortaya çıkmaktadır(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Eğitimde Disiplin

Docking (1996), pek çok alanda olduğu gibi, eğitimde de özel bir dil (jargon) kullanıldığını belirterek geleneksel olarak öğrencileri kontrol etme ya da disipline sokmadan söz edilmekte iken son zamanlarda "davranış yönetimi" teriminin daha geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Docking'e göre, yeni eğitim terminolojisi bazen eski uygulamalara yeni adlar getirirken; sık sık da, yeni bir yaklaşımı, temel kavramın yeniden tanımlanmasını ve temel varsayımlarda değişmeyi temsil etmektedir (Eleser, 2007:13).

Okulda Disiplin

Disiplin, okul örgütüne taşındığında doğal olarak okul disiplini adını alacaktır. Basaran'a göre (2000, s.198) okulda disiplin, öğrencilerin okulda varolan ilke ve kurallara uygun davranışlar göstermesi amacıyla oluşturulan yaptırım düzenidir. Ödül ve ceza davranışları ise disiplin düzeninin yaptırım araçlarıdır. Disiplin öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve öğrencinin eğitim hayatına başladığı okul öncesi eğitim sürecinden itibaren başlayan, gerektiğinde toplu tarafından, gerektiğinde ise okul tarafından belirlenen kurallar çerçevesinde öğrencinin davranış sergilemeyi öğrenmesidir. Okul ortamında disiplinin sağlanması, öğrencilerde istenmedik davranışların söndürülmesi ve azaltılması, istedik davranışların oluşmasını olumsuz etkileyen etkenlerin neler olduğunun bilinmesi ve öğrenciler ile birlikte öğrencilerin yakın çevresi ile iletişim halinde işbirliği yapılması ile mümkündür (Eleser, 2007:13).

Sınıfta Disiplin

Sınıfta disiplin ile sınıf yönetimi kavramları birbirine yakın kavramlar olmasına karşın, her iki kavram da birbirinin yerine kullanılabilen kavramlar değildirler. Sınıf yönetimi kavramı daha geniş bir alanı ifade etmekte iken, sınıf disiplini kavramı ise sınıf yönetimin kavramının bir parçası şeklinde algılanabilir. Sınıf disiplini ile, sınıf içinde oluşturulan kurallar ile öğrenmenin kolaylaştırılması ve istenmeyen davranışların söndürülmesi veya minimum seviyeye indirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Jones ve Jones, 1990 Aktaran B. Yiğit, 2004:156).

Sınıf yönetiminin en önemli unsurlarından birisi sınıf disiplindir. Çünkü sınıf içerisinde öğretmen, bir düzen oluşturamaz ise, sınıf içinde yönetimi gerçekleştirmesi ve ders etkinliklerini işlevsel hale getiremeyecektir. Bu nedenle öğretmenin önceliği sınıf içinde kendi bireysel özelliğine uygun bir disiplin anlayışını geliştirebilmesi, öğretmenin sınıf yönetiminde başarıyı sağlayabilmesi konusunda önemli bir unsurdur (Esen, 2006:19).

ÇOCUĞUN AİLE KURUMU İÇİNDEKİ DİSİPLİNİ

Çocuk Disiplininde Ailenin Önemi

Anne ve babalar, çocuklarının toplum içerisinde yerlerini bulabilmeleri ve toplama kazandırılması anlamında çocuklarının kendilerini model aldığını unutmamalıdır. Başka bir deyişle konulan kurallar sadece çocuk için geçerli değildir, ailedeki diğer fertlerin de bu kurallara uyumu çocuğun bu kuralları benimsemesini daha da kolaylaştıracaktır.

Bu nedenle anne-babaların çocuklarına örnek olmaları gerekmektedir. Çocuktan yapılması istenmeyen bir davranış aile fertleri tarafından da yapılmamalıdır. Yoksa sadece çocuğa yönelik belirlenen davranış çocuk için haksızlık olacaktır. Kurallar belirlenirken çocuğa yapması ve yapmaması gereken şeyler net olarak açıklanmalı ve bu kuralları hatırlayacak şekilde belli yerlere dizaynı sağlanmalıdır. Ayrıca anne ve babaların çocuklarının ihtiyaçlarını iyi bilmeleri ve bu bilgilere göre bu kuralları oluşturmaları gerekmektedir(Öztürk, 2013).

Kuralları koyarken anne ve babalar keyfi olarak değiştirmemeli ve değiştirilmesi zorunlu ise bunun sebepleri muhakkak çocuğa açıklanmalıdır. Kuralları çocuklara uygulama konusunda ise anne ve babalar işbirliği içinde, tutarlı ve kararlı olmalıdırlar. Anne ve babalar ortak bir disiplin anlayışını benimsemesi gerekmektedir.

Ailedeki Disiplin Evreleri

Ev içinde yatış ve kalkış saatlerinin bir düzene oturtulması, televizyon seyretme, yemek yeme saatlerinin düzeni, gece eve giriş ve çıkış saatlerinin düzeni gibi ailenin ortak belirlediği düzenleyici sistemi ya da her bireyden beklenen genel davranışları içeren bir düzen, disiplinin bir bütünüdür (Ercan, 2012).

.Bazı ailelerin düzeni başka bir deyişle disiplin kuralları daha katı, bazılarının ise daha esnek olup önemli olan bu düzenin aile tarafından nasıl yerine getirildiği ve sağlandığıdır. Disiplin düzeninin yerleşmesini sağlamak için çocuk davranışlarının her aşamasında bir takım yapılması gereken davranışlar mevcuttur (Başar, 2014).

Davranıştan Önce

Önleyici açıklama yapmak, kuralları öğretmek: Anne babalar çocuğa ne yapıp ne yapmaması, neden yapmaması gerektiği hakkında açıklama yaparak çocuğu ikna etmelidir. Mesela, sokakta gezerken veya markette alışveriş yaparken, çocuğun ağlayarak istediğini elde etmek istemesinden rahatsızlık duyduğunuzu ve nasıl davranması gerektiğini belirtme

Koşulları ve çevreyi değiştirmek: Girilecek ortamla ilgili çevresel ve fiziksel özellikler önceden dikkate alınarak çocuk bazı davranışlar konusunda yönlendirilmelidir. Mesela, evden çıktığı zaman kısa bir süre içinde tuvalet ihtiyacının olduğunu söylememesi için, evden çıkmadan önce çocuğun tuvalete gitmesini sağlamak, *Örnek olmak:* Anne ve babalar olarak çocuklarımıza yaşantımızın her anında örnek olmalıyız. Mesela, ebeveynlerden birisi yemek seçiyorsa, çocuk da bunu örnek alabilir. *Aşamaları öğretmek:* Kural ile belirlenen davranışı çocuğun tam anlamı ile yapabilmesinde o kuralın aşamaları öğretilmelidir. Mesela, odasını toplama beklentisi var ise odasını nasıl toplaması gerektiği aşamalar halinde öğretmelidir. Arabalar buraya, Legoların kutusu vb. gibi (Akçadağ, 2017).

Sorun Sırasında

Gerçek sebebi anlamaya çalışmak: Çocuğun sergilediği davranışın sebepleri öğrenilmelidir. Mesela, korkuyorum bahanesi ile anne-babası ile birlikte yatmak isteyen çocuğun, sevgi bağlamında doyuma ulaşmamış bir gereksiniminin olduğu söylenebilir.

Alternatifler sunmak: Çocuğun bir kuralı uygulayabilmesinde yanlış olandan uzaklaştırıp doğru olana yöneltme şekli seçilmelidir. Mesela, ağabeyinin defterini karalayan çocuğa, kendi seçeceği bir defter almak gibi. *Duyularınızı belirtmek:* Çocuğun sergilediği olumlu yada olumsuz davranışlarda mutlaka duygularla doğru yada yanlışın ne olduğu anlatılmalıdır. Mesela, yemeğini yemediğin zaman üzülüyorum vb.gibi (Altınel, 2006).

Sorundan Sonra

Sonuçları değerlendirmek: Çocuk, davranışları sonrasında o davranışının olumlu ya da olumsuz yönleri hakkında bilgilendirilmeli böylece çocuk yaptığı davranışın değerlendirmesini kendisi yapmaya çalışması sağlanmalıdır. Mesela, Oda toplu olmayınca, aradığı oyuncuğu bulamaması vb. gibi. *Sonuçları yaşamasına izin vermek:* Çocuk davranışlarının sonucu ortaya çıkan iyi ya da kötü olumlu ya da olumsuz olayların bir kısmının analiz ve telafi edebilmesine izin verilmelidir. Mesela, duvarı boyayan çocuğun, duvarı temizlemesini sağlamak vb. (Ercan, 2012).

Disiplin Sorunlarını Çözümleme Yöntemleri

Okul içinde öğretmenlerin disiplin anlayışları farklılıklar gösterebilmektedir. Bir öğretmen için disiplinsizlik olarak algılanan bir davranış diğer öğretmen için disiplinsiz olarak algılanmayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin disiplin konusundaki bakış açıları bireysel tolerans düzeylerinin de belirleyicisi durumundadır. Öğretmen kendi tarzını geliştirmektedir. Öğretmenlerin disiplin modellerinin varlığından haberdar olmaları, disiplin sağlarken disiplin konusunda kendilerine özgür bir model geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sunabilmektedir (Aktaş, 2019).

Etkili Disiplin Modeli (Canter Modeli)

Okul içinde öğretmenler etkin iseler, öğrencilerden davranışları konusunda nazik olmaları ve sorumluluk üstlenmeleri konusunda beklenti içine girmenin yanı sıra ısrarcı da olabilmektedirler. Onlara göre öğrenciler istedikleri sürece kendilerinden beklenen davranışı rahatlıkla sergileyebilmektedirler. Uygun davranış aslında bir tercih sorunu olabilmektedir. Kuralların zoraki kabulü konusunda etkin öğretmenler ısrarcı olmazlar, kurallara uygun davranışlar gösterilmediği taktirde oluşabilecek olumsuzlukları bir tehdit unsuru şeklinde sunmazlar, açıkça söyler ve taahhütte bulunurlar fakat asla tehdit edici eylemlerde bulunmazlar. Etkin öğretmenlerdeki bir diğer özellik ise tutarlılıktır, davranışlarında tutarlı olup öğrencilerin davranışları göz önünde bulundurularak davranış biçimi belirleyebilmektedirler.

Gerçeklik Terapisiyle Problem Çözme Modeli (Glasser Modeli)

Öğretmenler, okul ortamında öğrencilerine uygun tercihler yapabilmeleri konusunda rehberlik görevini de üstlenmektedirler. Öğrencilerinin bireysel bağlamda davranışlarını takip edip, yanlış davranışlarda bulunmalarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Fakat bu yorum, öğrencilerde karşılaşılan istenmedik davranışlar karşısında, öğrencilerin cezalandırılması veya istedik davranışları karşısında ödüllendirilmeleri anlamı taşımamalıdır. Çünkü cezalandırma ile övgü eylemi, öğrencilerde istenmedik davranışların tekrarı konusunda doğrudan sorumluluk üstlenmelerine ket vurmaktadır. Cezalandırma eylemi öğrencilerde kin duygularını artırırken, övgü eylemi öğrencilerde bütün davranışlarında övülme beklentisi içine girmelerine neden olmaktadır (Dağlı ve ark., 2009).

Kounin Modeli

Öğretmen sınıf içinde yanlış davranışta bulunan öğrencisinin davranışını düzelttiği zaman, bu davranışının öğrencinin yakın çevresindeki diğer öğrencileri de etkilediğini tespit etmiştir ve bu duruma “dalga etkisi” adını vermiştir. Dalga etkisi yöntemi ile, sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar söndürülebilmektedir. Böylece dalga yöntemi etkisinin varlığı ile birlikte sınıf içinde ilerleyen zaman içinde ortaya çıkabilecek olumsuz davranışlar ve problemlerin önüne geçilecektir (aktaran Dağlı ve ark., 2009, s. 248). Kounin, gruba odaklanma ve grup yönetiminin önemine dikkat çekmektedir çünkü bu iki kavram hatalı davranışların caydırıcı unsurlarıdır. Dolayısıyla öğretmen, sınıf içinde ders işlerken konular arasında geçiş yaparken daha ılımlı ve yumuşak bir tavır sergileyebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Kısaca öğretmen ders esnasında konular arasında geçiş yaparken konuyu yarıda bırakıp birden bitirmemeli ve düzensiz bir şekilde diğer konuya geçmemelidir (Aktaş, 2019).

Davranışçı Model

Öğretmenlerin, sınıf içinde uyumlu davranışlarda bulunan öğrencilere şeker, çikolata gibi ödüller veya sözlü notu, puan gibi simgesel ödüller verdikleri görülmektedir. Öğrenciler almış oldukları bu simgesel ödüller ile istedikleri herhangi bir etkinliği düzenleyebilmektedirler. Aksi taktirde sınıf içinde olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler bu ödüllerden yoksun bırakılarak cezalandırılırlar (Dağlı ve ark., 2009).

Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli

Etkili Öğretmenlik Eğitim Modelinde; öğretmenin sınıf içindeki sorunlara çözüm odaklı yaklaşımının yanı sıra sorunların kaynağının tespit edilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Bu modelde öğretmen sınıf içinde oluşan sorunun ne olduğu konusu ile ilgilenirken “sorun kime ait?” sorusu ile başlayıp, sorun eğer öğrenciye ait ise, Gordon tarafından öğretmenlere, danışman rolü ile yardım eden rolüne kapsayan aktif dinleme (empatik dinlemeyi) önerilmektedir. Bu noktada öğretmenler tarafından öğrencilerine karşı, kendi sorunlarına kendileri tarafından çözüm bulma konusunda yardımcı olunmaktadır. Fakat sorun öğretmenlerden kaynaklı ise, bu durumda öğrenciler ile öğretmenlerin birlikte ortak bir noktada çözüme ulaşmaları gerekmektedir (Dağlı ve ark., 2009).

Mantıksal Sonuçlar Modeli

Öğrenci davranışları değerlendirildiğinde, öğrencilerin davranışlarında kabul görme ve onaylanma isteklerinin varlığı ve bu nedenle de davranışlarının bu istekleri çerçevesinde geliştiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla amaçlarına ulaşma çabalarının arka planında “ait olma” gereksinimlerinin bulunduğu görülmektedir. Öğrenciler davranışlarında sürekli olarak onaylanma gereksinimi duyduklarında, hatalı davranışlar sergileyerek uygunsuz tutumlar içinde bulduklarında onaylanacakları düşüncesine kapılabilmektedirler. Öğrenciler toplum içindeki yaşamlarında da, merhamet duygusuna sahip olmalı ve içinde yaşadıkları sosyal çevrelere ve topluma karşı nasıl ve ne şekilde faydalı olabilecekleri konusunda da duyarlı olmalıdırlar. Öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli konulardan birisi de insan hakları ve tüm insani değerlere ve canlılara önem vermelerinin gerekliliği konusudur. Çünkü bu kavramlar öğrencilere aidiyet duygusunu, eşitlik anlayışını ve karşılıklı olarak birbirlerine saygı duymaları gerektiğinin geliştirilmesine engel olan diğer disiplin anlayışlarına karşı dik duruş sergileyebilmelerini sağlayacaktır (Dağlı ve ark., 2009).

Olumlu Disiplin Modeli

Disiplin konusundaki modelin esas noktası, öğrencilere öz kontrollerini oluşturma sürecinde yardımcı olabilmek ve onlara her türlü desteği sağlayabilmektir. Bu bağlamda ise vücut dilinin etkililiği vurgulanarak, öğrencilerde istedik davranışların modive edilmesi ve istedik davranışların teşviki konusunda nasıl davranılması gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Sınıf disiplini “öğrenmeyi en üst noktaya çıkarmak ve istenmeyen davranışları en aza indirmek” üzerine temellendirilmiştir (Özdemir ve ark., 2017).

Eğitim Ortamında Uygun Görünmeyen Davranışlar

Etkili sınıf yönetiminin ve öğretmenlerin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen nedenlerin başında istenmeyen öğrenci davranışları gelmektedir (Babad, 2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının varlığı hem öğretmenlerin etkili öğrenim-öğretmen ortamını oluşturmalarını engellemekte hem de öğrencilerde öğrenme davranışını ve uygun öğrenme ortamının (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001).

Öğrencilerde görülen uygun olmayan davranış biçimleri, dünyada birçok ülkenin önemli sorunlarından. Çünkü bu tür davranışların, sınıf ortamındaki öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde tetiklemekte ve öğrencilerde devamsızlık eyleminin artması gibi negatif yönlü sosyal sonuçlara neden olmaktadır (Yahaya vd., 2009). Bu durumda karşılaşılan istenmedik davranışlar eğitim öğretimin engellenmesine neden olduğu gibi okul ortamında fiziksel ve psikolojik bağlamda huzursuz bir ortamın oluşmasına neden olmaktadır. Böyle bir ortam ise olumsuz davranışta bulunan öğrenciyi etkilediği gibi öğretmeni de etkilemekte ve sınıftaki diğer bütün öğrencilerinde olumsuz etkilenmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla dersler de olumsuz etkilenmekte ve başarı düşmektedir (Başar, 2014). Bunun yanı sıra bu davranışların sıklığı eğitimi sekteye uğratmaktadır (Marzano, Marzano ve Pickering, 2008).

İstenmeyen davranışların sağlıklı bir şekilde tanımlanması gerekir, çünkü bu tanım istenmeyen davranışları değiştirmek için belirleyici olacaktır. Ancak, istenmeyen davranışları tanımlamanın sınırlarını belli bir şekilde çizmek zordur. Çünkü bireyin durumu, koşulları ve bulunduğu yer gibi birçok değişken davranışın istenmeyen doğasını belirleyebilir. Bu zorluklara rağmen, bazı temel kriterler, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını istenmeyen davranış olarak adlandırmak için kullanılmaktadır (Korkmaz, 2014; Aydın, 2018)

Literatürde istenmeyen davranışların birçok nedeni bulunmaktadır. Öztürk (2017)'e göre, istenmeyen davranışlar, öğretmen, öğrenci ve sınıfın yapısından kaynaklanmaktadır. Balay (2016), toplumsal nedenler, geçmiş yaşantılar, sınıf dengesine ilişkin algının bozulması, öğrenci, öğretmen ve eğitim programı ile öğretim yöntemlerinden kaynaklanan nedenler olarak yedi başlık altında ele alınmıştır.

Uygun Görünmeyen Davranışlar Ardındaki Sebepler

Okul ortamında öğrencilerde görülen disiplin problemlerinin temelinde sadece okul içinde karşılaşılan davranışlar etkili olmamaktadır. Öğrencinin okul dışı davranışları da etkili olabilmektedir. Bu nedenle insan davranışlarını, insanın parçası olduğu doğanın, çevresinin ne kadar iyi bilirse dahi iyi anlaşılacağı vurgulanmaktadır (Türnüklü, 2006: 11). Bireyin içinde doğup büyüdüğü, kişiliğinin oluştuğu ailesinin, bireyin hayatındaki önemi çok büyüktür. Çünkü bireyin hayatının ilk evrelerinde kazındığı deneyim ailesi içinde oluşmaktadır. Bu nedenle okul içinde karşılaşılan disiplin olaylarının temelinde inildiğinde, çoğun aile içinde kazanmış olduğu kişilik özelliğinin ve davranış kalıplarının etkil olduğu görülmektedir (Ada ve Çetin, 2006: 91; Toprakçı, 2017, 55).

Bireylerin sosyalleşmeleri sürecinde etkin role sahip olan aile yapısı, çocuğun okulda, sınıfta ve sosyal yaşamındaki davranışlarını doğrudan etkileyen etmenlerdendir. Farklı farklı sosyal yapılardan gelen öğrenciler, çevrelerinden edinmiş oldukları bütün özelliklerini sınıf ortamına taşımaktadırlar (Şişman ve Turan, 2008: 83; Toprakçı, 2017, 53).

Çocuklar evde yalnız kaldıklarında ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanabilmektedirler. Çocukların evde ebeveynlerinin olmayışı nedeniyle zorluk yaşamalarının bir takım yıkıcı etkileri olabilmektedir. Hatta bir takım yasadışı grup veya etkinliklerin içine girmelerine neden olabildiği ifade edilmektedir. Çocukların çetelere dahil olmalarının nedeni ailenin ihmali veya yok oluşunun bir sonucudur. Bu nedenlerin yanı sıra ekonomik nedenler, yoksulluk, ebeveynlerin ayrı yaşamaları, ev içindeki kavgalar, çatışmalar, fiziksel ve zihinsel şiddetin varlığı da çocukların, okul içinde en iyi eğitimi alma yetilerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Edwards, 2011: 42).

Okulda öğretmenin derse uygun olmayan müfredat doğrultusunda dersi işlemesi veya öğretim stratejisi izlemesi de öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra işlenen dersin yönteminin doğru olması, öğrencinin bir takım yanlış davranışları sergilemesine engel olmamaktadır. Öğretmenin öğretimdeki yetersizliği veya öğrencinin dersten beklentisinin karşılanmaması da olumsuz davranışları tetiklemektedir. Öğretmenin, ders öncesinde kullanacağı eğitim materyallerini ve öğretim stratejisini belirlerken sınıf içindeki öğrencilerin özelliklerini, grubun büyüklüğünü, öğrencilerin kaynaklardan yararlanabilme olanaklarını ve derse ayrılan zamanın yönetimi gibi değişkenleri dikkate alması gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2008: 49).

Öğretmenler, yıllık dersler ile ilgili günlük planlarını ve yıllık ünite programlarını öğretim programı ve amaçlarını esas alarak hazırlamalıdır. Derste kullanacakları yardımcı kaynakları belirleyerek, kullanacakları materyalleri ve

uygulayacakları yöntemleri öğrencilerin özellikleri doğrultusunda belirlemelidirler (Başar, 2014: 7). Çünkü öğretmenin öğretim tarzını kendisi ile bağdaştıramayan öğrenci, ilerleyen süreçte ders içeriğinin kendi ilgi ve yeteneğinin sınırlarını aştığını düşünüp öğrenmeyi reddetmeye gidecek, kendisini yetersiz görüp, neden derste olduğunu sorgulama eğilimi gösterebilecektir (Şişman ve Turan, 2008: 49). Öğretmenlerin okuldaki rolü sadece eğitim öğretim etkinliklerini düzenlemek ile sınırlı olmayıp disipline de sağlamalarıdır. Bu süreçte öğretmen kaynaklı disiplin problemleri ile de karşılaşılabilir (Ada ve Çetin, 2006: 82). En iyi öğretmenlerin dahi disiplin problemleri ile karşılaşmaları kaçınılmazdır. Çünkü disiplin olayı sınıf yönetiminde kaçınılmaz bir durumdur (Tauber, 1999; 15).

Öğretmenler sınıf içinde olup bitenden her zaman için haberdar olmak zorundadırlar. Öğretmenin sınıf içindeki öncelikli görevi, sınıf içinde var olan düzensizliği gidermek ve yıkıcı davranışları ortadan kaldırmaktır. Çünkü öğretmen bu durumlar ile başa çıkamıyorsa ve bu durumu öğrenci fark ediyorsa, öğrencilerde öğretmenin çabalarını etkisizleştirir ve davranış sergileme eylemleri artacaktır (Celep, 2000: 22)

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yönteminde ve fenomenolojik desende kurgulanmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, olguları deneyimleyenlerin onları nasıl algıladıkları ile ilgilenir. Bu çalışmada amaç araştırmaya konu olan fenomene veya olguya, deneyim sahibi kişinin gözüyle bakabilmektir. Yaşadıkları içsel tepkilerin ne olduğu araştırılan kişi, olguyu iç dünyasında nasıl algıladığını belirtmekle olguların yol açtığı algıların özelliklerini göstermiş olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 1,2,3 ve 4. Sınıf öğretmenlerinden her sınıf düzeyinden seçilmiş 18 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 72 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 5 tane soru, belirlenen 72 sınıf öğretmenlerine sorulmuştur.

Veri lerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcı sınıf öğretmenlerine “Ö” kısaltması yapılarak belirtilmiş ve görüşmeye katılanlara numaralandırma sistemi ile alınacaktır. Daha sonra veriler geçerli boyutlara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri, size göre nelerdir? sorusuna 1. sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar:

Tablo 1: “Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri size göre nelerdir?”

Kodlanmış, Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri size göre nelerdir?”		f
1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Ailesel davranış bozuklukları	7
2	Kural tanımamaları	5
3	Teknolojik ürünlerle çok zaman geçirmesi	5
Kodlanmış, Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri size göre nelerdir?”		
2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	1.Ailedeki davranışlar.	8
2	Teknolojik ürünlerle çok zaman geçirmesi	4
3	Akademik başarısının düşük olması	3
Kodlanmış, Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri size göre nelerdir?”		
3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Ailede disiplin ve kuralların öğretilmemesi	7
2	Kural tanımamaları	6
3	Teknolojik ürünlerle çok zaman geçirmesi	5

Kodlanmış, öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri size göre nelerdir?"		f
4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Ailenin yetiştirme tarzı	8
2	Teknolojik ürünlerin yersiz ve gereksiz kullanımı	5
3	Ebeveynlerin kural koymamaları	5

1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri kodlanmış 3 adet öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri görülmektedir. Frekansı yüksek olan başlıklar incelendiğinde öğretmenlerin; Ailenin yetiştirme tarzı, teknolojik ürünlerin yersiz ve gereksiz kullanımı ve ebeveynlerin kural koymamaları görülmektedir. 1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri size göre nelerdir?" Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir.

"Ailesel davranış bozuklukları, öğrencinin psikolojik durumu, çevresel faktörler, öğretmenin tutum ve davranışları"(Ö1,Ö3,Ö8,Ö10,Ö12,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18)

"Kontrolsüz tablet, bilgisayar ve telefon kullanımı. Ailelerin bilinçsiz ve eğitimsiz olması.

Kural tanımamaları. Evde yanlış davranış edinmiş olmaları. Kendini ifade etmeyi bilmemeleri."(Ö4,Ö5,Ö9,Ö12,Ö17)

"Teknolojik ürünlerle çok zaman geçirmesi, ailelerin buna tam anlamıyla engel olmaması."(Ö2,Ö7,Ö8,Ö9,Ö14)

İkinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır? Açıklayınız. sorusuna 1. sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar:

Tablo 2: "Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır? Açıklayınız."

Kodlanmış, Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır?		f
Açıklayınız.		
1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Tutarsız davranışlar	5
2	Öğrenci ile yeterli bağın kurulamaması, iletişim kopukluğu	4
3	Öğretmenlerin sınıf hakimiyetinin zayıf olması	3
4	İlgisizlik	4
Kodlanmış, Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır?		f
Açıklayınız. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Öğretmenlerin sorunlar karşısında kayıtsız kalmaları	7
2	Aile ile iletişim kurmamak.	4
3	Tutarsızlık	3
4	Öğretmenlerin sert ve katı, değişmeyen tutumları	4
Kodlanmış, Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır?		f
Açıklayınız.		
3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Öğretmenlerin çocuklara müdahale edememesi	7
2	Öğretmenin disiplin olayları karşısındaki ilgisizliği.	6
3	Aile ile, yeterli iş birliği yapmamak	5
Kodlanmış, Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır? Açıklayınız.		f
4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Öğretmenin tutarlı olmaması	8
2	Adil davranmamaları	5
3	Aile ile, yeterli iş birliği yapmamak	5

1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri kodlanmış 4 adet disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin etkili olan tutumları görülmektedir. Frekansı yüksek olan başlıklar incelendiğinde; "öğretmenlerin; öğretmenlerin tutarlı olmaması, adil davranmamaları ve aile ile, yeterli iş birliği yapmamak olduğu" görülmektedir. 1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri size göre nelerdir?" Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir:

“Kayıtsız kalmaları. Tüm eğitim kadrosunun aynı disiplini göstermemesi. Öğretmenlerin sorunlar karşısında kayıtsız kalmaları. Sorunları göz ardı etmesi. Öğretmenin aşırı sert ve çok esnek tutum ve davranışları, suya sabuna dokunmayan öğretmenlerin sorunları görmezden gelmesi, öğrenciler arasında ayrımcılık ve tutarsız davranışlar; öğretmenin görev bilinci ve okulu sahiplenme hissiyle hareket etmesi bazen hata yapmasına yol açabiliyor” (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12)

“Öğretmenlerin tutarlı ve kararlı davranmaması. Rol model olamaması. Olumlu davranışlar konusunda teşvik etmemesi.” (Ö3,Ö4,Ö8,Ö11)

“Aile ile iletişim kurmamak.” (Ö1,Ö7,Ö11)

“Tutarsızlık. Konulan kuralların takip edilmemesi.” (Ö6,Ö9,Ö13,Ö14)

Üçüncü araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri nelerdir ?”. sorusuna 1. sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar:

Tablo 3: “Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri nelerdir ?”

Kodlanmış, Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri nelerdir ?”		f
1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Cezanın caydırıcılığı olduğunu düşünüyorum	9
2	Cezanın caydırıcılığı olduğunu düşünmüyorum	5
3	Öğrenciye göre değişir	3
Kodlanmış, Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri nelerdir ?” 2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		f
1	Cezanın caydırıcılığı olduğunu düşünüyorum	12
2	Cezanın caydırıcılığı olduğunu düşünmüyorum	4
3	Caydırıcılığı var ama davranışı ortadan kaldırmıyor.	2
Kodlanmış, Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri nelerdir ?”		f
3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Cezaların olumlu yönde bir etkisi vardır	10
2	Olumlu katkısı olduğunu düşünmüyorum	3
3	Bir yaptırım uygulanması gerekiyor	2
Kodlanmış, Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri nelerdir ?”		f
4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.	12
2	Geçici çözümler olduğunu düşünüyorum. Değerler eğitiminin verilmesi gerekir.	1
3	Olumlu katkısı olduğunu düşünmüyorum	4

1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri kodlanmış 4 adet **Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri** görülmektedir. Frekansı yüksek olan başlıklar incelendiğinde öğretmenlerin; “Olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum” olduğu görülmektedir.. 1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmenlerin, okullardaki disiplin cezalarının disiplin olaylarının önlenmesi ile ilgili görüşleri nelerdir ?” Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir:

“Cezasız bir eğitim mümkündür sadece uzun bir süreç gerektirir. Ancak yine de cezanın bir caydırıcılığı olduğunu düşünüyorum Normalde ödül cezadan daha fazla etkili olur. Ancak hak edenlerin de ceza alması ciddi manada problemleri azaltır. Bir sınır yoksa hiç sınır yoktur. Yani öğrenci bir yerde kendi sınırını bilmeli, aksi durumda cezasını almalı. Yoksa o çocuğu okulda hiç bir güç engelleyemez. Şu an okullarımızda yaşadığımız en büyük disiplin problemi, her türlü haltı işleyen çocuğun "amaan hiç bir şey olmaz" düşüncesine sahip olması.. Çünkü mevcut yasalar onlara bu ortamı sonuna kadar veriyor. Yaptırım uygulandığında hem olumsuz davranışı yapan öğrenciye hem de potansiyeli olan diğer öğrencilere bir fren mekanizması oluşturuyor. Katkısı olacaktır

ama tam anlamıyla yönetmelik uygulanırsa. Bazı öğrenciler için engelleyici olmasa da bazıları için caydırıcı olduğunu ve okulda görülen disiplin olaylarını azaltmada katkısı olduğunu düşünüyorum. Cezaların olumlu katkısının olacağını düşünüyorum fakat zorunlu eğitimde ceza vermek zor, cezaların uygulanabilirliği yok, okul değiştirme gibi cezalar da milli eğitim tarafından onaylanmağı için, ceza sistemi yok denilebilir Disiplin cezasının olmadığını bilen bir öğrenci bunu kullanıp disiplinsizlik gösterebiliyor. Disiplinsiz öğrencinin davranış bozukluklarının altında yatan sebep aranmalı, var olan sorunlarını çözüme kavuşturmak için çalışılmalı, buna rağmen disiplinsizliğe devam ediyorsa cezalandırılmalı ki diğer öğrencilere kötü örnek olmasın.” (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9, Ö10, Ö11,Ö12)

“Cezanın bir çözüm olduğunu düşünmüyorum. Öğrencileri yakından takip ederek onlarla şiddetsiz iletişim kurarak disiplin olaylarının en aza indirilebileceğini düşünüyorum. Ceza alanları belli bir zaman sakinleştirse de asla ceza kesin çözüm getirmez. Okuldan atılan çocuklar sokakta senin benim arabama musallat olan hırsız olarak karışımıza çıkabilir. Çok fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum. Öğrencinin ailesi ve yaşadığı çevrenin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Olumsuz davranışı tamamen ortadan kaldırmaya yönelik olduğunu düşünmüyorum, daha çok anlık geçici çözümler sunmakta.” (Ö6,Ö9,Ö13,Ö14)

“Uygun şekilde anlatıldığında genellikle faydalı ama her öğrenci için geçerli değil. Hatanın farkında olabilecek kişisel erişkinlikte öğrencilerde etkili olmaktadır. Diğer öğrenciler etkili değildir. Disiplin cezalarının her öğrenciye aynı şekilde uygulanmadığında hedefine ulaşabileceğini düşünmüyorum. Şöyle ki her öğrencinin davranıştan ders çıkarma durumları farklı şekilde olabilir. Öğrenciye anında disiplin cezası verilmesi yerine öğrencinin tanınması tanındıktan sonra ona uygun ve ders çıkarabileceği bir ceza verilmesinin disiplin olaylarının ilerleyen zamanlarda istenmeyen davranışların önüne geçilebileceğini ve disiplin cezalarının öğrenci davranışını düzeltebileceğini düşünüyorum.” (Ö1,Ö7,Ö11)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Öğrencinin bir süre olumsuz davranışlarına ara vermesini sağlar fakat etkili bir iletişime geçilememişse farklı disiplin olayları ile yine karşılaşılması muhtemeldir.”

“Disiplin cezaları çok kullanmadığımız için yaygın olmaması çekince oluşturuyor .Genelde toplum hizmeti veriyoruz. Bu durum diğerlerinin cesaretini kırıyor. Çeteleşmeyi önüyor. Mesleği benimseyen öğretmen hedefini bilen öğrenci Ona destek olan veli ve toplumun ilgili kurumları birlikte çözüm aramalı. “

“Çok sık kullanıldığında bir önemi kalmaz aksine öğrencinin gözünde olumsuz bir imaj oluşur kurum hakkında. Önemli bir durum karşısında kullanıldığında caydırıcı olabilir. “

“Kısmen etkili ancak yetersiz. Ciddi bir yaptırım olmayınca diğer öğrenciler için de olumsuz bir örnek oluyor.”

“Artık devlet okullarındaki okul idareleri bile öğrenci ve veliye müşteri gibi bakıyor ve her durumda minimum zarar görmeleri için çabalıyor. Bu da öğrencileri olumsuz davranışlarının sorumluluğunu almamaya teşvik ediyor.”

Dördüncü araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

“Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıklarınız nelerdir?” sorusuna 1. sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar:

Tablo 4: “Disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğretmenlerin ne gibi tutumları etkili olmaktadır? Açıklayınız.”

Kodlanmış, “Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıklarınız nelerdir?”		f
1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1 Davranışın sebeplerini araştırma		9
2 Sözlü uyarı		4
3 Disiplin yaptırımları	3	
4 Rehber öğretmenle görüşmelerini sağlama	2	
Kodlanmış, “Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıklarınız nelerdir?”		f
2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1 Sözlü iletişim kurma		9
2 Aile ile iletişim kurmamak.		4
3 Olumlu davranışların ödüllendirilmesi		3

Kodlanmış, “Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıklarınız nelerdir?”		f
3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Çocukla birebir konuşurum	8
2	Teneffüse çıkarmama cezası verme	6
3	Aile ile, iş birliği yapmak	4
Kodlanmış, “Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıklarınız nelerdir?”		f
4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Çocukla birebir konuşurum	5
2	Teneffüse çıkarmama cezası verme	5
3	Aile ile, iş birliği yapmak	4

1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri kodlanmış 3 adet Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıkları yöntemler görülmektedir. Frekansı yüksek olan başlıklar incelendiğinde öğretmenlerin; ö Çocukla birebir konuşurum, adil davranmamaları ve aile ile iş birliği yapmak olduğu görülmektedir. 1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin “Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıkları yöntemler nelerdir?” Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçış aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciyi anladığımı göstermeye çalışarak onu ve onun sorununu önemseydiğimi hissettirmeye çalışır davranışının sebeplerini araştırmaya çalışırım. Çoğunlukla yumuşak konuşarak, öğrenci ile yakınlaşmaya çalışır ve davranışının sebeplerini anlamaya çalışırım. (Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15)

“Sözlü olarak uyarırım. Sözlü uyarı ile uyarıda bulunurum, hatalarını sebep ve sonuçlarıyla ayrıntılı anlatma çalışırım.” (Ö3,Ö4,Ö8,Ö11)

“Veliyle iletişim halinde olmak. Nasihat. Akranlarından yardım almak. Sorumluluk verme. Okul değişimi ile korkutma” olmuştur. (Ö2,Ö5,Ö11)

Beşinci araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

“Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi nasıldır?” sorusuna 1. sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar:

Tablo 5: “Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi nasıldır?”

Kodlanmış, “Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi nasıldır?”		f
1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Velilerin eğitime ve okula karşı ilgisiz tutumları ve çocuğu şımartmaları	9
2	Yaş ve sosyal ekonomik durum.	4
3	Çocukların kendilerini ispata çalışırken bireysel düşünceleri	3
Kodlanmış, “Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi nasıldır?”		f
2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Kural tanımazlık	9
2	Öğrencilerin şiddet eğilimli davranışlarda bulunmaları.	4
3	Öğrencilerin çok fazla ekran karşısında olması	3
Kodlanmış, “Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi nasıldır?”		f
3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri		
1	Okul kurallarına uymama	8
2	Televizyon dizileri ve oynanan oyunlar.	6
3	Bencilik.	4

Kodlanmış, “Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi nasıldır?”

f

4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

1	Ailenin eğitimsizliği ve çocuğa gerekli eğitimi verememesi	7
2	Şiddet, öfke kontrolsüzlüğü	5
3	Bencil olma	4

1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri kodlanmış 3 adet Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi ile ilgili görüşleri görülmektedir. Frekansı yüksek olan başlıklar incelendiğinde; “Velilerin eğitime ve okula karşı ilgisiz tutumları ve çocuğu şımartmaları, okul kurallarına uymama ve kural tanımazlık olduğu görülmektedir. 1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin **Okullarda disiplin olayların meydana gelmesinde öğrencilerin tutumlarının etkisi nasıldır?**” Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçış aşağıdaki gibidir:

“Ailenin eğitimsizliği ve çocuğa gerekli eğitimi verememesi.Şımarık olmaları. Kendilerine aşırı güvenleri. Cezaların onu etkilememesi. Yaptıkları olumsuz davranışlar karşısında, aileden destek görmeleri. Ailelerin çocuklarını takip etmemeleri ve onlarla iyi iletişim kuramamaları. (Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15)

“Okul kurallarına uymama. Hoş görü ve paylaşmanın yeterince olmaması. Arkadaşlarına ve çevreye zarar verme. Saygısızlık..” (Ö3,Ö4,Ö8,Ö11)

Kavga, küfür, şiddet uygulama, araç gereçlere zarar verme, arkadaşlarıyla alay etmesi. Öğrencilerin aile içinde yaşadıkları, gördükleri, ailenin okula bakış açısı, güvensizlikleri. “Vurana vur!”, “Dayak yiyip gelme.” Şeklindeki sözler.. (Ö2,Ö5,Ö11)

Verilen diğer bazı cevaplar ise;

“Saldırgan davranışları. Toplum kurallarına uymamaları. Okul-Aile iş birliğinin yeterince sağlanamaması.”

SONUÇ, TARTIŞMA Ve ÖNERİLER

Sonuç

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

Araştırmada öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenleri nelerdir ? sorusu sorulduğunda; “Ailenin yetiştirme tarzı, teknolojik ürünlerin yersiz ve gereksiz kullanımı ve ebeveynlerin kural koymamaları” cevaplarında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Buna göre 1,2,3 ve 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin disiplinsiz davranma nedenlerinin, Ailenin yetiştirme tarzı, teknolojik ürünlerin yersiz ve gereksiz kullanımı ve ebeveynlerin kural koymamalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Araştırmada “okullarda disiplin olaylarının meydana gelmesinde öğrencilerin hangi tutumları etkili olmaktadır?” sorusuna dair görüşler ise şu şekilde ifade edilmiştir. “Velilerin eğitime ve okula karşı ilgisiz tutumları ve çocuğu şımartmaları, yaş ve sosyal ekonomik durum, çocukların kendilerini ispata çalışırken bireysel düşünceleri” cevaplarında yoğunlaşma görülmektedir. Buna göre velilerin eğitime ve çocuklarına karşı ilgisiz davranışları ile birlikte ekonomik ve sosyal durumlarının öğrenci üzerinde olumsuz etki yarattığı ve çocukların hoş olmayan davranışlarda bulunmasına sebebiyet verdiği görülmektedir.

Araştırmada “Okullardaki disiplin cezalarının, disiplin olaylarının engellemesine olumlu bir katkısı olduğu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? “ sorusu sorulduğunda “ cezanın caydırıcılığı olduğu” cevabında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Buna göre ise herhangi bir disiplin olayı meydana geldiğinde, söz konusu öğrencinin, diğer öğrenciler üzerinde “ nasıl olsa bir şey olmuyor” etkisi yaratmaması açısından ceza alması gerekmektedir.

Araştırmada “Disiplin olaylarına karşı verdiğiniz çözümlerden müdahalelerden en çok kullandıklarınız nelerdir? Sorusu sorulduğunda ; “Davranışların sebeplerini araştırma, sözlü uyarı “cevaplarında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Buna göre disiplin olaylarına konu olan öğrencilerin öncelikle öğretmenleri tarafından anlayış gösterilerek söz konusu davranışlarının sebeplerinin araştırıldığını ve sözü olarak uyarıldıklarını görmekteyiz.

Araştırmada “Disiplin olaylarının meydana gelmesinde, öğretmenlerin ne gibi tutumlarının etkili olduğu” sorusuna “öğretmenlerin tutarsız davranışları, öğrenci ile yeterli bağın kurulamaması, iletişim kopukluğu “ cevaplarında yoğunlaşıldığı görülmüştür. Buna göre Öğretmenlerin okuldaki ve sınıftaki tutarsız davranışları ile birlikte öğrenci ile olumlu bir şekilde iletişim kuramaması öğrenci üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır.

Tartışma



Kilimci (2009) yaptığı araştırmada, okulda karşılaşılan disiplin problemlerinin temel nedeninin okul dışı kaynaklı olduğunu belirtmiş ve aile faktörünün de etkisinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada, sosyo ekonomik durumu düşük bölgelerde bulunan okullarda disiplin sorunlarının fazla olduğu vurgulanmakta, disiplin sorunlarındaki temel nedeninin öğrenci fazlalığı olduğu, ailelerin sosyo ekonomik durumlarının zayıf oluşu ve etnik azınlık olma gibi nedenler gösterilmiştir. Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Bayram (2014), yaptıkları araştırmada, okulun ve sınıfın büyüklüğünde okulda karşılaşılan disiplin olaylarının nedenleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Güleç ve Alkış (2003)'a göre okul başarısı, yalnızca zihinsel olmayan birçok faktörden etkilenmektedir. Tunç, Yıldız ve Doğan (2015), eğitimin toplumsal kurgunun oluşturulmasındaki rolüne değinmişlerdir. Ayrıca başarının ve başarısızlığın bireysel faktörlerden kaynaklı oluşunun yanı sıra sosyo ekonomik farklılıklardan da kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Akademik başarısı düşük okullarda, disiplin sorunlarının fazla görülmesini, genellikle o bölgenin sosyal çevresinin dezavantajlı olması, öğrencilerin dezavantajlı sosyo-ekonomik kökenden gelmelerine ve toplumsal eşitsizliklerden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Toytok ve Yıldırım (2018), disiplin sorunlarının nedenleri olarak, okula uyum sağlayamama, bireyde kendisini kabul ettirme düşüncesi, disiplin kuralları konusunda yeterli bilgiye sahip olunmayışı, rehberlik çalışmalarının yetersizliği gibi faktörler gösterilmektedir. Kasatura (1991) yaptığı araştırmada, çocukların okuldaki başarısızlık nedenlerini ve olumsuz davranışlar göstermelerini, anne babanın saldırgan davranışlarına, ev ortamında huzurun olmayışına, ebeveynler arasındaki kavgalara, aşırı alkol alımının evde huzursuz bir ortam yaratmasına ve kardeşlerin birbirleri ile olan ilişkilerinde geçimsiz tavırlar takınmalarına bağlamaktadır.

Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular göz önünde tutularak araştırmacılar için bazı çalışma önerileri şu şekilde verilebilir:

- 1: Farklı sosyo-ekonomik grupların, okullarda meydana gelen disiplin olaylara etkisi incelenebilir
- 2:Ders içinde görülen disiplin olayların öğretmen niteliği ile ilgisi incelenebilir.
- 3:Ergenlik döneminin disiplin olaylarına olumlu veya olumsuz katkısı incelenebilir.
- 4:Öğretmenlerin disiplin olaylarına karşı gösterdikleri yöntem ve tekniklerin verimliliği incelenebilir.
- 5: Disiplin cezalarının disiplin suçlarına olumlu olumsuz etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın A. (1998).*Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem,
- Ada, S.; Ölçüm Çetin,M (2002).*Eğitim Ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?* Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Akalın, N. (2006).“ *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Denetim Odakları Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ve Ruh Sağlık Düzeyleri*” (Yüksek Lisans Tezi) Niğde Üniversitesi.
- Akçadağ, T.(2008).;Edt: Hüseyin Kıran. *Etkili Sınıf Yönetimi*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aktaş, H. G. (2008). “ *Öğretmenlerde Denetim Odağı Ve Örgütsel Vatandaşlık*” (Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Aydın, M.(2007).*Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1998 Boyraz, Alper. “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları (Kırıkkale İli Örneği)*” (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi.
- Canbay, S.(2007).“ *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Denetim Odağı İlişkisi*” (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cemaloğlu, N.;Kayabaşı,Y. (2007).“ *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki*” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 2, 123-155.
- Çinko, S. B.(2009). “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Odağı Türleri Ve Denetim Odaklarının Öğretmenlik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*” (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Güleç, S. ve Alkış, S.(2003). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkisi. İlköğretim Online E-Dergi*, 2, 19-27.
- Gündoğdu, H.(2007). “ *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrencileri Üzerindeki Etkisi*” (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi.

- Güven, E Denizel; Cevher, F. N.(2005). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 18, 1-22.
- Humpreys, T. (2001).;Çev: Berat Çelik. *Disiplin Nedir? Ne Değildir?*,2. Baskı, Epsilon Yayıncılık, İstanbul .
- Dağ, İ. (1991).“Rotter’ın İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği Ve Geçerliliği” *Psikoloji Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 26 , 10-16.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., ve Bayram, A. (2014). Examining the relationship between school size and school climate in public high schools, (Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi) *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 304-316.
- Karip, E.(2002)., *Sınıf Yönetimi*, Pegem Yayıncılık.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kilimci, S. (2009). Teachers’ perceptions on corporal punishment as a method of discipline in elementary schools. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 242- 251.
- Küçükahmet, L.,(2007). *Sınıf Yönetiminde Yeni yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım Ankara, 2003.
- Küçükahmet, L.(1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara Gazi Büro Kitapevi.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Kurullarla ilgili Kurallar geliştirme ve uygulama*, Nobel Yayıncılık Ankara.
- Tunç, B., Yıldız, S., Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.
- Türnüklü, A.(2000).“ İlköğretimde Sınıf Düzeni” *yaşadıkça Eğitim*, Sayı 65, a: 36-40
- Türnüklü, A.(2000). “ Sınıf içi Davranış Yönetimi” *Eğitim Yönetimi*, sayı 21, 2000b: 141-53.
- Uzun, S.A.(2000). *Özgürleştiren Disiplin*, Bilge Yayınları, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B.(2004).Edt: Yıldız Kuzgun. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yeşilyurt, E.;Çankaya,İ (2008). “ Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmenlerin Niteliklerinin Belirlenmesi” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 23, 274,295.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, N.(2007). “ Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Ödül Ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi
- Ziglar, Zig.(1998).Çev: E. Özlem Suer. *Olumsuz Bir Dünyada Olumlu Çocuklar Yetiştirmek*, Beyaz Yayınları, İstanbul.



Ortaokul Öğretmenlerinde Örgütsel Güven ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: İkizce Örneği

Determination Of The Relationship Between Organizational Trust and the School Climate in Secondary School Programming: Example Of İkizce

ÖZET

Çalışan bireyler için çalışılan ortam, günün en çok zaman geçirildiği yerlerden biridir. Öğretmenler için bu ortam okul ortamıdır. Tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de örgütün hedeflerine ulaşabilmek için üyelerin örgütlerine güvenmeleri ve verimli bir çalışma performansı sergileyebilmeleri için örgüt elemanlarının kendilerini mutlu hissedecekleri bir iklime ihtiyaç vardır. Ortaokul öğretmenlerinin algısına göre örgütsel güven ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülen bu araştırma ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu ili İkizce ilçesinde görevli 72 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” (OIÖ) ve Çalışkan (2021) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği” (ÖGÖ) kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar parametrik testlerle analize tabi tutulmuş ve ortaokul öğretmenlerine göre örgütsel güven ile okul iklimi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Okul İklimi, Örgütsel Güven

ABSTRACT

The working environment for working individuals is one of the places where the most time of the day is spent. For teachers, this environment is the school environment. As in all organizations, in school organizations, in order to achieve the goals of the organization, members need to trust their organizations and in order to perform an efficient work performance, there is a need for a climate in which the members of the organization will feel happy. According to the perception of secondary school teachers, this research conducted to examine the relationship between organizational trust and school climate was carried out in the relational screening pattern. “School Climate Scale” (SCS) developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018) and the “Organizational Trust Scale” (OTS) developed by Çalışkan (2021) were used as data collection tools in the research conducted with 72 secondary school teachers working in İkizce district of Ordu province in the 2022-2023 academic year. The answers given by the participants were analyzed with parametric tests and it was concluded that there is a positively high level of relationship between organizational trust and school climate according to secondary school teachers.

Keywords: Secondary School, School Climate, Organizational Trust

GİRİŞ

Yetişkin insanların büyük çoğunluğu zamanlarının büyük bir bölümünü iş ortamında geçirmektedir. Bu nedenle de bireyler dahil oldukları örgüt içerisinde psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılarken kendilerini güvende hissetmek ve buna uygun bir örgüt ikliminin olmasını tercih ederler (Saygın ve Atalay, 2022). Yönetimsel faaliyetlerde örgüt olarak faaliyet göstermenin öneminin fark edilmesini takiben organizasyonel etkinliklerde örgütsel güvenin bir ön koşul olduğu anlaşılmıştır. Zaman içerisinde de sosyal sermaye için ve çalışanların daha fazla sorumluluk alabilmeleri ve aralarındaki iletişimin ve paylaşımın sağlıklı şekilde yürütülmesi için doğru bir örgüt ikliminin gerekliliği ortaya atılmıştır (Taşkın ve Dilek, 2010). Gilmer (1966)’e göre örgüt iklimi mevcut bir örgütü başka örgütlerden ayıran ve örgüt üyelerinin tutumlarını belirleyen ve bu tutumlarla karşılıklı etkilenen özelliklerin bütünü olarak tanımlanmıştır (akt. Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014). Örgüt iklimi çalışanların dahil olduğu örgütün faaliyet gösterdiği sektöre göre farklılaşmaktadır. Eğitim sektöründe çalışanların, özellikle öğretmenlerin oluşturduğu örgüt iklimi “okul iklimi” olarak adlandırılabilir (Üstündaş, Tanboğa, Analay ve Altunç, 2022).

En genel manada örgütsel güven; iş görenin, örgütün karar verenlerini etkileme durumu olmadığı halde örgütün iş görenin kendisi yararına gayret göstereceğine ya da en azından zararına olmayacak tutumlar sergileyeceğine olan güveni ve bunun neticesinde kendi kontrolünde olmayan davranışlara karşı savunmasız halde kalmaya gönüllü olması olarak tanımlanmaktadır (Agun, 2011). Örgütlerin var oluş sebeplerinin başında insanların iş birliği gereksinimleri bulunmaktadır. İnsanlar bireysel olarak ulaşılması zor hedeflere ulaşabilmek için diğer fertlerle bir

Hüseyin Taş¹ 
Ergin Akın² 

How to Cite This Article

Taş, H. & Akın, E. (2023).
“Ortaokul Öğretmenlerinde
Örgütsel Güven ve Okul İklimi
Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi:
İkizce Örneği” International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:110; pp:6373-6378. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.68862>

Arrival: 13 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0750-8021

² Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye, ORCID: 0009-0007-3503-1404

araya gelerek örgütleri oluştururlar. Bu hedefler hukuk, ekonomi, sosyal, sağlık, eğitim gibi birçok alanda çeşitlenebilir ancak örgütlerin var oluş amacı farklılaşmamaktadır (Bal, 2021). Sosyal bir yapı olan örgütlerde örgütün elemanları arasındaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için güven duygusu bir tutkal vazifesi üstlenerek örgütün verimli bir şekilde hedefe ilerlemesini sağlamaktadır. Nitekim güven; bireyin karşısındaki kişinin ya da örgüt içerisindeki bir grubun kendisine etkisi olan bir kararda ya da davranışta kendisinin çıkarlarının da gözetileceğini bilmesi ve kendisine karşı açık, dürüst ve tahmin edilebilir davranışlar sergilenmesidir (Karakuş, 2019).

Öğretmenler açısından örgütsel güven kadar önemli bir diğer unsur da okul iklimidir. Okul iklimi kavramı okuldaki yaşantının insani ilişkiler ve davranış boyutlarına vurgu yapan bir kavramdır (Şişman, 2012). Okuldaki iklim formal ve informal gruplar ve yönetim ile karşılıklı etkileşimde bulunur. Bu sebeple okulun kişiliği olarak da düşünülebilir (Baykal, 2007). Tüm örgütlerde olduğu gibi okulun da kendine ait bir kişiliği bulunur. Bu kişilik okulun ikliminde görülmektedir. Yani bireylerdeki kişilik kavramının karşılığı okullarda okul iklimi olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Olumlu bir okul ikliminde okulun tüm üyeleri birbirlerine saygı duyar. Öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulur. Tutarlı ve adil bir disiplin politikası güdülür. Bunlarla birlikte aile katılımına yeterince önem verilir. Bunların sonucunda öğrencilerin güven duygusu artar ve öğrenmelerine katkı sağlar. Beraberinde öğrencilerin akademik düzeyleri olumlu bir şekilde etkilenir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okul ikliminin örgütün hedeflerine ulaşması üzerinde çeşitli etkileri olduğu bilinmektedir. Alan yazında okul ikliminin; öğrenci başarısı, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri, motivasyonları, iş doyumunu, okula bağlılıkları, okulun yaşam kalitesi algısı ve okul etkililiği üzerinde etkileri olduğunu ortaya koyan birçok araştırma olduğu görülmektedir (Şahin, 2020; Türker ve Kahraman, 2021; Yenipınar ve Yıldırım, 2022; Doğan ve Aslan, 2022; Pehlivan ve Özgenel, 2020; Gök ve İdem, 2022).

Yukarıda yer alan tartışmalar ışığında okuldaki örgütsel güvenin birçok değişkenden etkilendiği ve birçok değişkeni de etkilediği görülmektedir. Aynı şekilde okul iklimi de okuldaki sosyal olguları etkileyen ve çeşitli olgulardan etkilenen bir durum olduğu görülmektedir. Bu nedenle okuldaki örgütsel güven algısı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve okul iklimi algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile okul iklimi algıları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları örgütsel güven algılarının yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, bir nicel araştırma modeli olan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir ve korelasyon türü ilişki tarama olarak desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişkenin birlikte değişim varlığını belirlemeye yönelik bir tarama modelidir. Korelasyonel ilişki modelinde iki değişkenin, değişim süreçleri birlikte değerlendirilerek aralarında bir ilişki olup olmadığı, bu ilişkinin ne yönde ve ne boyutta olduğu belirlenmeye çalışılır (Aslan, 2018).

Evren ve Örneklem

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algısı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini Ordu İki İkizce ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 72 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin tamamına ulaşılabilir olduğundan evrenin tamamı araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara ait demografik veriler

Çalışma Grubu	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	40	55,6
	Erkek	32	44,4
Mesleki Kadem	8 ve daha az	18	25,0
	9 - 15 arası	33	45,8
	16 ve üzeri	21	29,2
Branş	Beden Eğitimi	7	9,7
	Bilişim Teknolojileri	5	6,9
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	16,7
	Fen Bilimleri	2	2,8
	Matematik	11	15,3
	Müzik	1	1,4
	Sosyal Bilgiler	8	11,1
	Teknoloji ve Tasarım	5	6,9
	Türkçe	14	19,4
	Yabancı Dil	7	9,7

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” (OİÖ) ve Çalışkan (2021) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği” (ÖGÖ) kullanılmıştır.

OİÖ “Başarı Etkenleri”, “Çatışma”, “Demokratiklik ve Okula Adanma”, “Liderlik ve Etkileşim” ve, “Samimiyet” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan 23 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 20-23 arasındaki Çatışma alt boyutundaki 4 maddesi ters kodlanmıştır, bu nedenle bu alt boyuttaki 4 madde ölçek geneline uygun olması açısından ters çevrilerek analiz edilmiştir. Geliştirme aşamasında iç tutarlık (Cronbach’s Alpha) katsayısı demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda “,908”, liderlik ve etkileşim alt boyutunda “,897”, başarı etkenleri alt boyutunda “,753”, samimiyet alt boyutunda “,852” ve çatışma alt boyutunda “,730” olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara göre ölçek güvenilirdir denilebilir.

ÖGÖ “Çalışma Arkadaşlarına Duyulan Güven”, “Yöneticilere Duyulan Güven” ve “Kuruma Duyulan Güven” olarak 3 alt boyuttan oluşan 17 maddelik 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi esnasında çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda iç tutarlık katsayısı ortalama “,935”, yöneticilere duyulan güven alt boyutunda “,933” ve kuruma duyulan güven alt boyutunda “,900” olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ortaokuldaki örgütsel güven algısı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından internet ortamında bir forma aktarılmış ve katılımcılara bağlantılar tek tek iletilmiştir. Bu sayede araştırma evreni dışında kimsenin araştırmaya katılmadığından emin olunmuştur. Toplanan veriler internet ortamından indirilerek SPSS istatistik paket programına aktarılmış ve verilerin dağılım kontrolü gerçekleştirilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde OİÖ çarpıklık katsayısının - ,406 basıklık katsayısının ise ,254 olduğu görülmektedir. ÖGÖ için çarpıklık katsayısı -1,109 basıklık katsayısının 1,403 olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) çalışmalarının sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ve +1,5 arasında olması durumunda verilerin normal dağılıma uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre bu araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uyumlu olduğu görülmüştür.

Verilerin normal dağılıma uyumlu olması nedeniyle araştırmada yapılacak analizlerin parametrik testlerle (t-testi, ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı) yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca araştırmada betimsel analizler olarak ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algısı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın amacına ulaşmak için yapılan analizlerden elde edilen bulgulardan ilki örgütsel güven ve okul iklimi düzeyleridir. ÖGÖ ve OİÖ ortalamaları ve standart sapmalarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algısı ve Okul İklimi Algısı Düzeyleri

Çalışma Grubu	N	Ortalama	Std. Sapma
Demokratiklik ve Okula Adanma	72	4,14	,678
Liderlik ve Etkileşim	72	4,07	,639
Başarı Etkenleri	72	4,13	,583
Samimiyet	72	4,00	,728
Çatışma	72	3,36	1,094
Okul İklimi (Ölçek Geneli)	72	3,97	,571
Çalışma Arkadaşlar Duyulan Güven	72	4,05	,670
Yöneticilere Duyulan Güven	72	4,08	,684
Kuruma Duyulan Güven	72	4,21	,660
Örgütsel Güven (Ölçek Geneli)	72	4,10	,599

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin algısına göre okul iklimi ortalamasının $\bar{x} = 3,97$ olduğu, örgütsel güven ortalamasının $\bar{x} = 4,10$ olduğu görülmektedir. Okul iklimi alt boyutlarında en yüksek ortalamanın başarı etkenleri alt boyutunda ($\bar{x} = 4,14$), en düşük ortalamanın ise çatışma alt boyutunda ($\bar{x} = 3,36$) olduğu görülmüştür. Örgütsel güven alt boyutlarında en yüksek ortalamanın kuruma duyulan güven ($\bar{x} = 4,21$), en düşük ortalamanın ise çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutunda ($\bar{x} = 4,05$) olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğretmenlerinin algısına göre örgütsel güven ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı testine dair bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Ortaokul Öğretmenlerinin Algısına Göre Örgütsel Güven ile Okul İklimi Arasındaki İlişki

Boyutlar	Korelasyon Katsayıları									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) Demokratiklik ve Okula Adanma	1									
(2) Liderlik ve Etkileşim	,76**	1								
(3) Başarı Etkenleri	,68**	,58**	1							
(4) Samimiyet	,47**	,50**	,53**	1						
(5) Çatışma	,46**	,45**	,34**	,25	1					
(6) Okul İklimi (Ölçek Geneli)	,88**	,87**	,76**	,63	,71**	1				
(7) Çalışma Arkadaşlar Duyulan Güven	,65**	,56**	,50**	,59	,18	,61**	1			
(8) Yöneticilere Duyulan Güven	,59**	,65**	,57**	,60	,37**	,70**	,72**	1		
(9) Kuruma Duyulan Güven	,58**	,67**	,53**	,53	,30*	,66**	,62**	,75**	1	
(10) Örgütsel Güven (Ölçek Geneli)	,68**	,69**	,59**	,65	,30**	,73**	,90**	,91**	,86**	1

N=72; * p<,05; ** p <,001

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin algısına göre örgütsel güven ile okul iklimi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<,001$; $r=,73$). Ayrıca örgütsel güvenin alt boyutlarından çalışma arkadaşlarına duyulan güven alt boyutu ile okul iklimi alt boyutlarından çatışma alt boyutu arasında ilişki olmadığı, okul iklimi alt boyutlarından samimiyet alt boyutunun örgütsel güvenin herhangi bir alt boyutu ile ilişkisi olmadığı, bunun dışında örgütsel güven ile okul iklimi alt boyutlarının tamamının aralarında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerden yalnızca kuruma duyulan güven alt boyutu ile çatışma alt boyutu arasındaki ilişkinin $p<,05$ düzeyinde anlamlı olduğu, diğer tüm ilişkilerin $p<,001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algılarının, örgütsel güven algılarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen basit regresyon analizine dair bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Basit regresyon yapılmadan önce doğrusallık, anlamlı uç, normal dağılım, hataların normal dağılımı ve eş varyanslık varsayımları test edilmiş ve tüm varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Tablo 4: Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algısı ile Örgütsel Güven Algısı Arasında Yapılan Basit Regresyon Analizi

Yordayıcı değişken	Yordanan değişken: Örgütsel Bağlılık						
	B	S.Hata	β	t	p	Kısmi	İkili
Sabit	1,079	,344		3,135	,003	1,079	,344
Okul İklimi	,763	,086	,728	8,881	,000	,763	,086
R=,728	R ² =,530						
F=78,873	p<,001						

Tablo 4'e bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algısının örgütsel güven algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=,728$; $R^2=,530$; $p<,001$). Yukarıdaki verilere göre ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algısı örgütsel güven algısının %53'ünü açıklamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Ortaokul öğretmenlerinin algısına göre örgütsel güven ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere gerçekleştirilen bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bal (2021)'in gerçekleştirdiği çalışmada yer alan bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının, yapılan bu çalışmadan farklı olarak çok yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan Koçak (2022) yaptığı çalışmanın sonucunda ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bunlarla birlikte alanyazında ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucunu destekleyen araştırmalar da mevcuttur (Usikalu, Ogunleye ve Effiong, 2015; Karakuş, 2019; Çokyigit, 2020). Bu araştırmaların farklı şehirlerde, hatta farklı ülkelerde yapılmasının öğretmenlerin algılarının farklılaşmasının nedeni olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda elde edilen sonucu genellemenin doğru olmayacağı söylenebilir. Bu nedenle örgütsel güven konusunda araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara, örgütsel güvenin çalışılan okul türü, okulun bulunduğu çevre vb. değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin araştırılması önerilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Selçuk (2016) yaptığı çalışmada ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2020) da ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algısının yüksek olduğu sonucuna ulaştığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algısının yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticilerine, öğretmenlerin okul iklimi algısını çok yüksek düzeye yükseltmek için gerekli tedbirlerin alınması önerilir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven algısı ile okul iklimi algısı arasında pozitif yönde yüksek anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) ortaöğretimde görevli öğretmenlerle yaptıkları çalışma ile öğretmenlerin örgütsel güven algısı ile okul iklimi algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca Öktem, Kızıltan ve Öztoprak (2016) otel çalışanları ile yürüttükleri çalışmada örgütsel güven ile örgüt iklimi arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazındaki bu araştırmaların da desteklediği üzere örgütsel güven ile okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın son alt amacına yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda okul ikliminin örgütsel güvenin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul iklimi örgütsel güven düzeyinin %53'ünü açıklamaktadır. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda okul iklimi algısı arttıkça örgütsel güvenin de arttığı düşüncesiyle okul yöneticilerinin okul iklimini geliştirerek öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin de artırmaları yönünde uygulamalar yapmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Agun, H. (2011). Örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, Ş. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(27), 203-220.
- Bal, M. S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baykal, İ. (2007). İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 17(4), 1797-1811.
- Çalışkan, A. (2021). Örgütsel güven: Bir ölçek geliştirme çalışması. Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 42-59.
- Çokyigit, M. (2020). Ortaokulların bürokratik yapısının etkililiği örgütsel güven ve örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, Ü. ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482 - 1499.
- Erdoğan, Ö. F. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gök, R. ve İdem, B. (2022). Okul ikliminin ilkök ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1-12.
- Karakuş, B. (2019). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki algıları ve görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Koçak, S. (2022). Ortaokul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Öktem, Ş., Kızıltan, B. ve Öztoprak, M. (2016). Örgütsel güven ile örgüt ikliminin örgütsel özdeşleşme, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: Otel işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 162-186.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(38), 213-224.
- Pehlivan, B. ve Özgenel, M. (2020). Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 4(2), 152-166.
- Saygın, E. ve Atalay, K. (2022). Sağlık sektöründe örgütsel güvenin çalışan sesliliği ile ilişkisinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 304-327.
- Selçuk, M. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Şahin, İ. (2020). Okul tükenmişliği ve algılanan akademik başarının ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 1-8.
- Şişman, M. (2012). Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6 b.). Boston: Pearson.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Türker, Y. ve Kahraman, Ü. (2021). İş doyumunun yordayıcısı olarak okul iklimi ve öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 14(4), 548-569.
- Usikalu, O., Ogunleye, A. J. ve Effiong, J. (2015). Organizational trust, job satisfaction and job performance among teachers in Ekiti state, Nigeria. *British Open Journal of Psychology*, 1(1), 1-10.
- Üstündaş, V., Tanboğa, G., Analay, A. ve Altunç, A. (2022). 2014-2019 Yılları arasında okul iklimi ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(4), 1799-1817.
- Yenipınar, Ş. ve Yıldırım, K. (2022). Okul iklimi ve okul etkililiği ilişkisindeki eğilim: PISA verilerinin ikincil analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 896-910.

Köy Kadınlarının Aile İçi Karar Alma Rollerine İlgili Görüşleri

Opinions of Village Women About Their Role in Domestic Decision-Making

ÖZET

Toplumların temelini aile, ailenin temelini ise kadın oluşturmaktadır. Kadınların kendini ifade etmekte güçlük çekmediği ve karar alma sürecinde aktif rol oynadığı aileler sağlam toplum dinamiği için olmazsa olmazlardır. Bu bakımdan çalışkanlıkları ile hafızalara yer eden köy kadınlarının aile içi karar almadaki rolünün belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada köyde yaşayan ailelerde karar vericileri tespit etmek ve mevcut durumda kadınların etkili olduğu kararlar ile etkisinin olmadığı kararların belirlenmesinin yanı sıra kadınların karar verme sürecinde özellikle aktif ve etkili olmak istedikleri konuları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni olgubilim desendir. Çalışma grubu belirlenirken araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 4 farklı köyde yaşayan toplam 25 kadın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış, sonrasında pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle ailede alınan kararlarda kimlerin etkili olduğunu belirlemesine çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kadınların bu konuda verdiği cevaplar: Alınan kararlarda babanın ve aile büyüklerinin etkili olduğu cevabının herkes, karı-koca ve ben kararlarından fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubundaki kadınların görüşlerinin etkili olduğu kararlar içerisinde ev eşyası seçimi kararının ilk sırada yer alması, cevap dağılımında market alışverişi, misafir kabulü-gitme, çalışma günleri ve konuya göre değişiyor cevaplarından oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada ailede kadınların görüşünün alınmadığı kararlar konusuna “yok” cevabının yüksek olması fikirlerinin alınması açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Köy, Aile, Kadın, Karar Alma

ABSTRACT

The basis of societies is the family, and the basis of the family is women. Families in which women do not have difficulty in expressing themselves and play an active role in the decision-making process are indispensable for a sound society dynamic. In this regard, it is very important to determine the role of village women, who made an impression with their industriousness, in decision-making within the family. In this study, it is aimed to identify the decision makers in the families living in the village and to determine the decisions in which women are effective and the decisions that have no effect at the current situation, as well as to reveal the issues that women want to be especially active and effective in the decision-making process. The research was carried out with the qualitative research method. The design of the research is the phenomenology design. While determining the study group, the criterion sampling method, which is among the purposive sampling methods, was used in accordance with the research design. In this context, a total of 25 women living in 4 different villages were included in the study group. Semi-structured interview technique was used for the purpose of collecting data. After the interview questions were prepared, expert opinion was taken, and then a pilot scheme was made. The obtained data were analyzed. In the study, firstly, it was tried to determine who was influential in the decisions taken in the family. In the answers given by the women in the study group on this issue: It has been determined that the answer that the father and family elders are effective in the decisions taken is more than the decisions of everyone, husband, wife and I. It has been determined that the decision to choose household goods takes place on the top among the decisions in which the opinions of the women in the research group are effective, and the response distribution consists of answers such as grocery shopping, guest reception-going, working days and changing according to the subject. In the research conducted, the high rate of "no" answer to the issue of decisions in which women's opinions are not taken in the family is considered important in terms of obtaining their opinions.

Keywords: Village, Family, Women, Decision Making

GİRİŞ

Toplumları oluşturan asli unsur ailedir. Her toplumun aile yapısının farklı olması ailenin tanımının toplumdaki topluma değiştiğini hatta aynı toplum içinde yaşayış, inanış ve düşünme tarzına göre farklı tanımlamaların yapılabildiğini bizlere göstermektedir. Erbil ve Pasinlioğlu (2004) aileyi: insanların yaşamları boyunca en uzun ilişki kurdukları ve içinde sosyalleştikleri; ekonomik ve psikolojik olarak destek gördükleri; örf, adet, dil ve toplum kurallarının öğrendiği; toplumu oluşturan en önemli unsur olarak tanımlanmaktadırlar. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe sözlük aile için: “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin meydana getirdiği toplum içindeki en küçük ve en önemli birlik” ifadelerini kullanmaktadır. Ailenin çok yönlü oluşuna işaret eden farklı bir tanımlama ise Sayın’a (1990) aittir. Sayın (1990) tanımlamasında: “Biyolojik ilişkiler sonucunda insan türünün devamlılığını sağlayan, toplumsallaşmanın ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin kurallara bağlandığı, o güne dek toplumda oluşturulmuş özdeksel ve ruhsal zenginliklerin kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal yönleri bulunan toplumsal birim.” ifadelerine yer vermiştir.

Emrullah Dilek¹ 
Muhammet Yılmaz² 

How to Cite This Article

Dilek, E. & Yılmaz, M. (2023).
“Köy Kadınlarının Aile İçi Karar Alma Rollerine İlgili Görüşleri”
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:110; pp:6379-
6386. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.68906>

Arrival: 15 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Ferhat Ünellî Bilim ve Sanat Merkezi, Amasya, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9802-7153
² Doktora Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7285-7121

Aile, şüphesiz temelini oluşturduğu toplumsal yapıdaki değişim ve gelişimlerden etkilenmektedir. Toplumların hayatında devrim niteliğinde değişikliğe neden olan teknolojik gelişmeler buna bağlı olarak çeşitlenen iletişim kanalları aile içi iletişimi ve ailede alınan kararlarda da bazı değişiklikler meydana getirmektedir. Bu değişiklikler aile yapısının ve kavramının güncel olarak incelemesini zorunlu kılmaktadır. Aile içinde gerçekleşen değişimin bir parçası da kadının aile içindeki rolü ile ilgilidir. Geleneksel aile yapısında hak ettiği değeri görmeyen, fikri sorulmayan, geleneklerin yüklediği yaşam tarzını benimseyen kadın motifi zamanla yerini üretime daha aktif katılan ve kendini güçlü sesle ifade eden kadına bırakmıştır. Eskiden gelen cinsiyete bağlı üstünlük veya yetersizlik algısının giderek kırıldığı, şehir hayatına uyum sağlayan ailelerde belirgin bir şekilde görülmektedir. Şehir hayatında kadının rolü giderek artarken köylerde yaşayan kadınlar için bu sürecin tam olarak gerçekleşmediği bilinmektedir. Bu olumsuzluğun birçok nedeni bulunmakla birlikte köyde yaşayan kadınların karar alma sürecine yeterince dâhil edilmemesi göze çarpan eksikliklerdendir. Karar alma sürecinde kadının yok sayılması kadının; kendini değersiz hissetmesine, ailedeki yerini sorgulamasına, ailedeki iletişimin giderek kopmasına neden olmaktadır. Erkek egemenliğinin baskın olduğu ailelerde sık karşılaşılan bu problemin ana sebebinin, sağlam temellere dayanmayan aile içi iletişim olduğu ifade edilmektedir.

Kuvvetli aile bağlarının sağlanması için aile içi iletişimin üst düzeyde olması gerekir. Aile içi iletişimin istenilen seviyede olduğu ailelerde bireylerin; kendini daha iyi ifade etme, sorumluluk alma, aileye sadakat gibi birçok değeri de kazanacağı düşünülmektedir. Bu değerlerin köyden kente tüm toplumu kapsayacak bir biçimde gelişmesi sağlıklı ve huzurlu bir toplum inşası için büyük önem arz etmektedir. Aile içi iletişim konusunda yapılan araştırmalarda ilk olarak tanımı verilen ifade iletişimdir. Geçmişten günümüze yaşanan gelişmelerle birlikte tanımında çokça değişiklikler yapılan iletişim kavramı Şahin ve Aral'a (2012) göre bilgi paylaşma etkinliği olarak ifade edilmektedir. Lazar (2005) ise iletişimi; bireylerin birbirlerini anlaması için gerçekleştirilen etkileşim olarak tanımlamaktadır.

Sağlıklı bir toplumsal iletişimin oluşmasındaki öncelik aile içi iletişimdir. Aile içi iletişim; eşlerin birbirleri arasında, annenin çocuklarıyla; babanın çocuklarıyla, çocuğun anne ve babasıyla, kardeşlerin birbirleriyle kurduğu iletişimdir (Şahin ve Aral, 2012, s. 62). Yapılan tanımlamadan çok yönlü olduğu anlaşılan aile içi iletişiminin istenilen seviyede gerçekleşmesi için iletişimin önündeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. İletişim engelleri bireye; duygularının önemsiz olduğu, kendisini değersiz hissettirdiği, isteklerine saygı duyulmadığı, sorunlarını kendi kendine çözmeye yeteneğinin olmadığı hissi vermektedir. İletişimin önündeki engellerin kaldırıldığı bir ailede kadın karar alma sürecinde daha aktif olacaktır. Birlikte paylaşılan bir hayatın alınması gereken kararlardaki kadın rolü kadına değerli olduğu hissini bizzat yaşatacaktır. Karar almada aktif rol alan kadının sadece aile içi, maddi olmayan konularda değil aileyi ilgilendiren tüm konularda kendi kararını söyleyebilmesi güçlü kadın figürünü ortaya çıkacaktır.

İyi bir iletişiminin olduğu ailelerde kadının karar almada daha aktif rol aldığı, bu durumun güçlü aile yapısının oluşmasını da desteklediği yapılan çalışmalar (Erbil ve Pasinlioğlu, 2004; Kaya, 2019) ile kanıtlanmıştır. Karar almada etkin olan kadın yetiştirdiği çocukları için de iyi bir rol model olacaktır. Annesinin kararlarına saygı duyulduğunu, annesinin karar alma aşamasında kendisini iyi ifade ettiğine şahit olan çocuklar hem bu kültür ile yetişecek hem de ilerleyen yıllarda oluşturacağı aileye bu kültürü taşıyacaktır. Bu gerçek, ailenin aile içi iletişiminin ve ailede karar alma sürecinde kadının rolünün aslında istenilen toplum yapısı için ne kadar gerekli olduğunu bizlere göstermektedir.

Bu çalışmada köyde yaşayan ailelerde karar vericileri belirlemek ve mevcut durumda kadınların etkili olduğu kararlar ile göz ardı edildiği kararları tespit etmenin yanı sıra kadınların karar verme sürecinde özellikle etkili olmak istedikleri konuları ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Köydeki ailelerde karar alma sürecinde kimler etkilidir?
2. Köydeki ailelerde kadınlar hangi kararlarda etkilidir?
3. Köyde yaşayan ailelerde kadınların görüşü hangi kararlar alınırken göz ardı edilmektedir?
4. Kadınlar ailede alınan hangi kararlarda özellikle etkili olmak istemektedirler?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaya; doğal araştırma, yorumlayıcı araştırma ve alan araştırması gibi farklı isimler verilmektedir (Baltacı, 2017). Nitel araştırma, üzerinde kendi sınırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği



bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010, s. 326). Araştırma olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bireylerin hedefleri, tutkuları, endişeleri, korkuları, karşılaştığı sosyal/psikolojik olaylar ve bunlar karşısındaki tutumu; tepkileri ve bunların hayatlarına etkileri (Balci, 2005) mülakat tekniği kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmada, toplumun temelini oluşturan aile yapısında kadının karar alma sürecindeki rolü ve isteklerinin hangi konularda olduğunu açıkça ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunda aranan temel ölçütler; evli, kadın ve köyde yaşıyor olması şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda Amasya ilinin merkez ilçesine bağlı dört farklı köyde yaşayan 25 kadın, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcı isimleri gizlenmiş olup katılımcılar K1, K2, K3 K25 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		f	%
Yaş	35 Yaş altı	6	24
	36-45 Yaş	12	48
	46-55 Yaş	4	16
	56 yaş ve üzeri	3	12
	<i>Toplam</i>	25	100
Eğitim Durumu	Okumaz	1	4
	İlkokul	17	68
	Ortaokul	4	16
	Lise	3	12
	<i>Toplam</i>	25	100
Meslek	Ev Hanımı	22	88
	Çiftçi	2	8
	İşçi	1	4
	<i>Toplam</i>	25	100
Aile Tipi	Çekirdek	15	60
	Geniş	10	40
	<i>Toplam</i>	25	100
Çocuk Sayısı	1 çocuk	3	12
	2 çocuk	8	32
	3 çocuk	10	40
	4 çocuk ve üzeri	4	16
	<i>Toplam</i>	25	100

Tablo 1'e bakıldığında; çalışma grubunda yer alan kadınların yaş dağılımının 12 kişi ile 36-45 aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer katılımcıların ise; 6 kişi ile 35 yaş ve altı kadınlardan, 4 kişi ile 46-55 yaş kadınlardan, 3 kişi ile de 56 yaş ve üzeri kadınlardan oluştuğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun eğitim durumları incelendiğinde en yüksek yüzdenin %68 ile ilkokul mezunlarından oluştuğu, bunu sırasıyla ortaokul, lise ve okumayanların takip ettiği tespit edilmiştir. Meslek tanımlama bölümünde ise ev hanımı oranının %88, çiftçi oranının %8, işçi oranının %4 olduğu bulunmuştur. Aile tipi verilerinde dağılımın 15 kişi ile çekirdek aileden, 10 kişi ile de geniş aileden oluştuğu belirlenmiştir. Çalışma grubunun çocuk sayıları ile ilgili veriler incelendiğinde herkesin çocuk sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bunun yüzdelik dağılımını ise; %40 ile 3 çocuk sahipleri, devamını %32 ile 2 çocuk sahipleri, %16 ile 4 çocuk ve üzeri ailelerin; son olarak da %12 ile 1 çocuk sahibi ailelerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı soruları önceden hazırlar fakat koşullara göre esneklik sağlayabilir, yeniden düzenleyebilir veya sorular hakkında geniş tartışmalara izin verebilir. Yani araştırmacının soruların sırasını değiştirebilir ve ayrıntılı olarak açıklayabilir olanakları vardır (Çepni, 2014, s.173). Bu sebeple sorular önceden hazırlanmış olmasına karşın, görüşme esnasında katılımcılara detaylı açıklamalar yapılmıştır.

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra nitel araştırma ile ilgili çalışmalar yapan üniversitedeki bir akademisyenden uzman görüşü alınmış, katılımcılardan biriyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında görüşme formuna son hali verilmiştir. Katılımcılar araştırmanın gizliliği hakkında bilgilendirilmiş, katılımcıların izni

alınarak uygun oldukları zamanlarda görüşmeler yüz yüze yapılmış olup katılımcı görüşleri araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Görüşmeler 10-30 dakika aralığında gerçekleşmiştir.

Yapılan görüşmelerde toplanan veriler betimleyici bakış açısına göre incelenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş olan temalara altında özetlenip yorumlanır. Bu yöntemde katılımcı kişilerin ifadelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001). Verilerin analizi sonrası oluşturulan bazı kodların birleştirilmesi söz konusudur. Kodlarla ilişkili ifadeleri belirten katılımcılar ve kodlarla ilgili frekans dağılımları tablolarda sunulmuştur. Tablolar açıklandıktan sonra bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı şeklinde, görüşme zamanı ve katılımcı numarası belirtilerek verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analiz edilmesinden, elde edilen bulguların tablolar halinde açıklanmasına yer verilmiştir. Verilerin açıklanmasında doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Birinci araştırma sorusunda araştırmacılar tarafından “Köydeki ailelerde karar alma sürecinde kimler etkilidir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcı görüşlerinin analizi “Ailede Karar Vericiler” teması altında toplanmış ve bu temaya bağlı olarak “Baba, Büyükler, Herkes, Karı-Koca ve Ben” olmak üzere toplam 5 kod oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen bulguların analizi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcı Görüşlerine Göre Ailede Karar Vermede Etkili Olan Kişiler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Ailede Karar Vericiler	Baba	K1, K6, K7, K14, K17, K18, K19, K21, K22, K23, K25	10
	Büyükler (Dede, babaanne, anneanne)	K1, K8, K9, K11, K14, K20, K25	7
	Herkes	K2, K5, K10, K12, K13	5
	Karı- Koca	K4, K15, K16, K24	4
	Ben	K3	1

Tablo 2 incelendiğinde: Ailede karar vermede etkili olan kişi sorusuna katılımcıların 10 kişi ile en yüksek cevabı “baba” olarak verdikleri görülmektedir. Karar vermede en etkili baba cevabını verenlerden sonra en yüksek oranın tabloda “büyükler” olarak ifade edilen dede, babaanne, anneanne cevabından oluştuğu belirlenmiştir. Bu cevabı veren kişi sayısı 7 olarak tespit edilmiştir. 5 katılımcı ise karar vermede “herkesin” etkili olduğunu düşünürken “karı-koca” birlikte etkili olduğunu belirtenler 4 kişi olarak bulunmuştur. Karar almada kendisinin etkili olduğunu belirten kişi sayısının ise 1 olduğu belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Hızlı karar verebilirim. Çok kararsız olduğumu düşünmüyorum. Bizim ailede büyükler ve baba karar verir (K1, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Biraz kararsızım. Bizim evde kararları baba verir (K7, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Kararlı bir insanım. Evimizde kararları baba ve konuya göre çocuklar yani herkes verir (K10, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Genel olarak kararsız bir insanım. Evde genelde evin büyükleri yani yaşlılar karar verirler (K11, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Elde edilen bulgulardan hareketle karar vericilerin yüksek oranda baba ve büyükler olarak bulunmuş olması geçmişten gelen Türk toplum yapısının çoğu ailede hâlâ devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer soru başlıklarında da kendisini hissettiren ataerkil yapının karı-koca ve hep beraber cevabını verenlerin sayısının artmasıyla değişebileceği düşünülmektedir.

İkinci araştırma sorusunda araştırmacılar tarafından “Köydeki ailelerde kadınlar hangi kararlarda etkilidir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcı görüşlerinin analizi “Kadınların Etkili Olduğu Kararlar” teması altında toplanmıştır. Bu temaya bağlı olarak “Ev eşyası seçimi, Her konuda, Market alışverişi, Misafir kabulü-gitme, Çalışma günleri ve Konuya Göre değişiyor” olmak üzere toplam 6 kod oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen bulguların analizi Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcılara Göre Ailede Kadınların Görüşünün Etkili Olduğu Kararlar

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kadınların Etkili Olduğu Kararlar	Ev eşyası seçimi	K3, K8, K10, K11, K13, K17, K18, K20, K23	9
	Her konuda	K1, K2, K4, K16, K22, K24, K25	7
	Market alışverişi	K3, K6, K7, K11, K18, K19	5
	Misafir kabulü-gitme	K9, K10, K11, K18	4
	Çalışma günleri	K21	1
	Konuya göre değişiyor	K5	1

Tablo 3'te ifade edilen verilere bakıldığında: Köy kadınlarının karar vermede en fazla etkili olduğu konunun “ev eşyası seçimi” olduğu görülmektedir. Katılımcıların 9'u ev eşyası seçiminde kendi kararlarının etkili olduğunu düşünmektedirler. “Her konuda” kararının etkili olduğunu belirten katılımcı sayısı ise 7 olarak belirlenmiştir. “Market alışverişi” yapılmasında kararının etkili olduğunu düşünenlerin sayısı ise 5 olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan 4'ü “misafir kabul-gitme” konusunda kararının etkili olduğunu belirtmiştir. Çalışma günleri ve konuya göre değişiyor cevabını verenlerin sayısı ise 1 olarak bulunmuştur. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Konuya göre değişiyor. Tam olarak şu karar üzerinde etkiliyim diyemeyeceğim (K4, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Benim kararım daha çok ev eşyası seçiminde etkilidir. Eşya alışverişi yapılacağı zaman ben belirlerim neler alacağımızı (K17, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Ben en çok ev eşyası seçimi, misafir kabul etme, alışveriş gibi konularda etkili olduğumu düşünüyorum (K18, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Yerine göre kararsızlığım oluyor ama normalde kararlı biriyim. Eşim ve ben kararları birlikte aldığımızı düşünüyorum. Bu yüzden her konuda kararlarımızın etkili olduğuna inanıyorum (K24, bireysel görüşme, Şubat 2022).

İkinci araştırma sorusu bulguları değerlendirildiğinde; araştırma bölgesi, köy kadınlarının kararlarının etkili olduğu alanların daha çok maddi olmayan konulardan oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer yorumlama ise; her konuda kararının etkili olduğunu söyleyenlerin kadınların sayısının da veriler içinde üst sırada olması, kadının aile içi kararlarda etkisinin yükselme eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü araştırma sorusunda araştırmacılar tarafından “Köyde yaşayan ailelerde kadınların görüşü hangi kararlar alınırken göz ardı edilmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcı görüşlerinin analizi “Kadınların Görüşünün Göz Ardı Edildiği Konular” teması altında toplanmıştır. Bu temaya bağlı olarak “Yok, Maddi konular, Arazi-Ahır işleri, Alım-Satım, Misafirlik, Büyük kararlarda, Arkadaş ilişkisi, Hastaların tedavisi, Çocukların okulları ve Maç izleme” olmak üzere toplam 10 kod oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen bulguların analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcılara Göre Ailede Kadınların Görüşünün Alınmadığı Konular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kadınların Görüşünün Göz Ardı Edildiği Konular	Yok	K1, K4, K15, K16, K17, K18, K21	7
	Maddi konular	K2, K6, K11, K14, K22, K23, K24	7
	Arazi-Ahır işleri	K8, K11, K23	3
	Alım-Satım (Elektronik, araç, tamir aleti vs.)	K3, K5, K9	3
	Misafirlik	K19, K20	2
	Büyük kararlarda	K7	1
	Arkadaş ilişkisi	K10	1
	Hastaların tedavisi	K11	1
	Çocukların okulları	K11	1
	Maç izleme	K13	1

Tablo 4 incelendiğinde; kadınların karar almada görüşünün göz ardı edildiği konular sorusuna “yok” cevabı verenlerin sayısının 7 olduğu belirlenmiştir. “Maddi konularda” görüşlerinin göz ardı edildiğini ifade edenlerin oranı, yok cevabı verenlerle aynı sayıda, 7 kişi olarak tespit edilmiştir. “Arazi-ahır işlerinde” ve “alım-satım” işlerinde görüşlerinin önemsenmediğini söyleyenler 3 kişi olarak bulunmuştur. “Misafirlik” konusunda cevabını verenler ise iki kişiden oluşmaktadır. Birer kişi büyük kararlar, arkadaş ilişkileri, hasta tedavisi, çocukların okulları, maç izleme konularında görüşlerinin önemsenmediğini belirtmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

İstedğim kararlar uygulanırsa beni mutlu eder. Para ve hesap işlerini beni karıştırmıyorlar. O kararlara beni ilgilendirmiyormuş gibi (K6, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Kendileri ile ilgili özel konulara beni karıştırmıyorlar. Arkadaş ilişkisi mesela. Bunu örnek olarak verebilirim (K10, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Verdiğim cevap olumlu olur ve hoşuna giderse uygulanır. Banka işlerinde göz ardı eder. Kendisi halleder (K14, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Yok. Herhangi bir kararda göz ardı edilmiyorum (K18, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Karar almada “fikirlere göz ardı edilmediğini” düşünenlerin sayısının en yüksek cevaplardan biri olması alınan kararlarda kadının etkinliği bakımından olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. “Maddi konularda” görüşünün göz ardı edildiğini düşünenlerin sayısının bir diğer yüksek cevap olması, bu cevabı “alım-satım” gibi maddi konulardan oluşan cevabın izlenmesi ise bazı ailelerde ataerkil yapının devam ettiğini şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü araştırma sorusunda araştırmacılar tarafından “Kadınlar ailede alınan hangi kararlarda özellikle etkili olmak istemektedirler?” sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcı görüşlerinin analizi “Kadınların Ailede Özellikle Etkili Olmak İstedikleri Kararlar” teması altında toplanmıştır. Bu temaya bağlı olarak “Çocuğum hakkındaki, Her konuda, Ev eşyası seçimi, Alışveriş, Üzerime düşen konular, Dışarı çıkma, Evin tadilat işleri, Kız alma-verme, Kendi kıyafet seçimi, İş konusunda, Araba ve Yok” olmak üzere toplam 12 kod oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen bulguların analizi Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcılara Göre Kadınların Ailede Özellikle Etkili Olmak İstedikleri Kararlar

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kadınların Ailede Özellikle Etkili Olmak İstedikleri Kararlar	Çocuğum hakkındaki	K2, K10, K11, K13, K18, K25	6
	Her konuda	K7, K8, K14, K15, K17, K20	6
	Ev eşyası seçimi	K4, K11, K19, K23	4
	Alışveriş	K9, K11, K16	3
	Üzerime düşen konular	K1, K24	2
	Dışarı çıkma	K5, K12	2
	Evin tadilat işleri	K3	1
	Kız alma-verme	K11,	1
	Kendi kıyafet seçimi	K11	1
	İş konusunda	K21	1
	Araba	K23	1
	Yok	K6	1

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde: Kadınların ailede özellikle etkili olmak istedikleri kararların başında “çocukları hakkında verilen kararlar” ve “her konuda” kararım etkili olsun isterim cevabını verenlerin olduğu görülmektedir. Bu cevapları veren katılımcı sayısı 6 kişi olarak bulunmuştur. “Ev eşyası seçimi” konusunda kararın etkili olmasını düşünenler 4 kişi olarak belirlenirken, alışveriş yapmada kararın etkili olmasını isteyenler 3 kişi olarak tespit edilmiştir. Üzerine düşen konular ve dışarı çıkma konularında kendi kararlarının etkili olmasını isteyenlerin sayısı ise 2 kişi olarak belirlenmiştir. Birer kişi de “Evin tadilat işleri, kız alma-verme, kıyafet seçimi, iş konusu, araba ve yok” cevabını vermişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Ev alım-satımı, alışveriş, ev eşyası seçimi, kız alma, kız verme, çocukların eğitimi, kendime elbise seçimim gibi konularda etkili olmak isterim (K11, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Bir yere giderken, dışarı çıkma gibi konularda ben etkili olmak isterim (K12, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Kararlı biriyim ve buna eminim. Bu yüzden her konuda kararlarımın etkili olmasını isterim (K15, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Çocukların eğitimi ve ihtiyaçları ile ilgili kararlarda özellikle etkili olmak isterim. Benim için en önemli konular bunlar (K25, bireysel görüşme, Şubat 2022).

Köy kadınlarının karar vermede etkili olmak istedikleri konunun başında “çocuklarıyla ilgili kararların” gelmesi katılımcıların en kıymetli varlık olarak çocuklarını gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu konudaki diğer yorumlama ise; karar vermede maddi konularda fikrinin önemsenmediğini belirten kadınların da bu soruya çocuklar ile ilgili kararlarda etkili olmak istiyorum demesi anne-çocuk bağının çok özel ve önemli olması şeklinde ifade edilebilir. “Her konuda” kararın dinlenmesini isteyen kadınlarının sayısının da katılımcı grubu içinde yüksek oranda çıkması bazı konularda kararlarının alınmadığı, köy kadınlarının aile içindeki kararlarda aktif katılımı arzuladığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Toplumun oluşmasında asli unsur olan aile, ailedeki karar mekanizmasında kadının rolünün ne olduğunun belirlenmesi sağlıklı toplum inşası için oldukça önemlidir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada elde edilen veriler kadının aile içi karar alınması sürecindeki rolünün ne olduğunu bizlere göstermektedir. Kadının aile içi kararlarında etkin olması çocuk yetiştirmede üstlendiği sorumluluk ile de ayrı bir önem taşımaktadır. Geleceğimizin mimarı olacak olan çocukların annelerinin kararlarının dinlendiğine, uygulandığına şahit olarak yetiştirilmesi gelecek nesiller bakımından oldukça önemlidir. Bu kültürde yetişen çocukların ilerleyen yıllarda oluşturacakları ailelerde bunu özümsemiş olarak uygulamaları kadının hak ettiği değeri kazanması adına çok anlamlı görülmektedir.

Araştırmada öncelikle ailede alınan kararlarda kimlerin etkili olduğunun belirlenmesine çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kadınların bu konuda verdiği cevaplarda alınan kararlarda babanın ve aile büyüklerinin etkili olduğu cevabının herkes, karı-koca ve ben kararlarından fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ataerkil toplum geleneğinin bazı ailelerde devam ettiğini bizlere göstermektedir. Geleneksel aile düzeni, karar mekanizmasının geçerliliğini koruduğu sonucu alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Çilingiroğlu, 1991; Armutçu, 1995; Erci, 2003; Erbil ve Pasinlioğlu, 2004). Yapılan çalışma, kadının karar vermede etkili olduğu sonucuna ulaşan Kaya'nın (2019) çalışmasıyla farklılık göstermektedir.

Araştırma grubundaki kadınların görüşlerinin etkili olduğu kararlar içerisinde “ev eşyası seçimi” kararının ilk sırada yer alması, cevap dağılımında “market alışverişi, misafir kabulü-gitme, çalışma günleri ve konuya göre değişiyor” cevapları aile içi karar vermede kadının rolünün önemli sayılan konuları kapsamadığını ortaya çıkarmıştır. Bu başlıkta elde edilen “her konuda” cevabının ikinci sırada yer alması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilse de diğer sonuçların kadının önemli konularda karar verme konusunda olması gerekenin çok uzağında olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Erbil ve Pasinlioğlu'nun (2004) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmada, ailede kadınların görüşünün alınmadığı kararlar konusuna en yüksek cevabı “yok” olarak vermeleri ortak karar veriliyor olması bakımından önemli görülmektedir. Aynı grupta yer alan “maddi konularda, arazi- ahır işlerinde, alım-satım işlerinde” görüşlerinin alınmadığını söyleyen kadınların oranının yüksek olması dikkat çekici cevaplar arasındadır. Bu durumun maddi konularda kadının fikrinin alınmadığını destekler niteliktedir. “Büyük kararlarda” fikrinin alınmadığı cevabının veren katılımcının da olması çalışmanın dikkat çekici diğer sonuçlarından. “Arkadaş ilişkisi, hastaların tedavisi, çocukların okulları ve maç izleme” kararlarında görüşünün alınmadığının ifade edilmesi bu başlığın diğer sonuçları arasındadır. Bu durumun Arpacı'nın (2014) yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan ev işlerine, alışverişe yönelik kararlar ile sosyal faaliyetlere yönelik kararlar kadının çalışma durumuna göre değişiklik göstermekte sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma bölgesindeki kadınların kararlarının etkili olmasını istedikleri konu başlığında ilk sırada “çocuklarıyla ve her konuda” kararlarının etkili olmalarını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ikinci araştırma sorusunda etkili olduklarını düşündükleri “ev eşyası seçimi” ile ilgili kararın bu bölümde etkili olmak istedikleri karar olarak da çıkması bazı kadınların bu konuda yaşadığı problemi işaret etmektedir. Ayrıca bu grupta ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlar; “kıyafet seçimi, araba, kız alıp-verme, dışarı çıkma” gibi konularda katılımcı kadınların kararlarında etkili olamadıklarını göstermektedir. “Üzerime düşen konularda” kararlarının etkili olmasını isteyen kadınların cevapları alınan ya da alınacak kararlarda kadının rolünü araştırırken aslında kendi kararını bile almakta zorlanan kadın profilinin varlığını bizlere göstermektedir.

Öneriler

- ✓ Bu çalışmada karar alma sürecinde köy kadınlarının rolünü belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Benzer bir araştırma köyde yaşayan erkekler üzerinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- ✓ Karar alma sürecinde eksikliği hissedilen diğer bir konu da aile içi iletişimdir. Köydeki insanların aile içi iletişimin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Karar alma süreçleri ile ilgili köyde yaşayan insanları bilgilendirme ve bu konuda farkındalığı artırma çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Armutçu, E. (1995, 7-8-9 Nisan). Kadının insan hakları. *Hürriyet Gazetesi*, s.13.
- Arpacı, F. (2014). Ailede alınan kararlarakattının katılımını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (42), 1-11.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çilingiroğlu, N. E. (1991). Intra-familial relations and women's situation: a cross sectional study in two settlements. *Turkish Journal of Population Studies*, 13, 56-64.

- Erbil, N. ve Pasinlioğlu, T. (2004). Kadının ailede karar vermeye etkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7, 1-11.
- Erci, B. (1997). Kadının ailedeki statüsü ve karar verme durumlarına etkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 11(3), 101-17.
- Kaya, E. (2019). *Kisecik köyü kadınlarının aile içindeki kadına yönelik şiddete bakış açıları* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 550275).
- Lazar M M (2005). Politicizing Gender in Discourse: Feminist Critical Discourse Analysis as Political Perspectives and Praxis. İçinde: M M Lazar (der), *Feminist Critical Discourse Analysis*, New York: Palgrave Macmillan, 37-51.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Sayın, Ö. (1990). *Aile sosyolojisi-ailenin toplumdaki yeri*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sanatsal Aventurin Seramik Sırlarının Geliştirilmesi İçin Demir Bakımından Zengin Bakır Cürufunun Uygulanabileceği Üzerine Bir Araştırma*

An Investigation on The Potential Application Of Iron-Rich Copper Slag For Developing Artistic Aventurine Ceramic Glazes

ÖZET

Pigmentler, sanatsal seramik bünyelerde ve sırlarda dekoratif renklendirici maddeler olarak kullanılır ve genellikle yüksek maliyetli teknolojik işlemlerle hazırlanırlar. Bu nedenle endüstriyel atık çeşitlerinin kullanımı son yıllarda ticari pigmentlere alternatif olarak cazip hale gelmiştir. Metalürjik cürüflar gibi bazı atıklar, seramik sırlarında ve bünyelerinde renklendirici olarak kullanılabilirliklerini ortaya koyan yüksek miktarda Fe₂O₃, PbO, CuO, TiO₂ ve ZnO içerir. En sık kullanılan atıklar metalürjik cürüflar, kırmızı çamur, mineral işlemeden kaynaklanan silikatça zengin atıklar ve endüstriyel tozlar ve küllerdir. Bu çalışma, ticari Fe₂O₃ yerine sanatsal aventurin seramik sırlarında demir açısından zengin bakır cürufunun kullanılabilirliğini araştırmaktadır. Bu amaçla, bakır cürufu önce öğütülerek homojen toz elde edilmiştir. Toz cüruf, ikili ve üçlü sır formülasyonlarında ağırlıkça %10 ile %90 aralığında kullanılmıştır. Hazırlanan formülasyonlar daha sonra seramik test plakalarının yüzeylerine uygulanmış ve farklı sıcaklıklarda pişirilmiştir. Elde edilen sırlı yüzeylerin incelenmesi, aventurin etkilerinin başarılı bir şekilde oluştuğunu göstermiştir. Ayrıca sırlı yüzeyler, açık sarıdan koyu kahverengiye kadar farklı renk tonlarıyla mat ve parlak sanatsal görünüm sergilemiştir. Bu nedenle incelenen bakır cürufunun aventurin uygulamalarında ticari demir oksit yerine sır reçetelerinde alternatif bir hammadde olarak kullanılabileceği belirlenmiştir. Optimum aventurin sır formülasyonları, bazı sanatsal seramik duvar panolarına uygulanmıştır. Çalışmanın genel sonucu, seçilen bakır cürufunun sanatsal aventurin seramik sırlarında hammaddenin bir parçası olarak kullanılabilirliğini kanıtlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Seramik Sır, Aventurin Sır, Endüstriyel Atık, Bakır Cürufu

ABSTRACT

Pigments are used in artistic ceramic bodies and glazes as decorative colorant substances and are generally prepared through high-cost technological processes. Due to this fact, the use of kinds of industrial wastes has become attractive as an alternative for commercial pigments in recent years. Some wastes, such as metallurgical slags, contain high levels of metal oxides (Fe₂O₃, PbO, CuO, TiO₂, and ZnO), revealing their usability as a colorant in ceramic glazes and bodies. The most commonly used wastes are metallurgical slags, red mud, silicate-rich wastes from mineral processing, and industrial dusts and ashes. This study investigates the usability of iron-rich copper slag in artistic aventurine ceramic glazes instead of commercial Fe₂O₃. For this purpose, the copper slag was firstly ground and milled to obtain a homogenous fine powder. The powdered slag was used in the range of 10 to 90 wt% in double and triple glaze formulations. The prepared formulations were then applied on the surfaces of ceramic test plates and fired at different temperatures. The investigation of the obtained glazed surfaces showed the successful formation of aventurine effects. Also, the glazed surfaces showed artistic appearances in matte and glossy modes with different color tones, from light yellow to dark brown. Therefore, it was determined that the studied copper slag could be used as a potential raw material in glaze recipes instead of commercial iron oxide in aventurine applications. The optimum aventurine glaze formulations were also applied to some artistic ceramic wall panels. The overall result of the study proves the usability of the selected copper slag as a part of raw material in artistic aventurine ceramic glazes.

Keywords: Ceramic Glazes, Aventurine Glaze, Industrial Waste, Copper Slag

GİRİŞ

Sır; hammaddelerin ve oksitlerin farklı oranlarda bir araya getirilip karıştırılması ile elde edilen, çeşitli ısılarda meydana gelen tepkime sonucunda, uygulandığı bünye üzerinde ergiyerek camsı bir yapı oluşturan ince tabakadır. Sırlar; uygulandığı ürüne düzgün ve pürüzsüz bir yüzey özelliği kazandırırken temizliği kolaylaştırmaktadır. Öte yandan bakteri ve mikroorganizma oluşumunu önler. Bileşimleri bakımından oldukça çeşitlilik gösteren seramik sırlarını, belirli bir kurala göre sınıflandırmak pek mümkün olmamakla birlikte sırı oluşturan hammaddeler, sırnın uygulanma yöntemi ve pişme dereceleri gibi, elde edilmiş yöntemlerine veya yüzey özelliklerine göre sınıflandırılabilirler. Yüzey özelliklerine göre sırlar; mat sırlar, parlak sırlar, opak sırlar ve artistik sırlar olarak sınıflandırılabilir. Artistik sırlar, farklı renk ve dokuların elde edildiği ayrıca kullanıldığı sanatsal ürünlere değer katan sırlardır. Aventurin sırlar artistik sırlar grubunda yer almaktadır (Tuna, 2018).

* Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalında 2022'de biten "Bakır cürufunun aventurin sırlarında kullanım olanaklarının araştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalı, Kastamonu, Türkiye.
ORCID: 0000-0002-8776-5887

² Dr. Öğr. Ü., Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Seramik ve Cam Bölümü, Kastamonu, Türkiye.
ORCID: 0000-0002-4050-708X

Zennur Tıgılı Boya¹ 
Aşlı Çakır Arıanpour² 

How to Cite This Article

Tıgılı Boya, Z. & Arıanpour, A. Ç. (2023). "Sanatsal Aventurin Seramik Sırlarının Geliştirilmesi İçin Demir Bakımından Zengin Bakır Cürufunun Uygulanabileceği Üzerine Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6387-6396. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68931>

Arrival: 17 January 2023
Published: 30 April 2023

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

Aventurin sırlar, kristal sırlarla benzer özellikler gösterse de aralarındaki en belirgin fark, sır yüzeyinde oluşan kristallerin görünümüdür. Aventurin sırlarda kristal oluşumları sırnın yüzeyinde değil, içerisinde gömülü olarak bulunurlar. Sırların yüzeylerinde beyaz ışık altında görülebilen ve derinliği olan kristal, metalik, sim yapılu pulcuklar vardır. Bu sırlar; alkali, borlu, kurşunlu, alüminası az olan sır bünyelerinin metal oksitlerle doyurulmasıyla elde edilirler (Genç & Kurt, 2017). Aventurin sırlar, krom, demir ve bakır aventurin sırlar olmak üzere sınıflandırılmaktadırlar. Demir aventurinli sırlar, krom ve bakır aventurin sırlarına göre elde edilmesi daha kolaydır. Demir aventurinli sırlar kızıl kahve tonlarından koyu kahve tonlarına doğru bir renk skalası oluştururlar. Bu sırlarda oluşan kristaller kırmızı-altın renklerde (Tıgılı Boya, 2022) .

Seramik sırlarında kullanılan hammaddeler yüksek maliyetli teknolojik işlemlerden geçirilerek hazırlanmakta ve genel olarak ithal edilmektedir. Değişen dünya, devleşen sanayileşmenin getirdiği çevre kirliliği, bunlarla birlikte hammadde kaynaklarının azalmasının getirdiği pahalılık pek çok araştırmacıyı farklı arayışlara sevk etmektedir. Bu nedenle, yüksek maliyet gerektirmeyen atık malzemelerin seramikte kullanılabilirlikleri konusu, araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Özellikle endüstriyel katı atıkların sanatsal seramikte kullanımı ile ekonomik ve çevresel faydalarının yanı sıra, farklı yüzey görünümleri ve farklı dekoratif etkilere sahip, sanatsal değeri yüksek eşsiz güzellikte seramik sırları elde edilebilmektedir. Endüstriyel katı atıklar demir-çelik fabrikalarındaki cürufur, alüminyum fabrikası kırmızı çamur atıkları, çinko fabrikası cürufur, maden zenginleştirme tesislerindeki silikat içeriği bakımından zengin toprak atıkları ve tüm bu endüstri kuruluşlarına ait tozlar ve küllerdir (Kılınç Mirdal & İşler, 2008).

Cüruf, metallerin veya metal içeren cevherlerin eritildiklerinde oluşturdukları ve metalden daha hafif oksitler ve silikatlar kompleksi olan ve yoğunluk farkı nedeniyle yüzeyde biriken bir yan ürün olarak tanımlanmaktadır. Bakır cürufu, sülfürlü bakır cevherlerinden pirometalurjik yöntemle bakır üretimi sürecinde oluşan endüstriyel katı atıklardır. Pirometalurjik prosesler sonucu konsantre sülfitlerden ayrıştırılmıştır. Demir, alümina, silika ve silisyum bakımından zengindir. Her bir tonluk bakır üretimi sonucunda yaklaşık olarak 2.5-3 ton civarında bakır cürufu ortaya çıkmaktadır. Bakır cürufur fiziksel olarak gözenekli koyu renkli ve camsı görünüme sahiptirler. Mekanik olarak gösterdiği üstün mukavemet ve aşınmaya karşı oluşturduğu yüksek dirençten dolayı seramik sektöründe cam ve karo üretiminde, inşaat sektöründe, yol çalışmalarında, beton ve çimento endüstrisinde kullanılmaktadır (Uysal & Bahar, 2018).

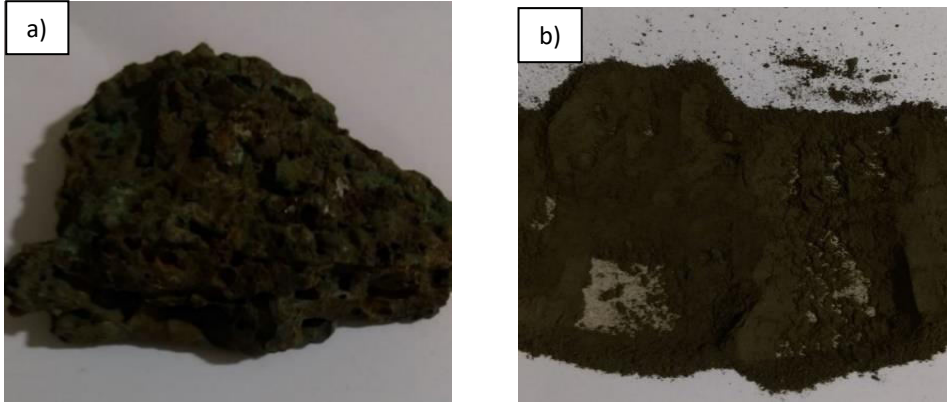
Literatür incelendiğinde bakır cürufu ile ilgili Marghussian ve Maghsoodipoor'un (1999) çalışmalarında sırsız yer karolarının formüle edilmesinde İran bakır cürufu kullandıkları, standart yer karosu bünyesine ağırlıkça % 20 - 80 oranlarında bakır cürufu ilave ettikleri görülmektedir. Yaptıkları testler sonucunda 1025oC' de pişirilen % 40 cürufu içerikli karoların çok iyi asit direncine sahip olduklarını belirlemişlerdir (Marghussian & Maghsoodipoor, 1999). Khorassani vd. (2019) yaptıkları çalışmada, seramik sırlarında kullanılan firit yerine ikincil hammadde olarak yüksek miktarda bakır cürufu içeren, estetik değeri ve koruyuculuğu yüksek seramik sırları elde etmeyi, böylelikle firit üretiminden kaynaklanan hem insan sağlığına olumsuz etkilerini hem de çevresel zararı en aza indirmeyi amaçlamışlardır. Oldukça kapsamlı olarak yaptıkları bu araştırmanın sonucunda, cürufulardan elde edilen firitin geleneksel firitte göre çevresel avantaja sahip olduğunu göstermişlerdir (Mohaddes Khorassani vd., 2020). Özel, Turan, Çoruh ve Ergün (2006) çalışmalarında bakır üretim sürecinde ortaya çıkan flotasyon atıklarının, seramik endüstrisinde kullanılan siyah ve kahverengi pigmentlerin üretiminde demir kaynağı olarak kullanımını araştırmışlardır. Araştırma sürecinde kalsine ederek elde ettikleri pigmentleri çini bünyelerinde ve şeffaf seramik sırlarında kullanmışlardır. Flotasyon atığının seramik bünye ve sırlarda siyah ve kahverengi pigment üretiminde demir kaynağı olarak kullanılabileceğini tespit etmişlerdir (Özel vd., 2006). Çoruh, Ergun ve Cheng (2006) çalışmalarında Samsun Karadeniz Bakır Fabrikası'ndan temin ettikleri bakır flotasyon atıklarını kullanmışlardır. Bakır flotasyon atıkları ve bunlardan elde ettikleri cam-seramik ürünlere uygulanan testler neticesinde ürünlerin kimyasal dayanıklılığının üst düzeyde olduğu, üretilen cam-seramiklerin inşaat ve yapı malzemesi olarak çok daha geniş bir uygulama alanına sahip olduğunu görmüşlerdir. (Çoruh vd., 2006). Mirdal 2017, yaptığı çalışmada inorganik atıklar (bakır cürufu, pirit külü ve cam ambalaj atığı) kullanarak artistik seramik sırları geliştirmiştir. Bu atık malzemeleri %0,6-20 arasında sır reçetelerinde kullanmış ve porselen bünyeler üzerine uygulamıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda farklı inorganik atıklar kullanılarak çekici renklerde ve dokularda artistik seramik sırları üretmişlerdir (Kılınç Mirdal, 2017).

Yapılan çalışmada, bakır cürufu ilavesi aventurin yüzey oluşumları incelenmiştir. Başlangıç olarak bakır cürufu kullanılarak mevcut sırların renklendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bunun için mat beyaz ve mat transparan sırlar seçilmiştir. Mevcut sırlara bakır cürufu ilavesi ile oluşturulan sırlar 1030 ve 1050oC'lerde pişirilerek yüzey özellikleri bakımından incelenmiştir. Sonraki aşamada, mümkün olduğu kadar az sayıda hammadde ile arzu edilen camlaşma, renk ve doku özelliğine sahip sırlı yüzeyler oluşturmak amacı ile ikili ve üçlü sır sistemleri geliştirilmiştir. İkili sistemde, bakır cürufunun yanı sıra, sodyum feldispat ve üleksit, ergitici olarak reçeteye

eklenmiş ve iki hammaddeli sır reçeteleri oluşturulmuştur. Üçlü sır sistemi kullanarak artan ve azalan oranlarda 5 adet farklı sır reçetesi hazırlanmıştır. Hazırlanan sırlanmış plakalar ise 1020°C, 1050°C ve 1100°C'de olmak üzere üç farklı sıcaklıkta sinterlenmiştir. Son olarak standart seçilen bir aventurin sır reçetesindeki demir oksit ve bakır cürufu %15-40 oranlarında ilave edilerek oluşturulan sırlar, önceden hazırlanan ve bisküvi pişirimleri yapılan plakalar üzerine akıtma yöntemi ile uygulandıktan sonra 1100°C'de pişirilmiştir. Pişirilen demir oksit ve bakır cürufu sırlar, yüzey özellikleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

MALZEME VE YÖNTEM

Çalışmada kullanılmak üzere bakır cürufu, Kastamonu Küre Eti Bakır Maden İşletmesi tesislerinden temin edilmiştir (Şekil 1a). Yaklaşık 12 kg'lık bakır cürufu işletmenin kendi bünyesinde laboratuvar ölçekli çubuklu değirmende yaş olarak öğütülüp laboratuvar tipi etüvde 100°C'de kurutulmuş (Şekil 1b) ve kimyasal analizleri yapılmıştır.



Şekil 1: Maden işletmesinden elde edilen bakır cürufu (a) ve öğütülmüş hali (b)

Çalışmanın ilk aşamasında bakır cürufunun hazır sırlar üzerinde meydana getirdiği etkiyi görebilmek amacı ile mat beyaz (opak) ve mat transparan sırlar seçilmiş ve ilgili sırlara, %5-10-15-20-25 ve 30'u kadar bakır cürufu ilave edilmiştir. Mat beyaz (MB) ve mat transparan (MT) olarak kodlanmıştır. Örneğin; mat transparan sırda %5 bakır cürufu ilaveli sırnın kodu MT5 olarak adlandırılmıştır. Hazırlanan sırların reçete bileşimleri Tablo 1'de verilmiştir. Mevcut sırlara bakır cürufu katkısı ile hazırlanan sırlar, 1030°C ve 1050°C olmak üzere iki ayrı derecede pişirimleri gerçekleştirilmiştir. Mevcut sırların bakır cürufu kullanılarak renklendirilmesi doğrultusunda hazırlanan sır reçetelerinin pişirim sonrası yüzey görünümleri incelenmiştir.

Tablo 1: Mevcut sırların renklendirilmesi sır reçete bileşimi % Pişirim sıcaklığı 1030 ve 1050°C

Karışım Kodları	Mat Beyaz	Bakır Cürufu	Karışım Kodları	Mat Transparan	Bakır Cürufu
MB10	90	10	MT10	90	10
MB15	85	15	MT15	85	15
MB20	80	20	MT20	80	20
MB25	75	25	MT25	75	25
MB30	70	30	MT30	70	30

Çalışmanın ikinci aşamasında, bakır cürufu tek başına ve ergitici özelliği olan sır hammaddeleriyle birlikte ikili sistemlerde, belirlenen oranlarda kullanılmıştır. İkili sistemlerin kullanılmasının amacı; mümkün olduğu kadar az sayıda hammadde ile arzu edilen camlaşma, renk ve doku özelliğine sahip sırlı yüzeyler oluşturmaktır. İkili sistemde, reçetede bakır cürufuna ek olarak, sodyum feldispat ve üleksit reçetelere eklenmiştir. Numuneler 1000°C'de sinterlenmiştir. Belirlenen oranlarda iki hammaddeli sır reçeteleri oluşturulmuştur. Sodyum feldispat kullanılan sistem N ve üleksit kullanılan sistem Ü olarak kodlanmıştır. Örneğin, %80 sodyum feldispat, %20 bakır cürufu ile hazırlanan reçete N2 olarak adlandırılmıştır. Reçete bileşimleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İki hammaddeli sır reçete bileşimi %. Pişirim sıcaklığı 1020°C

Sır Kodları	Üleksit	BC	Sır Kodları	Na. Feldispat	BC
Ü1	90	10	N1	90	10
Ü2	80	20	N2	80	20
Ü3	70	30	N3	70	30
Ü4	60	40	N4	60	40
Ü5	50	50	N5	50	50
Ü6	40	60	N6	40	60
Ü7	30	70	N7	30	70
Ü8	20	80	N8	20	80

Çalışmanın üçüncü aşamasında, üçlü sır sisteminde, reçeteyi oluşturan diğer hammaddeler artan ve azalan oranlarda kullanılırken, hazırlanan reçetelerde bakır cürufu %30 olarak sabit tutulmuş, reçeteye artı olarak eklenmiştir. Üçlü sır sisteminde oluşturulan sır reçeteleri, 1020-1050 ve 1100°C'e olmak üzere üç farklı sıcaklıkta sinterlenmiştir (Tablo 3). Çalışmanın dördüncü aşamasında yapılan denemeler sonucunda oluşturulan Tablo 4'teki seger formülü verilmiş sır reçetesinin içine %15-20-25-30-35-40 aralığında bakır cürufu ve ticari Fe₂O₃ ilave edilerek 1100°C'de sinterlenmiştir. Bakır cürufu ilave edilen reçeteler B ve F ilave edilen reçeteler F olarak kodlanmıştır. %15 bakır cürufu ve %15 Fe₂O₃ kullanılan aventurin sır reçeteleri sırasıyla B15 ve F15 şeklinde kodlanmıştır (Tablo 5). Çalışma sonuçlarına göre seçilen sır kompozisyonu seramik pano formlarda sırlanarak aynı pişirim sıcaklıklarında pişirilmiştir.

Tablo 3: Sır reçeteleri

Hammaddeler	Numune Kodları			
	A15	A20	A21	A27
Üleksit	50	50	60	60
Kuvars	40	30	30	20
Na-Feldispat	10	20	10	20
Bakır Cürufu	+30	+30	+30	+30

Tablo 4: Denemeler sonucunda oluşturulan sıranın seger formülü.

0.189 Na ₂ O	0.19 Al ₂ O ₃	1.513 SiO ₂
0.037 K ₂ O		0.663 B ₂ O ₃
0.158 MgO		
0.616 CaO		

Tablo 5: Bakır cürufu ve Fe₂O₃ kullanılarak hazırlanan aventurin sırların reçeteleri ve kodları

Karışım Kodları	BC (%)	Karışım Kodları	Fe ₂ O ₃ (%)
B15	15	F15	15
B20	20	F20	20
B25	25	F25	25
B30	30	F30	30
B35	35	F35	35
B40	40	F40	40

Sırların hazırlanması aşamasında oluşturulan bütün reçeteler, reçetelere göre 250 gr. hazırlanıp, laboratuvar tipi 500 gr. kapasiteli bilyalı değirmende 20 dakika boyunca yaş öğütme işlemine tabi tutularak sır haline getirilmiştir. Öğütme işleminden sonra 90 meş'lik elekten geçirilen sırlar temiz bir kaba alınmıştır. Sır denemelerinde kullanılmak üzere hazırlanan ve 980°C'de bisküvi pişirimleri yapılan plakalara akıtma yöntemi ile uygulanmıştır. Hazırlanan numuneler etüvde 100°C'de 24 saat kurutularak pişirime hazır hale getirilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMALAR

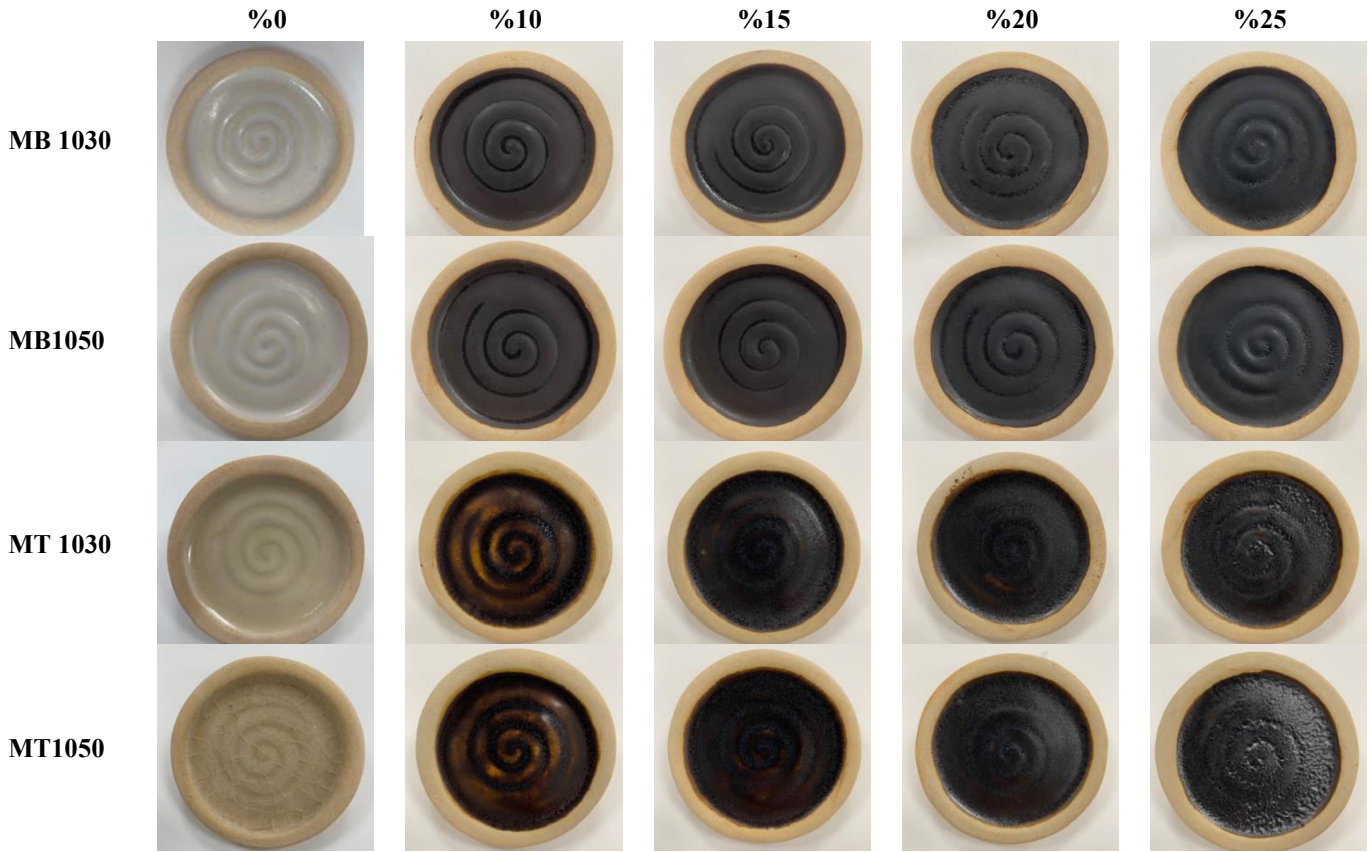
Sır reçetelerinde kullanılmak üzere öğütülen bakır cürufunun kimyasal analizi Tablo 6'da verilmiştir. Bakır cürufunun kimyasal analizi sonucunda bileşiminde yüksek oranda (%57,68) Fe₂O₃ bulunduğu tespit edilmiştir. SiO₂ ve Al₂O₃ ise sırasıyla %19,80 ve % 6,04'tür. Kimyasal analizleri yapılan bakır cürufunun bileşiminde oranca fazla bulunan metalik demir, mıknatıs yardımıyla, mümkün olduğunca azaltıldıktan sonra, sır reçetelerinde kullanılmıştır.

Tablo 6: Küre bakır işletmesi bakır cürufu kimyasal bileşimi

Bileşik	CuO	ZnO	Co ₂ O ₃	SiO ₂	SO ₃	Fe ₂ O ₃	MnO	Na ₂ O	Al ₂ O ₃	K ₂ O	CaO	MgO	CO ₂
%	1,35	0,25	0,64	19,80	4,17	57,68	0,04	0,20	6,04	1,26	1,59	0,42	6,18

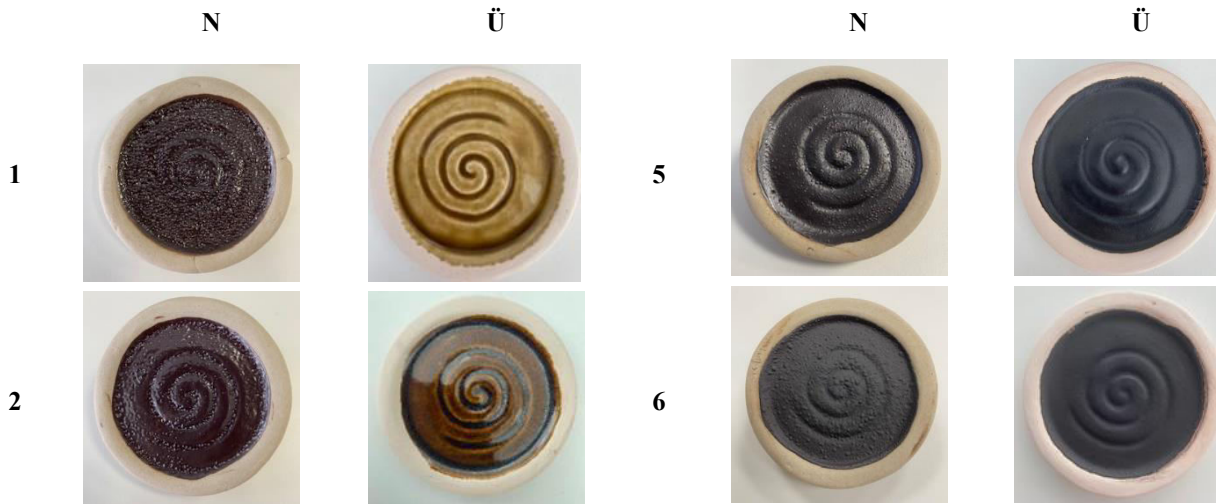
Mevcut sırlara bakır cürufu ilave edilerek hazırlanan sırların yüzey görünümleri Şekil 2'de verilmiştir. Bakır cürufu ilaveli MT sırların yüzeyleri mat, saten dokulu, % 20 atık ilavesine kadar pürüzsüzdür. Cüruf kullanım miktarı arttıkça %25 oranında sırlarda pürüzlenme ve kabarmalar gibi sır hataları meydana geldiği görülmüştür. Sıcaklık farkı olmaksızın % 10 ve % 25 atık ilavesine kadar bütün MT sırlarda aventurin oluşumları gözlenmektedir. MT kodlu sırlarda cüruf miktarı arttıkça kahverengi tonlarından acı kahveye doğru bir renk geçişi izlenmiştir. Bakır cürufu ilaveli MB sırların yüzeyleri mat, saten dokulu, %20 atık ilavesine kadar pürüzsüzdür. %20 ve 25 atık ilavesinde sıcaklık farkı olmaksızın her iki pişme derecesinde de yüzeyde hafif pürüzlenmeler ve bozulmalar gözlenmiştir. MB sıra bakır cürufu ilavesi ile oluşturulan sırlarda her iki pişme derecesinde de arzu edilen aventurin yüzey görünümü elde edilememiştir. Ancak, %10 bakır cürufu ilaveli MB10 kodlu sırda sıcaklık farkı olmaksızın her iki pişme derecesinde de görsel ve sanatsal etkisi yüksek, pürüzsüz, mat saten dokulu sırlar elde edilmiştir. Mevcut sırların renklendirilmesi doğrultusunda yapılan bütün denemelerde genel olarak sıcaklıklar arası bariz bir

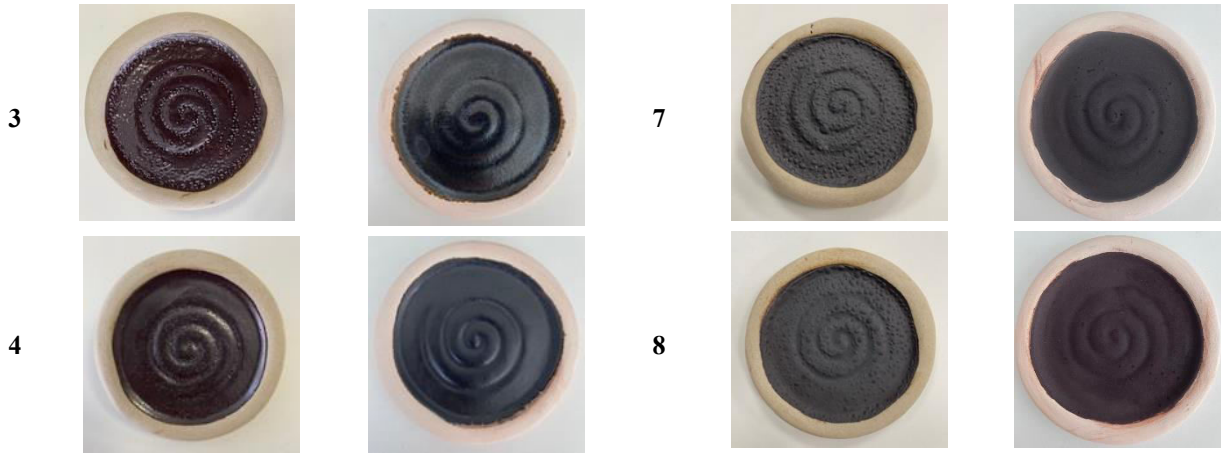
fark olmasa da özellikle % 5 ve % 10 atık içeren ve yüksek derecede pişen sırların düşük derecede pişenlere oranla renklerinin nispeten daha koyu olduğu gözlenmiştir.



Şekil 2: Mevcut sırlar ile geliştirilen reçetelerin karşılaştırmalı görselleri

1000°C’de yapılan pişirimler sonucunda sodyum feldispat – bakır cürufu ve üleksit – bakır cürufu ikili sistemlerinin reçete bileşimleri sonuçlarının yüzey görünümü Şekil 3’de verilmiştir. N kodlu ikili sır sistemleri karşılaştırıldığında %40 bakır cürufu ilaveli N4 kodlu numunede hatasız parlak bir yüzey görüntüsü mevcuttur. İlk numunelerde yüzey görünümü parlak, renk kıvılcımsı kahve tonlarında iken feldispat oranının azalması ile birlikte matlaşma başlamış, sır renkleri griye dönük mürdüm tonlarından N8 kodlu reçetede tamamen mat ve gri renge dönmüştür. Sır numunelerinde metaliksi oluşumlar gözlenmesine karşın, arzu edilen aventurin yüzey görünümü elde edilememiştir. Ü kodlu numunelerde %20 bakır cürufu ilavesinden (Ü2), %50 bakır cürufu ilavesine kadar (Ü5) aventurin etkiler net bir şekilde görülmektedir (Şekil 3). N kodlu numunelerle aventurin etki görülmemesine rağmen, Ü kodlu numunelerde aventurin etki görülmüştür.

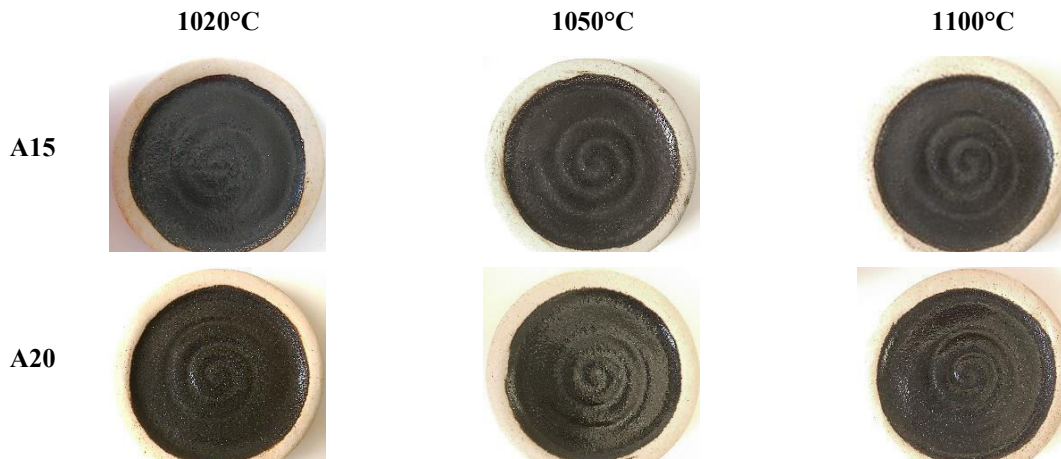




Şekil 3: İkili sistemde geliştirilen reçetelerin karşılaştırmalı görselleri 1000°C

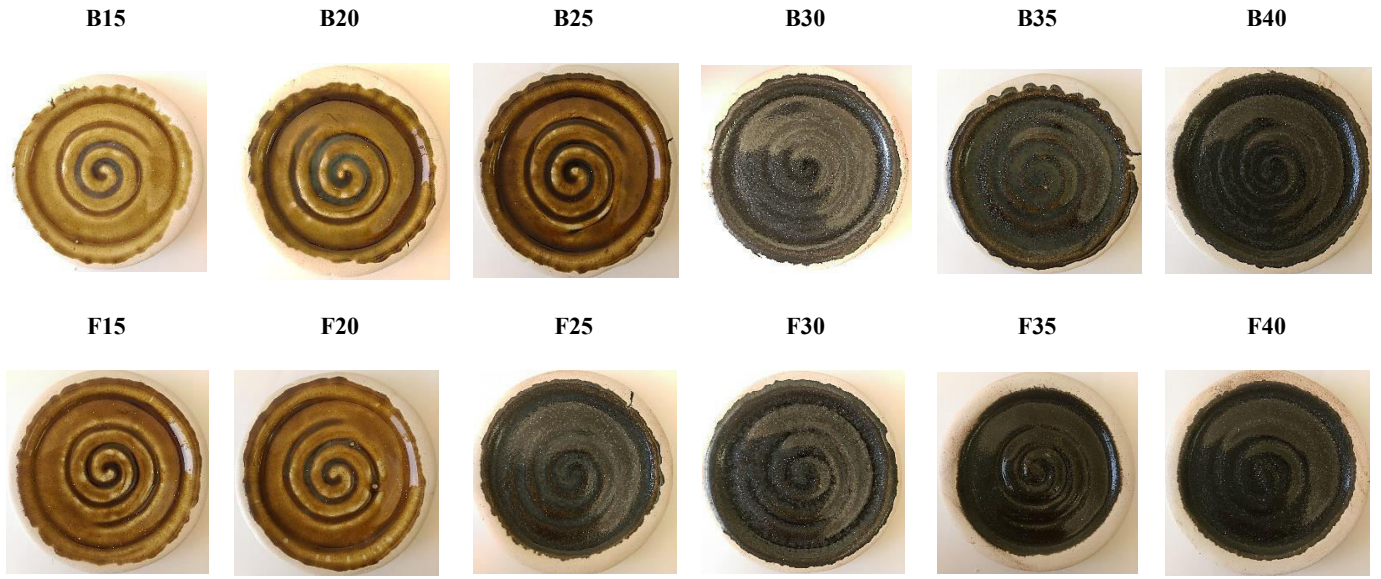
Üleksit–sodyum feldspat–kuvars üçlü sır sistemine göre hazırlanan sırların yüzey görünüşleri Şekil 4’de verilmiştir. 1020, 1050 ve 1100°C’de pişirimleri gerçekleştirilen üçlü sır sistemine göre geliştirilen bakır cürufu ilaveli sır denemelerinin genel olarak hepsinde aventurin oluşumları gözlenmiştir. Pişirim sıcaklığı arttıkça numunelerin renginde koyulaşma ve aventurin etkinin arttığı saptanmıştır. Bilindiği üzere üleksit, bor bileşiklerinden biri olup cam yapıcı özelliğinden dolayı sırlarda tercih edilmektedir. İçerisinde alüminyum bulunmadığı için cam oluşturmamasının yanı sıra güçlü bir ergitici olarak tanınır. Sırın viskozitesini düşüren üleksit, içindeki bor renklendirici oksitler üzerinde güçlü çözücü etkiye sahiptir. Bu nedenle sır reçetelerinde üleksit miktarının %50’lere kadar yükseldiğinde aventurin etki oluşumları gözlenmiştir. Yapılan çalışmada en net aventurin etki %60 üleksit içeren A21 ve A27 kodlu numunelerde gözlenmiştir. Sır bileşiminde kuvarın görevi sıra asidik özellik kazandırırken ergimenin de kontrol altına alınmasını sağlamaktır. Sır bileşiminde kuvars çok fazla kullanıldığında sıra opak mat bir yüzey özelliği kazandırırken temel olarak sır kompozisyonlarında ana cam yapıcı olarak kullanılmaktadır. Hazırlanacak olan aventurin sır reçetesinde kullanılması gereken kuvars miktarı maksimum %30 olarak belirlenmiştir. A15-A20-A21 ve A27 kodlu sırlarda aventurin oluşumları başarılı olmuş ancak, en iyi aventurin yüzey görünümü bütün sıcaklıklar düşünüldüğünde A27 kodlu sırda gerçekleşmiştir. Sır yüzeyi istenilen şekilde net, parlak ve pürüzsüz bir yapıdadır. Bununla beraber yüzeyde herhangi bir sır hatası gözlenmemiştir. %60 üleksit, %20 kuvars ve %25 feldspat ilavesi ile bütün sıcaklıklarda aventurin oluşumları net olarak gözlenmektedir.

Yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan aventurin sır reçete bileşimine (Tablo 4) demir oksit ve bakır cürufu katkısı ile 1100°C’de pişirimleri gerçekleştirilen sırların karşılaştırmalı görselleri Şekil 5’ de verilmiştir. Demir oksit ve bakır cürufu kullanılarak hazırlanan numunelerin yüzey özellikleri incelendiğinde genel olarak birbirleriyle aynı özellikleri sergiledikleri görülmektedir. %15’ten %40’a bakır cürufu ve ticari demir oksit kullanılarak hazırlanan sırların yüzeyleri parlak, pürüzsüz, renklerinde ise hammadde oranının artışı ile orantılı olarak balköpüğü tonlarından siyaha doğru bir geçiş gözlenmektedir. İstenen aventurin oluşumunun demir oksitte olduğu kadar, bakır cürufunda da son derece başarılı olduğu tespit edilmiştir. Demir oksitte %25 ilave ile aventurin oluşurken bakır cürufunda %30 ilave ile aventurin oluşumu gerçekleşmiştir.



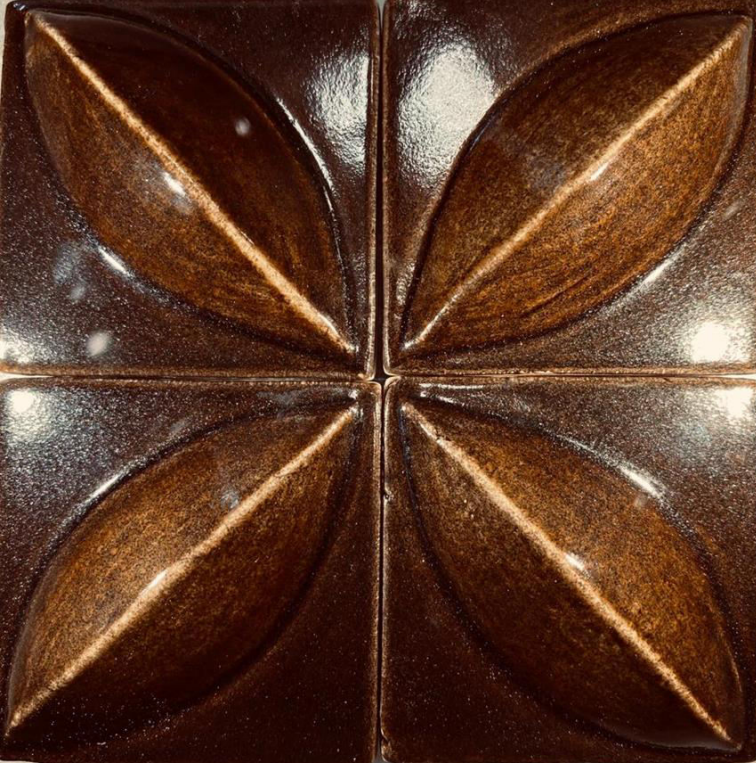


Şekil 4: Üçlü sır sisteminde geliştirilen reçetelerin karşılaştırmalı görselleri

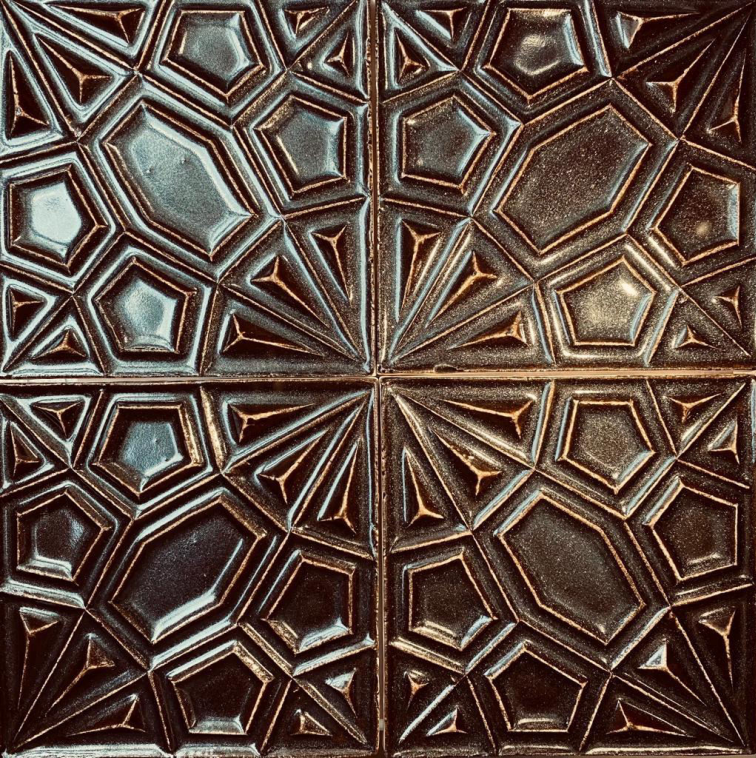


Şekil 5: Demir oksit ve bakır cürufu katkılı aventurin sır reçetesi karşılaştırmalı görselleri

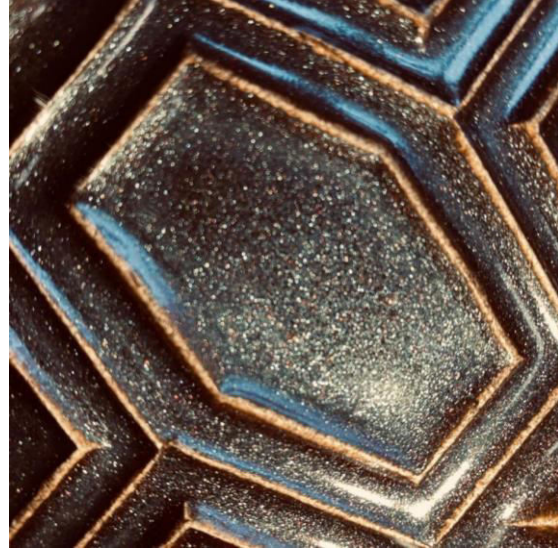
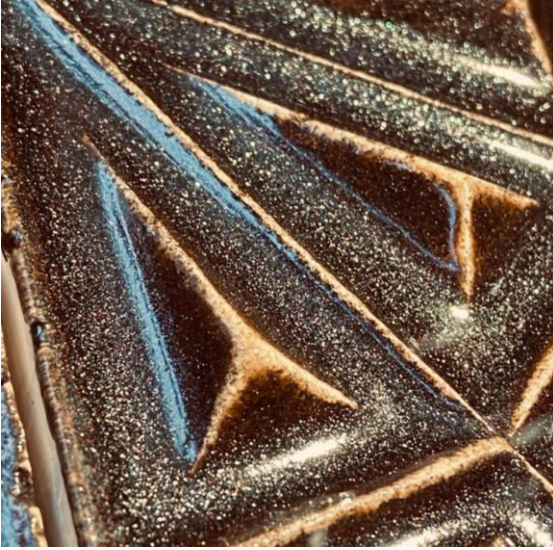
Seramik panolara uygulamak üzere geliştirilen aventurin sır reçetelerinden B30 kodlu sır reçetesi seçilmiş ve 1100°C'de pişirilmiştir. Seçilen sır reçetesi iki ayrı form üzerine farklı kalınlıklarda uygulanmıştır. Şekil 6'da ince olarak uygulanan panonun yüzey görünümü verilmiştir. Sır yüzeyinde aventurin etkiler görülmektedir. Şekil 7 ve Şekil 8'de ise kalın olarak uygulanan sırlı pano ve ayrıntılı detayları görülmektedir.



Şekil 6: B30 kodlu sır reçetesinin seramik pano üzerindeki yüzey görünümü, 1100°C, 13 x 13 cm, 2022.



Şekil 7: B30 Kodlu sır reçetesinin farklı form üzerindeki görünümü, 1100°C, 30 x 30 cm, 2022



Şekil 8: B30 aventurin sır kullanılan pano yüzeyinden detaylar

SONUÇLAR

Yapılan çalışmada, bakır cürufu mevcut sırların renklendirilmesinde, ikili ve üçlü sır sistemlerinde ve yeni aventurin sır kompozisyonların geliştirilmesinde kullanıldıktan sonra seçilen aventurin sırlar seramik formlara uygulanmıştır.

Bakır cürufunun bileşiminde bulunan metalik demirden dolayı sır hatasının meydana geldiği tespit edilmiş ve söz konusu sır hatasını gidermek için hoparlör mıknatısı kullanılarak metalik demir bakır cürufundan uzaklaştırıldıktan sonra sır reçetelerinde kullanılmıştır.

Mevcut sırların bakır cürufu kullanılarak renklendirilmesi 1030 ve 1050°C’ de pişirimlerin sonucunda mat beyaz sırlarda %25 bakır cürufu ilavesi de dâhil olmak üzere herhangi bir sır hatasına rastlanmamıştır. Mat transparan sırlarda ise 1030 ve 1050°C de %20 bakır cürufu ilavesine kadar herhangi bir sır hatası olmamasına rağmen %20 ve 25 ilavelerinde yüzeyde kaynama görünümünde hatalar meydana gelmiştir. Bunun nedeninin %20 ve %25 bakır cürufu ilavesinde sinterleme sıcaklığının yüksek gelmesi olduğu düşünülmektedir. MB25 kodlu numuneye kadar sır yüzeyleri pürüzsüz ve saten dokuludur. MT kodlu sırlarda cüruf miktarı arttıkça kahverengi tonlarından acı kahveye doğru bir renk geçişi görülmüştür.

İkili sistemlerde, üleksit ve bakır cürufu ilaveli sırlar incelendiğinde %50 bakır cürufu ve %50 üleksit kullanılan Ü5 reçetesine kadar olgunlaşmanın hatasız bir şekilde gerçekleştiği tespit edilmiştir. %60 bakır cürufu ilavesinden sonra seramik sırlarında olgunlaşma gerçekleşmemiştir. Sodyum feldispat ve bakır cürufu ikili sır sisteminde ise %50 bakır cürufu ilavesine kadar sır yüzeyinde kaynamalar meydana gelmiştir. %60 bakır cürufu ilavesinden sonra ise olgunlaşma gerçekleşmemiştir. Sırın viskozitesini düşüren üleksit, içindeki bor renklendirici oksitler üzerinde güçlü çözücü etkiye sahiptir. Sodyum feldispatın güçlü bir çözücü olmadığı ikili sistem araştırmasında da özellikle %60 bakır cürufu ilavesinden sonra daha net bir şekilde görülmektedir.

1020, 1050 ve 1100°C’de pişirimleri gerçekleştirilen üleksit–sodyum feldspat–kuvars üçlü sır sistemine göre geliştirilen bakır cürufu ilaveli sır denemelerinin genel olarak tamamında aventurin oluşumları gözlenmiştir. Pişirim sıcaklığı arttıkça numunelerin renginde koyulaşma ve aventurin etkinin arttığı saptanmıştır. Bilindiği üzere üleksit, bor bileşiklerinden biri olup cam yapıcı özelliğinden dolayı sırlarda tercih edilmektedir. Üleksit, içindeki bor renklendirici oksitler üzerinde güçlü çözücü etkiye sahiptir. Bu nedenle sır reçetelerinde üleksit miktarının %50'lere kadar yükseldiğinde aventurin etki oluşumları gözlenmiştir. Sır bileşiminde kuvars çok fazla kullanıldığında sıra opak mat bir yüzey özelliği kazandırırken, temel olarak sır kompozisyonlarında ana cam yapıcı hammadde olarak kullanılmaktadır. Yapılan çalışmada en belirgin aventurin etki yüzey görünümü bütün sıcaklıklar değerlendirildiğinde A27 kodlu sırda gerçekleşmiştir. Sır yüzeyi istenilen şekilde net, parlak ve pürüzsüz bir yapıdadır.

Demir oksit ve bakır cürufu kullanılarak hazırlanan numunelerin yüzey özellikleri incelendiğinde genel olarak birbirleriyle hemen hemen aynı özellikleri sergiledikleri görülmektedir. B15-B40 ve F15-F40 arası tüm sırların yüzeyleri parlak, pürüzsüz, renklerinde ise bakır cürufu ve ticari demir oksit oranının artışı ile orantılı olarak balköpüğü tonlarından siyaha doğru bir geçiş gözlenmektedir. İstenen aventurin oluşumunun demir oksitte olduğu kadar, bakır cürufunda da son derece başarılı olduğu tespit edilmiştir. Demir oksitte %25 ilave ile aventurin

oluşurken bakır cürufunda %30 ilave ile aventurin oluşumu gerçekleşmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda sır uygulama kalınlığı arttıkça aventurin oluşumları artışı ve sır renginde koyulaşma olduğu göze çarpmaktadır.

Gerçekleştirilen deneysel çalışmalar ışığında elde edilen bulgular bakır cürufunun seramik sanatında, sırlarda hem renklendirici hammadde olarak kullanılabilceğini hem de aventurin sır reçetelerinde değerlendirilebileceğini göstermiştir. Ayrıca bakır cürufunun, sadece aventurin değil görsel ve sanatsal etkisi yüksek sırlar elde edebilmek için de kullanılabilceği ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bakır cürufu kullanılarak renklendirilen sırların ve üretilen aventurin sırların etkileyici yüzey özellikleri sayesinde seramik sanatçıların sanatsal çalışmalarında da özel bir yere sahip olacağı düşünülmektedir. Daha sonra yapılacak aventurin sır çalışmalarında, farklı atıklar, farklı hammaddeler ve farklı (krom oksit, bakır oksit) oksitler kullanılarak yeni aventurin yüzey görünimleri oluşturulup bu oksitler ile hangi özelliklere sahip yüzeyler elde edilebileceği konusunda araştırma ve denemeler yapılabilir.

TEŞEKKÜRLER

Çalışmada kullanılan bakır cürufunun temininde destek olan Eti Bakır A.Ş. Küre İşletmesi'ne ve sır hammaddelerin temininde destek olan Akcoat İleri Kimyasal Kaplama Malzemeleri Sanayi ve Ticaret Anonim Şirketi'ne teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- Çoruh, S., Ergun, O. N., & Cheng, T. W. (2006). Treatment of copper industry waste and production of sintered glass-ceramic. *Waste Management and Research*, 24(3), 234–241. <https://doi.org/10.1177/0734242X06062600>
- Genç, S., Kurt, T., (2017). Etibank Bandırma boraks fabrikası atığının aventurin sır bünyelerinde alternatif hammadde olarak kullanımı, SDÜ ART–E, Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, Cilt:10, Sayı:19, 187–202.
- Kılınç Mirdal, N. (2017). Inorganic wastes in glaze recipes and their effects on microstructure. *Journal of the Australian Ceramic Society*, 53(2), 713–718. <https://doi.org/10.1007/s41779-017-0084-0>
- Kılınç Mirdalı, N., & İşler, F. (2008). Kromit Atığının Duvar Karosu Sırlarında Renklendirici Olarak Değerlendirilmesi. *Ç.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü (C. 17, Sayı 1)*.
- Marghussian, V. K., & Maghsoodipoor, A. (1999). Fabrication of unglazed floor tiles containing Iranian copper slags. *Ceramics International*, 25(7), 617–622. [https://doi.org/10.1016/S0272-8842\(98\)00075-3](https://doi.org/10.1016/S0272-8842(98)00075-3)
- Mohaddes Khorassani, S., Siligardi, C., Mugoni, C., Pini, M., Cappucci, G. M., & Ferrari, A. M. (2020). Life cycle assessment of a ceramic glaze containing copper slags and its application on ceramic tile. *International Journal of Applied Ceramic Technology*, 17(1), 42–54. <https://doi.org/10.1111/ijac.13382>
- Ozel, E., Turan, S., Çoruh, S., & Ergun, N. O. (2006). Production of brown and black pigments by using flotation waste from copper slag. *Waste Management and Research*, 24(2), 125–133. <https://doi.org/10.1177/0734242X06062690>
- Tıgılı Boya, Z. (2022). Bakır Cürufunun Aventurin Sırlarında Kullanım Olanaklarının Araştırılması. *Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Tuna, M. (2018). *Social sciences. Developing Environmental Education in the Curriculum*, 8, 116–119. https://doi.org/10.5005/jp/books/12912_27
- Uysal, F. F., & Bahar, S. (2018). Cüruf çeşitleri ve kullanım alanları. *Trakya Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 19(1), 37–52.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Altındağ Örneği *

Examination of Preschool Teachers' Classroom Management Skills According to Various Variables: Altındağ Case

ÖZET

Bireylerin eğitim hayatına ilk adım attığı okul öncesi eğitimin etkililiğini ve verimliliğini etkileyen unsurlar arasında önemli sırada bulunan okul öncesi öğretmenin sınıf yönetim becerisini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Öğretmenin kişisel özellikleri de bu unsurlar arasında yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkileyen değişkenleri incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Altındağ ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan 104 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere kişisel bilgilerinin ve Kaplan (2018) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği'nin yer aldığı anket formu uygulanmıştır. Toplanan verilere parametrik testler uygulanarak elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisinin “çok iyi” düzeyde olduğu ve bu düzeyin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Sınıf Yönetimi

ABSTRACT

There are many factors that affect the classroom management skills of the preschool teacher, which are ranked as important among the elements that affect the effectiveness and efficiency of preschool education, where individuals take their first step into educational life. The personal characteristics of the teacher are also included among these elements. The working group of this research, which was conducted in order to examine the variables affecting the classroom management skills of preschool teachers, consists of 104 preschool teachers working in the 2022-2023 academic year in Altındağ district of Ankara province. A questionnaire form containing personal information and the Preschool Classroom Management Skill Scale developed by Kaplan (2018) were applied to the teachers included in the study group. As a result of the findings obtained by applying parametric tests to the collected data, it was concluded that the classroom management skills of preschool teachers are at a “very good” level and this level differs according to various demographic variables.

Keywords: Preschool Education, Teacher, Classroom Management

GİRİŞ

Çocukların genellikle evdeki yaşamlarının ardından sistemli ve düzenli bir ortama girdikleri ilk ortam okul öncesi eğitimidir. İlk kez paylaşma, kurallara uyma ve bir topluluğun parçası olma gibi kavramlarla tanışan çocuklar, yeni dahil oldukları bu düzende onların ihtiyaçlarını karşılayan, kendilerine doğruyu yanlış öğretmenin ve çocuğun geliştirmesi istenen becerilerinde ona rehberlik eden öğretmenle tanışırlar (Durmaz, 2017). Sözü edilen tüm bu gelişimlerin etkin bir şekilde sağlanabilmesi için öğretmenin sınıfı yönetme becerisine sahip olması gerekmektedir. Öğrencilerin okul düzenine uyumunu sağlaması için geçen süreçte onun bu uyum ve devamında beklenen gelişimi göstermesi için ihtiyaç duyduğu desteğin karşılanması öğretmenin etkili sınıf yönetimi ile mümkündür (Akbayrak, 2018).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, eğitimin diğer kademelerinde kabul görmüş sınıf yönetimi yöntemlerinden farklı sınıf yönetimi teknikleri bulunmaktadır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin diğer kademe öğretmenlerinden farklı sınıf yönetim becerileri edinmesi zorunluğunu doğurmaktadır. Eğitim sürecinde sınıf içerisinde geçirilen süre, fiziki yapıdaki farklılıklar ve öğretimin süresi gibi diğer kademelerden ayıran farklı özellikler öğretmenlerin sınıf yönetimi tekniklerini de farklılaştırmaktadır (Dal, 2016). Okul öncesi eğitimdeki kendine has özellikler nedeniyle öğretmenlerin de bu farklılıklara uyumu sınıf yönetimi açısından önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiğinin öğrencilerin davranışsal ve bilişsel gelişimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Şara, Karadedeli ve Hasanoğlu, 2016; Karakaya, 2017; Sarı ve Bayrakçı, 2018). Örneğin Gülay Ogelman ve Ersan (2014) öğrencilerdeki sosyal tutumların, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile yordandığını ortaya koymuşlardır. Akyol (2021) ise bir başka araştırma ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle okul öncesi öğrencilerinin sınıf içerisindeki etkinliklere katılımı

Dilek Çelik¹ 

How to Cite This Article
Çelik, D. (2023). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Altındağ Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6397-6404. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69010>

Arrival: 20 January 2023
Published: 30 April 2023

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

* Bu çalışma 2022-2023 Güz Yarıyılı Bitirme Projesi kapsamında toplanan veriler ışığında hazırlanmıştır.

¹ Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID: 0009-0009-4183-139X

arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi dönemindeki çocukların okula uyumu, eğitim programına katılımı, kaygılarının azaltılması gibi problemlerle mücadele etmek ve bu sayede çocuğun güdülenmesinin önündeki engelleri kaldırmak okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin bir parçasıdır (Can ve Günaydı, 2019).

Etkili bir öğretim için öğretmenin sınıf yönetimi becerisi olmazsa olmaz bir kavramdır. Sınıf yönetimi yalnızca sınıfın içerisinde yapılan etkinliklerin organize edilmesi değil sınıfla ilgili her kavramın öğretmen tarafından kontrol altında tutulmasını ifade etmektedir. Bu kontrol olgusu eğitimin kalitesi ile doğrudan etkileşim halindedir. Öğretmenin kontrol etme kapasitesinin dışında kalan ancak sınıf yönetimi açısından kilit noktada bulunan fiziki koşullar sınıf yönetimi açısından öğretmenin becerisini doğrudan etkilediği gibi öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi ile mevcut koşullardan en verimli şekilde fayda sağlayarak eğitimin kalitesini artırması da mümkündür (Tal, 2010).

Okul öncesi öğretmenleri açısından sınıf yönetimi kavramı esneklikle birlikte sıklıkla değişimi ve sevgiyi barındıran bir kavramdır. Öğrenmenin anlamlı olması, sosyal olarak gelişim sağlanması ve sınıf olarak yapılan faaliyetlere katılımın sağlanması etkin bir sınıf yönetiminin sonuçlarıdır (Türk, Kartal, Karademir ve Öcal, 2019). Öğretmenin pedagojik farkındalığının olması ile okul öncesi çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri sağlanabilir. Öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin becerileri pedagojik farkındalığın önemli bir unsurudur. Okul öncesi öğretmenlerinde öğretmeye yönelik kararlılık öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve bu anlamdaki pedagojik hedefleri belirleyen bir olgudur (Celep, 2009).

Okul öncesi öğretmenler ile öğrencileri arasında var olan etkileşim ve sürdürdükleri iletişim çocukları kontrol altına alır ve dolaylı olarak sınıf yönetimine etki eder sahiptir (Aküzüm ve Özdemir Gültekin, 2017). Etkili bir sınıf yönetimi öğretmenle öğrenci arasında kurulan olumlu iletişimi etkilediği gibi öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi de artıran ve geliştirerek öğrencilerin ortama etkin bir katılım göstermesini sağlar. Bu sayede öğrencinin güdülenmesini sağlar ve sınıf yönetimini daha kolay hale getirir (Parpucu, Yıldırım Polat ve Akman, 2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından yetersiz veya uygulama aşamasında hatalı tutumlar sergilemesi halinde öğrenciler daha disiplinsiz ve kontrolsüz bir hale bürünürler. Bu durum öğrencinin öğretmenle arasındaki iletişimin bozulmasının alt yapısını oluşturur. Sınıf yönetiminin temelinde etkili iletişim yer almaktadır. İletişim gücünü yitiren öğretmen sınıf hakimiyetini de yitirmeye mahkumdur (Keleş ve Yaşar, 2016).

Tüm okul öncesi öğretmenlerinin eşit düzeyde sınıf yönetimi beceresine sahip olması mümkün değildir. Bu nedenle alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri birçok araştırmaya konu olmuştur (Semerci, 2015; Kaplan, 2018; Aydın Şengül, Nalan Yılmaz ve Ertürk Kara, 2018). Örneğin Nur (2012) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki iklimin sınıf yönetimi üzerinde etkisi olduğunu belirlerken öte yandan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin sınıf yönetimi becerilerini etkilemediğini ifade etmektedir. Bir diğer araştırmada Dinçer ve Akgün (2015) okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarına, mezuniyet derecelerine, mesleki kıdemlerine, sınıflarındaki öğrencilerin yaş grubuna ve sayısına göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu gibi araştırmalardaki farklı sonuçlar sınıf yönetimini oluşturan faktörlerin öğretmenlerin bir takım kişisel özelliklerine göre farklılaşabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisini etkileyen değişkenler bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkileyen değişkenler nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma problemine ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmenin medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nicel tarama modelinde ve ankete dayalı ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli genellikle önceden yaşanmış veya devam eden olguları ve kavramları incelemek amacıyla kullanılan bir modeldir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Çoğunlukla bu modelde bir yargı oluşturmak için belirlenen yöntem ile, seçilen evreni temsil edecek yeterli sayıda örneklemden veri toplamak suretiyle sonuca ulaşmak amaçlanır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda Ankara ili Altındağ ilçesinde 2022-2023 akademik yılında görev yapmakta olan öğretmenler arasında kolay ulaşılabilen ve gönüllü katılım yapan 104 okul öncesi öğretmen bulunmaktadır. Kolay ulaşılabılır yöntemde amaç ulaşılması kolay ve hızlı olan elemanları esas almaktır. Bu sayede evreni temsil yeteneği olan örnekleme ulaşmada maliyet ve zaman tasarrufu edilmiş olur. Bu özelliği ile alan yazında en çok tercih edilen yöntemlerin başında gelir (Baltacı, 2018). Çalışma grubunun demografik dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

Değişken	Değer	f	%
Cinsiyet	Kadın	93	89,4
	Erkek	11	10,6
Yaş	20-30	19	18,3
	31-40	54	51,9
	41-50	26	25,0
	51 ve üzeri	5	4,8
Medeni Durum	Bekar	21	20,2
	Evli	83	79,8
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	28	26,9
	11-20 yıl	56	53,8
	21 yıl ve üzeri	20	19,2
Eğitim Durumu	Lisans	76	73,1
	Lisansüstü	28	26,9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcının demografik verilerinin toplandığı 5 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. İkinci bölümde Kaplan (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” (OÖSYBO) yer almaktadır.

OÖSYBO 49 maddeden oluşan, 4 faktörlü (Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler, Plan-Program Etkinlikleri, İletişim ve Davranış Düzenlemeleri ve Zaman Yönetimi), 5’li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçek değerlendirilirken ortalama puan arttıkça sınıf yönetimi becerisinin de arttığı değerlendirilmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında toplanan verilere göre ölçeğin iç güvenirlik katsayısı Cronbach’s Alpha değeri $\alpha = 0.974$ olarak hesaplanmıştır. Çoğunlukla psikometrik ölçümleri için geliştirilen ölçeklerin iç güvenirliklerinin belirlenmesinde kullanılan Cronbach’s Alpha katsayısı, sıralı puanlamaya sahip ölçeklerin iç tutarlıklarını belirler. Ölçekte yer alan tüm maddelerin alpha katsayılarının ayrı ayrı hesaplanabileceği gibi tüm maddelerin tek bir alpha katsayısı da hesaplanabilir. Bu hesaplamaların 0.70 ve üzerinde olması durumunda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Kılıç, 2016). Buna göre bu araştırmada kullanılan OÖSYBO’nun güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu, katılımcıların temasını azaltmak ve daha çok katılımcıya daha kısa sürede ulaştırabilmek amacıyla internet ortamında oluşturulan bir form aracılığıyla katılımcılara araştırmacı tarafından bizzat ulaştırılmıştır. Toplu şekilde dağıtımı yapılmamış, her bir katılımcının iletişim araçlarına araştırmacı internet formunun bağlantısını şahsen iletmiştir. Bu şekilde araştırmada toplanan verilerin yalnızca araştırmacının evreninde bulunan katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından internet ortamından indirilerek testlerin uygulanacağı SPSS programının formatına çevrilmiş ve gerekli hesaplamalar bu uygulama üzerinden yapılmıştır.

Öncelikle bu araştırmada elde edilen verilerin iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre bu araştırmada elde edilen verilerin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = 0.969$ olduğu görülmüştür. Buna göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Yapılacak testleri belirlemek için elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısının -0.560 , basıklık katsayısının da 0.134 olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının mutlak değeri 2'den küçük olduğunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Buna göre bu araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıma uygun bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle yapılacak analizlerde parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algılarını belirlemek amacıyla yapılan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri

Boyut	\bar{x}	SS
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	4.38	0.400
Plan-Program Etkinlikleri	4.36	0.481
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	4.50	0.426
Zaman Yönetimi	4.37	0.483
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi	4.43	0.387

Tablo 2 incelendiğinde sınıf yönetimi alt boyutlarından “sınıf içi fiziksel düzenlemeler” alt boyutunda ortalamanın $\bar{x} = 4.38$, “plan-program etkinlikleri” alt boyutunda ortalamanın $\bar{x} = 4.36$, “iletişim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda ortalamanın $\bar{x} = 4.50$, “zaman yönetimi” alt boyutunda ortalamanın $\bar{x} = 4.37$ ve ölçek genelinde ortalamanın $\bar{x} = 4.43$ olduğu görülmektedir. Buna göre alt boyutlar arasında en yüksek ortalamanın “iletişim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutunda, en düşük ortalamanın “plan-program etkinlikleri” alt boyutunda olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen t-testi bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre incelenmesi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd	t	df	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Kadın	93	4,35	0.39054	-2.457	102	0.016*
	Erkek	11	4,65	0.39335			
Plan-Program Etkinlikleri	Kadın	93	4,33	0.48125	-2.275	102	0.025*
	Erkek	11	4,67	0.37232			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadın	93	4,48	0.42995	-1.273	102	0.206
	Erkek	11	4,66	0.37578			
Zaman Yönetimi	Kadın	93	4,35	0.47684	-1.804	102	0.074
	Erkek	11	4,62	0.49027			
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi	Kadın	93	4,41	0.38498	-2.000	102	0.048*
	Erkek	11	4,65	0.35248			

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri alt boyutlarından “sınıf içi fiziksel düzenlemeler” ve “plan-program etkinlikleri” alt boyutunda ve sınıf yönetimi beceri düzeyinde cinsiyet faktörüne göre farklılaşma olduğu ($p < 0.05$), “iletişim ve davranış düzenlemeleri” ve “zaman yönetimi” alt boyutlarında cinsiyet faktörüne göre farklılaşma olmadığı ($p > 0.05$) ve ölçek geneline bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaştığı ($p < 0.05$) görülmektedir. Tespit edilen bu farklılaşmaların erkek öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinde yaş değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş faktörüne göre incelenmesi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Yaş (Grup)	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	20-30	19	4.43	0.260	G. Arası	0.159	3	0.05	0.33	0.807
	31-40	54	4.37	0.436	G. İçi	16.342	100	0.16		
	41-50	26	4.34	0.377	Toplam	16.502	103			
	51 ve üzeri	5	4.50	0.612						
	Toplam	104	4.38	0.400						
Plan-Program Etkinlikleri	20-30	19	4.35	0.555	G. Arası	0.437	3	0.15	0.62	0.602
	31-40	54	4.34	0.480	G. İçi	23.409	100	0.23		
	41-50	26	4.36	0.440	Toplam	23.846	103			
	51 ve üzeri	5	4.65	0.454						
	Toplam	104	4.36	0.481						
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	20-30	19	4.58	0.286	G. Arası	0.413	3	0.14	0.75	0.524
	31-40	54	4.46	0.467	G. İçi	18.299	100	0.18		
	41-50	26	4.50	0.432	Toplam	18.711	103			
	51 ve üzeri	5	4.70	0.387						
	Toplam	104	4.50	0.426						
Zaman Yönetimi	20-30	19	4.34	0.488	G. Arası	0.254	3	0.09	0.36	0.785
	31-40	54	4.40	0.455	G. İçi	23.812	100	0.24		
	41-50	26	4.32	0.549	Toplam	24.066	103			
	51 ve üzeri	5	4.53	0.506						
	Toplam	104	4.37	0.483						
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi	20-30	19	4.47	0.289	G. Arası	0.254	3	0.09	0.56	0.644
	31-40	54	4.41	0.421	G. İçi	15.207	100	0.15		
	41-50	26	4.42	0.380	Toplam	15.462	103			
	51 ve üzeri	5	4.63	0.414						
	Toplam	104	4.43	0.387						

Tablo 4’te yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaş faktörüne göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinde ve sınıf yönetimi alt boyutlarının hiçbirinde farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi bulguları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin medeni durum faktörüne göre incelenmesi

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{x}	SS	t	df	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Bekar	21	4.41	0.398	.428	102	0.670
	Evli	83	4.37	0.403			
Plan-Program Etkinlikleri	Bekar	21	4.56	0.479	2.118	102	0.037*
	Evli	83	4.31	0.472			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Bekar	21	4.65	0.427	1.828	102	0.070
	Evli	83	4.46	0.420			
Zaman Yönetimi	Bekar	21	4.56	0.473	2.040	102	0.044*
	Evli	83	4.33	0.477			
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi	Bekar	21	4.57	0.383	1.868	102	0.065
	Evli	83	4.40	0.383			

* $p<0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin medeni durum faktörüne göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Öte yandan sınıf yönetimi alt boyutlarından “plan-program etkinlikleri” ve “zaman yönetimi” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Bu iki alt boyuttaki farklılaşmanın bekar öğretmenlerine lehine olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu faktörüne göre sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin eğitim durumu faktörüne göre incelenmesi

Boyut	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	SS	t	df	p
Sınıf İçi Fiziksel Düzenlemeler	Lisans	76	4.37	0.395	-0.627	102	0.532
	Lisansüstü	28	4.42	0.418			
Plan-Program Etkinlikleri	Lisans	76	4.36	0.495	0.053	102	0.958
	Lisansüstü	28	4.36	0.450			
İletişim ve Davranış Düzenlemeleri	Lisans	76	4.49	0.420	-0.395	102	0.694
	Lisansüstü	28	4.53	0.448			
Zaman Yönetimi	Lisans	76	4.35	0.500	-1.068	55.359	0.290
	Lisansüstü	28	4.45	0.432			
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi	Lisans	76	4.42	0.386	-0.496	102	0.621
	Lisansüstü	28	4.47	0.397			

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu faktörüne göre sınıf yönetimi beceri düzeyleri ve herhangi bir alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini çeşitli etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada toplanan verilerden elde edilen bulgular ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin “çok iyi” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özçelik (2019) araştırmasında bu sonucu destekler nitelikte okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeylerinin iyi olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz (2022) da aynı şekilde araştırmasının sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyinin çok iyi olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile alan yazındaki araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinde sınıf yönetimi beceri düzeylerinin çok iyi olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet faktörüne göre, özellikle “sınıf içi fiziksel düzenlemeler” ve “plan-program etkinlikleri” alt boyutlarında, erkek öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç alan yazındaki sonuçlarla desteklenmemektedir. Yılmaz (2022) ve Kaplan (2018) yaptıkları araştırmaların sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Ancak özellikle Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin kadın çoğunlukta olduğu düşünüldüğünde yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün homojen dağılım göstermediği, bu nedenle de hem bu çalışmada hem de alan yazında yer alan araştırmalarda yapılan analizlerin çok doğru sonuçlar vermemiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu konuda araştırma yapmayı planlayan araştırmacıların daha geniş bir evrende amaçlı örneklem ile örneklem belirlerken cinsiyet faktöründe homojen dağılım ile bu sonucun daha sağlıklı olmasını sağlamaları önerilir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş faktörüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) ve Kaplan (2018) yaptıkları araştırmalarla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş faktörüne göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinde sınıf yönetimi becerisinin yaşlarına göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumları sınıf yönetim becerilerinde farklılaşmaya neden olmamaktadır. Öte yandan “plan-program etkinlikleri” ve “zaman yönetimi” alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Adıgüzel (2016)’in ve Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017)’in araştırmaları okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığını desteklemektedir. Ancak alt boyutlarda yaşanan farklılıklara ilişkin alan yazında herhangi bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesinde sınıf yönetimi ile ilgili araştırma yapacak araştırmacılara bu alt boyutlarla ilgili farklılaşmanın nedenlerini belirlemek üzere detaylı bir çalışma yapmaları önerilir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyi sınıf yönetim becerilerinde farklılığa neden olmamaktadır. Özçelik (2019) ve Yılmaz (2022) yaptıkları araştırmalarla bu sonucu desteklemektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları eğitimin seviyesinde ilerleme olmasına rağmen sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmaması araştırılması önerilen bir konudur.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, İ. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Akbayrak, N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde çocuklarla olan iletişim ve etkileşim durumlarının çocuk ihmali kapsamında değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Aküzüm, C. ve Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(12), 88-107.

Akyol, T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. EKEV Akademi Dergisi(85), 453-468.

Aydın Şengül, Ö., Nalan Yılmaz, Z. ve Ertürk Kara, H. G. (2018). Okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5(12), 359-370.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. ve Günaydı, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: Sınıf yönetimine yansımaları. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(4), 3021-3053.

Celep, C. (2009). Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Dal, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 40(177), 187-201.

Durmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ve uygunluk durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gülay Ogelman, H. ve Ersan, C. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 63-84.

Kaplan, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karakaya, E. G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keleş, O. ve Yaşar, M. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı (s. 376-384). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa güvenirlik katsayısı. Journal of Mood Disorders, 6(1), 47-48.

Nur, İ. (2012). Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özçelik, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarhisar.

Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-16.

Parpucu, N., Yıldırım Polat, A. ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14(4), 417-433.

Sarı, B. ve Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(4), 1960-1977.

Semerci, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Subaşı, Ü. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.
- Şara, P., Karadedeli, İ. ve Hasanoğlu, G. (2016). Sınıf yönetimi alanında ulakbim’de taranan makalelerin incelenmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 291-307.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6 b.). Boston: Pearson.
- Tal, C. (2010). Case studies as tools that further understanding and enhance skills. Early Childhood Education Journal(38), 143-152.
- Türk, C., Kartal, A., Karademir, A. ve Öcal, E. (2019). Preschool teachers’ views of classroom management processes. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8(4), 2282-2299.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 2(1), 48-58.
- Yılmaz, H. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Osmanlı'da İstihbarat Faaliyetleri ve Teşkilât-ı Mahsûsa

Intelligence Activities in the Ottoman Empire and the Teskilat-ı Mahsusa

ÖZET

Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili yazılar, gerek İmparatorluğun düşmanlarına karşı yürütülen dış istihbarat operasyonları bağlamında gerekse iç güvenlik bağlamında sıklıkla istihbarat faaliyetlerinden söz etmektedir. Nitekim Osmanlı Devleti klasik dönemden itibaren istihbarat çalışmalarına büyük önem vermiş, içeride ve dışarıda yapacağı her askeri ve siyasi hamle bu kanallardan gelen bilgilerle şekillenmiştir. Yarattığı bilgi ağı sayesinde istihbaratın başarılı olması istihbaratın öneminin daha da artmasını sağlamış ve modern anlamda ilk gizli servis olan Teşkilât-ı Mahsûsa kurulmuştur. Bu çalışma ise özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden günümüze kadar Türk istihbaratının tarihsel gelişimi hakkında bilgi vermekte ve Teşkilât-ı Mahsûsa'nın üstlendiği rolleri ve Türk siyasal hayatına etkilerini incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: İstihbarat, Osmanlıda İstihbarat, Teşkilât-ı Mahsûsa.

ABSTRACT

The articles about the Ottoman Empire frequently mention intelligence activities both in the context of foreign intelligence operations against the enemies of the Empire and in the context of internal security. As a matter of fact, the Ottoman State has attached great importance to intelligence studies since the classical period, and every military and political move it will make inside and outside has been shaped by the information coming from these channels. Thanks to the information network it created, the success of intelligence increased the importance of intelligence and the first secret service in the modern sense, Teşkilât-ı Mahsusa was established. This study, on the other hand, gives information about the historical development of Turkish intelligence, especially from the last period of the Ottoman Empire to the present, and examines the roles of the Teşkilât-ı Mahsûsa and its effects on Turkish political life.

Keywords: Intelligence, Intelligence in the Ottoman Empire, Special Organization

GİRİŞ

Son yıllarda devletlerarası ilişkilerde yoğunlaşan istihbarat faaliyetleri, insanlık tarihinin başlangıcından beri var olan önemli bir teşkilatlanmadır (Eroğlu, 2003). Özellikle 16. yüzyıl siyasi arenasında bilgi, belirleyici bir rol oynamış ve güvenilir kaynaklardan sağlanan doğru bilgilerle stratejilerini geliştiren devletlere hayati bir avantaj sağlamıştır. Böylece zamanın lojistik güçlükleriyle sürekli bir mücadele içinde olan devletler, basit ve modern standartlarda etkisiz olsa da, yine de kendilerine kaynaklarını tahsis etmeleri ve güçlerini şekillendirmeleri için en ön hazırlığı sağlayan istihbarat ağlarına yatırım yapmak zorunda kalmıştır (Gürkan, 2012). Karar verme süreci ve dolayısıyla siyasi ve askeri stratejilerin uygulanabilirliği, toplanan bilgilerin kalitesine bağlıdır. Bu nedenle rakiplerine karşı avantaj elde etmek için devletler bilgiyi kullanmaya ve kontrol etmeye çalışmıştır. Bilgi toplama, erken modern "gizli diplomasinin" yalnızca bir yönüdür. Erken modern devletler, "istihbarat stratejileri" doğrultusunda, dezenformasyon, bilgi analizi, kriptanaliz, propaganda, rüşvet, sabotaj ve son olarak karşı istihbarat gibi bir dizi farklı faaliyette bulunmuştur (Garnicer & Marcos 2005).

Diğer tüm devletlerde olduğu gibi Türkler de ilk çağlardan beri bu tür faaliyetlere büyük önem vermişlerdir. 14. yüzyıldan itibaren tarih sahnesinde rol oynayan Osmanlı Devleti'nde bu eylemler sıklıkla başvurulan bir yöntem niteliği kazanmıştır. Özellikle Balkanların fethedilmesiyle birlikte istihbarat faaliyetleri daha da önemli hale gelmiştir. Osmanlı Devleti bu öneminin bir sonucu olarak henüz kurumsallaşmamış, ancak olay ve durumlar karşısında farklı yöntemler kullanan istihbarat faaliyetlerinden yararlanmıştır (Eroğlu, 2003). Osmanlı Devleti klasik dönemden itibaren istihbarat çalışmalarına büyük önem vermiş, içeride ve dışarıda yapacağı her askeri ve siyasi hamle bu kanallardan gelen bilgilerle şekillenmiştir. 16. yüzyıldan itibaren ücretli casuslardan, tüccarlardan ve seyyahlardan alınan bilgiler ağırlık kazanmaya başlamış, zamanla istihbarat ağı siyasi ve coğrafi koşullara göre değişikliğe uğramıştır. Ülkenin sınırlarının genişlemeye başlaması ile birlikte Osmanlı Devleti kıta Avrupası içerisinde önemli bir güç konumuna gelmiş ve çevresinde olup biten hadiselerle yönelik daha geniş bir istihbarat ağı oluşturma çabası içerisine girmiştir. Osmanlı Devleti 18 yüzyılda ise önemli aktörlere karşı doğru politikalar üretecek en yaygın istihbaratı sağlamaya başlamıştır (Kanat, 2015). Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ise Ortadoğu'da siyasal birliği korumak, ayrılıkçı hareketleri önleyebilmek ve yabancı ülkelerin istihbarat ve gerilla

Hazerfen Gültekin¹ 

How to Cite This Article

Gültekin, H. (2023). "Osmanlı'da İstihbarat Faaliyetleri ve Teşkilât-ı Mahsûsa" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6405-6411. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69001>

Arrival: 20 January 2023

Published: 30 April 2023

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

¹ Dr., TUBİTAK, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0000-0002-2028-2653

faaliyetlerine karşı koyabilmek için modern anlamda ilk Türk gizli sevgisi olan Teşkilât-ı Mahsûsa kurulmuştur (Kuzu, 2007). Teşkilât-ı Mahsûsa tarafından yetiştirilen veya idare edilen askerlerin ve yardımcı kuvvetlerin çoğunlukta olduğu operasyonlara Kürtler, Çerkezler, Dürziler ve Lazlardan oluşan gönüllü birlikler ile Yemeniler ve ücretli askerler katılmıştır. Söz konusu yardımcı kuvvetler çok kalabalık olmasa da düzenli ordunun ağır kayıplara uğradığı dönemlerde faydalı olmuştur. Teşkilatın ajanları ise genellikle mühendis, doktor, subay ve gazeteci gibi uzman kişilerden oluşmakta ve bunlar daha çok teşkilata adam toplayan ve eğitmen kadrosunda yer alan kişiler olmuştur (Stoddard, 2003). Bu çalışma ise özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden günümüze kadar Türk istihbaratının tarihsel gelişimi hakkında bilgi vermekte ve Teşkilât-ı Mahsûsa'nın üstlendiği rolleri ve Türk siyasi hayatına etkilerini incelemektedir.

İSTİHBARATIN TANIMI VE TARİHSEL TEMELLERİ

İstihbarat terimi Arapçada bilgi alma ve haber anlamına gelen 'istihbar' kelimesinin çoğuludur. Çeşitli lügat ve kitaplarda yer alan tanımlarında bu terim "zeka, akıl, malumat, anlayış, bilgi ve haber" gibi kelimeleri de anlamca içinde barındıracak şekilde kullanıldığı için istihbaratın teknik olarak birçok tanımı yapılmıştır (Yüksel, 2013).

Ülkemizin en önemli kurumlarından olan Milli İstihbarat Teşkilatı sitesinde ise istihbarat; haber almak olarak tanımlanmaktadır. Ancak istihbarat terminolojisinde haber, sadece işlenmemiş bilgiyi ifade eder. İstihbarat ise, devlet tarafından belirlenen ihtiyaçlara karşılık olarak çeşitli kaynaklardan derlenen haber, bilgi ve dokümanların işlenmesi sonucu elde edilen üründür (<https://www.mit.gov.tr/isth-olusum.html>, Erişim Tarihi: 18.01.2023)

İstihbarat, hükümet ve askeri operasyonlarda, her zaman olmasa da genellikle düşman veya muhalif olan yabancı ülkelerin veya devlet dışı aktörlerin gücü, faaliyetleri ve olası hareket tarzlarıyla ilgili bilgilerin değerlendirilmesidir. Bu kavram aynı zamanda, bu tür bilgilerin toplanması, analizi ve dağıtımı ile diğer ülkelerin siyasi veya ekonomik işlerine gizli müdahaleye atıfta bulunmak için de kullanılmaktadır. Bu, yaygın olarak bilinen bir gizli eylem faaliyetidir. İstihbarat, ulusal gücün önemli bir bileşeni ve ulusal güvenlik, savunma ve dış politika ile ilgili karar vermede temel bir unsurdur (Ransom & Pringle, 2022). Diğer bir deyişle istihbarat, bir halkın ve onu yöneten kurumların iradesini saptırmayı amaçlayan yabancı örgüt faaliyetlerini tespit etmek ve bunları etkisiz hale getirebilmektir. Bu yönüyle istihbarat millidir, zorunludur ve evrensel değerlerle çelişmemek gibi niteliklere sahip gizli bir faaliyettir. Bu gizlilik genellikle ülke insanı açısından da geçerlidir (Kaynak, 2006).

Balcıoğlu'na (2001) göre istihbarat genellikle bir ülkenin yabancı bir ülke hakkında bilgi toplama, topladığı bilgileri değerlendirme ve yaptığı değerlendirme ile o ülkenin hassas yönlerini kullanarak düşmanlarını zayıflatma ve bölme amacıyla gerçekleştirdiği bütün faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Avcı (2015) istihbaratı çeşitli araçlar yardımıyla bir konuda materyal ve bilgi temin edilmesi ve elde edilen bilgilerin işlenmesi ve yorumlanmasıyla bir sonuca ulaşılması faaliyeti olarak tanımlamaktadır.

21. yüzyılın başında, her yazar kendi kişisel deneyimlerinden yararlandığı için istihbaratın yaygın olarak yerleşmiş bir tanımı (Warner, 2009) hâlâ yoktur. İstihbarat ve politika üzerine yazdığı ders kitabında Mark Lowenthal (2002), 'istihbarat' kelimesinin üç farklı şekilde analiz edilebileceğini öne sürmektedir. İlk olarak, politika yapıcılar veya operasyon komutanları gibi 'tüketicilere' toplama, analiz etme ve teslim etme süreci olarak istihbarattır. Bu döngünün özü artık geniş çapta tartışılmalı olsa da (Hulnick, 2006) buna genellikle 'istihbarat döngüsü' denilmektedir. İkincisi, daha önce kâğıt olarak dolaşan, ancak şimdi çok düzeyli güvenli elektronik veri tabanları aracılığıyla dağıtılan bir ürün olarak istihbarattır. Son olarak istihbarat servisleri ve istihbarat toplulukları tarafından toplanan istihbarattır. Adından da anlaşılacağı gibi bu istihbarat genellikle hükümete çeşitli 'hizmetler' sunar ve bu, dünyayı şekillendirmek için aktif çabaların yanı sıra sadece onun hakkında haber yapmayı da içerir (Lowenthal, 2002).

İstihbarat toplama iki yönetime ayrılabilir. Ya önceden yayınlanmış materyallerin (gazeteler, radyo, süreli yayınlar, ticaret, siyasi, ekonomik ve askeri dergilerin yanı sıra internet kaynakları) açık bir şekilde gözden geçirilmesi yoluyla ve nispeten pasif "çevresel tarama" (açık); veya başkalarının gizliliğine ve mahremiyetine nüfuz etmenin (gizli) daha agresif teknikleriyle toplanabilir. İstihbarat, insan casusları, savunma ataşesi ve diplomatik raporlama, ele geçirilen iletişim ve sinyaller ve uydu görüntüleri gibi çeşitli gizli kaynaklardan da temin edilir (Odom, 2008).

İstihbarat faaliyetleri, insanlık tarihinin başlangıcından beri var olan faaliyetler olsa da bunu sistemli bir şekilde yapılmasında 16. Yüzyılda yaşanan gelişmeler etkili olmuştur. Bu nedenle 16. yüzyılın tarihsel koşulları ve uluslararası durumu, belki de istihbaratın "Altın Çağı" olarak kabul edilebilecek gelişmelere sahne olmuştur (Garnicer & Marcos, 2005). Bu gelişmelerden birincisi, enformasyon ya da haberin kendisi 16. yüzyılda uluslararası değiş tokuşun gelişmesi, dışa açılım. yeni ticaret yollarının açılması, matbaa, reformasyon, genel posta sisteminin kurulması ve insan ilişkilerinin yoğunlaşması gibi çeşitli ama birbiriyle ilişkili faktörler nedeniyle özel bir önem kazanmıştır (Gürkan, 2012). Sardella'ya (1948) göre bu gelişmeler sayesinde siyasi, ekonomik, fikri, dini

ve sosyal hayat daha önce sahip olmadığı uluslararası ve dünya çapında bir karakter kazanmıştır. Ayrıca haberin kendisi de etki alanını genişletmiş ve halkın günlük yaşamında daha belirgin bir rol kazanmıştır. 1948'de Fransız tarihçi tarafından ortaya konan bu bir dizi örnekten de anlaşılacağı gibi, bilginin incelenmesi vazgeçilmez kaynakların oluşturulmasına izin vermiştir. İkinci olarak ve daha da önemlisi, "idari-bürokratik yapılar"ın (Preto 2010) gelişimi ile yönetimlerin karmaşıklığı ve etkinliği arasındaki ilişkinin artmasıdır. 16. yüzyılda, merkezi hükümetlerin etkisini ve karmaşıklığını genişleten ve istihbaratı daha önemli hale getiren birkaç eşzamanlı eğilim yaşanmıştır. Bunlardan biri, merkezi hükümetlerin siyasi amaçlara ulaşması için daha karmaşık kurumlar geliştirebilen ve geliştiren daha büyük politikaların yükselişidir. Güvenilir posta hizmetlerinin kurulması, yerleşik elçilerin atanması ve steganografi, kript analizi ve kriptografi tekniklerinin geliştirilmesi gibi bürokratikleşme ve merkezileşmenin belirli yan ürünleri, bilgi toplama mekanizmalarının gelişmesine yardımcı olmuş ve sonuç olarak bu gelişmeler politika yapımcılar için istihbarat çabalarını artırmıştır (Gürkan, 2012).

OSMANLI DEVLETİNDE İSTİHBARAT FAALİYETLERİ

İstihbarat, insanların ve toplum yaşamının var olduğu ilk andan itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Hun, Uygur, Göktürk, Selçuklu, Osmanlı toprakları ile Balkanlar, Orta Doğu ve Avrupa gibi yerler istihbarat faaliyetlerinin görüldüğü yerlerdir. Aslında istihbarat her toplumda vardır; ancak stratejik açıdan önemli yerlerde çok daha etkin yürütülmektedir (Hiçyılmaz, 1996). İstihbarat, ilgili devletin olası iç ve dış tehditlerden haberdar olmasını sağlayarak savaşların kazanılmasında olduğu kadar barışın sağlanmasında da önemli bir rol oynamıştır (Güneş, 2013). Osmanlı Devleti'nde istihbarat toplama sıklıkla başvurulan bir yöntem haline gelmiştir. Özellikle Balkanların fethi ile birlikte istihbarat faaliyetleri daha da önem kazanmıştır. Osmanlı Devleti henüz kurumsallaşmamış, olay ve durumlar karşısında çeşitli yöntemler kullanarak istihbarat faaliyetlerinden yararlanmıştıdır (Eroğlu, 2003).

İstihbarat bilgilerinin elde edilmesi için ihtiyaç duyulan kanallar arasında casuslar en eski ve belki de en önemli kaynaktır. Casusluk Osmanlı istihbaratının beslediği bilgi kaynaklarının başında gelmektedir. Hatta kaynaklar casus kanalının Osman Bey döneminden beri sıklıkla kullanıldığını göstermektedir (Yavuz ve Saraç 2003). Diller bir başka istihbarat kanalıdır ve bu da devletin özellikle askeri istihbaratta en sık başvurduğu ve yararlandığı bilgi kaynaklarından biridir. Sefer öncesi keşif baskınlarında düşman kuvvetlerinden alınan esirler gibi görünseler de, diller casuslukta kullanıldığında karşılaştırmalı verilere izin verdiği için uzun yıllardır kullanılan bir istihbarat kanalı ve stratejisi olmuştur (Yılmaz, 2003).

Diğer istihbarat kanalları olan martolos ve voynuklar, Balkanlar'ın fethinin ilk döneminden itibaren Osmanlı Devleti'nin merkezi yönetiminin ihtiyaç duyduğu paramiliter statüsündeyken, siyasi otoritelerin ihtiyaç duyduğu fethedilen bu yeni coğrafyada yönetim tarafından istihbarat elde etmek için kullanılan bir sınıf haline gelmiştir (İnalçık, 2014). Tüccarlar ve gezginler de klasik dönemin istihbarat kanallarındadır. Hatta belirli bir göreve tabi olmadan, bazen tek başına, dış istihbarat açısından önemli bir bilgi akışı sağlar, bazen de tüccar kılığında resmi görevle yurt dışına gönderilirdi. Bu istihbarat kanalı keşif için çok faydalı görülmektedir. Bunların dışında Osmanlı'da siyasi yönetimin yurt dışına resmi işlerle gönderdiği büyükelçi ve tercümanların istihbarat ajanı olarak kullanıldığını gösteren belgeler de vardır (Daş Darıcı, 2018).

Sultan II. Abdülhamid ise modern bir istihbarat teşkilatını 1880'de kuran ilk Osmanlı hükümdarıdır. Bu nedenle II. Abdülhamit, bizzat istihbarat faaliyetlerinin başında olan bir padişah olarak bilinmektedir. Bunda Abdülhamid'in bazı başarısız suikast ve darbe girişimlerine uğraması etkili olmuştur. Bir anayasa yapma sözü veren Sultan II. Abdülhamid, kardeşi V. Murad'ın yerine tahta çıktıktan iki yıl sonra, masonların düzenlediği ve eski padişahı iktidara getirmek isteyen İngiltere'nin desteklediği iki başarısız darbenin üstesinden gelmeyi başarmıştır. Sultan Abdülhamid'in kendisi de bazı başarısız suikast girişimlerinin hedefi olmuştur. Bütün bu olaylar zeki ve ihtiyatlı padişahı sıkı tedbirler almaya itmiştir. Bu nedenle II. Abdülhamit gerekli önlemleri almadan hiçbir şeye ve hiç kimseye inanmaz, güvenmezdi. Sultan II. Abdülhamid, Osmanlı tahtına geçtiğinde saraydan başlayarak tüm ülkeyi saran bir istihbarat ağı oluşturma ihtiyacı hissetmiştir. Sadrazam Said Paşa, II. Abdülhamid'in bu teşkilatı saraya bağlamasını önermiş ve nizamnameleri kendisi yazmıştır (Ekinci, 2016). Bu koşullar altında II. Abdülhamit istihbarat faaliyetlerini etkili bir şekilde üretebilmek amacıyla Yıldız teşkilatını kurmuştur. Yıldız İstihbarat teşkilatı olarak da bilinen bu haber alma örgütü batılı ülkelerin hedeflerini gerçekleştirme yolunda bir engel olarak görüldüğü için onların hedefi haline gelmiş ve ikinci meşrutiyetini ilan edilmesinden sonra diğer birçok kuruluş gibi Yıldız Teşkilatı da dağıtılmış bu teşkilatın görevleri Miralay Galip Bey'in idaresinde bulunan Emniyeti Umumiye devredilmiştir (Güneş, 2013).

Birinci Dünya Savaşı öncesinde ve özellikle savaş yıllarında düşmanın Osmanlı Devleti'ne yönelik casusluk faaliyetleri yoğun bir şekilde gözlemlenmiştir. İngilizler başta olmak üzere Fransızlar, Ruslar, Almanlar ve Balkan devletleri Osmanlı topraklarında bu yönde hareket etmişlerdir. Bu devletlerin Osmanlı Devleti'nde kendilerini

gözetleyecek kişileri bulmaları zor olmamıştır (Hiçyılmaz, 1996). Yunanlılar, Yahudiler, Ermeniler, Bulgarlar, Sırlar, Araplar, Ulahlar ve bazı Arnavutlar düşman istihbarat servisleri tarafından satın alınmıştır (Köni, 1989). Nitekim olayların geliştiği koşullarda güçlü bir istihbarat teşkilatına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca cevaben Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesinden kısa bir süre önce Enver Paşa başkanlığında Teşkilat-ı Mahsusa teşkil edilmiştir (Güneş, 2013).

TEŞKİLAT-I MAHSUSA'NIN KURULUŞU VE FAALİYETLERİ

19 yüzyılın sonlarında Osmanlı imparatorluğuna karşı yoğunlaşan ayrılıkçı hareketler ve isyanlar ülkede istihbarat çabalarının artmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda Osmanlı Devleti'nin son yıllarında Ortadoğu'da siyasal birliği korumak, ayrılıkçı hareketleri önleyebilmek ve yabancı ülkelerin istihbarat ve gerilla faaliyetlerine karşı koyabilmek için modern anlamda ilk Türk gizli sevgisi olan Teşkilât-ı Mahsûsa kurulmuştur (Kuzu, 2007). Teşkilat-ı Mahsusa, İttihat ve Terakki'nin Harbiye Nezaretine (eski Harbiye Nezareti) bağlı olarak 1913 yılında Sultan Mehmet Reşat'ın yayınlanmamış ve resmi olmayan bir fermanıyla kurduğu Osmanlı devletinin ilk resmi istihbarat teşkilatına verilen isimdir. Teşkilatın ilk daire başkanı Süleyman Askeri Bey sonuncusu ise Hüsamettin Ertürk'tür. Teşkilatın misyonu, Batı emperyalizmine ve Arap ayrımcılığına karşı mücadele etmektir. Teşkilatın kurulma amacı, dağılma döneminde Orta Doğu odaklı yabancı istihbarat faaliyetlerini izlemek için bireysel ve sınırlı nitelikte yürütülen istihbarat faaliyetlerinin merkezden organize bir şekilde yürütülmesi ihtiyacıdır. Teşkilatın resmi kuruluş tarihi 1913 olmakla birlikte tarihinin Enver Paşa komutasındaki 1903 yılına kadar gittiği tahmin edilmektedir. Enver Paşa, Harbiye Nazırı olduktan kısa bir süre sonra Teşkilat-ı Mahsusa'ya resmî statü vermiş ve zamanın yetenekli subaylarını teşkilata üye yapmıştır. Organizasyonun en parlak döneminde 30.000 kayıtlı üyesi olduğu belirtilmektedir (Turan, 2010).

İttihat ve Terakki'nin göreve gelmesinden sonra bu teşkilat sadrazamın emrinde faaliyet göstermiştir. Bu bağlantı idari bağlantının ötesine geçmemiş ve kuruluş çalışmalarında tamamen bağımsız hareket etmiştir. Teşkilat başkanı sadece Sadrazam ve Harbiye Nazırına bilgi vermektedir (Hiçyılmaz, 1996). Teşkilat-ı Mahsusa'nın dayandığı politika net olarak tanımlanamamaktadır. Örgütün temsilcileri geleneksel Osmanlılık fikrine bağlı gibi görünse de örgüt Pan-İslamizm ve Pan-Türkizm fikirlerine dayanıyordu (Stoddard, 2003).

Teşkilat-ı Mahsusa Ağustos 1914'te yeniden düzenlenip genişletildiğinde Rusya, Fransa ve İngiltere'nin aleyhine çalışmıştır. Bu üç devletin kontrolü altındaki bölgelerde çeşitli ideolojik çağrılarda bulunmuşlardır. Birinci Dünya Savaşı sırasında ise Teşkilat-ı Mahsusa'nın çeşitli faaliyetleri yürütmesi talimatı verilmiştir (Güneş, 2013). Bunlar (Stoddard, 2003):

- ✓ Yıkıcı faaliyetlerle mücadele etmek, imparatorluk içindeki milliyetçi ve ayrılıkçı grupların düşman gruplarla ilişki kurmasını engellemek.
- ✓ Ajanları, düşman tarafından ele geçirilebilecek İngiliz ve Fransız kolonilerine ve Osmanlı bölgelerine yerleştirmek.
- ✓ Rus-Ermeni işbirliğini engellemek ve Rusya'daki Müslüman Türkleri ayaklandırma planları yapmak.
- ✓ Baskınlar, sabotajlar, düşman iletişim hatlarının imhası gibi çeşitli askeri operasyonları gerçekleştirmek.

Teşkilat-ı Mahsusa'nın Birinci Dünya Savaşı'ndaki misyonu, bir taraftan istihbarat toplama, diğer taraftan da geleneksel olmayan savaş olarak tanımlanmıştır. Teşkilat, savaşın başlarında daha fazla askeri girişimde bulunsa da, 1916'dan itibaren daha çok propaganda ve istihbarat faaliyetlerine ağırlık vermiştir (Yüksel, 2020). Teşkilat savaş boyunca farklı bölgelerde çeşitli girişimde bulunmuştur.

Teşkilat-ı Mahsusa Trablusgarp ve Bingazi'deki faaliyetleriyle de bölgede etkili olmaya çalışmıştır. 1915 yazında Osmanlı Devleti ile İtalya resmen savaşa girmiştir. Böylece Kuzey Afrika'nın koşullarında büyük değişiklikler olmuştur. Almanya, müttefiki olan Osmanlı devletinin Trablus'a büyük bir kuvvet göndermesine yardım etmiştir (Stoddard, 2003). İtalyanlara karşı bölgede bir dizi direniş hareketi başlatılmış ve bunların çoğu da başarılı olmuştur. Savaş tüm cephelerde tüm hızıyla devam ederken, Enver Paşa Teşkilat-ı Mahsusa aracılığıyla bölgede silah ve cephane toplamaya ve personelini ikmal etmeye çalışmıştır. Teşkilat-ı Mahsusa'nın bölgedeki kontrolörü olan Hacı Kemal Bey'in vefatından önce meşgul olduğu işler bunu daha iyi göstermektedir. Bu görevler (Keleşyılmaz, 1999):

- ✓ Doğu Karargahı tarafından gönderilecek tüm mühimmat ve diğer eşyaların teslim alınması ve bunların Adriyatik kıyısında saklanması.
- ✓ İstanbul'dan gönderilecek postaların deniz altına verilmesi
- ✓ Afrika'dan gelecek postaların Viyana ataşesi ile İstanbul'a gönderilmesi

- ✓ İstanbul'dan Afrikalı gruplar için ayrılan subaylar için Viyana'da bir pansiyonda rezervasyon yapmak. Ancak bunları denizaltının kalkışından iki gün önce Polo'ya teslim etmek.

30 Ekim 1918'de Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasıyla Teşkilat-ı Mahsusa'ya bağlı Türk birliklerinin bölgeden çekilmesiyle büyük bir destekten mahrum kalan Libya Müslümanları direnişi kaybetmiş ve bölge nihayet Türklerin kontrolünden çıkmıştır (Pehlivanlı, 2000).

Teşkilat-ı Mahsusa'nın girişimlerde bulunduğu bir başka bölge ise Mısır'dır. Almanya Mısır'daki İngilizleri oyalayarak Avrupa cephesinde başarılı olmayı planlamıştır. Bu bölge Suriye, Arabistan ve boğazlardaki Osmanlı ordusuna yönelik saldırıların son dayanağı ve İslam Birliği düşüncesinin güneye ve batıya yayılmasının önemli bir engeli olarak örülmesi nedeniyle Mısır, İngiltere açısından ve Teşkilat-ı Mahsusa açısından önemli bir bölge haline gelmiştir (Balcıoğlu, 2001). Plana göre Nuri Paşa komutasındaki Teşkilat-ı Mahsusa ve Sunusi müfrezeleri batıdan Mısır'a saldırarak ve Cemal Paşa'nın işini kolaylaştıracaktır. Ancak modern silah ve teçhizata sahip İngiliz birliklerine karşı başarı sağlanamamıştır. Teşkilat-ı Mahsusa'nın Mısır'da bir ayaklanmayı organize etmedeki casusluk faaliyeti de başarısız olmuştur. İngiltere, Mısır'daki isyanın stratejik öneminin gayet iyi farkındaydı. Teşkilat-ı Mahsusa'nın yoğun çabalarına rağmen Mısırlıların çoğu hareketsiz kaldı veya İngilizlerle birlikte olmuştur (Güneş, 2013).

Teşkilat-ı Mahsusa, Birinci Dünya Savaşı sırasında Rusya'ya karşı da birçok girişim içerisinde olmuştur. 1917'de Rusya'da yaşanan ihtilalin ardından ortaya çıkan kaos, Osmanlı Devleti için büyük fırsatlar yaratmıştır. Teşkilat-ı Mahsusa, Müslümanları kullanarak Rusya'da kaosu artırmaya çalışmıştır. Çünkü Rusya'yı savaşın dışına itmek için Rusya'da yaşayan azınlıkların isyana itmeninin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bunun için Teşkilat-ı Mahsusa, Rusya'daki azınlıkları ve özellikle Müslümanları örgütlemeye çalışmıştır (Yüksel, 2020). Teşkilat-ı Mahsusa'nın Rusya'daki faaliyetleri Stockholm'deki elçilik aracılığıyla yürütülmüştür. İsmail Canbolat Bey, bu faaliyetleri yürütmek üzere Stockholm elçisi olarak görevlendirilmiştir. Teşkilat-ı Mahsusa görevlileri, Rusya aleyhine istihbarat ve propaganda faaliyetleri yürütmek üzere diplomat kisvesi altında İsveç'e gönderilmiştir (Shaw, 2013). Fakat Osmanlı Devleti ve Almanya'nın savaşı kaybetmesi ile Teşkilat-ı Mahsusa'nın Rusya'daki girişimleri sonuçsuz kalmıştır. Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'nda yenilmesi ile Teşkilat-ı Mahsusa'nın faaliyetleri sona ermiştir. Mondros Mütarekesi'nden sonra örgüt resmen ortadan kalkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Osmanlı Devleti, 16. yüzyıl lojistik ve teknolojisinin elverdiği ölçüde çeşitli yöntemler kullanarak istihbarat faaliyetleri içerinden olmuştur. İstihbarat faaliyetlerine her dönemde büyük önem verildiği dünya tarihinde görülmektedir ve bu durum Türk devletleri için de geçerlidir. Osmanlı Devleti de kendisine karşı olası faaliyetlere karşı hem ülke içinde hem de ülke dışında istihbarat faaliyetlerine başvurmuştur. 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin istihbarat faaliyetlerinin kurumsallaşıp devlet teşkilatları arasında yürütülmesine kadar geçen süreçte yapması gereken her türlü askeri ve siyasi eylem ve tedbirler, sahip oldukları iç ve dış istihbarat bilgilerine göre belirlenmiştir. Bu bilgiler casuslar, martolos ve voynuklar, büyükelçi ve tercümanlar gibi istihbarat kanalları ile elde edilmiştir.

Sultan II. Abdülhamid ise bizzat istihbarat faaliyetlerinin başında olan bir padişah olarak bilinmektedir. Gerekli önlemleri almadan hiçbir şeye ve hiç kimseye inanılmaması ve güvenilmemesi gerektiğini düşünen Sultan II. Abdülhamid, Osmanlı tahtına geçtiğinde saraydan başlayarak tüm ülkeyi saran bir istihbarat ağı oluşturma ihtiyacı hissetmiş Yıldız İstihbarat Teşkilatı olarak da bilinen bu haber alma örgütünü kurmuştur. Ancak bu örgüt ikinci meşrutiyetini ilan edilmesinden sonra diğer birçok kuruluş gibi dağıtılmıştır. Birinci Dünya Savaşı ile birlikte ülkede casusluk faaliyetlerinin artması yeni bir sistemli ve modern bir istihbarat örgütü kurulması gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bu ihtiyaca cevaben Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasından kısa bir süre önce Enver Paşa başkanlığında Teşkilat-ı Mahsusa kurulmuştur.

Teşkilat-ı Mahsusa, esas olarak Birinci Dünya Savaşı sırasında Osmanlı ordusuna yardım etmek için oluşturulmuştur. Bu nedenle örgüt öncelikle farklı bölgelerde konvansiyonel olmayan savaşlar yürütmeye çalışmıştır. Trablusgarp ve Balkan savaşları sırasındaki benzer girişimlerin sonuçları, bu konuda Enver Paşa'yı cesaretlendirmiştir. Almanya'nın halifenin Müslümanlar üzerindeki nüfuzunu fırsata çevirme fikri örgütün çalışmalarına yansımıştır. Böylece Teşkilat-ı Mahsusa, İtilaf Devletlerinin kontrolü altında yaşayan Müslümanlar arasında cihadı teşvik etmekle görevlendirilmiştir. Nitekim Teşkilat-ı Mahsusa savaş boyunca Trablusgarp ve Bingazi, Mısır ve Rusya gibi farklı bölgelerde çeşitli girişimde bulunmuştur. Bu girişimlerin bazıları çeşitli nedenlerle başarısız olsa da teşkilat savaş boyunca faaliyetlerine devam etmiştir. Ancak Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'nda yenilmesi ile Teşkilat-ı Mahsusa'nın faaliyetleri de sona ermiştir. Bu çalışma Osmanlı Devleti'nde istihbarat çalışmaları kapsamında yalnızca Teşkilat-ı Mahsusa'nın faaliyetlerini incelemektedir.

Sonraki araştırmacılar tarafından Yıldız İstihbarat Teşkilatı ve diğer haber alma kanallarının faaliyetlerinin incelendiği yeni çalışmalar ile Osmanlı Devleti'nde istihbarat çalışmalarının incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Avcı, G. (2015). İstihbarat Teknikleri. İzmir: Timaş Yayınları.
- Balcıoğlu, M. (2001). Teşkilat-ı Mahsusa'dan Cumhuriyete (Vol. 1). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcıoğlu, M. (2001). Teşkilat-ı Mahsusa'dan Cumhuriyete. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Daş Darıcı, M. G. (2018). Osmanlılarda istihbarat faaliyetleri (1300-1750). Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ekinci, E. B. (2016). The evolution of Ottoman-era secret services. <https://www.dailysabah.com/feature/2016/12/02/the-evolution-of-ottoman-era-secret-services/amp>, (Erişim Tarihi: 18.01.2023).
- Eroğlu, H. (2003). Klasik dönemde Osmanlı devletinin istihbarat stratejileri. Tarih Araştırmaları Dergisi, 22(34), 11-33.
- Garnicer, C., & Marcos, J. (2005). Espías de Felipe II: Los servicios secretos del Imperio español.
- Güneş, G. (2013). Teşkilat-ı Mahsusa ve Birinci Dünya Savaşı Yıllarındaki Faaliyetleri. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 29(85), 101-130.
- Gürkan, E. (2012). The efficacy of Ottoman counter-intelligence in the 16th century. Acta Orientalia, 65(1), 1-38.
- Hiçyılmaz, E. (1996). Teşkilât-ı Mahsusa: ve casusluk örgütleri. İstanbul: Kamer Yayınları.
- Hulnick, A. S. (2006). What's wrong with the Intelligence Cycle. Intelligence and National Security, 21(6), 959-979.
- İnalçık, H. (2014). Stefan Duşan'dan Osmanlı İmparatorluğuna XV. Asırda Rumeli'de Hristiyan Sipahiler ve Menşeleri. İstanbul: Eren Yayınları.
- Kanat, V. (2015). Osmanlı Devleti'nin Lehistan'a Dair İstihbarat Kaynakları (1772-1795). Turkish Studies (Elektronik), 10(13), 113-139.
- Kaynak, M. (2006). İstihbarat ve Terör Oyunları. İstanbul: Selis Kitapları.
- Keleşyılmaz, V. (1999). Türk Ordusundan Bir Vefa Örneği ve Teşkilât-I Mahsûsa Belgeleri. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 15(44), 645-648.
- Köni, H. (1989). I. Dünya Savaşı Öncesi İstihbarat ve Günümüze Etkileri. IV. Askerî Tarih Semineri Bildirileri, Ankara.
- Kuzu, A. (2007). MİT MOSSAD CIA GLADIO Dünyanın En Büyük İstihbarat Servisleri, İstanbul: Bilge Karınca Yayınları.
- Lowenthal, M. M. (2002). Intelligence: From Secrets to Policy. Washington DC: CQ Press.
- MİT, <https://www.mit.gov.tr/isth-olusum.html>, Erişim Tarihi: 18.01.2023
- Odom, W. E. (2008). Intelligence Analysis. Intelligence and National Security, 23(3), 316-332.
- Pehlivan, H. (2000). Teşkilat-ı Mahsusa Kuzey Afrika'da (1914-1918). Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 16(47), 421-440.
- Preto, P. (2010). I servizi segreti di Venezia. Spionaggio e controspionaggio ai tempi della Serenissima (Vol. 128). Il saggiaatore.
- Ransom, H. H., & Pringle, R. W. (2022). İntelligence. <https://www.britannica.com/topic/intelligence-international-relations>, (Erişim Tarihi: 17.03.2023).
- Sardella, P. (1948). Nouvelles et spéculations à Venise au début du XVIème siècle. Armand Colin.
- Shaw, S. (2013). Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı İmparatorluğu; Savaşa Giriş. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Stoddard, P. (2003). Hendrich, Teşkilat-ı Mahsusa, (Çev: Tansel Demirel). Arma Yayınları İstanbul.

Turan, H. (2010). Gizli servisler: MİT, Mossad, Gladio, KGB, CIA, M15. Kalipso Yayınları.

Warner, M. (2009). Wanted: A definition of 'intelligence'. in C. Andrew, R. J. Aldrich, & W. K. Wark (Eds.), Secret Intelligence: A Reader (pp. 3-12). London: Routledge.

Yavuz, K., & Saraç, M. Y. (2003). Âşık Paşazade Osmanoğulları'nın Tarihi. İstanbul, Koç Kitaplığı.

Yılmazer, Z. (2003). Topçular Kâtibi Abdülkadir (Kadri) Efendi Tarihi (Metin ve Tahir!). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Yüksel, A. (2013). II. Mahmud devrinde: Osmanlı İstihbaratı. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Yüksel, Ç. (2020). Teşkilat-I Mahsusa'nın Birinci Dünya Savaşı'ndaki Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 8(48), 555-565.

Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karabağlar Örneği

Investigation the Relationship Between the Decency of Information Management in Educational Organizations and the Levels of Being a Learning Organization: the Example of Karabağlar

ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi eğilimi ile öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre incelemektir. Araştırma İzmir ili Karabağlar ilçesinde kamu meslek liselerinde görev yapan 228 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Durnalı ve Limon (2020) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği ve Çetin ve Baydar (2021) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS ile analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algıları ve öğrenen örgüt algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algıları ile öğrenen örgüt algıları arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algıları öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı değişiklikler göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ise cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı değişiklikler göstermezken öğretmenlerin öğrenim durumunun öğrenen örgüt algılarında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar yarattığı ve lisans derecesinde mezuniyete sahip olan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının lisans üstü mezuniyete sahip öğretmenlere nazaran yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Örgütü, Bilgi Yönetimi, Öğrenen Örgüt.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between the tendency of knowledge management in educational organizations and the levels of being a learning organization according to teacher perceptions. Dec. The research was conducted with the participation of 228 teachers working in public vocational high schools in Karabağlar district of İzmir province. In order to collect the data of the research, the Personal Information Form, the Information Management Tendency Scale, which was adapted into Turkish by Durnalı and Limon (2020), and the Learner Organization Scale developed by Çetin and Baydar (2021) were used. The research data were analyzed with SPSS and the following results were reached: Teachers' perceptions of knowledge management tendency and learner organization perceptions are at a high level. There is a statistically significant, positive and high-level Decency relationship between teachers' perceptions of knowledge management tendency and learner organization perceptions. Teachers' perceptions of information management tendencies do not show statistically significant changes in the variables of gender, professional seniority, branch and educational level of teachers. While teachers' perceptions of the learning organization did not show statistically significant changes in gender, professional seniority and branch variables, it was found that teachers' educational status created statistically significant differences in perceptions of the learning organization, and teachers who graduated with a bachelor's degree had higher perceptions of the learning organization than teachers with a graduate degree.

Keywords: Educational Organization, Information Management, Learning Organization

GİRİŞ

Sanayi toplumundan çıkılarak bilgi toplumuna geçiş süreci Toffler tarafından (2008; akt. Akgül, 2014) Üçüncü Dalga olarak adlandırılmıştır. Geçmişten günümüze aile yapısından hukuk sistemine, iktidar ilişkilerinden gündelik hayata kadar her şey değişmiştir ve değişmeye devam etmektedir. Bilgi toplumu olmanın getirdiği yenilikler günümüzde de devam etmektedir. Kendisini yenilemeyen/güncellemeyen toplumların refah düzeylerinin diğer toplumlara nazaran azalacağını vurgulamak için “ilerlemeyen yok olur” felsefesi oluşturularak yaygınlaştırılmıştır ve bu paralelde eğitim sisteminden başlanarak bilgiyi üretme ve yayma çalışmaları hızlanmıştır. (Turan Öztürk, 2008). Bu süreçte yaşam boyu öğrenme, kişiselleştirilmiş eğitim ve öğrenen kişi ile öğrenen toplum olma kavramları önem kazanmıştır. Öğrenen kişi ile öğrenen toplum kavramları için ise bilginin üretimi, korunması ve

Ayhan Işık¹ 
Sezgi Özcan Işık² 

How to Cite This Article

Işık, A. & Özcan Işık, S. (2023). “Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karabağlar Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6412-6424. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69030>

Arrival: 21 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye. ORCID: 0009-0008-4400-8561

² Müdür Yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye. ORCID: 0009-0006-7601-1592

kullanılması konuları yaygınlaşmıştır. Günümüzde gelinen noktada örgütler için önemli olan fiziksel varlık olmaktan çıkmış ve gelecek yaratma yeteneklerine önem vermeye başlamıştır (İnce ve Yeniçeri, 2005). Bir örgütün sürekli öğrenen konumunda olabilmesi için bilgi yönetimi süreçlerine ihtiyacı bulunmaktadır (Barutçugil, 2002). Güçlü ve Türkoğlu (2003) Türkiye'nin bilgi toplumu olabilmesi için eğitim kurumlarının kendisini sürekli yenileyen, gelişen ve öğrenen birer organizasyon olması gerektiğinin altını çizmektedir. Geçmişin hiyerarşik örgüt yapısının değişmesi ve çağdaş eğitime eklenen 'öğrenmeyi öğrenme' misyonu tüm öğretmenlerin bilgi yönetimi konusunda bilgi sahibi olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim örgütlerinin ise eğitimin hedeflerine en ekonomik ve en pratik nasıl ulaşabileceğini belirleyebilmesi ve buna uygun politikalar yürütebilmesi için daima araştırmalı ve güncel bilgi ve teknolojileri değerlendirmeleri kısaca öğrenen örgüt olmaları gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi eğilimi ile öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir ve problem cümlesi şu şekildedir: "Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi eğilimi ile öğrenen örgüt olma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Varsa ne yönde ve hangi düzeydedir?" Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıda sıralanan alt problemlere ulaşılabacaktır.

Öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt algı düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarının bilgi yönetimi eğilimleri öğretmenlerin;

- ✓ Cinsiyetine,
- ✓ Mesleki kıdemine,
- ✓ Branşına,
- ✓ Eğitim düzeyine göre istatistiki olarak farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olma düzeyleri öğretmenlerin;

- ✓ Cinsiyetine,
- ✓ Mesleki kıdemine,
- ✓ Branşına,
- ✓ Eğitim düzeyine göre istatistiki olarak farklılık göstermekte midir?

Çağın gelişmelerini takip etmeyen eğitim sistemleri ona uygun olmayan, ihtiyaçlarına cevap vermeyen niteliksiz öğrenciler yetiştirmeye mahkumdur. Ülkesini ve dünyayı takip ederek çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeteneklerle donatılmış öğrenciler yetiştirmek eğitim örgütlerinin temel hedefleri arasındadır. Gerçekleştirilecek bu çalışma ile eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi eğilimi ile öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki incelenecek olup öğretmenlere ve örgüt yöneticilerine bu konularda farkındalık kazandırılacaktır. Araştırma sonuçları ışığında örgütlerin bilgi yönetimi ve öğrenen örgüt olma konularında kendilerini nasıl yükseltebilecekleri hakkında öneriler getirilecektir. Gerçekleştirilen alan yazın taraması ile bu konularda gerçekleştirilen çalışmaların sayıca az olması dikkat çekmektedir. Araştırmamız bu konularda araştırma gerçekleştirmek isteyen araştırmacılara alan yazın desteği sağlaması ve veri sağlaması bakımından da önem taşımaktadır.

Bilgi Yönetimi ve Bilgi Yönetimi Eğilimi

Çapar (2003) tarafından; örgütün performansını arttırmak adına bilgiyi oluşturma, depolama ve kullanma süreci olan bilgi yönetimi örgüt için bilgi üreten örgüt üyelerinin kolektif bir şekilde bilgiyi yaymalarını sağlayan toplam örgüt kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Nonaka (1999; akt. Durnalı ve Limon, 2020) eğitim örgütlerinde görevli iş görenlerin ürettiği bilgilerin değerini belirlemeye yönelik olan bilgi yönetiminin oldukça stratejik olduğunu belirtmektedir. Bilgi yönetimi Bergeron (2003) tarafından örgütlerin örgütsel rekabeti arttırmak amacıyla faaliyetlerinde kullanmaları gereken bilgileri ayıklayarak depolama, organize etme ve gerektiğinde birbiriyle sentezleyerek iletmek adına geliştirdiği stratejiler bütünü olarak tanımlanırken Rastogi (2000) tarafından örgütün devamı için gereken bilgilerin örgüt üyeleri tarafından edinilmesi, organize edilerek saklanması ve geliştirilerek yayılmasını içeren sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Khakpour (2015) bilgi yönetiminde iklimin önemli olduğunu ve bu iklimin insan kaynakları, alt yapı, teknoloji ile yakınlık gibi pek çok farklı kaynaktan etkilendiğini belirtmektedir. Örgütün fiziksel şartları ve kapasitesi ve ikliminin yanında iş görenlerin beceri düzeyleri de bilginin yönetilerek davranış olarak sergilenebilmesi noktasında önem taşımaktadır (Özgözü, 2015). Örgüt çalışanlarının bilgi yönetimi yetenekleri örgüt içindeki bilgi kirliliği ile mücadele ve kirliliğe karşı çözüm üretme noktasında oldukça kritiktir (Durnalı, 2018). Bilgi yönetiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Örgüt için yeni bir bilgi üretmek,



- ✓ Örgüt dışından ancak örgüt için önemli bir bilgiyi örgüte kazandırmak,
- ✓ Karar alma süreçlerinde bilgileri kullanılabilir kılmak,
- ✓ Bilgi sunumu esnasında veri tabanlarını ve bilgisayar programlarını kullanmak,
- ✓ Kültürel dinamikleri de kullanarak toplam bilginin artışına katkıda bulunmak,
- ✓ Elde olan bilgileri kültürel sermayeye dönüştürebilmek (Çapar, 2003).

Günümüzde bilginin sürekli değişmesi ve yeni bir forma bürünmesi onun yönetimini örgütler için daha da önemli bir hale getirmektedir (Yeniçeri, 2002). Eğitimin çıktılarını veriye dayalı değerlendirme konusunda bilginin kimde ve nasıl var olduğu, depolanma ve değerlendirilme tarzı, bilgi kullanımının önündeki engeller ve bu engellerin nasıl kaldırılabilirliği hususlarında bilgi yönetiminin örtük bir faydasından da söz etmek mümkündür (Erkollar, 2010). Örgütlerin bilgi yönetimlerini güçlendirmesi ve genel olarak verimliliklerini arttırabilmeleri için öncelikle örgüt iletişiminin insan odaklı olması gerekmektedir (Sağsan, 2002).

Örgütlerin sistematik bilgi yönetimi uygulamaları ile yeni bilgiye açık olma, eski bilgi ile yeni karşılaşılan bilgileri sentezleyerek örgüte uyarlama ve sentezlenen yeni bilgiyi örgüt faydasınca kullanma konusunda örgütün becerisi ise bilgi yönetimi eğilimi olarak tanımlanabilmektedir (Wang, Ahmed ve Rafiq, 2008).

Bilgiyi anlama ve düzenleme tarzımız doğrultusunda oluşan dört bilgi türü vardır. Bunlar idealist bilgi, sistematik bilgi, pragmatik bilgi ve otomatik bilgidir (İnce ve Yeniçeri, 2005). Örtülü veya açık şekilde bulunabilen bu bilgiler dışsallaştırma, içselleştirme, sosyalleştirme ve birleştirme yöntemleri ile birbiriyle ilişki kurarlar (Nonaka, 1999). Rekabet avantajı yaratan ve bilgi yönetiminin yönetilebilirliğini sağlayan işaretsel bilgi, deneyimsel bilgi, girişimci bilgi ve kurumsal bilgidir (Ağır, 2005). Bilgi yönetimi rekabette avantaj doğuracak her örgüt bilgisinin yönetilebilmesi olarak da tanımlanabilmektedir (Tiwana, 2003). Entelektüel sermayelerin geliştirilmesi ve bilginin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için bilgi yönetimi modelleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modellerde bilgi yönetiminin farklı unsurlarının öne çıkartıldığı görülmektedir (Öztemel ve Arslankaya, 2004). Celep ve Çetin (2003)'e göre bilgi yönetiminin dinamiklerini "yönetilen şeyin ne olduğu, bunun örgüt tarafından nasıl algılandığı, örgütün mevcut kültür ve yapısı ile nasıl ilişkilendirildiği ve örgüt üyelerinin rolleri" olarak sıralamaktadır. Bollinger ve Smith (2001) bilgi yönetiminin başarısını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ İnsanın doğası,
- ✓ Bilginin doğası,
- ✓ Örgüt ortamı.

Örgütteki iletişimin hatalı olması, yönetimin niteliksiz olması ve hatalı uygulamalar gerçekleştirmesi, örgüt içindeki ilişkilerin dengesiz olması gibi sebepler bilgi yönetiminde yetersizliklere neden olmakta ve bu durum örgütün verimini olumsuz etkilemektedir (Barutçugil, 2002).

Eğitim öğretim hizmeti veren kurumların ulaşmayı hedefledikleri amaçlarına ulaşabilmeleri için kaynak yönetiminde ast ve üst paydaşlarla iş birliği içinde olması oldukça önemlidir (Durnalı, 2018). Paydaşlarından edindiği bilgileri depolama ve okulun amaçlarına ulaşmak için kullanmak adına gerekli politikaları belirlemek ve tedbirli bir şekilde uygulamak eğitimde bilgi yönetimi olarak adlandırılabilir. Bilginin sürekli yenilendiği günümüz dünyasında öğretmenlerin üst düzey bilgi işçisi olması gerekmekte ve bilgi sahipliğinden ziyade bilgiyi yönetebilmeleri daha da önem kazanmaktadır.

Okulda Bilgi Yönetimi

Kulkarni ve arkadaşları (2007) bilgi yönetiminde bilgi teknolojisinin çok önemli bir yere sahip olduğunu ve yeni bilgilerin işlenerek örgütün faydasına sunulabilmesi için eğitim örgütündeki iş görenlerin bilgi yönetim teknikleri konusunda kendilerini geliştirmelerinin çok önemli olduğunu belirtmektedir. Sonu gelmeyen araştırma ve geliştirmeyi takip etmemek ve ondan anlayacak bir alt yapı sahibi olmamak bilgi teknolojileri kullanımında sorunlara neden olmaktadır (Akgül, 2014). Güçlü ve Sotirofski (2006) sürekli gelişen ve değişen bilgi karşısında eğitim örgütlerindeki herkesin (yönetici, öğretmen, öğrenci) sürekli öğrenmeye açık olması gerektiğinin altını çizmektedir. Bilgi yönetimini benimseyen okullar gelişim ve değişime yön veren okul konumuna gelirken bu okulların yöneticileri de uzun vadede önemli başarılarla imza atmaktadır (Erten, 2006).

Öğrenen Örgüt ve Örgütsel öğrenme

Kıngır ve Mesci (2007) 1950'lerde ortaya çıkan Sistem Teorisi ile birlikte örgütlerinde yaşayan birer organizma olduğunun kabul edilmeye başladığını ifade etmektedir. İlk kez 1970'lerin sonlarında Arvis ve Schön tarafından alan yazına kazandırılan öğrenen örgüt kavramı 1983 yılında Revans'ın gerçekleştirdiği bir çalışma ile dünyada ilgi

görmeye başlamıştır (Doğan ve Yiğit, 2014). 1980-90 yılları arasında öğrenen örgüt kavramı hakkında gerçekleştirilen çalışmaların sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır (Kılıç ve Önen, 2011). Kavramın somut örneklerle netlik kazanması ise Senge (1990; akt. Turhan, Karabatak ve Polat, 2014)'nin Beşinci Disiplin kitabıyla olmuştur. Küreselleşme ve dünyanın hızla değişimi, pazardaki rekabet baskısı, müşterilerin beklenti değişimi, işin tanımının ve yapısının değişmesi, çalışanların beklentisinin değişmesi sebepleri örgütleri öğrenen örgüt olmaya zorlamaktadır (Yılmaz ve Karahan, 2010).

Alan yazında kavrama dair pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Bazı otoritelerce hataların tespit edilip düzeltilmesi olarak tanımlanan öğrenen örgüt kavramı Öneren (2008; akt. Adıyaman, 2019) tarafından "deneyimlerinden yola çıkarak başarı ve başarısızlıklarını değerlendiren örgütlerin kendisini sürekli olarak geliştirmesi olarak tanımlanmıştır. Okumuş, Avcı ve Kılınc (2007) öğrenen örgütleri bilgileri keşfederek onlardan yeni anlamlar çıkaran ve bu yeni anlamları örgütlerinin yararına olacak şekilde yayan; bu devinim içinde ise kendisini sürekli geliştiren örgütler olarak tanımlamıştır. Örgütler hali hazırda öğrenmeyi kendilerine şiar edinmiş, öğrenme sürecini kendisine zorunlu kılmış organizasyonlardır (Faiz, 2012). Değişimin hızla gerçekleştiği rekabetçi ortamlarda var olabilmek ve örgütün devamlılığını sağlayabilmek iş görenlerin bütünüünün öğrenme kabiliyetine bağlıdır (Çalkavur, 2018). Öğrenen örgüt kavramı örgütün iş görenlerinin kolektif zekasını içermektedir (Özden, 2013). Öğrenen örgütten söz edebilmek için bireysel öğrenme yanında grup öğrenmesi ve örgütsel öğrenmenin de var olması gerekmektedir (Marsick ve Watkins, 1999; akt. Adıyaman, 2019). Öğrenen örgütlerde çalışan kişilerin yeni bilgilere ulaşması oldukça kolay olmaktadır ve yeni bilgiler kurumda o bilgiye ihtiyaç duyan herkesle paylaşılmaktadır. Bu örgütlerde bireylerin hatası ceza ile karşılaşmamakta aksine hatalar yeni şeyler öğrenmek için fırsat olarak görülmektedir (Şahin, Çakır ve Öztürk, 2014). Ayrıca öğrenen örgütlerde öğrenme işi örgüt işine ek olarak gerçekleştirilmemekte olup zaten olması gereken eylem olarak görülmektedir. Bu tip örgütlerde öğrenme bir iş değil bir süreçtir ve temel dayanağı personelin iş birliğidir. Örgüt üyelerinin bireysel gelişiminin örgüt geneline de gelişim olarak yansıtacağını bilirler. Gelişen her üye ile örgüt de gelişir, kalitesi ve etkililiği artar (Graham, 1988; akt.Faiz, 2012). Tepeci ve Koçak (2005) ise öğrenen örgüt için kişilerin bireysel öğrenmesinin önemli ama etkili olmadığını ve bireysel öğrenmenin muhakkak örgüte yansması gerektiğini ifade etmektedir. Örgütlerin devamlılığını sağlayabilmesi için yapmaları gereken öğrenme için cesaretlendirici ve teşvik edici bir ortam hazırlamak ve yeniliklere adapte olmaktır (Toplu ve Akça, 2013; Ünal ve Gürsel, 2007).

Hayat boyu öğrenme, müşteri odaklılık, rekabette avantaj kazanma ve yüksek performans, riskleri kestirebilme kapasitesini arttırarak uygun önlemler alabilme, yenilik odaklılık, hep daha iyiye odaklanma sloganları ile ilk kez özel sektörde var olan öğrenen örgüt kavramını kamu kurum ve kuruluşlarına adapte etmek üzere çabalar hala sürmektedir (Bayraktaroğlu ve Kultanis, 2002). 21. yüzyıl örgütlerinden beklenti bu yöndedir (Gölönü, 2006). Çağdaş eğitimin temel amacı edindiği bilgileri sorgulamadan kabul etmeyen, problem çözme becerileri gelişmiş, evrensel düşünce becerisine hâkim ve kendisini daima geliştiren bireyler yetiştirmektir ve bu amaca ulaşabilmek için öncelikle yapılması gereken eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olmasıdır (Günbayı ve Akdeniz, 2007). Sürekli öğrenmenin mümkün olması ancak tüm personelin iş birliği ile takım öğrenmesine yönlendirilmesiyle mümkündür. Okullarda öğretmenlerin yöneticileri tarafından bu yönde bilgilendirilmesi ve desteklenmesi oldukça önemlidir (Çelik, 2000).

Öğrenen örgütlerin gelişim süreci Bilen Örgütler, Anlayan Örgütler, Düşünen Örgütler ve Öğrenen Örgütler başlıkları altında toplanmaktadır (Arslan ve Demirci, 2015; Aybar, 2011; Kınır ve Mesci, 2007). Örgütsel öğrenmenin doğru kavranabilmesi adına örgütsel öğrenme şekil ve türleri ile sürecinin ayrıntılı olarak bilinmesi gerekmektedir. Bu türlerden bahsedilecek olursa:

Tek Yönlü (Uyumsal Öğrenme): Bu öğrenme biçimi adapte olabilmeyi öğrenme olarak da ifade edilmektedir ve problem çözmeyi kolaylaştırarak hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır (Günbayı ve Akdeniz, 2007). Örgütteki mevcut aksaklıkların farkına varılarak değer ve misyonda değişiklik yapılmadan aksaklıkların giderilmesini içermektedir (Yücel, 2007)

Çift Yönlü Öğrenme (Döngülü Öğrenme): Örgütün dışında olanlara odaklanan bu öğrenme türü 1970'li yıllarda Chris Argyris tarafından literatüre kazandırılmıştır. Örgütteki hataların onarılması için hedef, politika ve kurallar değiştirilebilir (Günbayı ve Akdeniz, 2007).

Sibernetik öğrenme: Bilgi alışverişi esnasında denetim ve iletişimle ilgilenen bu öğrenme türü literatüre yakın zamanda girmiştir. Bilgi alışverişi esnasında sistemi tetikleyen davranışlar ve kurallar iyi izlenmeli; karmaşa çıkması halinde düzeltme aşamasında aktif olunmalıdır. Böylece sistem ve çevre arasında bilgi alışverişi sürekli olmaktadır ve meydana gelen değişimlerin farkına varılarak ona uygun dönütler verilmesi sağlanır (Yılmaz ve Karahan, 2010). Sistemin değişimleri takip etmesi ise değişimler yönünde kendisini yenileme fırsatı yakalamasını sağlamaktadır (Öneren, 2008).

Geçmişten ve hatalardan öğrenmek: Oldukça etkili ancak bir o kadar da pahalı bir öğrenme biçimidir. Memduhoğlu ve Kuşci (2012) bu öğrenme tarzında önemli olanın kişinin ilk denemesinde doğru olanı yapması olduğunu belirtmektedir. Kişilerin farklı deneyimleriyle hata yapmaları kurumun diğer çalışanlarına da deneyim ve ders niteliğindedir (Yılmaz ve Karahan, 2010).

Müşterilerden öğrenmek: Örgütlerden hizmet alan müşteriler onları tarafsız şekilde değerlendirebilmekte ve bu durum örgütlere müşterilerinin değerlendirmelerinden öğrenmeler çıkartma fırsatı yaratmaktadır (Memduhoğlu ve Kuşci, 2012).

Başkalarından öğrenmek: Örgüt için öğrenme sadece örgüt faaliyetleri ve örgüt çalışanlarının deneyimleri ile sınırlı değildir. Örgütler kendi dışlarında olan faaliyetlerden de etkilenmektedir. Bilhassa örgütlerin kendilerini alanında öne çıkarmış diğer örgütlerle kıyaslaması kendilerini iyileştirmeye yönelik oldukça önemli bir uygulamadır (Aybar, 2011).

Okulların yüklendiği misyonla birlikte artık bilgiyi aktarma değil eldeki bilgiden hareketle yeni bilgiler üretmek önem kazanmıştır ve öğrenmeyi öğrenebilmenin en doğru yeri olan eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olarak yoluna devam etmesi günden güne daha da önem kazanmıştır (Özdayı & Özcan, 2005). Çalık (2010) eğitim yöneticilerinin görevinin okullarının öğrenen örgüt olmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Bu noktada ise yöneticilerin sahip olduğu yönetim becerileri önem kazanmaktadır (Akbaba, 2018). Okullarda görevli yönetici, öğretmen ve destek personelinin kendi gelişimleri paralelinde örgütün genelini geliştirmeleri okullarda verilen eğitimin niteliğini ve verimliliğini de arttıracaktır (Fedai, 2016). Okulların öğrenen örgüt olmalarını sağlamak için öncelikle öğrenme faaliyetlerini zümre toplantıları, hizmet içi eğitimler, öğretmen kurulları, okul aile birliği toplantıları ve rehberlik toplantıları ile daha düzenli bir hale getirmeleri gerekmektedir (Memduhoğlu ve Kuşci, 2012).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi eğilimi ile öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek olduğundan nicel bir betimsel araştırma olarak ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşları (2012) tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmalarda amacın belirli bir gruba ait özellikleri belirlemek olduğunu ifade etmektedir. Tarama modeli araştırmalarda araştırmacının belirlediği örneklem temele alınarak araştırılan konu hakkında genel tutum ve eğilimler belirlenmektedir (Creswell, 2017). Karasar (2015) birden fazla sayıdan oluşan evren hakkında genel bir yargıya ulaşabilmek adına evrenin tamamını temsil ettiği düşünülen örneklem üzerinden çalışma durumunun ilişkisel tarama modelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) ilişkisel tarama modelinin iki nicel değişkenin arasında ilişki bulunup bulunmama durumunun korelasyon katsayısı ışığında belirlenmesi olduğunu belirtmektedir.

Çalışma Grubu

Gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Karabağlar ilçesinde kamu meslek liselerinde görev yapan 228 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin demografik bilgilerine dair veriler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Verileri

Değişken	Değer	f	%
Cinsiyet	Kadın	102	44,7
	Erkek	126	55,3
Mesleki kıdem (yıl)	5 yıldan az	27	11,8
	5-15 yıl arası	54	23,7
	15 yıl ve üzeri	147	64,5
Branşınız	Meslek dersi öğretmeni	81	35,5
	Kültür dersi öğretmeni	147	64,5
Eğitim durumu	Lisans	150	65,7
	Lisans üstü	78	34,3

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 228 öğretmenin 102'sini kadın v 126'sını erkeklerin oluşturduğu; 27 öğretmenin 5 yıldan az, 54 öğretmenin 5-15 yıl arası ve 147 öğretmenin 15 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu; öğretmenlerin 81'inin meslek dersi ve 147'sinin kültür dersi öğretmeni olduğu ve son olarak 150 öğretmenin lisans düzeyinde, 78 öğretmenin ise lisans üstü mezuniyet derecesine sahip olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için öğretmenlerin demografik bilgilerinin öğrenildiği Kişisel Bilgi Formu, Durnalı ve Limon (2020) tarafından Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği ve Çetin ve Baydar (2021) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgüt Ölçeği gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Kullanılan ölçek bilgileri şu şekildedir:

Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği 4 faktörden ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri sırasıyla örgütsel hafıza, bilgi paylaşımı, bilgi edinimi/kavrama ve bilgi duyarlılığıdır. Ölçek maddelerinden 12.'si ters maddedir. Ölçek bütünü Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı ,90'dır. Faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla ,85, ,71, ,67 ve ,79'dur. Öğrenen Örgüt Ölçeği 3 faktörden ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek faktörleri sırasıyla örgütsel öğrenme, yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenmedir. Ölçek genelinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,96'dır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri çalışma grubuna internet üzerinden bilgi toplamaya yarayan çevrimiçi formlar aracılığı ile ulaştırılmıştır. Bu formların araştırmacıya ve çalışma grubuna zaman ve mekân tasarrufu sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bu tür uygulamaların kişinin interneti bulunan her ortamda formu doldurabilme şansı tanınmasının ona katılım özgürlüğü sağladığı ve çalışma grubuna dahil olan öğretmen sayısını da arttırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin doldurdukları formlar asılları korunarak üzerlerinde test ve analiz gerçekleştirmeye uygun hale getirilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar asılları bozulmadan kodlanarak sayısal değerlere büründürülmüş ve SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Veriler üzerinde hangi SPSS analizlerinin gerçekleştirileceğini belirlemek adına öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Veri Değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği	-,65	,52
Öğrenen Örgüt Ölçeği	-,31	-,43

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği için sırasıyla -,65 ve ,52 olduğu, Öğrenen Örgüt Ölçeği için ise -,31 ve -,43 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık araştırmanın amacına ulaşmak adına toplanan verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir zira Şencan (2002) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olmasının verilerin normal dağılım sergilediğini gösterdiğini ifade etmektedir. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu araştırmalarda verilere parametrik testler uygulamak uygun olmaktadır (Cevahir, 2020). Bu bilgi ışığında araştırma verileri üzerinde iki faktörlü değişkenler için t-Testi; üç ve daha fazla faktörlü değişkenler için ise Anova Analizi gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca örgütlerin bilgi yönetimi eğilimleri ile öğrenen örgüt olma düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını, ilişki bulunuyor ise yönünü ve derecesini belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucu çıkan değer -1 ile +1 arasındadır ve katsayının önündeki işaret ilişkinin yönünü tayin etmektedir. İlişkinin 0 olması değişkenler arasında ilişki olmadığını işaret ederken -1 ve +1'e yaklaştıkça yön değişse de ilişki mükemmelleşmektedir (Field, 2009).

Ölçeklere ait Cronbach Alpha değerleri Veri Toplama Araçları başlığında verilmiş olup çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları tekrar hesaplanmış ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Grubuna Uygulanan Ölçeklerin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek	Araştırma içi Cronbach Alpha Değerleri
Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği	,94
Öğrenen Örgüt Ölçeği	,98

Tablo 3'te bulunan veriler incelendiğinde çalışma grubuna uygulanan Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ,94, Öğrenen Örgüt Ölçeği'nin ise ,98 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısı eğitim alanında güvenilirlik kanıtı olarak en sık tercih edilen katsayıdır (Sjtsma, 2009). Katsayı değeri 1'e ne kadar yakınsa iç tutarlılık o kadar yüksek demektir (Yang ve Green, 2011). Bu bilgi ışığında ölçeklerden elde edilen verilerle tekrar hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının yüksek olduğu ve ölçeklerin amacına hizmet ettiği söylenebilir.

BULGULAR**Öğretmenlerin Örgütlerinin Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Olma Düzeylerine Dair Görüşlerine Ait Bulgular**

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt olma düzeylerine dair bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Örgütlerinin Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Algı Düzeyleri

Ölçek	N	\bar{x}	Sd
Bilgi Yönetimi Eğilimi	228	3,69	,79
Öğrenen Örgüt	228	3,58	,96

Tablo 4'te bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algı ortalamalarının (\bar{x})=3,69; öğrenen örgüt algı ortalamalarının ise (\bar{x})=3,58 olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Örgütlerinin Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Algı Düzeyine Etkisine Ait Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt algı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek adına verilere gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeninin Bilgi Yönetimi Eğilimi Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Kadın	102	3,64	,78	,13	-,48	74	,63
Erkek	126	3,73	,81	,12			

Tablo 5'te bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimine dair algılarının öğretmenin cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütlerinin bilgi yönetimi eğilimi konusunda benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeninin Öğrenen Örgüt Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Kadın	102	3,45	,95	,16	-1,09	74	,28
Erkek	126	3,69	,97	,15			

Tablo 6'da bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının öğretmenin cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütlerinin öğrenen örgüt olması konusunda benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkeninin Öğretmenlerin Örgütlerinin Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Algı Düzeyine Etkisine Ait Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt olma algı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek adına verilere gerçekleştirilen Anova Analizi sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeninin Bilgi Yönetimi Eğilimi Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

N, \bar{x} ve SS değerleri				Anova Sonuçları						
Puan	Kıdem	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Bilgi Yönetimi Eğilimi Ölçeği	5 yıldan az	27	3,99	,82	G. Arası	1,13	2	,56	,90	,41
	5-15 yıl arası	54	3,74	,59	G. İçi	45,77	73	,63		
	15 yıl ve üzeri	147	3,61	,85	Toplam	46,90	75			
	Toplam	228	3,69	,79						

Tablo 7'de bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimine dair algılarının öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Tüm mesleki kıdem basamaklarındaki öğretmenlerin örgütlerinin bilgi yönetimi eğilimi konusunda benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeninin Öğrenen Örgüt Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

N, \bar{x} ve SS değerleri		Anova Sonuçları								
Puan	Kıdem	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
	5 yıldan az	27	3,89	1,03	G. Arası	1,28	2	,64		
Öğrenen Örgüt Ölçeği	5-15 yıl arası	54	3,65	,82	G. İçi	68,05	73	,93	,69	,51
	15 yıl ve üzeri	147	3,50	1,00	Toplam	69,33	75			
	Toplam	228	3,58	,96						

Tablo 8’de bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının öğretmen mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Tüm mesleki kıdem basamaklarındaki öğretmenlerin örgütlerinin öğrenen örgüt olması konusunda benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Branş Değişkeninin Öğretmenlerin Örgütlerinin Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Olma Düzeyine Etkisine Ait Bulgular

Öğretmenlerin branş değişkeninin bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt olma algı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek adına verilere gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Branş Değişkeninin Bilgi Yönetimi Eğilimi Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

Branş	N	\bar{x}	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Meslek dersi öğretmeni	81	3,60	,64	,12			
Kültür dersi öğretmeni	147	3,73	,87	,12	-,71	74	,48

Tablo 9’da bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimine dair algılarının öğretmen branş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bütün branşlardaki öğretmenlerin örgütlerinin bilgi yönetimi eğilimi konusunda benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Branş Değişkeninin Öğrenen Örgüt Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

Branş	N	\bar{x}	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Meslek dersi öğretmeni	81	3,40	,80	,15			
Kültür dersi öğretmeni	147	3,68	1,03	,15	-1,22	74	,23

Tablo 10’da bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının öğretmen branş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bütün branşlardaki öğretmenlerin örgütlerinin öğrenen örgüt olması konusunda benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim Düzeyi Değişkeninin Öğretmenlerin Örgütlerinin Bilgi Yönetimi Eğilimi ve Öğrenen Örgüt Olma Düzeyine Etkisine Ait Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninin bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt olma algı düzeylerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek adına verilere gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeninin Bilgi Yönetimi Eğilimi Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Lisans	150	3,80	,76	,11			
Lisans üstü	78	3,47	,81	,16	1,74	74	,08

Tablo 11’de bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimine dair algılarının öğretmen eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Lisans ve yüksek lisans üstü derecede mezuniyete sahip öğretmenlerin örgütlerinin bilgi yönetimi eğilimi konusunda benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeninin Öğrenen Örgüt Algılarında Farklılaşma Yaratıp Yaratmadığına Dair Bulgular

Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Lisans	150	3,75	,89	,13	2,21	74	,03
Lisans üstü	78	3,25	1,02	,20			

Tablo 12’de bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmektedir ($p<,05$). Eğitim düzeyine göre lisans derecesinde mezuniyete sahip öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının $\bar{x}=3,75$; lisans üstü derecesinde mezuniyete sahip öğretmenlere nazaran $\bar{x}=3,25$ daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bilgi Yönetimi Eğilimi ile Öğrenen Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 12: Bilgi Yönetimi Eğilimi ile Öğrenen Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Boyut	N	r	p
Bilgi Yönetimi Eğilimi	228	,88	,00
Öğrenen Örgüt			

Tablo 13’te bulunan veriler incelendiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algıları ile öğrenen örgüt algıları arasında istatistiki olarak anlamlı ($p<,01$), pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütlerinin bilgi yönetimi eğilimi algıları yükseldikçe öğrenen örgüt algılarının da yükseldiği söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algılarının ve öğrenen örgüt algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algıları ile öğrenen örgüt algıları arasında istatistiki olarak anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen alan yazın taramasında eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi eğilimi ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiyi araştıran başka bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak; örgütlerde çalışan tüm personelin edindiği bilgileri yönetme eğilimleri ile örgütlerin öğrenen örgüt olmaları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunması beklenen bir sonuçtur. Yeni bilgileri öğrenerek onları nasıl kullanacağına karar veren örgütlerin sürekli yeni bilgiler öğrenmesi onları öğrenen örgüt konumuna getirdiği ve bu konumda kalmalarını sağladığı düşünülmektedir. Bilginin üretimi ve yayılması için oldukça hassas bir görevi olan okulların bilgiyi yönetme becerilerinin gelişmiş olması okulların gelişim ve değişimleri için oldukça önemlidir (Celep ve Çetin, 2003).

Öğretmenlerin bilgi yönetimi eğilimi algılarının öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı değişiklikler sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ise cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı değişiklikler sergilemediği ancak öğretmenlerin öğrenim durumunun öğrenen örgüt algılarında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar yarattığı ve lisans derecesinde mezuniyete sahip olan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının lisans üstü mezuniyete sahip öğretmenlere nazaran yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgül (2014), Kocadağ (2010), Töremen (1999) gerçekleştirdikleri çalışmalarında cinsiyet faktörünün öğrenen örgüt algısında etki yaratmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı değişiklikler göstermediği ancak öğretmenlerin öğrenim durumunun öğrenen örgüt algılarında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar yarattığı ve lisans derecesinde mezuniyete sahip olan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının lisans üstü mezuniyete sahip öğretmenlere nazaran yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir (2018) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılaşmalara sebep olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir ancak Küsmüş (2018) öğretmenlerin eğitim durumlarının öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşarak araştırmamızla örtüşmeyen bir sonuç elde etmiştir. Sonuçlar arasındaki bu farklılığın çalışmaların gerçekleştirildiği zaman dilimi, evren ve örneklem farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Şahin (2010) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklerken; Akgül (2014), Uysal (2005; akt. Akgül, 2014), Kocadağ (2010), Kümüş (1998; akt. Akgül, 2014) öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzla örtüşmeyen bir sonuca ulaşmıştır. Kocadağ (2010) öğretmenlerin branş değişkeninin öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Karadurmuş (2012), Tiltay (2009) ve Yıldız (2011) gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin öğrenen örgüt algılarında istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalara neden olmadığı sonucuna ulaşarak araştırmamızı desteklemektedir. Cinsiyet değişkeninde

kadınların lehine bir sonuca ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Bal, 2011; Banoğlu, 2009). Alp (2007) ve Subaş (2010) ise erkek öğretmenler lehine istatistikî olarak anlamlı farklılaşmalar tespit ederek araştırmamızı desteklemeyen sonuçlara ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmacılara Öneriler

- ✓ Araştırma daha geniş evren ve örneklemede uygulanabilir.
- ✓ Araştırma konusu farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlere uygulanabilir.
- ✓ Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin farklı demografik özellikleri ile bilgi yönetimi eğilimi ve öğrenen örgüt algılarının ilişkisi bulunup bulunmadığı araştırılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

- ✓ Öğretmenlere ve okul yöneticilerine bilgi yönetimi konusunda farkındalık kazandırılarak bu konunun önemini kavramaları sağlanmalıdır.
- ✓ Bilgi yönetimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenerek eğitim örgütlerinin kendilerini bilgi yönetimi konusunda geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrenen örgütün önemi konusunda tüm eğitim yöneticileri ve öğretmenler bilgilendirilerek bu konunun önemini kavramaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, C. (2019). *Öğrenen örgüt olma düzeyi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ağır, A. (2005). *Bilgi yönetimi sistemleri ve eğitimde bilgi yönetimi sistemi uygulaması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, A. (2018). İlk orta ve lise yöneticilerinin yönetimde etkililik düzeylerinin öğretmen bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 228-241.
- Akgül, Ö. S. (2014). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerinin örgütsel öğrenme düzeyi ve okul etkililiği ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, R. ve Demirci, K. (2015). Örgütlerde öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve kamu kurumunda bir uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 24-38.
- Aybar, S. (2011). *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliğine ilişkin analiz: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayraktaroğlu, S. ve Kultanis, R. Ö. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 51-65.
- Bergeron, B. (2003). *Essentials of knowledge management*. Hoboken, New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.
- Bollinger, A. S. ve Smith, R. D. (2001). Managing organizational knowledge as a strategic asset. *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), 8-18.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. ve Çetin, B. (2003). *Bilgi yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 121-128.
- Çalkavur, E. (2018). *Öğrenen organizasyon yolculuğu (8.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapar, B. (2003). Bilgi yönetimi: Nasıl bir insan gücü? II. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi* (s. 421-432). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, M. ve Baydar, F. (2021). Öğrenen örgüt ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54, 75-96.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 159-171.
- Durnalı, M. ve Limon, İ. (2020). Bilgi yönetimi eğilimi ölçeğinin Türkiye kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 95-106.
- Durnalı, M. (2018). *Okul müdürü teknolojik liderlik davranışı ve okul bilgi yönetimi düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkollar, A. (2010). İtranet ve bilgi yönetim portalları. M. D. (Edt.) içinde, *Bilgi yönetimi ve uygulamaları* (s. 229-248). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Erten, P. (2006). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimini etkili kullanabilme becerileri (Elazığ ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Faiz, E. (2012). Öğrenen örgütlerde yenilikçilik ve proaktiflik üzerine kavramsal bir çalışma. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (2), 1-21.
- Fedai, L. (2016). *Ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliklerinin öğretmen ve yöneticilere göre değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Ed.)*. London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (7th Ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Gölönü, S. (2006). Gelişen teknolojiler, öğrenen örgütler ve halkla ilişkiler. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4 (3), 73-81.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 351 -371.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim ilimleri Dergisi*, 1 (2), 137-160.
- Günbayı, İ. ve Akdeniz, C. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 173-191.
- İnce, M. ve Yeniçeri, Ö. (2005). *Bilgi yönetim stratejileri ve girişimcilik*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayınları.
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khakpour, A. (2015). Knowledge management in educational organizations: Opportunities and challenges. *7th International Knowledge Management Conference*. Tehran. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Abbas-

- Khakpour/publication/272886479_Knowledge_Management_in_Educational_Organizations_Opportunities_and_Challenges/links/54f22990cf24eb879451ce5/Knowledge-Management adresinden alındı
- Kılıç, E. D. ve Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde johari penceresi Burdur örnekleme. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (5), 1-13.
- Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 63-81.
- Kocadağ, A. S. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilikleri (Kocaeli ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kulkarni, U., Ravindran, S. ve Freze, R. (2007). A knowledge management success model: Theoretical development and empirical validation. *Journal of Management Information Systems*, 23 (3), 309 -347.
- Küsmüş, V. (2018). *Eğitim kurumlarında yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online Dergisi*, 11 (3), 748-761.
- Nonaka, I. (1999). *Bilgi yaratan şirket*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: MESS Yayınları.
- Okumuş, F., Avcı, U. ve Kılınc, İ. (2007). Öğrenen örgütlerin oluşturulmasında üst kademe yöneticilerin rolü. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 7 (13), 30-50.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 163-178.
- Özdayı, N. ve Özcan, İ. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30 (136), 39-51.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgözü, S. (2015). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik davranışları, bilgi yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisi*. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztemel, E. ve Arslankaya, S. (2004). *Etkin bilgi yönetimi kriterleri*. Adana, Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü Yöneylem Araştırması, 29 (1).
- Rastogi, P. N. (2000). Knowledge management and intellectual capital-the new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19 (1), 39-48.
- Sağsan, M. (2002). Örgütsel seçimlerde küme modeli: İnsan ilişkileri, bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin arakesitinde "insan". *Bilgi Dünyası*, 3 (2), 205-230.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness on Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74 (1), 107-120.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim okullarındaki müdürlerin bilgi yönetimi becerileri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, S., Çakır, Ç. ve Öztürk, N. (2014). Öğrenen örgüt profilinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (1), 153-168.
- Şencan, H. (2002). Bilimsel yazım. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları*, No:283, 459.
- Tepeci, M. ve Koçak, G. N. (2005). Ekiplerde öğrenme: öğrenen örgütler olmanın anahtarı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 379-394.
- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tiwana, A. (2003). *Bilginin yönetimi*. İstanbul: Dışbank Yayınları.
- Toplu, D. ve Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12 (23), 221-235.

- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turan Öztürk, A. (2008). Değişen çağın aile işletmelerinde kurum kültürünün yerleştirilmesinde profesyonel yöneticilerden beklentiler. *Journal of Arts and Sciences, 1 (10)*, 109-116.
- Turhan, M., Karabatak, S. ve Polat, M. (2014). Okullarda örgütsel öğrenme engellerinin vignette tekniği ile incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1)*, 66-83.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 463-481.
- Wang, C. L., Ahmed, P. K. ve Rafiq, M. (2008). Knowledge management orientation: Construct development and empirical validation. *European Journal of Information Systems, 17 (3)*, 219-235.
- Yang, Y. ve Green, S. (2011). Coefficient alpha: a reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment, 29 (4)*, 377-392.
- Yeniçeri, Ö. (2002). Örgütleri etkinleştirme aracı olarak bilgi ve bilgi yönetimi. *İkibinyirmiüç Dergisi, 20*, 56-64.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, H. ve Karahan, A. (2010). Liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Uşak'ta bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 17 (2)*, 145-158.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü –bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ile Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi: Karabağlar Örneği

Investigation of Smartphone Addiction and Social Anxiety Levels of High School Students in The Context of Various Variables: the Case of Karabağlar

ÖZET

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın evrenini İzmir ili Karabağlar ilçesinde kamu orta öğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler, örneklemini ise evren içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 237 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Demografik Bilgi Formu ile Şata ve arkadaşları (2016) tarafından uyarlama çalışması yapılan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği ve Aydın ve Tekinsav Sütcü (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları kullanılmadan önce sorumlu yazarlardan ve veri toplama aşamasında öğrenci velilerinden izin alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının “kısmen katılıyorum”; sosyal kaygılarının ise “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet ve kardeşe sahip olma değişkenleri onların akıllı telefon bağımlılık ve sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmazken, sınıf düzeyi ve akıllı telefonları ile geçirdikleri süre (günlük) değişkenlerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Kaygı, Teknoloji

ABSTRACT




The universe of this study, which aims to examine the relationship between smartphone addiction and social anxiety of high school students, consists of students studying in public secondary education institutions in Karabağlar district of İzmir province, and its sample is 237 students determined by a simple non-selective sampling method from across the universe. Dec. The Demographic Information Form developed by the researchers and the Smartphone Addiction Scale, an adaptation study conducted by Şata et al. (2016) and the Social Anxiety Scale for Adolescents, a validity and reliability study conducted by Aydın and Tekinsav Sütcü (2007), were used as a data collection tool. Permission was obtained from the responsible authors and student parents during the data collection phase before the data collection tools were used. The obtained data were analyzed with the SPSS program. The conclusions reached based on the findings are as follows: it was concluded that the smartphone addictions of the students were at the level of “partially agree”; their social anxieties were at the level of “rarely”. There is a Decently positive relationship between students' smartphone addiction and their social anxiety. While the gender and sibling ownership variables of the students did not create a significant difference in their smartphone addiction and social anxiety levels, the results were reached that the classroom level and the time they spent with their smartphones (daily) created significant differences.

Keywords: Addiction, Anxiety, Technology

GİRİŞ

Akıllı Telefon Bağımlılığı

Teknolojinin oldukça ilerlemesi ile cep telefonları ve özellikle akıllı telefonlar hayatımızın tam ortasına yerleşmiştir. Arama ve mesaj gönderme fonksiyonları haricinde insanlar akıllı telefonlarıyla fotoğraf ve video çekmenin yanında bunları sosyal ağlarda paylaşabilme, şubeye giderek yapabildiği banka işlemlerini ise telefonlarına indirdiği banka uygulamaları ile bankaya gitmelerine gerek kalmadan gerçekleştirebiliyor, alışveriş yapabiliyor, film izleyip oyun oynuyor hale gelmiştir (Eni, 2017). Akıllı cep telefonlarının hayatı bu kadar kolaylaştırması ise onu kullanım yaşını oldukça düşürmüştür. Akıllı cep telefonu kullanım yaşının oldukça düşmesi ile yaş oldukça küçük bu bireylerin ekran kullanımı sıklık ve sürelerini kontrol edememeleri bu davranışlarının bir

Necdet Uçan¹ 
Ömer Savaş² 
Tülay Sakallı³ 

How to Cite This Article

Uçan, N., Savaş, Ö. & Sakallı, T. (2023). “Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ile Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi: Karabağlar Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6425-6439. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69031>

Arrival: 21 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye. ORCID: 0009-0007-2960-7163

² Müdür, MEB, İzmir, Türkiye. ORCID: 0009-0004-2544-1811

³Müdür Yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye. ORCID: 0009-0008-4182-2015

bağımlılığa dönüşmesi ile sonuçlanmaktadır. (Çakır ve Oğuz, 2017). Sadece iletişim amacıyla kullanılmaktan çıkan cep telefonları ve akıllı cep telefonları için geliştirilen mobil uygulamalar “mobil yaşam” kavramını ortaya çıkarmış ve gençlerin mobil yaşama oldukça adapte olmaları ile bu konu araştırılması gereken konulardan birisi halini almıştır (Tekin, 2012). Tekin (2012) ihtiyacı olmayan özelliklerle donatılmış akıllı cep telefonu kullanmanın insanlar arasında sosyal statü ve saygınlık göstergesi olarak algılandığını ifade etmektedir. Adalı Aydın (2018) ise bu durumu “hangi sınıftan olursa olsun insanların kaşığı vardır ancak metal kaşık tüketim için altın kaşık gösterişçi tüketime aittir. Aynı şey cep telefonları için de geçerlidir.” şeklinde ifade etmektedir. Lise öğrencilerinin yaş itibarıyla ergenlik döneminde olmaları ile ergen benmerkezciliği etkisiyle, ihtiyacı olmayan özelliklerle dolu son model akıllı cep telefonlarına sahip olma istekleri artmaktadır (Altundağ, 2016). Ergenlik döneminde bireylerin kendisi gibi düşünen bireylerle iletişim kurma isteği artmakta ve bu durum ergenleri sanal ortamlara itmektir (Karaca, 2007).

Ögel (2001) bağımlılığı “kişinin defalarca bırakmayı denemesine karşın başarılı olamaması, bağımlı olduğu maddeyi kullanmadığında yoksunluk belirtileri göstermesi, kendisine iyi gelmediğini bildiği halde onu kullanmaya devam etmesi ve zaman içerisinde kullanım dozunu artırması” olarak tanımlamaktadır. Daha önceli sayılarında bağımlılık olarak ele alınmayan cep telefonu, oyun ve internetin 5. Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı (DSM)’nda bağımlılık türü olarak yer almaktadır (Süler, 2016). Gelişen teknolojinin bağımlılık kavramını da yeniden tanımladığı ve madde bağımlılığı sınırını aşarak artık cep telefonu ve interneti de kapsadığı görülmektedir (Hayırcı, 2019). Akıllı telefon bağımlılığı içerisinde kimyasal maddeler barındırmamasına rağmen kişinin yoksun kaldığı durumlarda olumsuzluklar yaşadığı bir davranışsal bağımlılık çeşididir (Minaz ve Çetinkaya Bozkurt, 2017). Meral (2017) bağımlılığı tedavi edebilmek için öncelikle tanı konulması gerektiği ve onu tetikleyen/etkileyen etmenlerin belirlenmesi gerektiğini belirtmekte ancak böylece tedavi süreci oluşturularak hastalığın nüksetmesinin önlenebileceğini belirtmektedir. Şata ve arkadaşları (2016) akıllı telefonların kullanımında aşırıya kaçan bireylerin sosyalleştiği düşünülürken aslında sosyal yaşamda bireyselleştiklerini ifade ederken Davis (2001) akıllı telefon bağımlılığını bilişsel davranışçı modelde temellendirerek öz-kontrol eksikliği, yüksek doyum ve haz arama ile yalnızlık ve stres etken faktörleri ile açıklanabileceğini ifade etmektedir.

İnsanların akıllı telefonlarına ulaşamama ve kaybetme korkusu yaşadığı zaman bu durum bazı psikolojik problemlere yol açabilmektedir (Öz, 2018). Ergenlerin %76’sı cep telefonlarından mahrum kalma korkusu yaşamaktadır (Hayırcı, 2019). Mobil telefonlar toplantılarda, iş görüşmelerinde veya özel görüşmelerde kullanılsa da bu kullanım kişiler arası ilişkilere zarar vermektedir. Tekin (2012) Amerika ve Hong Kong’da gerçekleştirilen bazı çalışmalar neticesinde bazı mekanlarda mobil telefon kullanımının sınırlandırılmış olduğunu ve mobil telefon kullanımını için özel alanlar oluşturulduğunu belirtmektedir.

Sosyal Kaygı

Kişilikte meydana gelen çatışmalar sonucunda ortaya çıkan ‘kaygı’ aslında insanın dünyaya geldiği andan itibaren onda var olan ve normal düzeyde olduğu müddetçe insanın sağlıklı yaşamasına destek olan bir duygu durumudur (Koçak, 2001). Normal düzeydeki kaygı kişinin hedeflerine ulaşmak için çıktığı yolda karşısına çıkabilecek engel ve tehlikelere karşı onu uarmakta, gereken önlemleri alarak daha yaratıcı ve üretici olmasına yardım etmektedir. Normal düzeyde kaygı, kişinin performansını arttırabilmekte ve onu sürece güdüleyebilmektedir (Işık, 1996; akt. Koçak, 2001). Önemli sosyal aktivitelerde bulunan insanların o an için kaygı yaşamaları oldukça normal kabul edilmektedir. Örneğin iş görüşmesinde soruları cevaplayan bir kişi ile topluluk önünde konuşma yapacak kişinin o an için kaygı duyması ve gergin olması hoş karşılanabilecek ve anlaşılabilir bir durumdur (Göktürk Gök ve İnöz, 2022). Bu tür anlık gerginliklerde genellikle el terlemesi, ses titremesi, yüz kızarması ve kalp atışının hızlanması gibi bedensel semptomlar gözlenmektedir (Tektaş, 2014). İnsanların odak noktası olmaktan ve kişinin olumsuzluk yaşadığı halde karşısındaki kitle tarafından olumsuz yargılanabileceği korkusundan kaynaklanan bu gerginlik ve kaygı durumu bazı kişilerde önemli işlev eksikliklerine neden olabilmekte ve sosyal kaygı olarak karşımıza çıkabilmektedir (Kermen, Tosun ve Doğan, 2016).

İlk kez 1980 yılında DSM-III’te “insanın farklı değişkenleri olan bir durumdan ve/veya başkaları tarafından değerlendirilecek her şeyden korkması, rezil olacağı konusunda sürekli tedirgin hissetmesi” olarak tanım bulan sosyal kaygı kavramı DSM IV’te “kişinin tanıdığı veya tanımadığı insanların gözlerinin üzerinde olduğunu düşünerek gerçekleştirdiği eylemlere dair korku duyması ve tedirgin hissetmesi” olarak tanımlanmıştır (1994; akt. Hayırcı, 2019). Terim olarak ilk kez 1903 yılında Janet tarafından kullanılan sosyal kaygıyı Amerikan Psikiyatri Birliği (2000) kişilerin utangaç olabilecekleri sosyal ortamlarda kendilerini rahat hissetmeme, yine utanç kaynaklı kendisinin olumsuz değerlendirilme ihtimaline karşılık gerginlik duyma durumu olarak tanımlamaktadır. Gümüş (2002) sosyal kaygıyı, kişinin sosyal ortamlarda kötü hallere düşeceği ve çevresince olumsuz algılanacağı konusundaki önyargılara kapılarak kendisini huzursuz hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Ergenliğin getirdiği göz önünde olma arzusu ve beğenilerek onaylanma istekleri ile toplumca eleştirilme korkuları çatışmakta ve bu çatışma

ergenlerde kaygıya neden olmaktadır (Koçak, 2001). Kalkan (2008) ergenlik döneminde yaşanan sosyal kaygının oldukça önemli olduğunu ve bu dönemde ergenin yaşadığı sosyal kaygının özelliklerini eğitimcilerin bilmesinin onları anlamak için oldukça önemli bir adımı olduğunu belirtmektedir. Ergenlerde bilişsel değerlendirme boyutunda etkisi oldukça hissedilen ve devamlı halinde gelecek yaşantısında pek çok probleme sebep olabilecek potansiyeli bulunan sosyal kaygı bu dönemde benlik saygısı ve akademik başarıda düşüşle beraber sosyal ve romantik ilişkilerinde de olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Sosyal çevrelerde olumsuz durumlar yaşama ihtimaline karşı duyulan yoğun korku olarak tanım bulan bu kaygı bozukluğunda genetik faktörlerin etkisi yanında psikolojik yatkınlıklar ve çevresel faktörler de etkili olmaktadır (Göktürk, 2011). Bayramkaya, Toros ve Özge (2005) ergenin sosyal destekten yoksun olmasının, psikiyatrik tedavi görmesinin ve cinsiyetinin (kadınların aleyhine) sosyal kaygısını arttıracak etmenler olduğunu belirtmektedir. Caplan (2002) sosyal düzeyde kaygı yaşayan kişilerin davranışlarını incelemiş ve bu kişilerde görülen belirtilerin problemleri internet kullanımına neden olduğunu görmüştür. Sosyal ağlarda daha fazla zaman geçiren sosyal kaygılı bireylerin bu pasif sosyal ağ kullanımları onların sosyal kaygısını daha da arttırmaktadır (Shaw ve Gant, 2002). Rauch ve arkadaşları (2014) bunun sebebinin sosyal kaygılı kişilerin yaşadıkları durumun onlara gerçek kişilerle olası bir yüz yüze iletişimde yaşayacakları kaygıyı hatırlatması olduğunu belirtmektedir. Yüz yüze iletişimden kaçınan sosyal kaygılı insanlar genellikle daha güvenilir davranışları sergilemeye yönelmektedir. Erözkan (2009) sosyal kaygılı insanların bel bağladığı en güvenli davranış çeşidinin diğer insanların davranışlarını gözlemlenme ve iletişim kurmama olduğunu belirtmektedir. Sosyal kaygı düzeyi yüksek kişilerin sosyal davranışları hakkında uygun olmayan inançlara sahip olmaları dolayısıyla diğer insanların sebep olabileceği ve kendilerince felaketle sonuçlanacak durumları kendi zihinlerinde abartma eğilimindedirler (Moscovitch, Rodebaugh ve Hesch, 2012). Sosyal kaygı vakalarında merkeze alınan üç unsur; başkalarından gelebilecek hayali değerlendirmeler, kişinin verdiği tepkilerin doğurabileceği hayali olumsuz sonuçlar ve kişinin sınırlılıklarına dair olan inançlarıdır (Leary ve Kowalski, 1995; akt. Karakaş, 2008).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gerçekleşen yeniliklere yetişkinlere nazaran daha hızlı adapte olabilen gençlerin mobil cihazları kullanım konusunda da yetişkinlerden daha ileride olduğu söylenebilir (Cheever, Rosen, Carrier ve Chavez, 2014). Bağımlılıkların kişilere pek çok zararı olsa da akıllı telefon bağımlılığının öğrencilerin öğrenim hayatlarına da oldukça zararı bulunmaktadır. Gençler ödevleri ve akademik gelişimleri haricinde günde 3-5 saatlerini akıllı telefonlarında geçirmektedirler. Akıllı telefonların sadece telefonla konuşma ve mesajlaşma özelliği dışında pek çok işlevinin olması beraberinde öğrencilerin derste not tutmak yerine ders notlarının fotoğrafını çekmesi hatta birbirlerine bu fotoğrafları göndermesini getirmiştir (Yılmaz, Şar ve Civan, 2015). Gümüş ve Ögeve (2015) akıllı telefonlarının öğrencilerin ders çalıştıkları ortamda bulunmasının bile dikkatlerini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Aljoma ve arkadaşları (2016) öğrencilerin neredeyse yarısının (% 48) akıllı telefon bağımlısı olduğunu tespit etmiştir. Hayırcı (2019) akıllı telefon bağımlılığı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda akıllı telefon kullanımının kişilerin yalnızlık duyguları ile yakından ilişkili olduğu ve sosyal kaygısı yüksek kişilerde daha sık görüldüğü sonucuna ulaşıldığını ifade etmektedir. Genellikle ergenlik döneminde başlayan ve sürekli bir seyre sahip olan sosyal kaygının oluşumunun önlenmesi için tedbirler alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen alan yazın taramasında akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi lise öğrencileri özelinde inceleyen çalışmaların yeterli ölçüde olmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile orta öğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri belirlenecek ve iki değişkenin birbiri ile ilişkisi olup olmadığı belirlenecektir. Araştırma sonuçları doğrultusunda getirilen önerilerle eğitimciler, velilere ve öğrencilere yol gösterilecek olup bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara ise alanyazın ve veri desteği sağlanacaktır.

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alt amaçları şunlardır:

- Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Varsa yönü ve derecesi nedir?
- Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları öğrencinin;
 - ✓ Cinsiyetine,
 - ✓ Sınıf seviyesine,
 - ✓ Akıllı telefonu ile gün içinde geçirdiği süreye,
 - ✓ Kardeş sahibi olup olmama değişkenlerine göre farklılaşma göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri öğrencinin;

- ✓ Cinsiyetine,
- ✓ Sınıf seviyesine,
- ✓ Akıllı telefonu ile gün içinde geçirdiği süreye,
- ✓ Kardeş sahibi olup olmama değişkenlerine göre farklılaşma göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nicel modelde gerçekleştirilen bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmalarda durumlar ve/veya olaylar var olduğu şekilde betimlenir ve *nedir?* , *neyle ilgilidir?* sorularına cevap aranmaktadır. İlişkisel tarama deseninde ise iki veya daha fazla değişkenin bulunduğu durumlarda değişkenler arasında mevcut değişimin varlığı ve derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2007). Araştırmamızda lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenler bağlamında incelemek amaçlandığından ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili Karabağlar ilçesinde kamu orta öğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise evren içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 237 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma için kısıtlı sürede mümkün olan en fazla veriyi toplama amaçlandığından bu yöntem tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örneklemede hali hazırdaki ögeler arasından yeter sayıda öge alınarak örneklem belirlenmektedir. Bundan dolayı bu örnekleme çeşidine kolay ulaşılabilir, kazara örnekleme isimleri verildiği de görülmektedir (Baltacı, 2018). Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik değişkenlerine ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Öğrencilerin demografik değişkenlerine ait bilgiler

Çalışma Grubu	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	30	10
	Erkek	207	90
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	57	24,1
	10. sınıf	75	31,6
	11. Sınıf	27	11,4
	12. Sınıf	78	32,9
Akıllı Telefon Kullanım Süresi (Günlük)	1 saatten az	12	5,1
	1-3 saat arası	105	44,3
	3 saatten fazla	120	50,6
Kardeşe Sahiplik Durumu	Yok	48	20,3
	1 kardeşim var	93	39,2
	1’den fazla kardeşe sahibim	96	40,5

Tablo 1’de bulunan verilere göre araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 30’unu kız 207’sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerden 57’si 9. sınıf öğrencisiyken 75’i 10. sınıf, 27’si 11. sınıf ve 78’i 12. Sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerden 12’si akıllı telefonuyla bir günde 1 saatten az zaman geçirirken 105’i 1 ile 3 saat arası, 120’sinin ise akıllı telefonuyla 3 saatten fazla zaman geçirdiği görülmektedir. 48 öğrenci tek çocukken 93 öğrencinin tek kardeşi vardır, 96 öğrencinin ise 1’den fazla kardeşi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına ulaşmak için gereken verilere ulaşmak adına araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu yanında Şata ve arkadaşları (2016) tarafından uyarılma çalışması yapılan Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği ve Aydın ve Tekinsav Sütcü (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma için gereken veriler toplanmadan önce araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır. Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği 6 faktörlüdür ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri sırasıyla Gündelik Yaşam Bozuklukları, Olumlu Beklenti, Yoksunluk Hissi, Sanal Yönelimli İlişki, Aşırı Kullanım ve Dayanma’dır. Ölçek geneli Cronbach Alpha (α) değeri ,97’dir. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği ise 3 faktörlü olmakla beraber 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri sırasıyla Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma’dır. Ölçek geneli Cronbach Alpha (α) değeri ,88’dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öğrencilere uygulanacak ölçme araçları öğrencilere internet üzerinden form toplamaya yarayan uygulamalar ile ulaştırılmış ve araştırmanın verileri toplanmıştır. İnternet üzerinden veri toplamanın öğrenciler için de araştırmacılar için de en ekonomik yöntem olduğu düşünüldüğünden bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin zamandan ve mekândan bağımsız olan internet üzerinden toplanması ile daha çok öğrenciye ulaşılabilirdiği düşünülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin amaca hizmet edip etmediğini belirlemek adına ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek	Cronbach Alpha Değeri (α)
Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği	,95
Sosyal Kaygı Ölçeği	,92

Tablo 2 incelendiğinde araştırma verilerine ait Cronbach Alpha değerlerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği için (α)= ,95; Sosyal Kaygı Ölçeği için ise (α) = ,92 olduğu görülmektedir. Ölçeklerin amaca hizmet ettiği söylenebilir.

Araştırma için toplanan veriler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan SPSS programı ile analiz edilmek üzere kodlanmış ve hangi analizlerin gerçekleştirileceğini belirlemek için Normallik Testine tabii tutulmuştur. Araştırma verilerinin Normallik Testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği	,44	-,31
Sosyal Kaygı Ölçeği	1,01	1,02

Tablo 3 incelendiğinde Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği’nin çarpıklık değerinin ,44 ve basıklık değerinin -,31; Sosyal Kaygı Ölçeği’nin ise çarpıklık değerinin 1,01 ve basıklık değerinin 1,02 olduğu görülmektedir. Normallik Testi sonucu ulaşılan çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değer aralığında olması Tabachnick ve Fidell (2007)’e göre verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu bilgi ışığında normal dağılıma sahip kabul edilen araştırma verileri üzerinde iki faktörlü değişkenler için t-Testi, iki faktörden fazla değişkenler için ise Anova Analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Dair Bulgular

Öğrencilerin araştırmanın veri toplama araçlarında bulunan ölçek sorularına vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen araştırma verileri ile hesaplanan akıllı telefon bağımlılıkları ve sosyal kaygı düzeylerine dair bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılık Ölçeği ve Ölçek Alt Ölçek Düzeyleri

Ölçek	N	\bar{x}	Sd
Akıllı Telefon Bağımlılığı	237	3,05	1,01
Günlük Yaşam Bozuklukları	237	2,74	1,02
Olumlu Beklenti	237	3,42	1,21
Yoksunluk Hissi	237	2,99	1,30
Sanal Yönelimli İlişki	237	2,76	1,14
Aşırı Kullanım	237	3,42	1,23
Dayanma	237	2,84	1,43

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık ortalamalarının (\bar{x})=3,05 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise Günlük Yaşam Bozuklukları alt boyutu için (\bar{x})=2,74; Olumlu Beklenti alt boyutu için (\bar{x})=3,42; Yoksunluk Hissi alt boyutu için (\bar{x})=2,99; Sanal Yönelimli İlişki alt boyutu için (\bar{x})=2,76; Aşırı Kullanım alt boyutu için (\bar{x})=3,42 ve Dayanma alt boyutu için (\bar{x})=2,84 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Sosyal Kaygı Ölçeği ve Ölçek Alt Ölçek Düzeyleri

Ölçek	N	\bar{x}	Sd
Sosyal Kaygı	237	2,28	,83
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	237	2,13	,99
Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD)	237	2,10	,93
Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD)	237	2,60	,92

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin sosyal kaygı ortalamalarının (\bar{x})=2,28 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ise Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK) alt boyutu için (\bar{x})= 2,13; Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD) alt boyutu için (\bar{x})=2,10 ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD) alt boyutu için (\bar{x})=2,60 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin Cinsiyetinin Akıllı Telefon Bağımlılıklarına ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisine Dair Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetinin onların akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal kaygı düzeylerine etki edip etmediğini belirlemek adına araştırma verilerine uygulanan t-Testi sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin cinsiyetinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerine etkisini incelemek adına gerçekleştirilen t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd	t	df	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Kız	30	2,97	,82	-,27	77	,79
	Erkek	207	3,06	1,03			
Gündelik Yaşam Bozuklukları	Kız	30	2,68	,64	-,21	77	,83
	Erkek	207	2,75	1,07			
Olumlu Beklenti	Kız	30	3,10	,86	-,90	77	,37
	Erkek	207	3,47	1,25			
Yoksunluk Hissi	Kız	30	2,97	1,37	-,05	77	,96
	Erkek	207	2,99	1,30			
Sanal Yönelimli İlişki	Kız	30	2,80	1,00	,11	77	,91
	Erkek	207	2,76	1,16			
Aşırı Kullanım	Kız	30	3,25	1,07	-46,	77	,65
	Erkek	207	3,44	1,25			
Dayanma	Kız	30	3,10	1,52	,60	77	,55
	Erkek	207	2,81	1,42			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkeninin onların akıllı telefon bağımlılık düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalara neden olmadığı görülmektedir. ($p>,05$). Tablodan hareketle kız ve erkek öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı düzeylerinin ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 7: Öğrencilerin cinsiyetinin sosyal kaygı düzeylerine etkisini incelemek adına gerçekleştirilen t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd	t	df	p
Sosyal Kaygı	Kız	30	2,26	,65	-,08	77	,94
	Erkek	207	2,28	,86			
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	Kız	30	2,21	,88	,28	77	,78
	Erkek	207	2,12	1,01			
Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD)	Kız	30	2,00	,71	,38	77	,71
	Erkek	207	2,12	,96			
Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD)	Kız	30	2,53	,69	-,26	77	,80
	Erkek	207	2,61	,95			

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkeninin onların sosyal kaygı düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalara neden olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Tablodan hareketle kız ve erkek öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında birbirine benzediği söylenebilir.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyinin Akıllı Telefon Bağımlılıklarına ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisine Dair Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeyinin onların akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal kaygı düzeylerine etki edip etmediğini belirlemek adına araştırma verilerine uygulanan ANOVA Analizi sonuçları Tablo 8ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin sınıf düzeylerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerine etkisini incelemek adına gerçekleştirilen ANOVA Analizi Sonuçları

N, \bar{x} ve SS değerleri		ANOVA Analizi Sonuçları								
Puan	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	9	57	3,14	1,00	G. Arası	10,57	3	3,53	3,87	,01
	10	75	2,91	,87	G. İçi	68,30	75	,91		
	11	27	4,00	1,27	Toplam	78,87	78			
	12	78	2,79	,88						
	Toplam	237	3,05	1,01						
Gündelik Yaşam Bozuklukları	9	57	2,71	,84	G. Arası	9,70	3	3,23	3,37	,02
	10	75	2,61	1,04	G. İçi	72,05	75	,96		
	11	27	3,71	1,56	Toplam	81,75	78			
	12	78	2,57	,74						
	Toplam	237	2,74	1,02						
Olumlu Beklenti	9	57	3,46	1,35	G. Arası	9,26	3	3,09	2,21	,09
	10	75	3,38	,98	G. İçi	104,72	75	1,40		
	11	27	4,31	1,37	Toplam	113,98	78			
	12	78	3,13	1,16						
	Toplam	237	3,42	1,21						
Yoksunluk Hissi	9	57	3,27	1,37	G. Arası	18,69	3	6,23	4,13	,01
	10	75	2,72	1,02	G. İçi	113,08	75	1,51		
	11	27	4,15	1,7	Toplam	131,77	78			
	12	78	2,63	1,10						
	Toplam	237	2,99	1,30						
Sanal Yönelimli İlişki	9	57	2,74	1,13	G. Arası	9,06	3	3,02	2,46	,07
	10	75	2,75	1,07	G. İçi	92,08	75	1,23		
	11	27	3,65	1,34	Toplam	101,14	78			
	12	78	2,49	1,05						
	Toplam	237	2,76	1,14						
Aşırı Kullanım	9	57	3,62	1,16	G. Arası	8,50	3	2,83	1,95	,13
	10	75	3,19	1,23	G. İçi	108,72	75	1,45		
	11	27	4,19	1,60	Toplam	117,22	78			
	12	78	3,22	1,06						
	Toplam	237	3,42	1,23						
Dayanma	9	57	3,02	1,69	G. Arası	14,59	3	4,86	2,53	,06
	10	75	2,53	1,28	G. İçi	144,26	75	1,92		
	11	27	3,93	1,45	Toplam	158,85	78			
	12	78	2,64	1,21						
	Toplam	237	2,84	1,43						

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeninin onların akıllı telefon bağımlılık düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalara neden olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Gündelik Yaşam Bozuklukları ve Yoksunluk Hissi alt boyutlarında öğrencilerin okuduğu sınıf seviyesi istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalara neden olurken ($p < ,05$), Olumlu Beklenti, Sanal Yönelimli İlişki, Aşırı Kullanım ve Dayanma alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar oluşmamıştır ($p > ,05$). Ölçek genelinde farklılaşmaların hangi sınıf seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Post Hoc Tukey Testleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılıklarının Hangi Sınıf Seviyelerinde Farklılaşma Yarattığını Belirlemek Adına Gerçekleştirilen Post Hoc Tukey Test Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	i-j	p
9	10	,23	,86
	11	-,86	,12
	12	,35	,62
10	9	-,23	,86
	11	-1,09*	,02
	12	,12	,97
11	9	,86	,12
	10	1,09*	,02
	12	1,21*	,01
12	9	-,35	,41
	10	-,12	,58
	11	-1,21*	-,24

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre 10. sınıflar ile 11. sınıflar arasında 11. sınıfların lehine; 12. sınıflar ile de 11. sınıflar arasında ise 11. sınıfların lehine olacak

farklılaşmalar yarattığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek akıllı telefon bağımlılık oranına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 10: Öğrencilerin sınıf düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisini incelemek adına gerçekleştirilen ANOVA Analizi Sonuçları

N, \bar{x} ve SS değerleri		ANOVA Analizi Sonuçları								
Puan	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Sosyal Kaygı	9	57	2,44	,99	G. Arası	9,83	3	3,28	5,54	,00
	10	75	2,24	,71	G. İçi	44,35	75	,59		
	11	27	3,09	,91	Toplam	54,18	78			
	12	78	1,92	,57						
	Toplam	237	2,28	,83						
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	9	57	2,35	1,24	G. Arası	12,22	3	4,08	4,72	,01
	10	75	2,03	,79	G. İçi	64,81	75	,86		
	11	27	3,03	1,07	Toplam	77,03	78			
	12	78	1,75	,72						
	Toplam	237	2,13	,99						
Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD)	9	57	2,24	1,07	G. Arası	6,91	3	2,30	2,85	,04
	10	75	2,26	,93	G. İçi	60,60	75	,81		
	11	27	2,53	1,13	Toplam	67,51	78			
	12	78	1,70	,60						
	Toplam	237	2,10	,93						
Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD)	9	57	2,72	,88026	G. Arası	12,35	3	4,12	5,73	,00
	10	75	2,48	,847	G. İçi	53,95	75	,72		
	11	27	3,61	,96	Toplam	66,30	78			
	12	78	2,29	,78						
	Toplam	237	2,60	,92						

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeninin onların sosyal kaygı düzeylerinde ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalara neden olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Ölçek genelinde farklılaşmaların hangi sınıf seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Post Hoc Tukey Testleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Sosyal Kaygılarının Hangi Sınıf Seviyelerinde Farklılaşma Yarattığını Belirlemek Adına Gerçekleştirilen Post Hoc Tukey Test Sonuçları

Sınıf (i)	Sınıf (j)	i-j	p
9	10	,20	,83
	11	-,64	,18
	12	,53	,11
10	9	-,20	,83
	11	-,84*	,03
	12	,33	,43
11	9	,64	,18
	10	,84*	,03
	12	1,17*	,00
12	9	-,53	,11
	10	-,33	,43
	11	-1,17*	,00

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin sosyal kaygılarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre 10. sınıflar ile 11. sınıflar arasında 11. sınıfların lehine; 12. sınıflar ile de 11. sınıflar arasında ise 11. sınıfların lehine olacak farklılaşmalar yarattığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek sosyal kaygıya sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Akıllı Telefon Kullanım Süresi (Günlük) Akıllı Telefon Bağımlılıklarına ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisine Dair Bulgular

Öğrencilerin günlük akıllı telefon kullanım sürelerinin onların akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal kaygı düzeylerine etki edip etmediğini belirlemek adına araştırma verilerine uygulanan ANOVA Analizi sonuçları Tablo 12 ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Akıllı Telefon Kullanım Sürelerinin (Günlük) Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeylerine Etkisini İncelemek Adına Gerçekleştirilen ANOVA Analizi Sonuçları

N, \bar{x} ve SS değerleri		ANOVA Analizi Sonuçları								
Puan	Telefon Kullanım Süresi	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	1 saatten az	12	2,18	,63	G. Arası	20,88	2	1,44	13,68	,00
	1-3 saat arası	105	2,57	,77	G. İçi	57,99	76	,76		
	3 saatten fazla	120	3,55	,97	Toplam	78,87	78			
	Toplam	237	3,05	1,00						
Günlük Yaşam Bozuklukları	1 saatten az	12	2,55	,44	G. Arası	8,68	2	4,34	4,52	,02
	1-3 saat arası	105	2,39	,82	G. İçi	73,07	76	,96		
	3 saatten fazla	120	3,07	1,13	Toplam	81,75	78			
	Toplam	237	2,74	1,02						
Olumlu Beklenti	1 saatten az	12	2,44	,78	G. Arası	25,79	2	12,89	11,11	,00
	1-3 saat arası	105	2,90	,85	G. İçi	88,19	76	1,16		
	3 saatten fazla	120	3,98	1,26	Toplam	113,98	78			
	Toplam	237	3,42	1,21						
Yoksunluk Hissi	1 saatten az	12	1,79	,81	G. Arası	39,39	2	19,69	16,20	,00
	1-3 saat arası	105	2,34	1,00	G. İçi	92,38	76	1,22		
	3 saatten fazla	120	3,68	1,20	Toplam	131,77	78			
	Toplam	237	2,99	1,30						
Sanal Yönelim İlişki	1 saatten az	12	2,21	,60	G. Arası	14,29	2	7,15	6,25	,00
	1-3 saat arası	105	2,35	1,05	G. İçi	86,85	76	1,14		
	3 saatten fazla	120	3,18	1,11	Toplam	101,14	78			
	Toplam	237	2,76	1,14						
Aşırı Kullanım	1 saatten az	12	2,00	,74	G. Arası	27,84	2	13,92	11,84	,00
	1-3 saat arası	105	2,95	,93	G. İçi	89,37	76	1,18		
	3 saatten fazla	120	3,97	1,22	Toplam	117,21	78			
	Toplam	237	3,42	1,23						
Dayanma	1 saatten az	12	1,83	1,00	G. Arası	14,44	2	7,22	3,80	,03
	1-3 saat arası	105	2,50	1,15	G. İçi	144,41	76	1,90		
	3 saatten fazla	120	3,24	1,57	Toplam	158,85	78			
	Toplam	237	2,84	1,43						

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının öğrencilerin akıllı telefonları ile günlük geçirdikleri süre bağlamında ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar yarattığı görülmektedir ($p>,05$). Ölçek genelinde farklılaşmaların hangi süreler arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Post Hoc Tukey Testleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılıklarının Hangi Kullanım Sürelerinde Farklılaşma Yarattığını Belirlemek Adına Gerçekleştirilen Post Hoc Tukey Test Sonuçları

Süre(i)	Süre (j)	i-j	p
1 saatten az	1-3 saat arası	-,39	,67
	3 saatten fazla	-1,37*	,01
1-3 saat arası	1 saatten az	,39	,67
	3 saatten fazla	-,97*	,00
3 saatten fazla	1 saatten az	1,37*	,01
	1-3 saat arası	,97*	,00

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının öğrencilerin telefonları ile geçirdikleri süreye göre akıllı telefonları ile 3 saatten fazla zaman geçiren öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının 1 saatten az zaman geçiren öğrencilere ve 1-3 saat arası zaman geçiren öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 14: Öğrencilerin akıllı telefon kullanım sürelerinin (günlük) sosyal kaygı düzeylerine etkisini incelemek adına gerçekleştirilen ANOVA Analizi Sonuçları

N, \bar{x} ve SS değerleri		ANOVA Analizi Sonuçları								
Puan	Telefon Kullanım Süresi	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	P
Sosyal Kaygı	1 saatten az	12	1,81	,77	G. Arası	1,95	2	,98	1,42	,25
	1-3 saat arası	105	2,18	,76	G. İçi	52,23	76	,69		
	3 saatten fazla	120	2,41	,89	Toplam	54,18	78			
	Toplam	237	2,28	,83						
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK)	1 saatten az	12	1,93	1,18	G. Arası	2,15	2	1,07	1,09	,34
	1-3 saat arası	105	1,97	,85	G. İçi	74,88	76	,99		
	3 saatten fazla	120	2,29	1,09	Toplam	77,03	78			
	Toplam	237	2,13	,99						
Genel Durumlarında Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD)	1 saatten az	12	1,50	,53	G. Arası	1,64	2	,82	,94	,39
	1-3 saat arası	105	2,09	,87	G. İçi	65,87	76	,87		
	3 saatten fazla	120	2,17	1,00	Toplam	67,51	78			
	Toplam	237	2,10	,93						
Yeni Durumlarında Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD)	1 saatten az	12	1,92	,89	G. Arası	3,19	2	1,59	1,92	,15
	1-3 saat arası	105	2,50	,86	G. İçi	63,11	76	,83		
	3 saatten fazla	120	2,76	,95	Toplam	66,30	78			
	Toplam	237	2,60	,92						

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefon kullanım sürelerinin sosyal kaygı düzeylerinde ölçek genelinde ve tüm altı boyutlarında istatistik olarak anlamlı farklılaşmalara neden olmadığı görülmektedir. ($p>,05$). Öğrencilerin akıllı telefonlarında geçirdikleri zamanın onları sosyal anlamda daha çok veya daha az kaygılı yapmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Kardeş Sahibi Olma Değişkeninin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ve Sosyal Kaygılarına Etkisine Dair Bulgular

Öğrencilerin kardeş sahibi olup olmama ve kardeş sahibiyse kaç kardeşe sahip olduklarının onların akıllı telefon bağımlılıklarına ve sosyal kaygı düzeylerine etki edip etmediğini belirlemek adına gerçekleştirilen ANOVA Analizi sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin kardeşe sahiplik durumlarının akıllı telefon bağımlılıklarına etkisi

N, \bar{x} ve SS değerleri			ANOVA Analizi Sonuçları							
Puan	Kardeşe Sahiplik	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı	Yok	48	2,99	,82	G. Arası	,71	2	,36	,35	,71
	1 kardeşim var	93	2,96	,93	G. İçi	78,16	76	1,03		
	1'den fazla kardeşim var	96	3,16	1,16	Toplam	78,87	78			
	Toplam	237	3,05	1,00						
Gündelik Yaşam Bozuklukları	Yok	48	2,51	1,00	G. Arası	1,69	2	,84	,80	,45
	1 kardeşim var	93	2,70	,99	G. İçi	80,07	76	1,05		
	1'den fazla kardeşim var	96	2,90	1,07	Toplam	81,76	78			
	Toplam	237	2,74	1,02						
Olumlu Beklentisi	Yok	48	3,23	,98	G. Arası	1,41	2	,74	,48	,62
	1 kardeşim var	93	3,36	1,17	G. İçi	112,57	76	1,48		
	1'den fazla kardeşim var	96	3,57	1,36	Toplam	113,98	78			
	Toplam	237	3,42	1,21						
Yoksunluk Hissi	Yok	48	2,88	,89	G. Arası	,34	2	,17	,10	,91
	1 kardeşim var	93	2,98	1,16	G. İçi	131,43	76	1,73		
	1'den fazla kardeşim var	96	3,05	1,60	Toplam	131,77	78			
	Toplam	237	2,99	1,30						
Sanal Yönelimli İlişki	Yok	48	2,93	,96	G. Arası	1,83	2	,92	,70	,50
	1 kardeşim var	93	2,58	1,07	G. İçi	99,31	76	1,31		
	1'den fazla kardeşim var	96	2,86	1,28	Toplam	101,14	78			
	Toplam	237	2,76	1,14						
Aşırı Kullanım	Yok	48	3,34	1,25	G. Arası	,21	2	,11	,70	,93
	1 kardeşim var	93	3,40	1,07	G. İçi	117,00	76	1,54		
	1'den fazla kardeşim var	96	3,48	1,38	Toplam	117,21	78			
	Toplam	237	3,42	1,23						
Dayanma	Yok	48	3,00	1,28	G. Arası	2,98	2	1,49	,73	,49
	1 kardeşim	93	2,60	1,36	G. İçi	155,87	76	2,05		

var						
1'den fazla kardeşim	96	3,00	1,56	Toplam	158,85	78
var						
Toplam	237	2,84	1,43			

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının öğrencilerin kardeşe sahiplik durumlarının ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Kardeşi olsun veya olmasın tüm öğrencilerin benzer akıllı telefon bağımlılık düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 16: Öğrencilerin kardeşe sahiplik durumlarının sosyal kaygılarına etkisi

N, \bar{x} ve SS değerleri			ANOVA Analizi Sonuçları							
Puan	Kardeşe Sahiplik	N	\bar{x}	Sd	Var. K.	KT	df	KO	F	P
Sosyal Kaygı	Yok	12	2,13	,93	G. Arası	,46	2	,23		
	1 kardeşim	105	2,32	,64	G. İçi	53,71	76	,71		
	var 1'den fazla kardeşim	120	2,32	,95	Toplam	54,17	78		,33	,72
	Toplam	237	2,28	,83						
Olumsuz Değerlerdirilme Korkusu (ODK)	Yok	12	1,98	1,02	G. Arası	,50	2	,25		
	1 kardeşim	105	2,20	,86	G. İçi	76,53	76	1,01		
	var 1'den fazla kardeşim	120	2,14	1,11	Toplam	77,03	78		,25	,78
	Toplam	237	2,13	,99						
Genel Durumlar da Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD)	Yok	12	2,04	1,12	G. Arası	,38	2	,19		
	1 kardeşim	105	2,05	,71	G. İçi	67,13	76	,88		
	var 1'den fazla kardeşim	120	2,19	1,03	Toplam	67,51	78		,22	,81
	Toplam	237	2,10	,93						
Yeni Durumlar da Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD)	Yok	12	2,38	,89	G. Arası	1,07	2	,54		
	1 kardeşim	105	2,68	,80	G. İçi	65,22	76	,86		
	var 1'den fazla kardeşim	120	2,64	1,05	Toplam	66,29	78		,63	,54
	Toplam	237	2,60	,92						

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin kardeşe sahiplik durumlarının sosyal kaygı ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar yaratmadığı görülmektedir ($p>,05$). Kardeşi olsun veya olmasın tüm öğrencilerin benzer sosyal kaygı düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları arasında ilişki bulunup bulunmadığını ve ilişki varsa yönü ve derecesini belirlemek adına gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizine dair veriler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Sosyal Kaygı Arasındaki İlişki

Boyut	N	r	p
Akıllı Telefon Bağımlılığı Sosyal Kaygı	237	,53	,00

Tablo 17’de bulunan veriler incelendiğinde öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları arasında istatistiki olarak anlamlı ($p<0,01$), pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri arttıkça sosyal kaygı düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise en yüksekte düşüğe doğru sırasıyla Olumlu Beklenti, Aşırı Kullanım, Yoksunluk Hissi, Dayanma, Sanal Yönelimli İlişki ve Gündelik Yaşam Bozuklukları olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sosyal kaygılarının “nadiren” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise en yüksekte düşüğe doğru sırasıyla Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ve ; Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerinin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları üzerindeki etkileri ise şöyledir:

Öğrencilerin cinsiyetinin akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesinin onların akıllı telefon bağımlılıklarında ve sosyal kaygılarında etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek akıllı telefon bağımlılıkları ve sosyal kaygıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin akıllı telefonları ile bir günde geçirdikleri süre değişkeninin onların akıllı telefon bağımlılıkları üzerinde etkili bir değişken olduğu ancak sosyal kaygılarında anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıllı telefonları ile günde 3 saatten daha fazla zaman geçiren öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kardeş sahibi olup olmama değişkenlerinin onların akıllı telefon bağımlılıkları ile sosyal kaygıları üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili şu öneriler getirilebilir:

- ✓ Akıllı telefon bağımlılığı ve sosyal kaygı kavramlarına dair Millî Eğitim Bakanlığı temelinde farkındalık çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- ✓ Akıllı telefonuna bağımlılığı ve sosyal kaygısı olduğu tespit edilen öğrencilere bağımlılıkları ve kaygıları ile nasıl baş edebileceklerine dair yöntemlerin öğretildiği eğitimler verilebilir.
- ✓ Akıllı telefon bağımlılığına ve sosyal kaygıya dair önleyici rehberlik faaliyetleri sene başındaki öğretmen kurul toplantılarında yıllık planlara dahil edilebilir.
- ✓ Okullarda Bağımlılıklarla Mücadele Kulübü kurulması sağlanarak kendi aralarında akran danışmanlığı gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Adalı Aydın, G. (2018). Gösterişçi tüketim ve reklam ilişkisi: Akıllı telefon reklamları üzerine bir değerlendirme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 46, 123-140.

Aljomaa, S. S., Qudah, M. F., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F. ve Abduljabbar, A. S. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61, 155-164.

Altundağ, Y. (2016). Lise öğrencilerinde sanal zorbalık ve problemlili internet kullanımı ilişkisi. *Online Journal of Addiction & Cyberbullying*, 3 (1), 27-43.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2000). *Mental bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı, dördüncü baskı (DSM-IV-TR)*. (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Aydın, A. ve Tekinsav Sütcü, S. (2007). Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (2), 79-89.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayramkaya, E., Toros, F. ve Özge, C. (2005). Ergenlerde sosyal fobi ile depresyon,öz kavramı, sigara alışkanlığı arasındaki ilişki. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15 (4), 165-173.
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18 (5), 553-575.
- Cheever, N. A., Rosen, L. D., Carrier, L. M. ve Chavez, A. (2014). Out of sight is not out of mind:The impact of restricting wireless mobile device use on anxiety levels among low, moderate and high users. *Computers in Human Behavior*, 37, 290-297.
- Çakır, Ö. ve Oğuz, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 418-429.
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Eni, Ş. (2017). *Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanma sıklığının yalnızlık algularına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erözkan, A. (2009). The relationship between attachment styles and social anxiety: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37 (6), 835-844.
- Göktürk Gök, B. ve İnözü, M. (2022). Sosyal kaygı bozukluğu: Mevcut yaygınlık, eşanı ve bozulma durumu. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 1 (1), 1-33.
- Göktürk, G. Y. (2011). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin öz güven ve bazı kişisel demografik özelliklere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gümüş, A. E. (2002). Sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3-26.
- Gümüş, İ. ve Örgen, C. (2015). Önlisans öğrencilerinin akıllı cep telefon kullanmalarının başarı ve harcama düzeylerine olası etkileri üzerine bir çalışma. *Akademik Platform*, 310-315.
- Hayırcı, B. (2019). *Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Kalkan, N. (2008). *Ergenlerde bilişsel yapılar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin bilişsel davranışçı yaklaşımdan yorumlanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, M. (2007). *Sosyolojik bir olgu olarak internet gençliği: Elazığ örneği*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karakaş, Y. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kermen, U., Tosun, N. İ. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 20-29.
- Koçak, A. (2001). *Sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meral, D. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık, yaşam doyumu ve bazı kişisel özellikler bakımından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Minaz, A. ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (21), 268-286.

- Moscovitch, D. A., Rodebaugh, T. L. ve Hesch, B. D. (2012). How awkward! Social anxiety and the perceived consequences of social blunders. *Behaviour Research and Therapy*, 50 (2), 142-149.
- Ögel, K. (2001). *İnsan, yaşam ve bağımlılık tartışmalar ve gerekçeler*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Öz, H. (2018). Üniversite okuyan genç yetişkinlerin mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rauch, S. M., Strobel, C., Bella, M., Odachowski, Z. ve Bloom, C. (2014). face to face versus facebook: does exposure to social networking web sites augment or attenuate physiological arousal among the socially anxious? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17 (3), 187-190.
- Shaw, L. H. ve Gant, L. M. (2002). İn defense of the internet: The relationship between internet communication and depression, loneliness, self esteem, and perceived social support. *CyberPsychology & Behavior*, 5 (2), 157-171.
- Süler, M. (2016). *Akıllı telefon bağımlılığının öznel mutluluk düzeyine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z. ve Taş, U. E. (2016). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği'nin (ATBÖ) Türk lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7 (1), 156-169.
- Şata, M., Çelik, İ., Z., E. ve Taş, U. E. (2016). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği'nin Türk lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Eğitimde ve psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7 (1), 156-169.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tekin, Ç. (2012). *Cep telefonu problemlili kullanım (pu) ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31 (1), 243-253.
- Yılmaz, G., Şar, A. H. ve Civan, S. (2015). Investigation of adolescent mobile phone addiction by social anxiety effect of some variable. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2 (2), 20-37.



Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Problems Faced by School Administratives Working in Special Education Schools

ÖZET

Bu araştırma özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda özel eğitimde yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma modellerinden fenomenolojik (olgubilim) desene örnek teşkil etmektedir. Araştırma kapsamında Samsun ilindeki özel eğitim devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapan toplam 7 yönetici ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Veriler nitel bir özellik gösteren yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz sürecinde dört aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulmuştur. Araştırma sonucunda, yöneticilerin öğretmen, veli, öğrenci, fiziksel koşul, bürokratik işleyiş ve mevzuat kaynaklı pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler bu sorunlar dışında özellikle taşıma ve yemek, destek hizmetleri ve personelleri ile ödenekler konusunda da problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sorunların ortadan kaldırılabilmesi ya da azaltılabilmesinde işbirliğinin önemini vurgulayan yöneticiler, öğretmenlere, velilere ve mevzuata dönük çeşitli önerilerde de bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Özel Eğitim Okulları, Okul Yöneticileri

ABSTRACT

This research aims to determine the problems experienced in special education in line with the opinions of the administrators (principal and assistant principals) working in special education public schools. The research exemplifies the phenomenological (phenomenological) design, one of the qualitative research models. Within the scope of the research, a total of 7 administrators working in different levels of special education public schools in Samsun province were interviewed. The participants of the study were selected with maximum variation sampling from purposive sampling methods. The data were obtained with the help of a semi-structured interview form, which has a qualitative feature. Descriptive analysis, one of the qualitative analysis methods, was used in the analysis of the data. A four-stage process was followed in the analysis process. The findings obtained as a result of the analysis were presented to the reader, supported by direct quotations. As a result of the research, it has been determined that administrators have many problems arising from teachers, parents, students, physical conditions, bureaucratic functioning and legislation. In addition to these problems, the administrators stated that they encountered problems especially in terms of transportation and food, support services and personnel and allowances. The administrators, who emphasized the importance of cooperation in eliminating or reducing the problems, also made various suggestions for teachers, parents and legislation.

Keywords: Special Education, Special Education Schools, School Administratives

GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak, güçlü bir ekonomik düzen kurmak ve refah düzeyi yüksek bir toplum oluşturabilmek için eğitim sistemini bir bütün olarak düşünmek ve mevcut tüm değişkenleri kontrol etmek gerekir (Yılar, Şimşek ve Topkaya, 2015). Eğitim alanında başarıyı doğrudan etkileyen söz konusu bu değişkenlere örnek olarak öğretim programları, sınıf ortamında uygulanan yöntem ve teknikler, okulların teknik alt yapısı, öğretmen yeterlikleri ve okul idarecilerinin bilgi ve tecrübesi gibi birçok faktör verilebilir (Yılar ve Cüce, 2020). Özellikle tüm bu faktörlerin kontrol edilerek okul içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde okul yöneticilerin kritik bir öneme sahip oldukları söylenebilir.

Her kurumda olduğu gibi eğitim kurumları için de yöneticileri oldukça önemlidir. Okul yöneticileri liderlik özellikleri, bilgi, beceri ve yetkinlikleri, çalışılan alan ile ilgili tecrübeleri, sorunları görme ve bunlarla başa çıkma kapasiteleri, okul işleyişini belli bir plan ve program çerçevesinde başarılı bir şekilde yürütmekle sorumludurlar.

Erdoğan Öztürk¹

Veysel Uğur²

İbrahim Gül³

How to Cite This Article

Öztürk, E., Uğur, V. & Gül, İ. (2023). "Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6440-6453. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69042>

Arrival: 22 January 2023

Published: 30 April 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7926-5954

² Okul Müdürü, MEB, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0009-0616-6398

³ Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0002-0501-8221

Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin, veliler sadece çocuklarının sorumluluğunu taşıırken okul yöneticileri herkesin sorumluluğunu taşımakta ve öğretmenden veliye, binadan mevzuata kadar okula dair her şeyle ilgilenmek, planlama yapmak, öngörmek, engellemek ve en nihayetinde sistemli ve sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmakla yükümlüdür. Her öğrenci ile ilgili durumu bilmek ve değerlendirmek, her veli ile sağlıklı iletişim kurmak, birlikte çalıştığı ve sorumluluk paylaştığı her öğretmenin motivasyonunu yüksek tutmak, neticede öğrencilere ve okula azami fayda sağlamak arzusundadır. Bu arzu, okul türü fark etmeksizin görevini layığıyla yerine getirmek isteyen tüm yöneticiler için ortaktır.

Özel eğitim okulları, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, bağımsız yaşama ve kendi kendine yetebilme becerilerini güçlendirmek amacıyla açılmış olan, benzer tanıya sahip bireylerin kendileri için hazırlanmış özel bir çevrede, özel eğitim alan personeller tarafından, ihtiyaç ve özelliklerine uygun eğitim aldıkları okullardır (Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu okullarda yöneticiler, öğrencilerin durumları, engel türleri ve düzeyleri, öğrenci sayısı, sınıf kapasitesi, velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, psikolojik durumları, görev yapan öğretmenlerin meslekte geçirdiği süre gibi birçok farklı ve olumsuz sayılabilecek etmenle ilgilenmek, bu etmenleri göz ardı etmeden eğitim sürecinin devamını sağlamakla görevlidirler. Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okula, öğrencilere, velilere, öğretmenlere, yardımcı personellere, hatta servis ve yemek hizmetini sağlayan kurumlara karşı görev ve sorumluluklarını tam ve eksiksiz yapmaları gerekmektedir. Özel eğitim alanı adli olaylara ve soruşturma durumlarına karşı oldukça hassas bir alan olduğundan okul yöneticilerinin hem eğitim öğretim hizmetlerini yönetmek hem de olası kaza ya da olayları önlemek gibi ayrı bir sorumluluğu da bulunmaktadır. Bu sebeple özel eğitim okullarında yönetici olmak ayrı bir sorumluluk gerektirdiği gibi beraberinde birtakım riskler de taşımaktadır.

Özel eğitime muhtaç çocukların aileleri başta olmak üzere toplumsal olarak özel eğitim alanıyla ilgili hala gerekli bilgi ve sağduyuya sahip olunmadığı için özel eğitimde çalışan okul yöneticileri oldukça hassas, önemli ve riskler içeren bir okul türünde görev yapmaktadırlar. Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, plan ve programların güncel mevzuatlara uygunluğunun onaylanması, okulun fiziksel ve donanımsal olarak hazırlanması, sınıfların düzenlenmesi, öğretmenlerin belirlenmesi, okul araç gereç ve materyallerinin temini veya tamire ihtiyacı olan donanımların takip edilmesi, veli eğitimlerinin yapılması ve öğrenci sağlığının gözetilmesi gibi birçok görevi yürütmekten sorumludurlar. İlgili mevzuatta (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin görev ve sorumlulukları şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile ailelerine yönelik eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin gerekli tedbirleri almak,
- 2) Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli kurulların, birimlerin oluşumu ile görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamak,
- 3) Okuldaki öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarını sağlamak ve
- 4) Okuldaki personelin işle ilgili sağlık ve güvenliğini sağlamaktır.

Kaya (2012) özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin en temel görevinin, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle ilgili tüm personeline olumlu tutum yansıtmakla birlikte ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulanmasında liderlik yapmak olduğunu ifade etmiştir. Yasaları bilmenin önemine vurgu yapan Sarı (2002) ise özel eğitim alanında çalışan yöneticilerin programların uygulanması, verilen hizmetlerin uygunluğunun denetlenmesi ve özellikle ailelerle sağlıklı iletişim kurulması konularında ayrı ve önemli sorumluluklar taşıdığını belirtmiştir. Görev ve sorumlulukların bu denli geniş bir yelpazeye yayılmış olması ve ciddi riskler içermesi, özel eğitim alanında çalışan yöneticilerin daha önce de belirtildiği gibi birbirinden farklı ve önemli birçok sorunla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde özel eğitim okullarında yaşanan problemleri belirlemek amacıyla öğretmen ve veli görüşlerinin alındığı birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Aslan ve Kılıç, 2022; Aydın, 2017; Güvenç, 2019; Işık, 2014; Küçlü, 2021; Sargın ve Hamurcu, 2010). Örneğin Güleç, Fidan, Sola-Özgüç ve Cihan (2013) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması, yardımcı personelin azlığı, yeterli ders materyalinin bulunmaması ve ailelerle işbirliği ve iletişim konularında sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Resmi/özel ayrımı yapmaksızın özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle çalışan Karasu ve Mutlu (2014) ise öğretmenlerin fiziksel mekândan yönetime kadar birçok farklı konuda problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, özel eğitim alanından mezun olmayan öğretmenlerin sahada görevlendirilmeleri, ailelerin beklentilerinin yüksek olması, ailelerle istenilen düzeyde iletişim kurulamaması, okullardaki yardımcı personel

sayısının az olması, sağlık personelinin ise bulunmaması sebebiyle sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenci velileriyle yapılan araştırmalarda ise velilerin çoğunlukla okulda verilen eğitimin uygun planlanmaması, materyal eksikliği, öğretmenler, yöneticiler ve rehberlik servisiyle yaşanan iletişimsizlik sebebiyle sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Kozal, Çırak, Bayçelebi ve Alay, 2022; Yazar, 2021). Sonuç itibarıyla bu araştırmalar, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin fiziksel koşullardan idari işleyişe kadar pek çok noktada sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Alan yazında özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve öğrenci velilerinin sorunlarını farklı açılardan belirlemeye yönelik araştırmalara rastlanmakla birlikte çalışma grubu olarak okul yöneticilerinin seçildiği sınırlı sayıda çalışmadan söz edilmektedir (Altınkurt, 2008; Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016; Karabulut, Memişoğlu ve Karabulut, 2017; Kocaman, 2015; Küçlü, 2021). Dolayısıyla özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaç edinen bu araştırmanın eğitim öğretim sürecine yön veren paydaşlar açısından önemli olduğu ve ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özel eğitim devlet okullarının farklı kademelerinde görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 2) Özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile geçerlik ve güvenilirlik hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, fenomenolojik desende hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Fenomenoloji ya da diğer adıyla olgu bilim çalışmalarında amaç, araştırmaya dahil edilen birey ya da bireylerin bir olay, olgu ya da fenomen hakkındaki algılarını, duygu ve düşüncelerini ortaya koyarak söz konusu duruma ilişkin daha gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısı elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Samsun ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında görev yapan 7 yönetici (okul müdürü ve müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Nitel örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinde temel amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin ya da durumların çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilecek görece küçük bir örneklem oluşturmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin daha gerçekçi bir bakış açısıyla ortaya konabilmesi için anaokulu, birinci, ikinci ve üçüncü kademe olmak üzere farklı eğitim kademelerinde görev yapan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, cinsiyet ve eğitim durumu gibi değişkenler açısından farklılık gösteren yöneticilerle çalışılmaya gayret edilmiş ve son durumda 7 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de katılımcıların özellikleri verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

No	Katılımcı	Cinsiyet	Görev	Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Eğitim Düzeyi
K1	Emre	Erkek	Müdür yardımcısı	Anaokulu	30 yıl	11 yıl	Lisans
K2	Mehmet	Erkek	Müdür	Anaokulu	23 yıl	15 yıl	Lisans
K3	Sena	Kadın	Müdür yardımcısı	I. ve II. Kademe	23 yıl	7 yıl	Lisans
K4	Mesut	Erkek	Müdür yardımcısı	I. ve II. Kademe	19 yıl	7 yıl	Lisans
K5	Veli	Erkek	Müdür	I. ve II. Kademe	15 yıl	10 yıl	Lisansüstü
K6	Alpay	Erkek	Müdür yardımcısı	III. Kademe	24 yıl	14 yıl	Lisans
K7	Mert	Erkek	Müdür	III. Kademe	18 yıl	16 yıl	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 1’i kadın 6’sı erkektir. Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademelerine bakıldığında 2’sinin bağımsız anaokulunda, 3’ünün I.ve II. kademenin bir arada bulunduğu okullarda, 2’sinin de III. kademe de çalıştığı anlaşılmaktadır. Yöneticilerin 4’ü müdür yardımcısı, 3’ü ise müdür olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri 15 yıl ve üzerinde olup yöneticilik kıdemleri 3’ünün 5-10 yıl aralığında, 4’ünün ise 11 yıl ve üzeridir. Katılımcıların özel eğitim alanındaki yöneticilik süreleri de farklılık göstermekle birlikte 4’ü 10 yıldan az, 3’ü de 10 yılı aşkın süredir özel eğitim okulunda yöneticilik yapmaktadır. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında ise 6’sının lisans, 1’inin ise lisansüstü (yüksek lisans) mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin özel eğitim okullarında karşılaştıkları problemlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir adet görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve alandaki benzer çalışmalar incelenerek taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak form, özel eğitim ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu, temelde iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde katılımcılardan yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi vb. gibi demografik bilgilerinin istendiği sorular, ikinci bölümde de araştırmanın amacına ve katılımcıların konuyu farklı açılardan değerlendirmelerine yönelik olarak hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Aşağıda bu sorulardan bazılarının yer verilmiştir:

- 1) Size özel eğitimde öğretmenden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - a) Bu sorunların çözümü için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?
- 2) Size özel eğitimde velilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
 - a) Bu sorunların çözümü için neler yapılmalıdır? Önerileriniz nelerdir?
- 3) Size göre özel eğitimde öğrencilerden kaynaklanan problemler nelerdir?
 - a) Bu sorunların üstesinden gelebilmek için neler yapılmalıdır?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanabilmesi için öncelikle gerekli kurumlardan izin alınmış ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerindeki özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan 7 okul yöneticisine veri toplama aracı uygulanmıştır. Görüşmeler, katılımcılar ve araştırmacı tarafından belirlenen bir gün ve saatte, okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında olası bir veri kaybını en aza indirmek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler, görüşmeler tamamlandıktan sonra bilgisayara aktararak yazıya çevrilmiştir. Görüşmeler sırasında görüşme ilkeleri doğrultusunda hareket etmeye özen gösterilmiş, sorular katılımcılara belli bir sırayla yöneltilmiş, anlaşılmayan sorular tekrarlanmış ya da sonda sorular sorulmuştur. Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2011) betimsel analiz, i) betimsel analiz bir çerçeve oluşturma, ii) tematik çerçeveye göre verileri işleme, iii) bulguları tanımlama ve iv) yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak temalar oluşturulmuş, ardından elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kodlar oluşturulan temalar altında düzenlenerek yorumlanmış ve okuyucuya sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenilirlik, nitel ya da nicel fark etmeksizin bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasından raporlanmasına kadar tüm aşamaları ilgilendiren ve araştırmacıları gerçekçi sonuçlar elde etmelerine, geçerli ve güvenilir bilgi üretmelerine yardımcı olan önemli kriterlerdir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak ifade edilen dört stratejiden faydalanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada bu stratejiler kapsamında hangi işlemlerin yapıldığı aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Inandırıcılık: Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için çeşitleme, ayrıntılı betimleme ve katılımcı teyidi stratejilerine başvurulmuştur. Çeşitleme, araştırmacı çeşitlemesi yoluyla sağlanmış ve elde edilen veriler, araştırmacı dışında ölçme değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da analiz edilmiştir. Ayrıntılı betimlemeler ise hem araştırma aşamalarının hem de çalışma grubunun detaylı açıklanması yoluyla sağlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, görev yaptığı eğitim kademesi, eğitim düzeyi, özel eğitimdeki yöneticilik süresi vb. (bkz. Tablo 1) gibi farklı nitelikteki bilgilerine yer verilerek okuyucuların çalışılan grupla ilgili zihinlerinde açık bir tablo oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca inandırıcılığı sağlamak için katılımcı teyidine de başvurulmuş ve görüşme verilerinin transkripsiyonu sonrasında elde edilen metinler, e-mail yoluyla katılımcılara iletilerek onlardan verdikleri yanıtların teyidini yapmaları, eksik gördükleri ya da eklemek istedikleri herhangi bir nokta varsa düzeltmeleri istenmiştir.

Aktarılabirlik: Genelleme kavramının nitel araştırmadaki karşılığı olarak karşımıza çıkan aktarılabirlik kapsamında araştırmada ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmıştır. Bu doğrultuda yöneticilerden elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve görev yapılan eğitim kademesi, yöneticilik kıdemi, özel eğitimdeki yöneticilik süresi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından çeşitlilik gösteren bir katılımcı grubu oluşturularak yöneticilerin sorunları algılama ve çözüm önerileri geliştirme noktasındaki görüş ve düşünceleri daha gerçekçi ve ayrıntılı biçimde ortaya konmak istenmiştir.

Tutarlılık İncelemesi: Toplanan verilerle araştırma sonuçlarının örtüşmesi olarak ifade edilen tutarlılığın sağlanması için araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik stratejisinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme verileri, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda birbirlerinden bağımsız biçimde kodlanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman 'ın (1994) (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığıX100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama göre kodlayıcılar arasındaki uyum .85 olarak belirlenmiş olup kodlamaların güvenilir olduğu kanaatine varılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır. Bu doğrultuda yöneticilerin görüşleri, özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Bu araştırmada yanıt aranan ilk soru, özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Bu doğrultuda yöneticilerden alınan cevaplar analiz edildiğinde karşılaşılan sorunların “öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar”, “velilerden kaynaklanan sorunlar”, “öğrencilerden kaynaklanan sorunlar”, “mevzuattan kaynaklanan sorunlar”, “bürokratik işleyişten kaynaklanan sorunlar” ve “fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar” ve “diğer sorunlar” olmak üzere 7 tema altında toplandığı görülmüştür.

Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilere yaşadıkları öğretmen kaynaklı sorunların neler olduğu sorulmuştur. Yöneticilerin neredeyse tamamı öğretmen kaynaklı pek çok sorun yaşadıklarını ifade ederken yalnızca bir yönetici herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Yöneticiler öğretmenlerden kaynaklanan sorunları; öğretmenlik mesleğini sevmeme, mesleki ve teknolojik açıdan kendini geliştirmeme, kurum kültürüne destek olmama, öğrenci güvenliğini yeterince gözetmeme, diğer öğretmenlerle ilişkilerinde destekleyici olmama, kendilerini iş yükü bağlamında farklı okullardaki meslektaşlarıyla kıyaslama, görev ve sorumluluk bilincinde sıkıntılar, veli ile iletişimde sıkıntılar, mesleki alan bilgi ve yeteneklerindeki eksiklikler ve yıpranmışlık şeklinde dile getirmişlerdir. Özel eğitim devlet okullarında öğretmen kaynaklı sorun yaşadıklarını belirten yöneticilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Birincisi mesleğini sevmemesi, yani daha doğrusu çocuklara sevgiyle yaklaşmaması... İkincisi, kendisini mesleki anlamda geliştirmemesi, teknolojik alanda da kendini geliştirmemesi, görev ve sorumluluklar konusunda kurum kültürüne destek olmaması....Mesela istediğimiz evrakları zamanında teslim etmiyor ya da işte en basitinden okul iletişim grubundan çıkma...Yani mesela duyuru yapacağız ama okul grubundan çıkıyor. Bu neden le bazı önemli bilgilerden, yazılardan haberdar olamıyor bu da aksaklıklara neden oluyor...” (K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

“Öğrencinin sınıf içerisinde veya dışarısında, servislerde alırken ya da servislere bindirirken yaşanabilecek herhangi bir sorunda öğretmenin yeteri kadar dikkatli olmadığı gibi bir duruma işaret edebilir diye düşünüyorum...” (K3, Sena, Müdür yardımcısı)

“...Bizim öğretmenlerimizin öncelikle birbirlerine güvenmeleri gerekiyor. Öğretmenin de birbirine güvenmesi için de yaptığı işten zevk alması gerekiyor. Özel eğitim bölümünü her tarafa çekebilirsin, sınıfa girip hiçbir şey de yapmayabilirsin, sınıfa girip çok şey de yapabilirsin. Tabii bu şeyleri yaparken öğretmen kendini biliyor ise sen o öğretmene ne söylersen söyle... A öğretmeni yapmıyor, B öğretmeni yapmıyor, sen neden yapıyorsun dediğinde o öğretmen kendini biliyorsa hiçbir şekilde o öğretmeni geri çekemezsin. Ama öğretmen arkadaş A öğretmeni yapmıyor ben niye yapıyorum ya da A okulunda böyle oturuyorlar iş yapmıyorlar, B okulunda oturuyorlar iş yapmıyorlar dediğinizde zaten orada öğretmen kaybetmiyor, olan çocuğa oluyor...” (K7, Mert, Müdür)

“Şimdi eee bizim her meslekte oluyor ama özel eğitim bölümünde yıpranmışlık daha çok oluyor. Yani insanlar daha çabuk yorulmaya başlıyor işinin ağırlığından dolayı. En büyük problem bence bu...” (K5, Veli, Müdür)

Velilerden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilere yaşadıkları veli kaynaklı sorunların neler olduğu sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda yöneticilerin tamamının veli kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler velilerle çocuklarının durumlarını kabulleneme, çocuklarıyla ilgili farklı beklentilere girme, sorumluluklarını yerine getirmeme, eğitim sürecine müdahale etmek isteme, öğretmenle iletişimde sıkıntılar, okulu kendileri için bir dinlenme yeri olarak görme ve çocukları konusunda kendilerini çaresiz hissetmeleri sebebiyle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Velilerin okulu kendileri için bir dinlenme yeri olarak gördüğünü belirten ve bu bakış açısı sebebiyle sorunlar yaşandığını ifade eden yöneticilerden birinin görüşü şu şekildedir:

“Veli, öğrencinin en büyük problemlerinden bir tanesi... Veliden kaynaklanan problem şu... Çocuğum okula gitsin de ben de dinleneyim mantığıyla hareket ettiği için çocuk eğer okulda bir tık ilerleme kaydediyorsa velinin bu bakış açısından dolayı ilerleme hızını geriletiyor. Çocuğunu düşünen, öğretmenine neler yapıldığını soran, öğretmeniyle birlikte evde eğitimine destek veren velinin çocuğu, özel eğitim öğrencimiz çok daha iyi ilerleme kaydediyor ve davranış değişikliklerinde müthiş derecede farklılıklar gözüküyor.” (K7, Mert, Müdür)

Velilerin çocuklarının durumunu kabullenmekte zorluklar yaşadıklarını ve bu sebeple sıkıntılar oluştuğunu ifade eden yöneticilerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Bazı veliler çocuklarının durumunu kabullenememekte. Bu yüzden beklentiler farklı boyutlarda olmaktadır.” (K1, Emre, Müdür yardımcısı)

“Yani şimdi veliler, zihinsel engelli çocuklara sahip oldukları için bunları siz de bilirsiniz, eğitimini aldınız, bir kabullenme aşaması var, yani baktığınız zaman veli çocuğu normal bir öğrenci gibi olsun, okuma yazma öğretilsin, bir kabullenme süreci var yani ve bir gelip soruyor işte benim çocuğum ne zaman okuyacak şeklinde. Tabii bunu cevaplamakta zorlanıyoruz. Yani o istiyor ki bir şeyler olsun, bir şeyler değişsin, benim çocuğum da diğer çocuklar gibi olsun. Yani beklentiyi karşılamak da cevaplamak da her zaman kolay olmuyor ama zamanla ikna oluyor...” (K4, Mesut, Müdür yardımcısı)

Yaygın veli profilinin aksine bazı velilerin çocuklarıyla aşırı ilgili olmaları ve eğitim sürecine müdahale etmek istemelerinin de sıkıntılar yarattığını belirten bir yöneticinin görüşleri ise şu şekildedir:

“...Bazen velilerimiz çok sık diyaloga geçmek isteyerek daha hızlı ilerleyeceklerini düşünüyorlar öğrencinin. Öğrenci ilerlemeye yatkınsa veli ve öğretmen işbirliği ile güzel ilerleme kaydedilebiliyor. Fakat bazen velinin aşırı ilgili oluşu çocuğun çok ilerleyeceği anlamına gelmeyebiliyor. Onun için öğretmenin aşırı derecede duyarlı velinin aşırı derecede duyarlı olması, bilgi istemesi de biraz gereksiz durumlara veyla sorunlara sebep olabiliyor...” (K3, Sena, Müdür yardımcısı)

Velilerin sorumluluklarını yerine getirmediği için sıkıntılar yaşandığını ifade eden yöneticinin görüşleri ise şu şekildedir:

“Velilerden çok değil de tek sorunumuz diyebilirim, o da servislerle alakalı. Öğrenciyi servise verirken ve servisten alırken... Mesela diyor ki çocuğu kendi başına gönderin gelsin diyor ama eğer çocuk evden çıkarken bir sorun olsa, bir kaza olsa bizim de sorumluluğumuz da olduğu için bu konuya özellikle dikkat etmeye çalışıyoruz ama velilerden çoğu zaman aynı dikkati ve özveriyi göremiyoruz. Ya da sabah servise gönderirken bu şekilde davranabiliyorlar....Ya da devamsız öğrencilerimiz için velilerle iletişime geçmeye çalışıyoruz ve bu da sorumluluğumuz ama veliler ya telefonları açmıyor ya da “arayıp sormayın, gerek yok” şeklinde konuşmalar gerçekleşiyor. Bu yüzden okula sürekli devamsızlık durumunda olan velilerin bu

durumlarını bizlerle başlangıçta kendilerinin de paylaşması gerekir. İletişim bilgileri, adres bilgileri vs. değiştiğinde bu gibi durumları bağlı oldukları okullara bildirmeleri gerekir. Veliler mesela özellikle bu pandemi döneminde öğretmenlerimizin gönderdikleri etkinliklere hiç dikkat etmediler, dönüt vermediler, verilen ödevleri yapmadılar, bu nokta da hiç geri dönüş de yapmadılar. Yaptıkları ya da yapmadıkları şeylerle ilgili herhangi bir bilgi vermediler. Telefonlarımızı bile açmadılar diyebiliriz...” (K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilere yaşadıkları öğrenci kaynaklı sorunların neler olduğu sorulmuştur. Ancak görüşme yapılan yöneticilerin hepsi öğrenci kaynaklı sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci profili düşünüldüğünde zaten özel gereksinimli bireylerle çalışıldığı için ortaya çıkan durumları sorun olarak nitelendirmenin gereksiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Nitekim bu konuda yöneticilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Okulumdaki öğrenciler okul öncesi öğrencileri. Problemin kaynağı kendileri değil. Rahatsızlıklarından kaynaklanmakta. Bu sebeple sorun olarak nitelendirmek doğru değil.” (K1, Emre, Müdür yardımcısı)

“Ya şimdi çocuklarımızın durumları belli olduğu için zaten sorun yaratmaları gerekiyor. Zaten bu çocuklarımızın bu durumları olmasa bu okullar var olmaz. Onların doğal olarak, fark etmeden çıkardıkları her sorun aslında onlar için normal ve bizler için de normal olması gerekiyor.” (K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

“Şimdi öğrenciden kaynaklanan problem denildiği zaman, öğrenciler engelli olduğu için ben öğrenciden dolayı bir problem kaynaklanıyor diyemiyorum. Çünkü zaten karşımızdaki çocuk engelli çocuk... Hata yapsa da yapmak zorunda zaten...” (K7, Mert, Müdür)

Mevzuattan Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilere yaşadıkları mevzuat kaynaklı sorunların neler olduğu sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda yöneticilerin tamamının mevzuat kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler özel eğitim alanı gözetilmeden çıkarılan yönetmelikler, e-okul sisteminin özel eğitim alanına uygun olmayışı, mevzuatın başarılı okul ya da öğretmeni teşvik etme potansiyelinin olmaması, mevzuatın açık ve net olmayışı, mevzuat ve yönetmeliklerin sık sık değişmesi, mevzuatın yetki ve yaptırım gücünün kısıtlılığı ve öğrenci yerleştirme mevzuatındaki eksiklikler sebebiyle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin mevzuat kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Mevzuat daha çok şimdi, milli eğitim kanalında biraz da özel eğitim çok fazla düşünülmeden genellenerek, bazı yönetmelikler çıkabiliyor, özel eğitim unutulmuş oluyor, özel eğitimin çok da ruhuna uygun olmuyor, bazen çok aykırı bile olabiliyor, hatırlatmalarla birlikte değişikliklere gidiliyor. Özellikle şu pandemi sürecinde hani uzaktan eğitim onlara hiç yaramadı bu durumları biz de üst makamlara dile getirdiğimiz zaman yüz yüze eğitime geçildi tabi pik dönemlerinde geçilmedi tabi ki... Hani bu süreç daha farklı olabilirdi özel eğitimdekiler için belki hiç uzaktan eğitime geçmeden belli sınıflarla dönüşümlü olabilirdi, yani devamlılık olması iyi olurdu. Bunun daha fazla özel eğitim alanında bilirkişilerle ilerlenmesi bu alanın geriye gitmemesi açısından iyi olurdu çünkü çocuklarımız geç öğrenip çabuk unutan çocuklar olduğu için bir dezavantaj olarak yansıdı.” (K3, Sena, Müdür yardımcısı)

“Şunu söyleyeyim ilk etapta aklıma gelen, mesela bizde e-okul sistemi var ama burası temel eğitimi ile alakalı daha çok, yani bizim özel eğitim ile ilgili alakalı olarak ayarlanmamış. Tamam yani özel eğitim mevzuatını yönetmeliklerini vesaire inceliyoruz ama bu yazılı olan şeyler pek uygulanmamış, bunların uyarlanması gerekiyor yani mesela...” (K4, Mesut, Müdür yardımcısı)

“Yani dediğim gibi özel eğitimin ayrı bir şey olması lazım, bunun farkına varılması lazım ama böyle bir şey yapılmamış, temel eğitim üzerinden yapılmış hatta bazen başka sıkıntılar da çıkıyor, mesaj yazı geliyor bu temel eğitime mi yazılmış yoksa bize mi yazılmış temel eğitimden mi yazılmış özel eğitimden mi yazılmış muhatabı biz miyiz değil miyiz bazen bunun bile işinin içinden çıkamıyoruz. Bazen böyle durumlarda arayıp soruyoruz bu yazı bize mi değil mi diye. Biz 1. ve 2. kademe diye geçiyoruz onlar ilkökul ortaokul diye geçiyor bazen işte biz buna cevap verecek miyiz vermeyecek miyiz diye arada kaldığımız oluyor. Yani özel eğitim daha açık ayrı ve ayrıntılı şekilde ayrılması belirtilmesi gerekiyor düşüncesindeyim.” (K4, Mesut, Müdür yardımcısı)

“Şimdi eee bizim yönetmeliğimiz ortalama iki üç yılda bir değişebiliyor. Yani bir yönetmelikte doğru dediğimiz diğerinde tamamen yanlış gibi görülüp çıkarılabiliyor. Bunlarla karşılaşıyoruz. Yani bu da

maalesef zaman zaman bizlerden de fikir alıyorlar ama yönetmeliklerin ne yönde olması gerektiği konusunda ama çok da işleme konulmuyor. Bu sürekli değişme durumu yönetim açısından işimizi zorlaştırıyor....O beş yıla çıktığı sene beslenme dersi iki derse düştü. Böyle olunca biz o beslenme dersinde işte çocukların öğle yemeğini yemelerini sağlıyorduk. Haliyle iki gün yemek vereceksin, üç gün artık yemek işi olmayacak tarzında bir şeye döndü. Bu sefer biz bu yemeği de öğretmenlerin dinlenme saatinde veriyorduk. Haliyle birçok öğretmen dinlenmeden derse girdi. Tabi bir yıl sonra geri adım atıldı. Pardon dediler, yanlış yapılmış. Tekrar o beş saat olan ders iki, üç saate düştü. İşte iki saat olan ders yemek dersi beş saate çıktı. Tabi bu arada ne oldu. İşte oraya öğretmen atanmıştı o fazlalık oldu bir yıl sonra. Yani bu tür sorunlarla da karşılaşılıyor...” (K5, Veli, Müdür)

Fiziksel Koşullardan Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilere fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunların neler olduğu sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda yöneticilerin fiziksel koşullardan kaynaklanan pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler, özel eğitim okullarının çoğunlukla dönüştürülmüş okullar olması, kapalı alanda verilen eğitim süresinin fazla olması, açık alan uygulamalarının yetersiz olması, okullarda asansör bulunmaması ve özel eğitim alt sınıflarının okulların atıl bölgelerine atılması sebebiyle sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Özel eğitim okullarının çoğunlukla dönüştürülmüş okullar olduğu için özel eğitime uygun olmadığını ve bu sebeple sorunlar yaşandığını belirten yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Şöyle söyleyeyim özel eğitim okullarının çoğu %90’ı özel eğitime uygun halde yapılmış okullar değiller, dönüştürülmüş okullar. E dönüştürülen okulların da fiziksel koşulları ister istemez yetersiz oluyor. Dönüştürülmeye de çoğu zaman elverişli olmuyor ama mecburiyetten bir okul açılacak, anlık açılacak, mesela bu okulu açmak için 500 bin - 1 Milyon TL masraf ediyorsan keşke geç açılrsa veya bu şekilde yapılmassa da, yepyeni yapılan okullardan bir tanesinin özel eğitime uygun halde yap, en azından baştan tasarlaması doğru olur. Ama fizik olarak hangi birini söyleyeyim, hiçbirisi özel eğitime uygun değil. Başlangıcında bu okul bir Anadolu lisesiyken özel eğitim okulu oldu. Bu sorunun en büyük cevabı bence budur zaten bana göre...” (K7, Mert, Müdür)

“Sorunun en büyüğü bu aslında... Özel eğitim okullarının çoğu eski okullardan dönüştürülmüş, hiç özel eğitime uygun olmayan bina ve bahçelerden oluşmakta, bu da pek çok problemi beraberinde getirmekte.” (K1, Emre, Müdür yardımcısı)

Okullarda asansör olmadığı için sorunlar yaşandığını ve bu durumun sadece öğrenci açısından değil yönetsel açıdan da ciddi zorluklar yarattığını ifade eden yöneticinin görüşleri ise şu şekildedir:

“Bu okula gelecek olursak mesela okulumuzda herhangi bir türde asansör yok. Engelli öğrencilerimiz üst kata çıkarken sorunlar yaşıyorlar. Yani mesela böylesi bir durumun olması planlama ve sınıf tercihlerimizi de etkiliyor ve bu sayı arttığı zaman ufak çaplı da olsa günlük gündelik sorunlar çıkıyor. Asansörün okulun içinden yapılması veya eklenmesi de mümkün değil o nedenle dışarıdan bir noktadan yapılması gerekiyor ama o da farklı sorunları beraberinde getiriyor.” (K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

Bürokratik İşleyişten Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilere bürokratik işleyişten kaynaklanan sorunların neler olduğu sorulmuş ve yapılan görüşmeler sonucunda pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticilerden bazıları bürokratik işleyiş kaynaklı sıkıntı yaşamadıklarını ifade ederken bazıları da özel eğitim okullarının diğer kademelerdeki okullarla aynı işleyişe tabii tutulmasından ötürü sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Özel eğitimin iş, işlem ve yazışmalar bakımından da ayrı bir alan olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünen yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi biz yazışmalarını milli eğitimin doküman yönetim sistemi üzerinden yapmaktayız. Bazen yanlış yazılar da geliyor temel eğitime mi yazılıyor bize mi yazılıyor belli olmuyor ama sonra arıyoruz soruyoruz buna siz de cevap vereceksiniz diye cevap veriliyor. Yani genel olarak okul ile ilgili bilgiler isteniyor, kaç öğrenci bulunmaktadır, öğrencilerin engel durumları nedir, fiziksel şartlar nedir, kaç sınıfınız bulunmakta gibi sorular veya yazışmalar geldiği zaman cevap veriyoruz. Yani bazen en büyük sorun yine mevzuatta da dediğim gibi yazı bizimle alakalı mı değil mi çözemiyoruz, yazıyı kim yolladıysa arıyoruz detaylarını soruyoruz. Aldığımız cevaba göre gerekli işlemimizi yapıyoruz yani.” (K4, Mesut, Müdür yardımcısı)

“Şimdi biz yöneticiler olarak mevzuatla da alakalı olarak, yukarıdan dediğimiz bürokratlar yazıları bize gönderdikleri zaman herhangi bir konuyla ilgili, bakanlıktan diyelim ki bizden acil olarak istediği bir şey

olabilir belki ama bizim onu o anda acil bir şekilde yapıp değerlendirip de cevap verecek durumumuz olmayabiliyor. Yani atıyorum bir bilgi, ama bizim velimiz özel çocuğuyla bu bilgi alışverişini yapıp da pozisyon olarak öyle bir durumumuz olmayabiliyor yani bizi bilgiyi bizden kaynaklı olmayacak şekilde gecikmeli olarak sunabileceğimiz bir pozisyonudur. Hani bunu bize uygulayın da bize yollayın dedikleri şeyleri biz diğer okullar gibi hızlıca yapamadığımız zaman olabiliyor bizim dışımızda ya da bizimle çok alakalı değil ama biz onu uyarlamaya çalışarak nasıl bilgi verebiliriz diye şaşırdığımız durumlar olabiliyor. Bu da tamamen özel eğitimin diğerleriyle benzer gibi kabul edilip cevap istemesinden kaynaklanıyor. Biz de usulüne uygun olsun diye düşündüğümüz için hani öyle gelişigüzel göndermeme adına okulumuzla ilgili de öğrencimiz olsun velilerimiz olsun öğretmenlerimize de yine işleyişle ilgili doğru bilgi verme adına bu yönlerden bunalabiliyoruz. Diğer kategorideki okullar gibi düşünülmesinden dolayı herkese eşit sürede bir bilgi istenmesi şeklinde olunca öyle bir zorlukla karşılaşabiliyoruz. Zaman darlığı oluyor, bekledikleri iş için yeterli zaman olmayabiliyor ya da onların beklediğinden uzun sürebiliyor. (K3, Sena, Müdür yardımcısı)

“Yani ilçeden ya da ilden yazılar gelirken şu ya da bu kurumlar diye ayrılmıyor, bütün okullara gönderiyorlar. Mail gönderirken de bu şekilde yapıyorlar. Özellikle bizimle ilgisi olmayan yazılar bize gelebiliyor, meslek okulları diye yazıyor aslında ama yine de bize geliyor ve de cevap da bekleniyor. Böyle durumlarda arayıp soruyoruz bu yazı bizimle ilgili mi değil mi diye teyidini almamız gerekiyor diğer yazıları dys üzerinden yapıyoruz ve orada çok da bir sorun olmuyor. Pandemi döneminde bazen evden çalışmalarından dolayı aksamalar veya gecikmeler oluyor ama o da diğer iletişim kanalları sayesinde çözülüyor.” (K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

Diğer Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde yöneticilere özel eğitim okullarında yukarıda belirtilen başlıklar dışında başka ne gibi problemlerle karşılaştıkları sorulmuştur. Yöneticilerden alınan yanıtlar incelendiğinde özel eğitim okullarında taşıma ve yemek ile ilgili hususların, destek hizmetleri ve personelleri ile ödeneklerin önemli problem kaynakları arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Özellikle ödeneklerin başlı başına bir sorun olduğunu ifade eden bir yöneticinin görüşleri şu şekildedir:

“Mesela ödenekler kısmı başlı başına bir sorun, hem özel eğitim aslında bu açıdan avantajlı olsa ve biz üçüncü kademe okulu olarak direkt harcama yetkilisi olsak da harcamalarımızı ve ödemelerimizi kendimiz yapabiliyor olsak da bazen genel ekonomiye bağlı olarak ödeneklerde aksamalar olabiliyor yani bazen faturalar geç geliyor ama onun dışında bu biraz da okul müdürünün iş yapabilme ve çevresini değerlendirme becerisine de bağlı. Bizim okulumuz bu yönüyle şanslı müdürümüz geniş bir çevreye sahip farklı yerlerden çeşitli kaynaklar, yardımseverler bularak birçok etkinlik için ödenek sağlıyor. Ama bunu yapamayan yöneticiler bu tür durumlar için daha farklı, kısıtlı ve riskli durumlara girebiliyor maalesef. Destek hizmetleri ve personelleri konusunda sorunlar oluyor, rehber personeller çalıştığı için kadrolu personel alma noktasında sıkıntı yaşanıyor. Ve rehber personel de servisle gelip servisle görevi bittiği için okul sonrası için gerekli işlerin ve hazırlık işlerinin yapılması maalesef aksıyor. Bu okulda var olan tek kadrolu hizmetli de zaten özel eğitimden gelen biri olduğu için çok fazla verim alamıyoruz maalesef.” (K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

Çözüm Önerileri

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticilere yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılabilmesi noktasında neler yapılabileceği, çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Yöneticilerin verdikleri yanıtlardan hareketle oluşturulan bu bölümde elde edilen bulgular, öğretmenlere, velilere yönelik öneriler, mevzuatın ve fiziksel koşulların iyileştirilmesine yönelik öneriler ve diğer öneriler olmak 5 kategori altında toplanmıştır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticiler, özel eğitimde yaşanan sorunların ortadan kaldırılabilmesi ya da en azından minimize edilebilmesi noktasında öğretmenlerin belli periyotlarla yer değişikliğine tabi tutulmalarının önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Bununla birlikte bakanlık tarafından öğretmenlerin empati duygularını güçlendirecek çalışmalar yapılması ve etkinlikler düzenlenmesinin veli ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurabilmede önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşme yapılan yöneticiler, YÖK ile MEB arasında işbirliği sağlanarak öğretmen yetiştirme sürecinde güncellemeye gidilmesinin özel eğitimde öğretmenlerin mesleki alan bilgi ve yetenek eksikliklerinden kaynaklanan sorunların ortadan kaldırılmasında etkili bir çözüm yolu olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belli periyotlarla yer değiştirmeye (rotasyona) tabi tutulmalarının oluşabilecek mesleki yıpranmışlığı azaltmada önemli olduğunun altını çizen yöneticinin görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi eee bizim her meslekte oluyor ama özel eğitim bölümünde yıpranmışlık daha çok oluyor. Yani insanlar daha çabuk yorulmaya başlıyor işinin ağırlığından dolayı. En büyük problem bence bu... Yani o yüzden özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin belli periyotlarla yer değişikliği yapmasında fayda var diye düşünüyorum.” (K5, Veli, Müdür)

Velilere Yönelik Öneriler

Özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticiler, özel eğitimde yaşanan veli kaynaklı sorunların ortadan kaldırılabilmesinde velilere verilecek psikolojik desteğin son derece önemli olduğunu altını çizmişlerdir. Bunun yanı sıra velilerin farklı eğitim ve etkinliklere katılarak kendi kişisel gelişim süreçlerini desteklemelerinin içinde buldukları durumu daha kolay kabullenebilmeleri ve yaşadıkları yıpranmışlık hissini bir nebze olsun azaltabilmek açısından etkili bir çözüm yolu olabileceğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan yöneticilerden bazıları velilerdeki yıpranmışlığı azaltma ve veli kaynaklı sorunların üstesinden gelmede okullara özellikle öğretmenlere önemli iş düşüğünün de altını çizmişlerdir. Öğretmenlerin velileri bir araya getirecek kaynaşma etkinlikleri, çay partileri düzenlemelerinin velilerde yalnız olmadıkları algısını oluşturabilmek açısından önemli ve gerekli olduğunu ifade eden yöneticinin görüşleri şu şekildedir:

“Bu noktada daha çok dedim ya hani şu yapılabilir, okulumuzda kaynaşma etkinliği yani çayı olabilir mesela, velilerimizin böyle talepleri oluyor daha doğrusu biz daha çok böyle bir şeyin olmasını söylüyoruz, burada amacımız veliler birbirlerine manen destek olsun. Çünkü sonuçta özel eğitim demek sadece öğrenci ile olmuyor, veli-öğrenci-öğretmen üçünün birlikte olması gerekiyor. Yani özel eğitim sadece öğrenci eğitmekle de olmuyor veliye de gitmek gerekiyor...” (K4, Mesut, Müdür yardımcısı)

Mevzuatın İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticiler, mevzuat değişikliğine gitmenin ve yönetmeliklerde özel eğitim alanı gözetilerek düzenlemeler yapmanın mevzuat kaynaklı sorunların ortadan kaldırılmasında önemli olduğunu altını çizmişlerdir. Bununla birlikte görüşme yapılan yöneticiler, devamsız öğrencilerin okul sisteminden silinebilmesi noktasında okullara yetki verilmesi, özel eğitim öğrencilerini kapsayan yasal, ekonomik ve eğitimsel reformların yapılması, yönetmelikleri özel eğitim açısından açık, net ve esnek kılacak düzenlemeler yapılması, mevzuatta başarıyı temel alan ödüllendirme sistemine yer verilmesi ve e-okul sisteminin özel eğitim alanına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği şeklinde öneriler getirmişlerdir. Bu bağlamda yöneticilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yani dediğim gibi özel eğitimin ayrı bir şey olması lazım, bunun farkına varılması lazım ama böyle bir şey yapılmamış, temel eğitim üzerinden yapılmış hatta bazen başka sıkıntılar da çıkıyor, mesaj yazı geliyor bu temel eğitime mi yazılmış yoksa bize mi yazılmış temel eğitimden mi yazılmış özel eğitimden mi yazılmış muhatabı biz miyiz değil miyiz bazen bunun bile içinden çıkamıyoruz. Bazen böyle durumlarda arayıp soruyoruz bu yazı bize mi değil mi diye. Biz 1. ve 2. Kademe diye geçiyoruz onlar ilkokul ortaokul diye geçiyor bazen işte biz buna cevap verecek miyiz vermeyecek miyiz diye arada kaldığımız oluyor. Yani özel eğitimin daha açık, ayrı ve ayrıntılı şekilde ayrılması, belirtilmesi gerekiyor düşüncesindeyim.” (K4, Mesut, Müdür yardımcısı)

“Mesela sürekli devamsız öğrencilerimizi silebilmemiz gerekiyor, çünkü öğrenci yok, olmayacak da belli ama sistemimizde kayıtlı kaldığı için her türlü iş ve işlemde onlar için de zaman ve emek harcamak zorunda kalıyoruz. Devamsızlık takibi ve işlemi yapmak, veli ile iletişime geçmek, durumlarını sormak gerekiyor mesela. Bu tip öğrenciler için sistemden silebilmemiz ama rehberlik araştırma ile ilgili diğer hizmetlerden de faydalanması gerekiyor. Mesela il milli eğitim öğrenci nakletmiş ama hiçbir bilgi yok, iletişim yok ama okul mevcudunda duruyor ve buna göre ne olursa olsun planlama ve işlemler yapmamız gerekiyor. Özellikle bizim kademede öğrenci veli ve aile bilgilerinin güncellenmemesi, bazı şeylerin otomatik hale gelmesinden dolayı süreç içinde sıkıntılar yaşıyoruz.” (K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

Fiziksel Koşulların İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Özel eğitim devlet okullarında görev yapan yöneticiler olumsuz fiziksel koşulların beraberinde pek çok problem getirdiğini ifade etmiş ve fiziksel koşulların nasıl iyileştirilebileceğine dönük önerilerde bulunmuşlardır. Yöneticiler özel eğitim okullarında neler olması, fiziksel düzenlemelerin nasıl yapılması gerektiği konusunda il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde özel eğitim öğretmenlerinden oluşan bir komisyon kurulması, sınıf dışında çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ortamlar oluşturulması, merdivenlerden çıkarken kaymaz bantların çekilmesi, sınıf içinde ve dışında güvenliği artırıcı çalışmalar yapılmasının fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunları bir nebze olsun giderebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte özel eğitim okullarında dönüştürülmüş

okul uygulamasından vazgeçilmesinin en temel çözüm kaynağı olacağını vurgulamışlardır. Nitekim bu konuda yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

“Çocuklarımız daha çok görsel uyaranlardan etkilendiği için görsel ve onlara tehlike oluşturmayacak ortamlar, çok seçenekli ortamlar, onların eğitiminde daha çok yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri, onları zihin açısından geliştirebilecek eğitici görsellerin olduğu ortamlar ya sabır hayvanat bahçesi gibi dokunarak onların terapisinde etkili olacak ortamlar önemli, bir de okullarımızda fizik tedavi anlamında uygulamaların olması çocuklarımızın oradan oraya değil de gittiği okulda bireysel baya grup olarak ne terapi gerekiyorsa, fizyoterapi gibi diğer farklı terapiler gibi hepsini okul ortamında alabilmesi velinin ulaşabilirliği açısından ve çocuğun yadırgamadığı bir ortamda bunları alması açısından daha kaliteli olacaktır. Yani genel olarak sınıf ortamının haricinde diğer ihtiyaçlarına ilgili de ortamlar oluşturulursa daha da etkili olur.”(K3, Sena, Müdür yardımcısı)

“Burada da en önemli neden aslında özel eğitim okullarının genelde kapanan normal okullardan dönüştürme yöntemiyle yapılması, okullar bu yüzden çoğu zaman bu tip bir okul olmaya uygun ya da uyarlamaya müsait olamıyor.”(K6, Alpay, Müdür yardımcısı)

Diğer Öneriler

Yöneticilerin özel eğitim okullarında karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılması noktasında öğretmen, veli, mevzuat ve fiziksel koşullar başlığı altında değerlendirilemeyen birtakım önerileri de mevcuttur. İdareciler, özellikle taşıma ihaleleri yapılırken sözleşmelerin detaylı ve net yapılmasının, servis çalışanların eğitimi olmasının, yemek için okullara aşçı kadrosu verilmesi ve yemeğin okullarda çıkarılmasının pek çok soruna çözüm olabileceğini de belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda dünyada sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal alanda yaşanan değişimler birçok alanı olduğu gibi eğitim sistemini ve dolayısıyla bu sistemin en önemli dinamiklerinden biri olan eğitim kurumlarını da doğrudan etkilemektedir (Yılar ve Tomal, 2020). Bu etki kaçınılmaz olarak birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlarla en çok muhatap olan ve bunları çözmekle mükellef olan eğitim sisteminin paydaşları ise okul yöneticileridir. Buradan hareketle bu araştırmada özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin gözünden özel eğitimde yaşanan sorunları belirlemek amaçlanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucunda özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin öğretmen kaynaklı pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerden kaynaklanan sorunları, öğretmenlik mesleğini sevmeme, mesleki ve teknolojik açıdan kendini geliştirmeme, kurum kültürüne destek olmama, öğrenci güvenliğini yeterince gözetmeme, diğer öğretmenlerle ilişkilerinde destekleyici olmama, kendilerini iş yükü bağlamında farklı okullardaki meslektaşlarıyla kıyaslama, görev ve sorumluluk bilincinde sıkıntılar, veli ile iletişimde sıkıntılar, mesleki alan bilgi ve yeteneklerindeki eksiklikler ve yıpranmışlık şeklinde dile getirmişlerdir. Nitekim alanyazın incelendiğinde ulaşılan bulguların Karasu ve Mutlu (2014) ile Gündüz ve Akın (2015)'in araştırma sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmüştür. Karasu ve Mutlu (2014), özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak özel eğitimde yaşanan sorunları belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda farklı branşlardan 9 öğretmenle görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin veli ile iletişim konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yüksek lisans tez çalışması kapsamında benzer bir araştırma yürüten Aydın (2017) ise, 10'u yönetici, 20'si öğretmen toplam 30 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin alan, pedagojik alan bilgileri ve sınıf yönetiminde sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin veli kaynaklı pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler velilerle çocuklarının durumlarını kabulleneme, çocuklarıyla ilgili farklı beklentilere girme, sorumluluklarını yerine getirmeme, eğitim sürecine müdahale etmek isteme, öğretmenle iletişimde sıkıntılar, okulu kendileri için bir dinlenme yeri olarak görme ve çocukları konusunda kendilerini çaresiz hissetmeleri sebebiyle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aydın (2017) yüksek lisans tez çalışması kapsamında özel eğitim öğretmenleri ve yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirmiş ve özel eğitim alanında yaşanan sorunları farklı açılardan değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ailelerin eğitim sürecine katılımında ciddi anlamda yetersizliklerinin olduğu; buna karşın ailelerin özel eğitimden çok şey bekledikleri, kurumdan ve öğretmenlerden çocuklarının bir an önce normal bir bireye dönüşmesini talep ettikleri tespit edilmiştir. Karasu ve Mutlu (2014) da yaptıkları araştırma sonucunda ailelerin sorumluluk bilincinde olmamaları, öğrencilerden ve öğretmenlerden beklentilerinin ya çok düşük ya da çok yüksek olması sebebiyle sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma kapsamında elde edilen bulguların ilgili alan yazınla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonucunda özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin mevzuat kaynaklı pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler özel eğitim alanı gözetilmeden çıkarılan yönetmelikler, e-okul sisteminin özel eğitime uygun olmayışı, mevzuatın başarılı okul ya da öğretmeni teşvik etme potansiyelinin olmaması, mevzuatın açık ve net olmayışı, mevzuat ve yönetmeliklerin sık sık değişmesi, mevzuatın yetki ve yaptırım gücünün kısıtlılığı ve öğrenci yerleştirme mevzuatındaki eksiklikler sebebiyle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Nitekim ulaşılan bu bulgunun ilgili alan yazınla da örtüştüğü görülmüştür. Kızır ve Memişoğlu (2017) özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına dair görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda yöneticilerin mevzuatı yazım dili ve anlaşılabilirliği, kapsamı, ihtiyaçları karşılama ve uygulama noktasında yetersiz bulduklarını ortaya koymuşlardır. Kılıç (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Kılıç (2020) öğretmen görüşlerine yer verdiği yüksek lisans tez çalışmasında, mevzuat içeriğinin yetersizliği ve mevzuatta sık sık değişiklik yapılmasının özel eğitimde karşılaşılan mevzuat kaynaklı sorunların başında yer aldığını ifade etmiştir. Demirtaş, Arslan ve Güven (2016) de özel eğitim okullarında yaşanan yönetimsel sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda okul yöneticilerinin e-okul sisteminin özel eğitime uygun olmayışı sebebiyle sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucunda özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin fiziksel koşullardan ötürü pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler, özel eğitim okullarının çoğunlukla dönüştürülmüş okullar olması, kapalı alanda verilen eğitim süresinin fazla olması, açık alan uygulamalarının yetersiz olması, okullarda asansör bulunmaması ve özel eğitim alt sınıflarının okulların atıl bölgelerine atılması sebebiyle sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer bir çalışma yürüten Kılıç (2020) da, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda özel eğitimde fiziksel koşul yetersizliğinin özellikle de bina, derslik ve bahçe eksikliğinin ciddi sorunlara sebebiyet verdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırma bulgusunun ilgili alan yazını desteklediği söylenebilir. Fiziksel koşul yetersizliği ne yazık ki sadece özel eğitimde değil diğer eğitim kurumlarında da değişmeyen, önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar özel eğitimde öğrenci profilinin farklılığı fiziksel koşul yetersizliğini ön plana çıkarmış olsa da kademe ve kurum değişmeksizin tüm eğitim kurumlarında fiziksel koşulların eğitimsel ve yönetsel süreçleri olumsuz yönde ve ciddi manada etkileyen bir değişken olduğu bilinmektedir.

Araştırma sonucunda özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin bürokratik işleyiş kaynaklı pek çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler, özel eğitim okullarının diğer kademelerdeki okullarla aynı işleyişe tabii tutulmasından ötürü sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özel eğitim kurumları; yapısı, öğrenci profili, yönetsel ve eğitsel süreçleri kısacası bütün özellikleriyle diğer eğitim kurumlarından ayrılmakta ve kendine has birtakım özellikler göstermektedirler. Ancak tüm bu farklılıklara rağmen diğer eğitim kurumlarıyla aynı işleyişe tabii tutulmaları elbette ki yönetsel bağlamda sorunların oluşmasına sebebiyet verecektir. Her şeyden önce özel eğitim öğrencisiyle farklılaşan ve özelleşen bir alandır. Bu sebeple özel eğitim okullarının işleyiş bazında diğer eğitim kurumlarından ayrı tutulması sürecin sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesi ve verilen hizmetlerin kalitesi adına son derece önemlidir.

Araştırma sonucunda özel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin yukarıda belirtilen hususlar dışında taşıma ve yemek, destek hizmet ve personeli ile ödenek konusunda da sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Demirtaş, Arslan ve Güven (2016) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili olarak satın alma, ihale, elektrik ve su gibi konularda sıkıntılar yaşadıklarını, ödeneklerin yetersiz olması ve harcama kalemleri arasında aktarma yapılamaması sebebiyle eğitim paydaşlarına etkili hizmet sunamadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda araştırma bulgusunun ilgili alan yazınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan süreçte yaşanan büyük bilgi patlaması, bilim ve teknolojiye köklü gelişmelerin yaşanmasına ve tüm alanlarda son derece derin ve karmaşık bilgi birikiminin oluşmasına neden olmuştur (Yılar, Şimşek, Topkaya & Balkaya, 2015). Söz konusu bu gelişmelerin okullarda sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetlerine dengeli ve koordineli bir şekilde yansımada okul yöneticileri oldukça önemli bir sorumluluk üstlenmektedirler. Ancak bu ağır sorumluluğu üstlenen okul yöneticilerinin öğretmen, veli ve öğrencilerden, fiziksel koşullara; bürokratik işleyişten mevzuata kadar pek çok sorunla mücadele etmek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarından yola çıkıldığında öğretmenlere, velilere, kurumlara ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin mesleki alan bilgi ve yeterliklerini artırmak için belli aralıklarla eğitimler düzenlenmeli, çalışmalar yapılmalıdır.
- 2) E-okul sisteminde özel eğitim alanı gözetilerek düzenlemeler yapılmalıdır.

- 3) Başarılı öğretmenin ödüllendirildiği bir performans sistemine geçilmeli ve mevzuatta bu doğrultuda değişiklikler yapılmalıdır.
- 4) Özel eğitim öğretmenleri ile veli arasındaki iletişim sorunlarını ortadan kaldırmak amacıyla belli aralıklarla etkinlikler düzenlenmelidir.
- 5) Velilerin yaşadıkları çaresizlik duygularıyla mücadele etmelerini sağlamak, velilerde yalnız olmadıkları algısını oluşturmak ve velilerin kaynaşmalarını sağlamak amacıyla belli aralıklarla okul tarafından kaynaşma etkinlikleri (kahvaltı, çay partileri vb.) organize edilmelidir.
- 6) İdarecilerin sunmuş oldukları çözüm önerilerin etkililiği konusunda yeni bir araştırma yapılabilir.
- 7) İşitme engelliler, görme engelliler gibi farklı engel grubundaki yöneticileri de kapsayacak şekilde, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı yeni bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, N. (2008). "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, H. & Kılıç, D. (2022). "Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerin Tespitinde Yaşanan Sorunlar", Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 6(2), 105-121.
- Aydın, S. (2017). "Özel Eğitim Kurumlarında Yaşanan Eğitsel-Yönetimsel Yetersizlikler ve Çözüm Önerileri", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H., Arslan, M. & Güven, D. (2016). "Özel Eğitim Okullarının Yönetimsel Sorunları", E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(1), 21-49.
- Güleç, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. & Cihan, H. (2014). "Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları", Journal of International Social Research, 7(31), 639-654.
- Gündüz, M. & Akın, A. (2015). "Türkiye'de Devlet Okullarındaki Özel Eğitimle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 86-95.
- Güvenç, G. (2019). "Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerin Eğitimi Bağlamında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara İlişkin Beklentileri", Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Işık, M. (2014). "Özel Eğitim Uygulama Merkezi ve İş Uygulama Merkezinde Çalışan Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar", Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karabulut, A., Karabulut, H.A. & Memişoğlu, S.P. (2017). "Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Okuldaki Görevlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi", Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 43-54.
- Karasu, T. & Mutlu, Y. (2014). "Öğretmenlerin Perspektifinden Özel Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Muş İl Örneği", Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1), 47-66.
- Kaya, Ö. (2012). "Özel Eğitimde Roller ve Sorumluluklar". (Ed: Sezgin Vuran), Özel Eğitim, ss. 31-54, maya Akademi, Ankara.
- Kılıç, M. H. (2020). "Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Merkez Efendi ve Pamukkale İlçe Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kızır, M. & Memişoğlu, S. P. (2017). "Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Özel Eğitim Mevzuatına Dair Görüşleri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 1994-2013.
- Kocaman, A. (2015). "Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi", Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y. & Alay, E. (2022). "Özel Gereksinimli Okul Öncesi Öğrenci Velilerinin Özel Eğitime İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma", Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(13), 384-394.
- Küçlü, B. (2021). "Özel Eğitim Okullarında Çalışan Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler", Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (Çev. Ed.: Selahattin Turan), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T. C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Sargin, N. & Hamurcu, H. (2010). “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Rehber Öğretmenlerin Sorunlarına ve Beklentilerine Yönelik Bir Çalışma”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 323-329.
- Sarı, H. (2002). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yazar, F. B. (2021). “Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Yaşadığı Zorluklar Hakkındaki Görüşler”, Pearson Journal, 6(11), 107-122.
- Yılar, M. B., Şimşek, U., & Topkaya, Y. (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Uygulanan Yedi İlke Hakkındaki Görüşleri”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 245-260.
- Yılar, M. B., Şimşek, U., Topkaya, Y., & Balkaya, İ. (2015). “İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkileri”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4), 297-318.
- Yılar, M. B., & Tomal, N. (2020). “Sosyal Bilgiler Dersi ve Yenilenen Ders Öğretim Programı”. (Ed. A. Uzunöz ve V. Aktepe, Özel Öğretim Yöntemleri-Cilt II, ss.1-42, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yılar, M. B., & Cüce, K. (2021). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Etkileyen Faktörler ve Bunların Lisans Programıyla İlişkisi”, Trakya Eğitim Dergisi, 11(2), 661-683.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Çağdaş Sanat Yapıtlarında Parçalardan Bütünü Aramak

Seeking The Whole From Pieces in Contemporary Artworks

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, çağdaş sanat yapıtlarında görülen kavramsal, mekâna dayalı, düşsel, uzamsal boyutta, nesnel, farklı duyulara hitap eden düzenlemelerde görülen parça-bütün bağlamı odaklı sanat yapıtı kavramını irdelemektir. Çağdaş sanat yapıtlarında nesnel ve anlam boyutunun büyük yenilik ve değişimlere yönelmesi, sanat yapıtı kavramına yönelik yeni bir algının doğmasına neden olmuştur. Günümüz sanat yapıtlarında bağımsız bir bütün yapının tercih edilmesinden çok parçacıklı bir görünüm sergileyen sanat anlayışının geliştiğini görmek mümkündür. Son yüzyılda görülen teknolojik gelişmelerle birlikte disiplinlerarası sanat anlayışının giderek önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Toplumsal ve kültürel değişimlerle birlikte bireylerin estetik algı ve beğeni düzeylerinde, sanatçıların sanat anlayışlarında çoğulcu ve kapsayıcı sanatsal süreç beklentisi ortaya çıkmıştır. Geleneksel anlayışta yapıtın nesnel tekillikten uzaklaşan çağdaş sanatta, parçalı ve bağımsız bir uygulama sergilenerek sanat yapıtındaki bütünlüğü algılanma süreçleri ile hedefleyen bir anlayış devreye girmektedir. Sanatçı, yapıtının son halini sunmaktan öte izleyicide dinamik bir seyir yolunu açarak yapıtla ilgili deneysel, farklı görünümle arttırılan bir gerçeklik algısını yaşatmaya çalışmaktadır. Kavramsal sanatın sınırlarında gerçekleşen yapıtlar, güncel toplumsal ve kültürel yaşam anlayışına ayak uyduran bir görünüme evrilmektedir. Bunun yanında yapıtların estetik boyutu, dilbilimsel yaklaşımlarla ve çoğulcu düzenlemeler eşliğinde karmaşık bir sistem içinde aranmaktadır. Araştırmanın kuramsal çerçevesi, “Çağdaş sanat anlayışında yapıt nedir?” üzerine odaklanmaktadır. Nitel araştırma yöntemine dayalı bu çalışmada ele alınan çağdaş sanat yapıtı örneklemelerinde, parça ve bütün bağlamında sanat yapıtı tanımı ele alınmaktadır. Çağdaş sanat anlayışlarındaki çeşitlilik ve düşünsel çerçevesiyle yapıt, parça bütün ilişkisinde yeni bir boyuta taşınmış bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş sanat, Kavramsal sanat, Yapıt

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the concept of piece-whole context-oriented artwork, which is seen in conceptual, spatial, imaginary, spatial, objective, and arrangements that appeal to different senses in contemporary works of art. In today's works of art, it is possible to see that the understanding of art, which displays a multi-particle view, has developed due to the preference for an independent whole structure. With the technological developments in the last century, it is seen that the understanding of interdisciplinary art has started to gain importance. The works realized within the boundaries of conceptual art evolve into a view that keeps up with the current social and cultural life understanding. In this study, which is based on the qualitative research method, the definition of the artwork in the context of the piece and the whole is discussed in the samples of contemporary artworks. The work has been moved to a new dimension in the relationship between the piece and the whole, with its diversity and intellectual framework in contemporary art understanding.

Keywords: Contemporary art, Conceptual art, Artwork

GİRİŞ

Sanat tarihinde sürprizlerle dolu yeni arayışların varlığına tanık olunmaktadır. Sanat kavramının barındırdığı yaratıcılık boyutu bu tanıklıkların da devam edeceğini göstermektedir. Sanattan alınan anlam ve estetik boyut, yapıtla kurulan içsellikle daha da anlamlı hale gelmektedir. Sanatçı, yapıt ve izleyiciyi buluşturan özne olarak bir yaratıcı konuma sahiptir. Ragon, sanatçının yaratıcılığına dair; “gerçek yaratıcı kaşıftır, yeni biçimlerin habercisidir” (2009: 23) diyerek eserin oluşumunu açıklamaktadır. Yapıtların köklü değişimlerinde de modern resim akımları, çağdaş sanat yapıtının parçalara dönüşen ayrıntılarını ve araçlarını oluşturmada rol oynamıştır. 20.yüzyılda ortaya çıkan soyut sanatın sanatsal söylem biçimi dünyanın yaşadığı büyük değişimlere karşılık geliştiği söylenebilir. Bunun yanında Kübist sanatçılar nesneyi parçalayarak bir çeşit nesneyi yeniden tanımlama çabasına girişirken soyut sanatçılarda nesneyi tümünden kaldırmakla yeni bir resim anlayışının gerçekleşeceğini savunmuşlardır (Ragon, 2009: 25). Tüm bu girişimler sonucunda, çağdaş sanat yapıtlarında görülen parça-bütün ilişkisi açısından hem yapıtı kavramak hem de yapıtlardaki bu değişimin kökenleri üzerine bir değerlendirmede bulunmak günümüz sanatının kavranması açısından önemli olacaktır. Çağdaş sanat tarihinde ortaya konulan

Hatice Ketten¹ 

How to Cite This Article

Ketten, H. (2023). “Çağdaş Sanat Yapıtlarında Parçalardan Bütünü Aramak” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6454-6462. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69044>

Arrival: 22 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Doç., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Burdur, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9136-4894

eserlerde sanatçının neyi nasıl söylediği ön plana çıkarken sanat yapıtının oluşum süreci ve kavramsal çerçevesinin sınırları giderek genişleyen bir alana yayılmaktadır.

Modern Sanattan Çağdaş Sanat Alanına Geçiş

Modern resim anlayışının hızla şekillendiği 20.yüzyıl başlarında Batı resim sanatındaki gelişmelerde ardı ardına ortaya çıkan yeni yönelimlerin sanatçıları kuşattığını söylemek mümkündür. Empresyonizm sanat akımı ile çeşitlilikler adına büyük bir ivme kazanan sanatçı özgürlüğü ile konu ve biçim arayışları, çağdaş sanatın temellerini oluşturmaya ışık tutmuştur. Dönem içinde geleneksel sanat bakışının içinde yadığanan ve eleştirilen sanatçılar, bilimsel ve teknolojik gelişmelere olan ilgileri, kâşif ruhlu olmaları ve cesaretle yeniliği kovalamaları sonucunda sanat yapıtı konusunu derinden ele almayı sağlamışlardır. Büyük değişimlerin başlangıcını açık havaya çıkan Empresyonistlerin resim uygulamaları oluştururken ardından gelen akımların ivme kazanarak soyut sanata ulaşmaları ile büyük değişimler yön bulmuştur. Dönem içinde Van Gogh'un hırçın çizgileri, Monet'in renkli ve ışıltılı bir şekilde soyutlamalarla suya yansıyan çiçekleri, resim sanatının değişiminde farklı bir yönelimin adımları olmuştur. Modern dönemin ulaştığı soyut resim anlayışı ise Batı resim tarihinde, biçimden arınma noktası ve plastik dilin özgünlüğüne olan ilginin artmasına neden olmuştur. Sanatçıların kendi düşünce ve ifade alanlarına dönük eserler üretme süreci, çeşitli sanatçıların deneysel bir süreciyle ve uygulama girişimleriyle hızlanmıştır. Sanatçı geleneksel anlayıştan yana olan bir gerçeği gösterme anlayışından uzaklaşarak kendi kurguladığı düşsel gerçeğin peşinden gitmeye başlamıştır. Bu geçişte ise Kübizm sanat anlayışının çok boyutlu görüşü dikkate değerdir. Sanatçı Pablo Picasso, Kübizm'e bakış açılarının çokluğunu kazandıran bir sezgi ve iki boyutlu imgede derinlik algısı oluşturmuştur (Peccatori ve Zuffi, 2001: 69). Picasso'nun, kübist yorumlarında "biçimsel tekrarların ve klişelerin hayaletini kovmak için sürekli yeni çözümler aramaya hazır modern bir Demiurgos" gibi kendini sunabilmiştir. Sanatçıyı Kübizm'e götüren biçimlerin basitleştirilmesi kavramının özünde, geçmişin biçimsel kurallarını dikkatle gözleme ve tamamen orijinal bir sanatsal ayrışma varmak yolunu arama isteği modern resim kavramının çizgilerini oluşturmuştur (Peccatori ve Zuffi, 2001: 56). 1910 yıllarında Pablo Picasso ve Georges Braque, yanılısıcı bir uyumdan uzaklaşarak objeyi yeniden betimleme yoluyla gerçekleştirme amacına odaklanmışlardır. Sanatın bu yönelimleri kavramsal bir kapsama giden anlayışın gelişmesine doğru yol almaktadır. Peccatori ve Zuffi'nin bu geçiş ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir: "1924 yılında Gris tarafından verilen 'Bireşimsel' Kübizm adı, soyut ve genel bir fikirden yola çıkarak sağlam ve gerçek bir resim verisi bulgulamak için kullanılan 'tumdengelim süreci' anlamına gelir. İmge, objelerin genel özelliklerinin kavramsal bir simgesine dönüşür. Seyreden, tuval üzerinde üretilmiş olan şeyle duyumsanabilir gerçek arasında ilişki kurabilir, çünkü ressam taklit etmez ama objenin tanınması için 'işaretsel' koordinatları belirler" (Peccatori ve Zuffi, 2001: 84). Sanatta geleneksel resimsel çözümlerinin yadsınması olarak görülen Kübist kavram, sanatçılara yeni ve daha önce hiç denenmemiş malzemelerle ifade etme ve uygulama fırsatını vermiştir (Peccatori ve Zuffi, 2001: 85). Sanatçıların sanat üretimlerindeki deneysellikleri, çeşitli malzemelerle (kum, kâğıt, kumaş, tel, karton, vb.) ve tekniklerle harmanlanarak özgür anlatım seçeneklerini çoğaltmıştır. Kübist anlayışla gelişen kolaj tekniği, parçalama ve hazır nesne uygulamasının önünü açmıştır. Yapıtlarda görülen parçalanmalar, eşzamanlı ve çok boyutlu oluşumları içeren yeni bir anlatımın provaları gibi olmuştur. Bir bakıma kolaj, modernitenin bütünlükçü düşüncesine karşı çıkış olarak postmodern olgu anlatıları için bir yöntem gibi görülebilmektedir (Aktulum, 2008: 6). Bu yeni teknikler içinde montaj ve kolaj tekniği nesnelliğin gerçek malzemesinin sanat yapıtıyla içselleşmesine imkân tanımıştır. Böylece yapıtın kompozisyon kurgusunda yer bulmuş ve eleştirel bir bakış sunarak 20.yüzyılın akımlarını ve çağdaş sanatta yer alan sanatçıları etkilemiştir (Peccatori ve Zuffi, 2001: 85). Kolaj yöntemiyle bir yüzeyde birbirinden bağımsız ve ilişkisiz öğeler birleştirilerek parça ve bütün ilişkisine yönelik sanatsal üretimler yapılmıştır. Bu yönde çalışan sanatçılar George Braque, Pablo Picasso, Kurt Schwitters, Dadaistler, Max Ernst, Juan Miro, Jaspers Johns ve Robert Rauschenberg'dir. Plastik sanatlar alanı dışında kolaj mantığına uyan eserlerin yazınsal alanda da yapılan örneklerine rastlamak mümkündür. Yazın alanında da Blaise Cendrars, Louis Aragon, Jules Romain Galsworthy ve Dos Passos kolaj yöntemine başvuran isimler olmuştur (Aktulum, 2008: 6). Kolaj yöntemiyle ifadenin verilmesinde zaman ve mekân, karakterler, olay örgüsünde katmanlar ve kesintiler kullanılarak bir bağlam oluşturulmaktadır. Yapıtın biçim ve içerik kurgusundaki değişimlerde sanat hareketlerinin yenilikçi bir ivme içinde olması parçalanmayı destekleyici yönde ilerlemiştir. Gelecekçiliği öven Fütüristler de sanata isyancı bir ruhla geleneksel kuralların reddine ve Bergson'un yaşamcılığına ve Nietzsche'nin 'üstün insanına' yakın düşünceleri ile yol alırken bunların ilham kaynakları olarak da hız, gürültü, dinamizm, uçaklar, sanayi, otomobiller gibi yeni teknolojik unsurları dikkate alarak çağdaşlaşmaya ve onun statü sembollerini yüceltmeye girişmişlerdir (Peccatori ve Zuffi, 2001: 80). Fernand Léger'in parçalanmış yüzeylerle figürü resmetmesi filizlenen yeni algı oyunlarının provası niteliğinde olmuştur (Görsel 1). İmge, zihinde öznelleşen ve sonsuz çeşit sunan yeni bir anlam arayışında yerini almaya başlamıştır. Ragon'un ifade ettiği gibi "resim, yaratıcısını anlatır oldu, tıpkı roman, şiir, hatta deneme gibi. Şiir ve resim, artık bilinen biçimlerin evrenini anlatmıyor, kendini açıkça göstermeyi, açıkça belirgin olmayı yansıtıyor" (2009: 23).



Görsel 1. Fernand Léger, "Contrast of Forms", 1913, Yağlıboya, 98,7 cm x 125,1 cm.

Dolayısıyla modern sanat akımlarının dinamik ve çalkantılı savruluşu, soyut sanatla gelen değişimlerle çağdaş sanat yönelimlerinin kökleşmesine zemin hazırlamıştır. Sanatçılar, sanat kavramını çok boyutlu bakış açısına dayanarak yeniden ve yineleyerek ele alma ruhu içine girmişlerdir. İçinde soyut düşüncüyü ve biçimselliği barındıran sanat ürünleri, farklı zaman ve kültürlerde de varlık göstermiştir. Batı resim anlayışında da soyutlamalara yönelen eğilimin bir gereksinimin sonucu geliştiğini söylemek mümkündür. Sanatçılar, soyut sanata yönelimde imgenin gerçeklikle kurduğu ilişkiyi uzaklaştırma isteğinde olmuştur. Ragon da bu uzaklaşmayı tanımlarken "açıkça belirtilemeyenlerin evreni" olarak nitelemiştir (2009: 23). 20.yüzyılın başında şair Apollinaire de bu durumu sanatın değişen görünümüne açıklık getiren şu sözlerle ifade etmektedir: "Yepyeni bir sanata doğru gidiliyor, edebiyat için müzik neyse, bu sanat, bugüne kadar düşünülmüş resim için o olacak...Tümüyle yeni bir sanat bu. Henüz başlangıç döneminde. Ve dilediği kadar da soyut değil" (Ragon, 2009: 25-26). Sanat dünyası kendi kimliğini bulmak isteyen, geçmişin ağırlığından kurtulup çağın sorunlarını, beklentilerini, ruhunu yansıtan ve çağa adapte olmuş bir yaratıcılığın ürünlerini görmek istemektedir. Bu kalıcı izlerin peşinden koşan dönemin büyük ustaları, farklı teknikler ve malzemelerle gerçekleştirdikleri sanat yapıtları sonucu kişisel bir üslubu sergileyen bir sanat dilinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunun yanında, sahaya açılan sanat eylemleri, bedeninin sahneye çıkması, dijital dünyanın sanat dünyasına yayılımı sanatçıların yapıtlarında bambaşka bir dünyanın imkân sınırlarını hayal ettirebilecek örneklerini oluşturmada etkili olmuştur. Yeni medya sanatı içinde yer alan tüm sanatsal araçlar, küreselleşen ve bilgi çağının sunduğu imkanları, popülist yaklaşımların göstergeleri ile birleştirip kaotik bir sanat kavramını ve algılayışını şekillendirerek ortaya koymuşlardır. Tüm bu bileşenler ise özünde sanatın en yalın tanımı olan 'ifade etme' boyutunda birleşmektedir. Sanatçıların yapıtlarında sundukları göstergeler son derece çeşitlilik göstermektedir. Ragon'un tanımladığı, "Üsluplar değişir. Büyük sanatçılar kalır" (2009: 25) ifadesi, sanatçının zihnindeki imgenin yapıta yansıyan özgünlüğüne ait gücün önemini vurgulamaktadır. Artık sanat, ayrı bir uygulama alanına sahip yenilikçi, bireysel, bağımsız ve çok paydaşlı bir dönüşümün içinde geniş bir tanımlama alanına giden yola girmiştir. 20. yüzyılda ortaya çıkan soyut sanat anlayışıyla ilişkili olabilecek uzantılar, Stephane Lupasco'nun şu ifadesi ile açıklık kazanmaktadır: "Bu belirli olağanüstü yarım yüzyılda, fizikte kuantik fenomenlerin, değişkenlik (endeterminasyon) ilişkilerinin ortaya çıkmasıyla ve kimi temel biyoloji gelişmeleriyle karşılaştırılabilir" (Ragon, 2009: 21). Sanatçıların sanatla hesaplaşmalarına paralel dönem içinde yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızına savaşların bıraktığı kültürel ve toplumsal değişimler de eklenince yapıtlar birer deney sahasına dönüşmüştür. Kültürel ve toplumsal açıdan etkilenen küreselleşme de sanat alanlarında büyük değişimlere neden olmaktadır ve "Modern kültürün bütün insanlığı aynı uygarlık tarihine kurgulayan homojen yapısı küreselleşme ile heterojenleşmiştir, evrensel karşıdır, tikeldir, rölatiftir" düşüncesine bağlı olarak olgu ve olaylar örgüsünde parçalanmalara neden olmuştur (Artun, 2015: 9-17, Güner ve Gülaçtı, 2019: 251). Sanatçılar, köklü girişimleriyle toplumsal ve bireysel koşullar dahilinde kendini sınırlarken sanat adına bir yeniliğin, kurtuluşun - tüm gerilim ve beklentilerden- biçimini aramışlardır. Çağdaşlığa ilişkin bu süreçte Peccatori ve Zuffi şunları belirtmektedir:

"Çağdaşlığın 'mitosları' çok kolay sarsılabilir figürlerdir. İşte bu nedenle çağdaş kavramının özünü 'ortaya çıkarmayı' başarılılar: Başarı ve başarısızlık, yaratıcılık ve kısırlık arasında sürekli bir dengede duran bireyin, dünyanın karşısında yalnız olduğunun bilincine varması gibi. İnsan ancak kendi karanlık yanlarını keşfederek yenilikçi bir yaratıcı dil kurmak için gerekli ilhamı bulabilir. Sanatçı bir geçişin tercümanıdır: Hafiflik ve hareketlilik onun vazgeçilmez özellikleridir" (2001:36).

Modernizmle birlikte sanatın bireysel bir yaratıcılık ürünü düşüncesinin yüceltilmesi sanatçıların derin kopuşlarla birlikte yeni sanat arayışları yolunda sorgulayıcı bir bilinçte olmasına neden olmuştur (Yılmaz, 2013: 58). Sanat hareketlerinde değişimler, teknoloji ile daha da hızlanarak kinetik sanatta gözlemlenmiştir. Kinetik sanatın içinde yer alan Naum Gabo ve Vladimir Tatlin gerçek hareketi kullanmışlardır (Avcı Tuğal, 2018: 37). Sanatta görülen bu hareketliliğe eklenen sanal ortam alanı ise 20. yüzyılın ortalarında çıkan elektronik teknolojisi, bilgisayarlar ve

dijital teknolojinin sanat aracına dönüştürülmesiyle çağdaş sanat sahası giderek genişleyen bir yayılım göstermiştir. Sanat uygulamalarında sanala doğru yönelimler, 1980’li yıllarda dijital sanatın doğmasına zemin oluşturmuştur (Avcı Tuğal, 2018: 40-41). İlerleyen teknoloji sanata dahil olurken sanatçıların yapıtla kurdukları ilişki boyutlarında köklü bir değişim yaşanmıştır. Bu değişim içinde yeni medya sanatı da “Gelişmiş veya yeni teknolojinin sunduğu imkânları kullanarak, bu alanın kendi gizini açığa çıkartmak üzere yapılanmaktadır” (Cançat, 2018: 171).

Çağdaş Sanat Anlayışında Yapıt Nedir?

20. yüzyılın başından bu yana sanatın değişen yönü ile geçmişle gelecek arasında bir köprü kuran anlayışın karmaşık yapısal durumu söz konusudur. Çağdaş sanat örneklerinde akademik sanat öğretilerinin deneysel ele alışlar ile tekrar yer bulduğunu görmek mümkündür. Çağdaş sanatta ortaya konan eserlerin tanımlanması öncelikle güncel olandan hareketle geriye dönük öğretilerin düzeninde bir kavrayışın varlığı aranmaktadır. Sanat yapıtının neyi nasıl ortaya koyduğu kapsamı, çağın kültürel ve toplumsal varlığıyla eş hareket ederken sanat disiplinin yapıtta yoğunlaşma üslubu arasında gidip gelen kaotik bir bilinç devreye girmektedir. Bu noktada yapıtta aranan klasik anlayışın çağdaş görüşle nasıl bir araya getirildiği fikri arasında bağıntı kurma isteği de yatmaktadır. Dolayısıyla, çağdaş sanat yapıtı tanımı ve kavramına uygun düşecek günümüz sanat görüşüne karşılık verebilen seçeneklerin tarihsel sanat süreçlerinden gelen sentezlerini ilişkisel bir şekilde değerlendirmek yerinde olacaktır. Sanat yapıtı kavramının çok geniş ve sürekli yenilenebilen bir alan olduğu gerçeği, “Çağdaş yapıt nedir?” tanımlama girişimlerini daha karmaşık hale getirmektedir.

George Dickie, genel sanat kavramına ilişkin şunları ifade etmektedir: “Sanatçı/ressam, sanat eseri üretme anlayışında olan kişidir. Sanat eseri, sanat dünyasındaki bir kitleye sunulmak üzere yaratılmış bir yapıttır. Kitle, kendilerine sunulan bir nesneyi anlayacak düzeyde hazırlanmış üyelerden oluşan bir gruptur. Sanat dünyası, sanat sisteminin bütünüdür. Sanat sistemi, sanatçının yaptığı eserin sanat dünyasına sunulması için çizilmiş bir çerçevedir” (Barrett, 2015: 25). Sanat eleştirmenleri sanatı adlandırmada; gerçekçilik, dışavurumculuk, biçimcilik ve postmodernist kurama göre hareket etmektedirler (Barrett, 2015: 26). Sanatçının estetik açıdan güzeli amaçlayan bir düşüncesinin var olduğu yıllarda Marcel Duchamp, “Çeşme” adıyla imzaladığı ters çevrilmiş bir pisuvarı sergilediğinde kavramsal sürecin önünü de açmıştır. Bu eylemsel tavır, şu an içinde bulunulan sanat düşüncesinin mantığını sergileyen bir fikrin temelleri olmuştur. Sergilenen bu nesne şu soruların sorulmasının önünü açmıştır: Sanat nedir? Bir şeyin sanat olduğunu nasıl anlarız? Bir şeyin sanat olduğuna kim karar veriyor? Bununla birlikte, “Dil Oyunları”nı icat eden, Avusturyalı Ludwig Wittgenstein’in düşüncelerinden hareketle Morris Weitz de 1956 yılında sanat terimini mevcut ya da gelecek olana bağlı tanımlara direnç gösteren “açık bir kavram” olarak gördüğünü vurgulamıştır. Morris Weitz, çağdaş sanat yapıtı tanımına uyacak bir açılımı işaret ederek yaşayan ve sınırlı kapalı olmayan bir sanat alanının varlığını işaret etmiştir (Barrett, 2015: 28). Yapıtlarda anlık ve disiplinlerarası geçişlerin rastlanılacağı dönemi işaret eden bir anlayışın köklendiğini belirtilmektedir. Bunun yanında sanat eserlerinin tanımlanmasına yönelik Arthur Danto “tarihsel bağlamı”, George Dickie ise “sanat kurumlarının işlevsel özellikleri” ni ele alan bir tutumu benimsemektedir (Barrett, 2015: 25). Estetikçi Mary Mothersill ise geleneksel sanat tanımının toplumsal bir yansıma olduğunu vurgularken felsefeye bir katkı sağlamadığını savunmaktadır (Barrett, 2015: 26). Bunların yanında Gombrich’in de (2015: 33) belirttiği “Bağlam, deneyimi tümüyle değiştirir” düşüncesi, çağdaş sanat yapıtlarında görülen anlam arayışı izleyicinin algısına yönelik sürekli bir devinimini olağan ve esas kılmaktadır. Çağdaş sanatın tanımına ilişkin yorumlamalar ve farklı bakış açıları arasında ilerleyen sanatçılar, bireysel bir yönelimin uçsuz bucaksız olanakların doğrultusundaki üretimlerinin içinde savrulmaktadır. Bu döngünün yer aldığı sanat, “Her zaman çağının gerektirdiği teknolojik yenilikleri kendine göre uyumlayarak, değiştirerek veya dönüştürerek varlık alanını sürdürecektir” (Avcı Tuğal, 2018: 219). Dolayısıyla çağdaş sanat alanı içinde yapıtın içeriksel ve biçimsel değişimi de algı ve duyarımıza cevap verecek bir özgünlük arayışını gösteren nitelikte olmaya devam edecektir. Çağdaş sanat yapıtı, kapsayıcı ve çok boyutlu alanlarla oluşturulmuş, bireyin dinamik bir izleyici konumunda olmasına fırsat verirken ses, hareket, algısal kurgularla, uzamsal boyutuyla, dokunma ve deneyimleme yoluyla hissedilen ve zihinsel süreci aktivite eden kompleks bir yapıya bürünmüştür. Çağdaş yapıtın nesnel ve kavramsal sınırları disiplinlerarası bir algılamayı ve kavrayışı gerektirmektedir. Bu kapsam da farklı anlatım dillerinin birbiriyle iç içe geçişini teşvik eden bir niteliktedir. Çağdaş sanatın kavramsal boyutta yer alan bir konumunda sanatçı ve izleyici odaklı bir sahnede beliren “yapıt” tanımı da büyük değişim ve çeşitlilik içinde dinamik yapı barındıran kavram çerçevesinde ele alınabilmektedir.

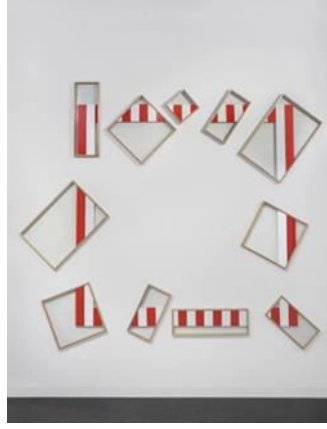
Çağdaş Sanatta Parça- Bütün İlişkinde Yapıtın Yörüngesine Girmek

Çağdaş yapıtlarda yer alan bütünü arama düşüncesini tetikleyen örneklerde parçalara ayrılan yönelimlerin olduğu görülmektedir. Yüzyılların mirası olan sanat kavramı ve yaşanan çağın psikolojik-toplumsal koşulların kurguladığı bir düşünce temelinde oluşan sanat üretimlerinin varlığı söz konusudur. Çağdaş sanat yapıtlarını

anlamak için sanatın nasıl bir ihtiyaca karşılık verdiği ve yaşanan çağın insanlara neler sunduğu arasındaki bağlama doğru bir mesafeden bakmanın gerekli olduğu akla gelmektedir. Araştırmanın diğer başlıklarında ele alınan sanatın dönüşümü de çağdaş sanat dönemine giden sürecin içinde pek çok etkenin birbirini tetiklemesinden ve sanatçının yeni-deneysel bir ruhla yaratıcılık örneklerini sergilediklerinden söz edilmiştir. Dolayısıyla bu dönüşüm içinde sanat yapıtlarında göze çarpan ayrıştırıcı ve çok parçalı bir plastik dil ve anlatımın seçilmesinde, günümüz yaşamının öğretileri ve öne çıkan düşünceleri, sanat uygulaması seçeneklerinin çoğullaşması bir neden gibi görülmektedir. Sanatçı, gelenekselden kopmakla birlikte bir kompozisyon bütünlüğünü terk eden oluşum içinde ve bir kompozisyonu oluşturan birimlerde dönen uygulama ortamının etkisi altına girmiş gibi bir izlenim uyandırmaktadır. Parçalara ayrılan zaman dilimleri, çalışma hayatı, tüketim, bilgi toplumu bireyi olmak, küreselleşen dünyada tekilleşmek gibi başlıklar, bu yapıtların felsefi boyutunu şekillendiren birer etkene dönüşmektedir. Modernitenin yazınbilim bağlamında toplum: “Bütünlüğü, tamlığı belirlenimci bir biçimde düşünür; tarihi oluş, sanatsal yapıtı işlevsel bir yapı, anlam üretici bir düzenek, toplumu bir dizge olarak tanımlar, özneyi öteki ve ben karşıtlığı içerisinde algılar” (Aktulum, 2008: 2). 1980’li yıllarda postmodern kültürde, yalın fakat karmaşaya varan bir aşırılık içeren öteki ve ötekilik ilkesi arayışı görülmektedir, “Postmodernizm büyük ölçüde modernitenin temel ilkelerine, geleneksele bir karşı çıkış olarak tanımlanır” ve “parçalanmış yalnızca yazı değildir kuşkusuz. Değindiğimiz gibi özne yanında zaman, uzam, olay örgüsü, her şey parçalanmış, odak yok edilmiştir, bütünlük düşüncesi alabildiğine sarsılmıştır” (Aktulum, 2008: 2-5).

Daniel Buren’in kolajında görülen yalın ve figürden arındırılmış yüzeyler zamansızlığa ve mekânsızlığa yönelimin basit kurgusu şeklindedir (Görsel 2). Sanatçının 1988 yılında gerçekleştirdiği çerçeve içinde çerçeveleri tasarladığı çalışmasında dijital sanatın sergileyeceği görüntü olanaklarını ve parçalanmaların nesnellliğini işaret eder niteliktedir. Algısal boyuttaki yanılıklarla ve süreksizliğin içinde bir bütün arayışını da bu çalışmada görmek mümkündür (Görsel 3). Tokdil’in de belirttiği gibi (2021: 531), “sanatın teknoloji ile ortaklığında noktanın da medya içerisinde farklı bir boyuta taşındığı, kimi yaratımlarda görüntüyü oluşturan kodlar ve görüntünün bilince taşınmasında rol oynayan pikseller yoluyla alımlayıcıya aktarıldığı kimi çalışmalarda ise dönemin iki boyutlu çalışmalarında olduğu gibi nokta formunun video sanat ya da interaktif sanat gibi oluşumlarda doğrudan kullanıldığı” sanat uygulamalarının parçalardan bir bütüne ulaşma durumuna ait güncelliğin varlığını doğrulamaktadır. Dolayısıyla sanatta yaşanan değişim söz çağından yazı çağına ve sonra da yeni bir çağa yani bir görüntü çağına girilmesi ile sonuçlanmıştır (Ragon, 2009: 21). Parçalara ayrılan görüntüler ve bunların içinden çıkan sonuçların anlamlandırılması süreci, çağdaş sanatta daha çok bir sanat deneyimleme aktivitesine dönüşmektedir.

Çağdaş sanat yapıtlarının bünyesine kenetlenmiş parçalanmalar ve bozmalar bütününden önce yapıtın bir ön izlemesinin sunumunu gerçekleştirmiş algısını da barındırmaktadır. Sanat yapıtı, izleyicide bir süreç ve imgesel bir bütünü parçalara ayrılıp tekrar birleştirilmesi eylemselliğini güdüleyen bir yönelim içindedir. Sanatçıların yeni medya sanatı ile gerçekleştirdikleri yapıtlar, çözümlenmiş ve dağıtılmış bir bütünü içinde dolaşım sağlayan bir bilincin bağlayıcılığı üzerine kurulu sistem gibi işlemektedir. Japon sanatçı Yayoi Kusama’nın enstalasyonunda uzamın derinliklerinde mekânsız ve zamansız bir an’ı deneyimlenen çok boyutlu bir atmosferin içinde bulunma eyleminin sunulmasına rastlanılmaktadır (Görsel 4). Sanat yapıtı, parçalanmış algısal durumlarla kuvvetlendirilerek duyumsallığın çepeçevre izleyiciyle bütünleştirilmesine tanık olunmaktadır. Bu enstalasyonda yapıt, bir deneyim ve olasılıklar üzerine bir düşünüşe dönüşen bütünselliği barındırmaktadır. Empresyonizm sonrası gelen Puantalist sanatçılar, iki boyutlu yüzeyde oynadıkları algı oyunlarını boyutlandırmış bir versiyonuna dönüştürmüştür. Çağdaş sanatta yapıtın çözümlere uğraması, bireyin içinde bulunduğu günele ait parçalanmış zaman dilimleri ve bilgi çağının ağırlığına eş olarak hareket etmektedir. Yapıt, sanatçının algılayışına eşlik ederken aynı zamanda çağın disiplinlerarası ilişki yumağında yer alan belirsizlik bulutu içindeki bir arayışı da temsil etmektedir. Sanatçı, yapıtı oluştururken parçalara ayrılan nesnellığı hem duyusal olarak daha fazla hissettirme isteği hem de sanatın geçmişe dönük alışkanlıkları üzerine bir yenilenmeyi gerekli gören bir bilinci taşımaktadır.



Görsel 2. Daniel Buren, 'Peinture et Collage sur Papier', 1964, 65cm x 50,6 cm. / Görsel 3. Daniel Buren, "A Frame in a Frame in a Frame, No:39 Red Aka", 1988./ Görsel 4. Yayoi Kusama, 2008, "Gleaming Lights of Souls / Ruhların Parıldayan Işıkları".

Çağdaş sanatçılar arasında bulunan Çinli sanatçı Ai Weiwei, protest bir anlayışla toplumsal sorunlara odaklanarak gerçekleştirdiği enstalasyonlarını devasa ölçekte, çok birimli (ay çekirdekleri enstalasyonunda olduğu gibi) ve gelenekselliğe dem vuran bir görüşle ele almaktadır. Sanatçının sanat yapıtlarında göze çarpan etkili düzenlemeler parçalardan oluşan bir bütünlüğün sonunda ortaya çıkacak keskin eleştiriler barındırmaktadır. Sanatçının bir enstalasyonunda da bir araya gelmiş görünen, tutulabilir ve sayıca çok olan objeleri bir araya getirmesi (can yeleklere enstalasyonu), geleneksel tarzda bir anlatımla yapılmış resimden çok daha irkiltici ve etkileyici atmosfere yönelmiştir. Göç ve göçle gelen ölüm, tutabileceğiniz yakınlıkta bir can yeleğindedir. Sayıca çok birimden oluşan bu tür düzenlemelerde sanatçıların ne kadar çok obje olursa o kadar etkili bir bütünü (yapıtı oluşturan parçaların yapıt içeriğini sergilemesi) oluşturulacağı duygusu da yatmaktadır (Görsel 5-6). Bu sanat anlayışının ve bilincin altında yatan şeyler arasında da küreselleşen dünyanın içinde sanatçının, yeni olanı çok bileşenli bir boyutla gerçekleştirme isteği de yatmaktadır. Çağdaş sanat, sanatçı ve izleyici için deneyimi ön plana çıkaran bir uygulamayı aktif kılmaktadır. Güncel sanatta sanatçılar resimlerle ifade etmenin alternatifini olarak yapıtın deneyimsel bir alana yükseltme gayretine girmişler ve bu şansa erişmişlerdir. Bunun yanında, dijital sanat içinde gerçekleşen yapıtlarda da sonsuz seçeneklere sahip olma duygusu, yapıt kavramına olan yaklaşımlarda da bir parçalanma ve yeniden bir anlam bütünlüğünü oluşturma deneyimi söz konusudur. Sürekli bir diyalog ve farklı alanlar arasında kurulan ilişkilerle çağdaş sanat yapıtlarında, yinelenen ve deneysellik barındıran yaratıcılık becerilerinin varlığı görülmektedir. Aynı zamanda ortaya çıkan bu görsellikte, "dünyayı 'görme' tarzımızda, tanımanın şu ya da bu biçimde etkilenmediği bir plastiklik derecesi" ne ait izlerin takibine başvurulmaktadır (Gombrich, 2015: 29). Modernizm ve Postmodernizmin aşırı uçlarına olan bağlılığın yanına 21.yüzyılın teknoloji dünyasının karmaşasının eklenmesi ile sanat yapıtlarının tematik ve biçimsel kurgularına belirsizliğin de eşlik ettiği görülmektedir. Çağdaş sanatta yaratıcılık, çok boyutluluğun içinde yeni ve alışılmamış ötesine geçmeye zorlanan bir eylem sürecine girmiştir. Çağdaş sanatçılardan Loris Cecchini, yapıtlarında doğanın moleküllerine inen ve doğayı parçalara ayıran bir mikroskop gözüyle bakarak varlıkların oluşumuna ilişkin sezgilerini dile getirmektedir (Görsel 7-8). Yapıtlarında görülen doğanın yapısında bulunan mikro parçacıklar, sanat aracının nesnel gerçekliğine dönüşerek, yapıtın bütünlük algısını izleyicinin hayaline bırakır. Sanatçı, düzenlemelerinde mekânın uzamsal durumunu ve ses faktörünü de kullanarak bir deneyime tanıklık edilmesini sağlamaktadır. Loris Cecchini, sanat yaklaşımını şöyle ifade etmektedir:

"Doğanın kendisi beni büyülüyor: sınırların hareketinin olağanüstü organizasyonu, yaprakların şekli, tohumların yapısı, mineral şekillerin karmaşıklığı... Onları gözlemliyorum ve yolu göstermelerine izin veriyorum, sonra sık sık hoşuma gidiyor.... Biçimi teknolojik bir düşünce çizgisiyle geliştirmek. Estetik ve

bilim arasındaki ilişkiye bakıyorum. Doğal ile yapay arasındaki sınırdaki kalıyorum, doğadan alıyorum ve sonra diğer bilgi biçimlerini kullanarak üzerinde çalışıyorum ve sonunda bir değişim, bir değişim yaratmaya çalışıyorum. Şiirsel süspansiyon” (Cecchini, 2023).

Plastik sanatlar tarihinde gerçekliğe ulaşmak için adanan gelişmeler çağdaş düşünce çerçevesinde yeni görüntü ve düzenlemelerle başkalaşım içine girmiştir. Rönesans resminde karşılığını bulan gerçeklik anlayışı, modern sanat dönemlerinin başka süreçlerine kaynak oluşturmuştur. Kaydedilen bu sürecin sonucunda, çağdaş sanat yapıtlarında sezilen şey, nesnel gerçekliğin ötesinde ve görülmeyene dair farklı disiplinler ile bir gösterim düşüncesi gelişmiştir. Dolayısıyla, çağdaş sanat düşüncesi bilim ve kültürden gelen öngörülerini sıyanan ve açığa çıkartan bir kimliğe bürünmektedir.



Görsel 5. Ai Weiwei, “Forever Bicycles”, 2011, Taipei Güzel Sanatlar Müzesi / Görsel 6. Ai Weiwei, 886 Antika Tabureden Yapılan Enstalasyon./ Görsel 7. Loris Cecchini, “Landforms and other Particles”, Burj Al Arab Jumeirah, Dubai. / Görsel 8. Loris Cecchini, Waterbones (Green Sponge + L System), 2018, 2000, Paslanmaz Çelik Modüller, Alessio De Girolamo Tarafından Üretilen Ses.

Disiplinlerarası bir yaklaşım içinde olan Olafur Eliasson, yapıtlarında geniş bir perspektif içinde olay ve olguları ele almaktadır. Bu yapıtlarında kimi zaman çevresel yıkımın izlekleri, canlı organizmaların yer aldığı enstalasyonlarla birlikte dikkat çekici niteliktedir. Sanatçı yapıtlarında hareketi, ışığı ve değişimin izlenmesine yer veren farklı algılayışları kapsayacak bir yapıtın oluşum sürecini tercih etmektedir. İzleyici, sanatçının yapıtlarında bir sürecin takibini yaparak deneyimleme ve yapıtın bütüncülüğüne dair bir fikir oluşturma yönelimine tanık olmaktadır. Hareket, ses, ışık ve mekân, yapıtın parçalarını oluşturan bir niteliğe bürünmüştür. Sanatçının 2019 yılında gerçekleştirdiği “En la Vida Real” adlı enstalasyonunda bu ilişkiler ağının görünümü yer almaktadır (Görsel 9). Uluslararası bir sanat kolektifi olan TeamLab, sanatçılar, programcılar, mühendisler, CG animatörleri, matematikçiler ve mimarlar dahil olmak üzere disiplinlerarası uzmanlardan oluşmaktadır. Bu grup, sanat yoluyla benlik ve dünya arasındaki ilişkiyi ve yeni algı biçimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. TeamLab grubunun yapıtları bilim, teknoloji ve doğal dünyanın birleştiği yerde gezinmektedir (TeamLab, 2023). Grubun gerçekleştirdiği “Forest of Resonating Lamps- One Stroke, Fire” adlı çalışmada da benlik ve dünya arasındaki ilişkinin ve zamanın sürekliliği hakkındaki algıların sınırlarını aşmaya çalışmaktadırlar. Lambaların gelişigüzel dağılmış gibi görüldüğü bu sanat eseri, mekandaki insanlar arasındaki ilişkiye göre değişen rezonansa giren ışıktan oluşmaktadır ve sürekliliğin güzelliğini dile getiren bir eserdir (Görsel 10). Bu çağdaş sanat anlayışında bir araya gelen farklı uzmanlık alanlarının yapıtta sunduğu açılım ve parçacılık bütünlüğün yeni bir arayışı niteliğindedir. Çağdaş sanatçılardan Daan Roosegaarde, teknoloji ve bilimi büyük ölçekli enstalasyonlarında bir görsel tasarım haline getirmektedir. Sanatçının geniş bir tarım arazisinde gerçekleştirdiği bu yapıtlarından biri olan “Grow”, değişen iklim ve gıda sorunu ile ilgili olarak eleştirel bir bakışla geleceğin dönüşümü üzerine odaklanmaktadır (Görsel 11). Bu enstalasyon bir bakıma da Van Gogh’un tarlalarında görülen dinamik ve çizgisel döngülerle gerçekleştirilen resimlerine Roosegaarde’nin yeni teknolojileri kullandığı çağdaş yaşamın bir sunumuna dönüşmektedir. Yapıt, tek bir bütün değil birçok bütünün bir araya gelmesinden oluşan yeni ve kapsamlı bir bütüne dönüşmüştür. Bu enstalasyon, 20.000 m2’lik tarım alanına kontrollü bir alanda yatay olarak odaklanan, güneş ışığını kısa bir süre uzatabilen ve ışık kirliliğini önlemek için sadece yakınlardan görülebilen hassas aydınlatma kullanarak çevreyle uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmiştir (Studiosroosegaarde, 2023).



Görsel 9. Olafur Eliasson, "En la Vida Real", 2019./ Görsel 10. TeamLab, "Forest of Resonating Lamps- One Stroke, Fire". / Görsel 11. Daan Roosegaarde, "Grow".

SONUÇ

Modern sanatla başlayan yeni arayışlar, sanat yapıtı kavramına yönelik değişimlerin yolunu da açmıştır. Sanatı tanımlamak her dönem için önemli olmuştur ve her tanımlama çeşidinde de yeni oluşumlara dönük kavramların dahil edildiğini görmek mümkündür. Birbirine yakın zaman dilimlerinde ardı ardına gelen modern sanat akımlarının sanatçılara bir özgürlük sunması, Fütüristlerin geleceğe olan tutkusu, Dadaistlerin sanata yaklaşımı, kavramsal sanatın düşünceyi yüceltmesi, kinetik sanatın enerjiyle olan teması, teknolojinin gelişimiyle birlikte Dijital sanatın örnekleri, çağdaş sanat yapıtlarına ilişkin temeli oluşturmuştur. Sanatçıların sanat tutumları ve sanata ait gerçeklikleri, belirsiz, ezici, güçlü bir çağın kaosunu yansıtan yapıtın nesnel ve estetik boyutunda yeni yorumların gerekliliğini doğurmaktadır. Bu dinamik dönüşüm, parçalardan hareketle bir bütünü yeniden inşa edilmesini gerektiren anlayışı akla getirmektedir. Çağdaş sanat yapıtlarında bir yapıtın bütünlüğü deneyimle başlamakta ve zihinle tamamlanmaktadır. Bu süreç, parçalanmış göstergelerle ve araçlarla sağlanan deneyimlerin onayladığı bir bütünsellik olmaktadır. Ortaya çıkan sanat yapıtlarında ise her seferinde yeni bir alımlama deneyimi ve yeni bir beklenti içine girilmektedir. Son olarak Ragon'un: "Alışlagelen gerçekçi, beklenmedik olan olağanüstüdür" ifadesinde olduğu gibi çağdaş sanatta yapıt, gerçekliği ve tema bütünlüğü sıra dışı, parçalardan oluşan bir biçimde verildiği zaman, ilgi çekici bir hale bürünmektedir (2009: 24). Çağdaş sanatçılar, yapıtlarında çağın sunduğu olanakları, bireysel ve toplumsal olarak değişen sanat algısına yönelik farklı söylemlere başvurarak yeni bir sanat yapıtı çerçevesini dinamik bir süreçle şekillendirmeye devam etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Aktulum, K. (2008). Parçalılık/süreksizlik/kopukluk. *Art-e Sanat Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Artun, A. (2015). *Çağdaş Sanat ve Kültüralizm*. Çev. Tuncay Birkan-Nursu Örgel-Elçin Gen. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Avcı Tuğal, S. (2018). *Oluşum Süreci İçinde Dijital Sanat*, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Barrett, T. (2015). *Neden Bu Sanat? Çağdaş Sanatta Estetik ve Eleştiri*, Çev. Esra Ermert, İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Cançat, A. (2018). Yeni Medya Sanatı Üzerine, *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (40), 165-178.
- Cecchini, L. (2023). "Loris Cecchini". <https://www.loriscecchini.com/> Erişim Tarihi:12.01.2023
- Gombrich, E.H. (2015). *İmge ve Göz Görsel Temsil Psikolojisi Üzerine Yeni İncelemeler*, Çev. Kemal Atakay, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güner, A., & Gülaçtı, İ. E. (2019). Küreselleşme ve Çağdaş Sanat. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14(1), 245-274.

Peccatori, S. & Zuffi, S. (2001). *Art Book Picasso Sanata Adanan Yaşam*, Çev. Cemal Kaan Emek, Ankara: Dost Kitabevi.

Ragon, M. (2009). *Modern Sanat*, Çev. Vivet Kanetti, İstanbul: Hayalbaz Kitap.

Studioroosegaarde, (2023). <https://www.studioroosegaarde.net/project/grow> Erişim Tarihi: 15.01.2023

TeamLab, (2023). <https://www.teamlab.art> Erişim Tarihi: 15.01.2023

Tokdil, E. (2021). Pointilist Bakış Açısının Temelleri ve Günümüz Sanatına Yansımaları. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 10(79), 519-537.

Yılmaz, M. (2013). *Modernden Postmoderne Sanat*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Görsel Kaynakça

Görsel 1. Fernand Léger, “Contrast of Forms”, 1913, 98.7 x 125,1 cm.

<https://www.guggenheim.org/artwork/2437> Erişim Tarihi: 05.01.2023

Görsel 2. Daniel Buren, “Peinture et collage sur papier”, 1964, 65 x 50,6 cm. Görsel 3. Daniel Buren, ‘A Frame in a Frame in a Frame, N° 39 Red Aka’, 1988. <https://www.galleriacontinua.com/artists/daniel-buren-11> Erişim Tarihi: 12.01.2023

Görsel 3. Daniel Buren, “A Frame in a Frame in a Frame, N° 39 Red Aka”, 1988.

<https://www.galleriacontinua.com/artists/daniel-buren-11> 12.01.2023

Görsel 4. Yayoi Kusama, “Gleaming Lights of Souls at the Louisiana”, Kim Hansen/Louisiana Museum of Modern Art, Erişim Tarihi: 12.01.2023

<https://www.cbc.ca/arts/12-places-where-you-can-find-a-yayoi-kusama-infinity-mirror-room-right-now-1.4893108> Erişim Tarihi: 12.01.2023

Görsel 5. Ai Weiwei, “Forever Bicycles,”, 2011, Taipei Fine Arts Museum. <https://source.wustl.edu/wp-content/uploads/2019/04/Forever-Bicycles-Taipei-Fine-Arts-Museum-2011web.jpg> Erişim Tarihi: 12.01.2023

Görsel 6. Ai Weiwei, “886 Antique Stools”.

<https://www.thisiscolossal.com/2013/06/bang-ai-weiweis-latest-installation-made-from-886-antique-stools/> Erişim Tarihi: 12.01.2023

Görsel 7. Loris Cecchini, “Aeolian Landforms and other Particles”, Burj Al Arab Jumeirah, Dubai. Photo: Alex Paray <https://www.galleriacontinua.com/artists/loris-cecchini-15> Erişim Tarihi: 12.01.2023

Görsel 8. Loris Cecchini, Waterbones (Green Sponge + L System), 2018, 2000, stainless steel modules, sound produced by Alessio de Girolamo. Photo Ela Bialkowska <https://www.galleriacontinua.com/artists/loris-cecchini-15> Erişim Tarihi: 12.01.2023

Görsel 9. Olafur Eliasson, “En la vida real”, 2019.

https://www.abc.es/cultura/arte/abci-olafur-eliasson-naturaleza-deberia-tener-mismos-derechos-fundamentales-seres-humanos-202002140048_noticia.html Erişim Tarihi: 12.01.2023

Görsel 10. teamLab, “Forest of Resonating Lamps- One Stroke, Fire”

https://www.teamlab.art/w/forest_of_resonating_lamps/ Erişim Tarihi: 15.01.2023

Görsel 11. Daan Roosegaarde, “Grow”.

<https://www.studioroosegaarde.net/project/grow> Erişim Tarihi: 15.01.2023

17. ve 18. Yüzyıl Osmanlı Kitap Süsleme Sanatında Dört Çiçek: Lale, Gül, Karanfil ve Sümbül Örneği

Four Flowers in 17th and 18th Century Ottoman Book Decoration Art: Tulip, Rose, Carnation and Hyacinth

ÖZET

Bu çalışmanın konusunu Osmanlı kitap sanatında kullanılmış olan çiçek motifleri oluşturmaktadır. Çalışmanın amacını, 17 ve 18. yüzyıl Osmanlı kitap sanatlarında kullanılmış olan çiçek motiflerinin incelenmesi, örnekleri ile birlikte sunulması ve Osmanlı kitap süsleme sanatında çiçek resimlerinin önemini ortaya konulması oluşturmaktadır. Osmanlı kitap sanatına olan ilginin artırılması ve yaygınlaştırılması, Türk kültürünün paylaşımı ve kaybolmaması için oldukça önemlidir. Her kültürde sembolik anlamları bakımından farklılık gösteren ve her çeşit güzelliği ifade eden çiçek, Osmanlı döneminde kültürel ve sosyal hayatın vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Belgesel tarama tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada; yurtiçi ve yurtdışı müzelerdeki çevrim içi katalog bölümlerinden yararlanılmış, sözlük, tez, makale, kitap ve dergilere ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda; Osmanlı kitap süsleme sanatında çiçek resimleri incelenerek, Osmanlı kitap süsleme sanatında sıklıkla kullanılan lale, gül, karanfil ve sümbül yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Kitap Sanatları, Tezhip, Natüralist Çiçek, Şükufe

ABSTRACT



The subject of this study is the flower motifs used in Ottoman book art. The aim of the study is to examine the flower motifs used in the 17th and 18th century Ottoman book arts, to present them with examples and to reveal the importance of flower paintings in the Ottoman book decoration art. Increasing and disseminating the interest in Ottoman book art is very important for sharing and not losing Turkish culture. The flower, which differs in its symbolic meanings in every culture and expresses all kinds of beauty, became an indispensable element of cultural and social life in the Ottoman period. In this study, in which the documentary scanning technique was used; Online catalog sections in domestic and foreign museums were used, and dictionaries, theses, articles, books and journals were accessed. In line with this information; Tulips, roses, carnations and hyacinths, which are frequently used in Ottoman book decoration art, were included by examining the flower pictures in the Ottoman book decoration art.

Keywords: Book Arts, Naturalistic Flower, Illumination, Şükufe

GİRİŞ

Bir milletin tarihi boyunca üretmiş olduğu yazılı, sözlü, maddi ve manevi tüm unsurlara kültür denmektedir. Türklerin yaşamış olduğu hayat mücadeleleri, bozkırın sunmuş olduğu hayat şartları, ilişki kurdukları yabancı kültürler ile beraber Türk kültür ve sanatı belirli bir çerçevede İslam dünyasında ortak kullanılmıştır. Özellikle Osmanlı gibi 600 yıl dünyada hüküm sürmüş bir İmparatorluğun sahip olduğu kültürel değerler oldukça fazladır (Soysaldı, 2018: 306). Türk süsleme sanatları oldukça köklü bir geçmişe sahiptir. Orta Asya'dan başlayan tarihi ile Cumhuriyet'ten sonrasına kadar da devam etmektedir. Türk süsleme sanatları; geniş bir yelpazede Türk kültürünü en güzel şekilde yansıtmış ve yaşatmış alanlardan biridir. Mimari, yazma kitap sanatları, süsleme sanatları ile ön plana çıkan Türk sanatında, süsleme sanatlarının payı oldukça büyüktür. Bunun yanı sıra Türk sanatları içerisinde kitap sanatlarının vazgeçilmez bir yeri vardır. Yazma kitap sanatları içerisinde; minyatür, cilt, hat, tezhip ve katı' gibi sanat alanları bulunmaktadır (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2007: 17).

Bitkisel kökenli süsleme motifleri geleneksel sanatların temelini oluşturmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak; süsleme sanatlarımızda en çok kullanılan motiflerin başında çiçekler gelir. Türkler, İslamiyet'in kabulünden sonra bitki motiflerini daha fazla kullanmaya başlamıştır (Akar ve Keskiner, 1978: 10). Bu motifler dönemin sanatkarları tarafından incelenmiş ve farklı dönemlerde; stilize, yarı stilize ve natüralist şekilde resmedilmişlerdir. Özellikle Türk kağıt oymacılığı ile yapılan albümlerde çiçekler birbirinden farklı kağıtlardan kesilmiş, yarı stilize veya natüralist şekillerde uygulanmıştır (Fotoğraf 1).

Meral Büyükyazıcı¹ 
Burcu Eryılmaz² 

How to Cite This Article

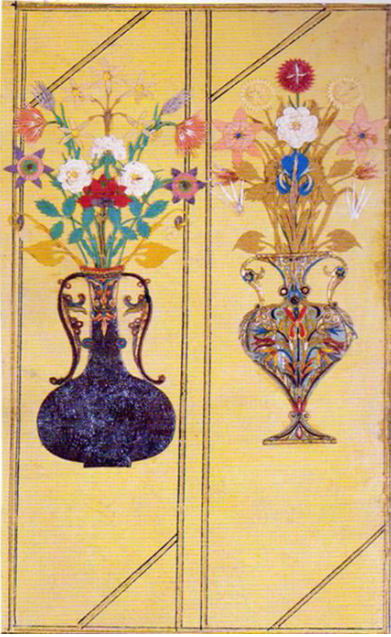
Büyükyazıcı, M. & Eryılmaz, B. (2023). "17. ve 18. Yüzyıl Osmanlı Kitap Süsleme Sanatında Dört Çiçek: Lale, Gül, Karanfil ve Sümbül Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6463-6486. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69047>

Arrival: 22 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Kuyumculuk ve Mücevher Tasarımı Bölümü, Kuyumculuk ve Mücevher Ana Sanat Dalı, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6760-7961

² Dr. ORCID: 0000-0003-0028-7745



Fotoğraf 1. Türk Şiir Antolojisi, vazoda çiçekli katı', BL, Or. 1588 13763 BD, 94 (Atasoy, 2002: 74).

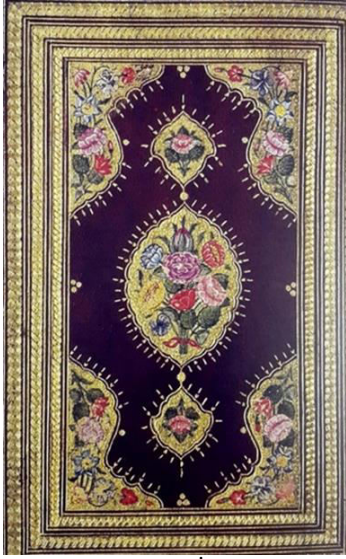
Türk süsleme sanatında 15. yüzyıldan itibaren büyük bir zenginlik yaşanmış ve çiçekler zenginleşerek gerçeğine yakın halleriyle resmedilmeye başlanmıştır. Saray bahçelerini oluşturan gül, sümbül, lale, nergis, süsen, zerrin, meyve ağaçları ve bahar dalları Türk süsleme sanatında konu olmaya başlamıştır. Bununla beraber bu çiçek motiflerinin yanına yeni çiçek motifleri de eklenmiştir. Çiçek sevgisi özellikle Kanuni Sultan Süleyman döneminde zirve yapmış ve yüzyıllar boyu artarak devam etmiştir (Atasoy, 2002: 46). 15. yüzyıldan sonra stilize edilerek kullanılmış olan çiçek motifleri, 17. yüzyıldan sonra doğal halleri ile kitap sanatlarında yerini almıştır. Türk sanatında üsluplaşma yerine bitkilerin doğada bulunan en doğal hallerine yakın resimlenmesi benimsenmiştir. Bu dönemde Türk süsleme sanatında özellikle tek çiçekler ve farklı çiçeklerin bir araya getirilerek uygulandığı desenler sıklıkla tercih edilmiştir. Böylece; kitap sanatlarında içinde çeşitli veya tek çeşit çiçeklerin resimlerinin yer aldığı çiçek ressamlığı denilen yeni bir tür ortaya çıkmıştır (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2007: 49).

Türk süsleme sanatları; 16. yüzyılda Batı'da gerçekleşen ve dönüşen zevk ve anlayışlarından etkilenmiş ve bu anlayış dönemin sanatına hakim olmuştur. Bunun sonucunda yapılan süslemelerde natüralist çiçekler ağırlık kazanmıştır. Türk süsleme sanatında çiçek motifleri, 17. ve 18. yüzyılda en parlak dönemlerini yaşamıştır. 1784 tarihli Muzaffername isimli cilt eserde görüldüğü üzere; geleneksel süslemenin yanı sıra demetler halinde süsen, gül, peygamber çiçeği, anemon, şebboy gibi çiçeklerde natüralist çiçek üslubunun belirgin şekilde kullanıldığı görülmektedir (Fotoğraf 2), (Atasoy, 2002: 185).



Fotoğraf 2. Muzaffername cildinin iç kapak süslemesi, TSM EH 1339 (Atasoy, 2002: 184).

Kitap sanatları içinde yer alan cilt sanatında çiçek merakı hiç eksik olmamış ve artarak devam etmiştir. Süsleme üslubuna dayanılarak 18. yüzyılın ikinci yarısına tarihlendirilebilen kahverengi deri ciltte, şemse ve köşeliklerdeki renkli çiçeklerden gül ve anemonlar tanımlanabilmektedir (Fotoğraf 3), (Demiriz, 2005: 152).



Fotoğraf 3. Risale-i İstirahat el-Mulük, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, A 6211 (Demiriz, 2005: 160).

Türk süsleme sanatlarında vazolu ve vazosuz çiçek buketleri, çiçek minyatürleri ve yarı natüralist çiçekler fiyonklu veya serbest olarak doğadan stilize edilerek geleneksel Türk kitap sanatlarında kullanılmıştır. Daha sonra geleneksel çiçek motiflerinin yanı sıra Avrupa'dan etkileniş ile beraber en çok sevilen ve tercih edilen çiçek motiflerinden olan lale, gül, karanfil, sümbül gibi çeşitli çiçeklerden oluşan çiçek buketleri yeni tasarımlarda kullanılmıştır (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 4. Silsilename-i Osmaniye (Padişah Tasvir-i Osmaniye), H. 1099/1687-88 İÜNEK T.9366 (Demiriz, 2005: 72).

Avrupa'dan esinlenerek başlayan bu harmanlanış, Türk süsleme sanatı ile birleşmiş ve daha sonra Türk Rokokosu üslubunun yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Türk Rokokosu her tür süsleme sanatında 19. yüzyıl boyunca da yaygın olarak kullanılmaya devam etmiştir (Fotoğraf 5,6).



Fotoğraf 5. Çiçek albümü (Tanındı, 2019: 311).



Fotoğraf 6. Çiçek albümü (Tanındı, 2019: 311).

Bu çalışma ile Türk kitap süsleme sanatında kullanılan natüralist ve yarı natüralist çiçek resimlerinin Osmanlı dönemindeki kullanımı ve özelliklerini keşfetmek amaçlanmaktadır. Çalışmada; Türk süsleme sanatının önemli dört çiçek motifini oluşturan gül, lale, karanfil ve sümbülden bahsedilmiştir. Bu çalışmanın Türk kültürüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modelinde nitel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın kapsamını; Türk kitap süsleme sanatında özellikle 17. ve 18. yüzyılda Osmanlı'da kullanılan çiçek motifleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise; bu yüzyıllarda kullanılan lale, gül, sümbül ve karanfil oluşturmaktadır.

Veri Toplama Tekniği

Bu araştırmada; verilerin toplanması amacıyla konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında; geleneksel Türk kitap sanatlarını içeren her türlü kaynakça incelenerek bilgilere ulaşılmıştır. 17. ve 18. yüzyıl kitap sanatlarındaki eserlere ulaşmada; yurtiçi ve yurtdışı müzelerde bulunan sanat eserlerinin yer aldığı çevrim içi katalog tarama bölümlerinden yararlanılmıştır. Bu müzeler; İstanbul Arkeoloji Müzesi, Topkapı Sarayı Müzesi, Sadberk Hanım Müzesi, British Museum, Paris Bibliotheque Nationale Museum'dur.

TÜRK KİTAP SÜSLEME SANATINDA ÇİÇEK

Türk sanatında dönem dönem farklı çiçekler ilgi odağı haline gelmiş olsa da; lale, gül, karanfil ve sümbül Türk sanatında en çok kullanılan çiçeklerdendir. Halk arasında da manevi sembol anlamıyla değer gören bu çiçekler güzel kokuları, insana verdiği yaşama sevinci ve mutluluğu ile tüm süsleme sanatlarında kullanılmıştır.

Süsleme sanatlarımızda kullanılan çiçek teması; stilize, yarı stilize ve natüralist olarak uygulanmaktadır. İlk dönemlerde stilize olan çiçekler, sonrasında değişmeye başlayan bezeme anlayışıyla realist bir görüşle ele alınmış ve bu anlayış batı etkilerine bağlanan bir yenilik olarak görülmüştür (Didinal, 1996: 86).

Stilize çiçekler; doğada görünen çiçeklerin birebir görüntüsü dışında, genel hatları ile modellenmesidir. Üsluplaşmada çiçek ana hatlarıyla tasvir edilip, fazla detaya yer vermeden üstten veya yandan görünüşü ile resmedilir. Burada bitkilerin sadeleştirilmesinde nakışhanedeki ustaların sanatsal becerileri ile doğayı daha detaylı gözlemlemelerinin önemli bir rolü vardır. Bitkilerin çiçek, yaprak ve gencalarının en karakteristik özelliklerini yansıtan bu çizgileri kullanmaları, ustaların iyi gözlem ve becerilerinden ileri gelmektedir. Yaprakların en ince detayları, kıvrım ve duruşları, gövdenin dinamikliği ve çiçeklerin yaprak sayısına kadar özel bir hassasiyet ile çalışılmıştır (Ak, 2008: 32).

Yarı natüralist çiçekler; Kara Memi üslubuyla başlayan doğadaki çiçeklerin gerçek görüntülerinden fazla uzaklaşmadan, yarı üsluplaşma ile oluşmaktadır (Biol ve Derman, 1991: 113). Üsluplaşmış olmalarına rağmen karakterini kaybetmeyen bu çiçekler isimleri ile ayrı ayrı fark edilirler. Yarı stilize çiçekte, farklı çiçekler birbirinin dalı üzerinde yer almaz. Bu sebeple yarı stilize olmuş çiçekler her biri kendi sapı ve kendi yaprağı üzerinde bulunur. İlk olarak yazma eserlerde uygulanan yarı natüralist çiçekler daha sonra tüm süsleme sanatlarında kullanılmışlardır. Yalnız başlarına kullanıldıkları kadar rumi ve hatai gibi klasik motiflerle harmanlanarak Osmanlı sanatında ve kitap sanatında yer almışlardır. Kara Memi'nin 1531 tarihli Muhibbi Divanı adlı eserde; halkar tarzı tezhip süslemelerinin yanı sıra, yarı natüralist üslupta hemen hemen bütün çiçekler işlenmiş, lale ve karanfil en öne çıkan motifler olmuştur (Fotoğraf 7), (Üçer ve Üçer, 2006: 65).



Fotoğraf 7. Muhibbi Divanı, 1566, İÜNEK, T. 5467 (Atasoy, 2002: 138).

Natüralist çiçekler; doğada görüldüğü halleriyle üç boyutlu olarak resimsel bir ifade taşıyan çiçek motifleridir. Osmanlı sanatında, 16. yüzyıl klasik döneminin önemli sanatçısı Kara Memi'nin klasik kuralların dışına çıkarak, tezhip sanatına getirdiği yarı natüralist çiçeklerle başlayan akım, 17. yüzyılda kendine has bir stilizeyle natüralizme dönüşmeye başlaması sonucunda doğadaki görünümüne en yakın formda çizilen, üç boyutlu görünüme sahip olan ve renkleri birebir aynı yapılmaya özen gösterilen çiçeklerdir (Akar ve Keskiner, 1978: 25; Okumuş, 2016: 52). Bu anlayış, doğal gerçekliği hiçbir değişime uğratmadan betimlemeyi amaçlar. Boyut kazandırılmış çiçek tasvirleri kitap sanatlarında o güne kadar gelen sanat anlayışından farklı bir şekilde yorumlanmıştır. Özellikle çiçeklerin renkleri doğal renklerini elde eder şekilde resmedilmeye çalışılmıştır (Fotoğraf 8,9).



Fotoğraf 8. Gül goncası, Abdullah Buhari, TSMK, H2155,39b, TSM.H2155, 18b (Atasoy, 2002: 179).



Fotoğraf 9. Gül, Abdullah Buhari, TSMK, H2155,39b, TSM.H2155, 18b (Atasoy, 2002: 179).

Onaltıncı yüzyılda en klasik çağına erişen Türk kitap sanatları klasik anlayışında gerilemeye başlamış, Türk süsleme sanatında klasik motiflerin yanı sıra bir yandan Avrupa sanatının etkisiyle biçimlenen yeni motifler ve biçimler kullanılmaya başlanmıştır. Geleneksel Türk kitap sanatlarında vazolu-vazosuz buketler halinde çiçekler, çiçek minyatürleri ile yarı natüralist çiçekler fiyonklu ya da serbest olarak doğadan stilize edilerek kullanılmışlardır (Fotoğraf 10). 16. yüzyılda gelişen ve 17. yüzyılda yaygınlaşan çiçek sevgisi ile natüralist çiçek üslubunda verilen çok sayıdaki eser, Sultan III. Ahmet döneminde ve sonrasında da devam etmiştir (Atasoy, 2005: 68).



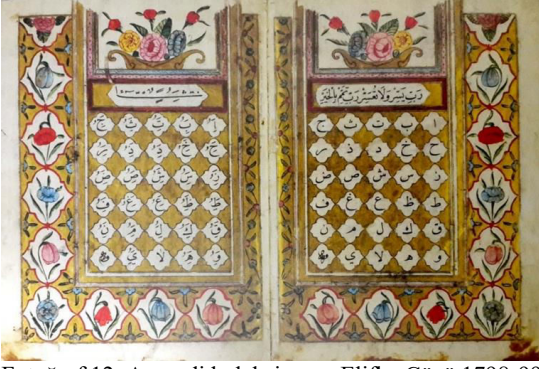
Fotoğraf 10. Silsilename-i Osmaniye (Padişah Tasvir-i Osmaniye), H. 1099/1687-88, İÜNEK, T.9366, Katmerli anemon ve tanımlanamayan çiçekler (Demiriz, 2005: 162).

Avrupa'daki yeni etkilerle şekillenen Türk sanatı; Barok, Rokoko ve Ampir üsluplarından etkilenmiş, dönemin en sevilen çiçek motiflerinden lale, sümbül, karanfil vb. çiçeklerden oluşan yeni buket düzenlemeleriyle yeni tasarımlara ulaşmıştır. Bu yaklaşım Avrupa süsleme sanatının klasik sanatımız içinde harmanlanarak yeni bir tarz olarak Türk Rokokosu üslubunun yaygınlaşmasına neden olmuştur. Böylece her tür sanat eserinin süslenmesinde Türk Rokokosu bir üslup olarak yaygınlaşmış ve bu eğilim o dönem yapılan birçok sanat eserinde görülmüştür. Sepet, vazo, fiyonk gibi toparlayıcı nesnelere yerleştirilen çiçekler, çok canlı renklerle resmedilmişlerdir (Tuncel, 2002: 34). Bu anlayış ile resmedilen kırmızı kurdele ile bağlı bukette süsen ve aynısefa çiçekleri görülmektedir (Fotoğraf 11), (Demiriz, 2005: 71).



Fotoğraf 11. Şah Sultan Vakfıyesi (III. Mustafa'nın kızı), Vakıflar Arşivi, K 132, 1801 (Demiriz, 2005: 224).

1798 tarihli Kubbealtı Akademisi Ekrem Hakkı Ayverdi Koleksiyonu'na ait elifba cüzü tasarımında da bu anlayış görülmektedir. Sayfanın tepelik bölümündeki yayvan Rokoko ve vazo içinde aynı çiçek düzenlemesine ek olarak güller bulunmaktadır (Fotoğraf 12), (Demiriz, 2019: 229).



Fotoğraf 12. Ayverdi koleksiyonu, Elifba Cüzü 1798-99 (Demiriz, 2005: 177).

Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi M 418'de bulunan 1759 tarihli el-Hizip el-A'zam (Dua Kitabı)'nda da çiçekli tepelik tezhibinde, ortadaki alınlık bölümünün altın zemininde, içinde gül, lale ve anemon çiçekleri bulunan çanak formu vazolu bir kompozisyon görülmektedir (Fotoğraf 13), (Demiriz, 2019: 197).



Fotoğraf 13. El-Hizb el-A'zam (dua kitabı), TSMK, M. 0418, 1759 (Demiriz, 2019: 197).

Topkapı Sarayı Müze Kütüphanesinde bulunan natüralist tarzda çiçeklerin bulunduğu bir başka eserde; sehpa üzerinde, içinde gül, kasımpatı, nergis, lale ve süsen gibi çiçeklerin bulunduğu bir sepet ile süslenmiştir (Fotoğraf 14), (Dalbaş, 2017: 274).



Fotoğraf 14. Divan-ı Nuri, EH. 1626, v. 125a, 1798, TSMK (Dalbaş, 2017: 274).

17 ve 18. yüzyıllarda Türk kitap süsleme sanatları içinde kullanılan çiçekler genellikle yarı natüralist ve natüralist olarak uygulanmıştır. Türk kitap süsleme sanatları içindeki yaygın olarak kullanılan ve çalışmanın konusunu oluşturan çiçekler; lale, gül, karanfil ve sümbüldür. Bu çiçekler ayrı başlıklar halinde detaylı incelenmiştir.

Lale

Anadolu'da lale hakkında verilen bilgiler Türkler ile başlamaktadır. Kazakistan'da yapılan arkeolojik kazılarda lalenin Türk süsleme sanatına çok önceden girdiği anlaşılmaktadır. Öyle ki; Kazakistan'da yapılan arkeolojik kazılarda, M.Ö. 2 ve 3. yüzyıllara ait olan mezarlardan altın plaklar çıkarılmış ve bu altın plakların süs eşyası olarak kullanıldığı kaydedilmiştir. Kazılarda bulunan altın plakların üzerinde lale motifleri bulunmaktadır. Bu durum göstermektedir ki süsleme sanatlarında lalenin kullanımını oldukça eskiye dayanmaktadır (Ayvazoğlu, 2003: 2). 1071 Malazgirt zaferi ile Türklerin Anadolu'ya gelmesi sonucunda lale motifi 12. yüzyıldan itibaren Büyük Selçuklu Devleti'nin eserlerinde kullanılmaya başlanmıştır. 16. yüzyılda ise yabancı bir çiçek olmaktan çıkarak değerli bir çiçek haline dönüşmüş ve Türk kitap sanatlarında kullanılmaya başlanmıştır (Baytop, 1992: 1; İrepoğlu, 2012: 117). Lale 16. yüzyıla gelindiğinde tamamen stilize edilmiştir. Böylelikle Türk süsleme sanatında kullanılan en hakim çiçek olmuştur. Lalenin uygulanmış olduğu alanlar arasında kumaş süslemeleri, freskler, kitap sanatları sayılabilir (Fotoğraf 15), (Ünver, 2010: 677).



Fotoğraf 15. Lale Risalesi, Nize-i Gül-gün, Ayverdi Koleksiyonu, 1726/27 (İrepoğlu, 2017: 13).

Lalenin Osmanlı çiçek kültüründe özel bir yeri vardır. Karların altından hayat bulan lale, Türkler için baharın müjdecisi, hayat ve bereketin de simgesidir (Atasoy, 2005: 72). Lale; kelime itibari ile Farsça olup, çok yıllık ve soğanlı, otsu bitki anlamına gelmektedir (Baytop, 1992: 1). Lalenin mitolojik hikayesinde; lale yaprağının üzerindeki çiğ tanesine yıldırım düşmesi sonucunda alev alan yaprak laleye dönüşmektedir. Lalenin iç kısmında kalan siyahlıkların yanık izlerini simgelediği düşünülmektedir (Üçer ve Üçer, 2006: 16). Bununla beraber, Türklerin yüzyıllardan beri en eski efsanevi süs çiçeklerinden biri olan lale asırlarca birçok farklı şekillerde yorumlanmış ve Türk süsleme tarihinde oldukça önemli bir yer kaplamıştır (Fotoğraf 16), (Ünver, 2020: 33).



Fotoğraf 16. Mecmua-i Gazeliyyat, Ali Üsküdarî, H. 1140/1727-28, İÜNEK, T. 5650, 75a, Pembe lale ve mor menekşe (İrepoğlu, 2017: 154).

Bir döneme de adını veren lalenin halkın gündelik yaşantısında da çokça tercih ettiği bilinmektedir. Lale zamanla gelişmiş ve İstanbul lalesi, Osmanlı lalesi (Lale-i Rumi) isimlerini almıştır (Baytop, 1992: 1-4). İstanbul lalesi, Kanuni Sultan Süleyman döneminde (1495-1566) İstanbul'daki yabancı lale türleri ile Anadolu'dan gelen lale soğanlarının melezlenme yolu ile elde edilmesi sonucunda şekillenmiştir. İstanbul lalesinin çiçeği badem şeklinde olup, çanak yaprakları ise hançer şeklinde ve uçları tığ gibi ince ve sivridir. İstanbul lalesi; görüntüsüyle ince, uzun ve genelde altı hançer tipli yapraktan oluşmuş, uçları tığ şeklinde ve ince olan bir laledir. Lalenin sivri uç yapraklarından aşağıya doğru inildikçe bel kısmı incilir ve daha sonra kalınlaşır ve sonrasında dalla birleşeceği yere kadar tekrar incilir. Renkleri kırmızı, nar çiçeği ve sarı hakimiyetindedir (Fotoğraf 17), (Üçer ve Üçer, 2006: 84).



Fotoğraf 17. İstanbul Lalesi (Ayverdi, 2006: 29).

Lale motifi, 16. yüzyıl itibari ile Kara Memî'nin eseri Muhibbi Divanı ile kitap sanatında ve özellikler şükufenamelere sıkça kullanılmıştır. 17. yüzyılın ünlü ressamı Levni "Sürname" adlı eserinde laleleri çokça kullanmıştır (Ünver, 2010: 680), (Fotoğraf 18). Sultan Üçüncü Ahmet (1673-1736)'ın saltanatının son yıllarında

ise bu çiçeğe duyulan ilgi doruk noktasına çıkmış ve bu dönem tarihçiler arasında “Lale Devri” olarak isimlendirilmiştir (Baytop, 1992: 9).



Fotoğraf 18. At Meydanı'ndaki şenlikte dev bir lalenin geçişi, Surname-i Hümayun, TSMK, H 1344, 200a, 1582 (İrepoğlu, 2017: 170).

1717 tarihine kadar İran'dan ve Anadolu'dan getirilen laleler İstanbul'da çoğaltılmıştır. Hatta Kanuni Sultan Süleyman döneminin ünlü Şeyhülislamı olan Ebüssuud Efendi ilk lale çeşidini elde eden kişi olmuştur (Baytop ve Kurnaz, 2003: 79). Şeyhülislam Ebüssuud Efendi ortaya çıkartmış olduğu lale türüne ise Nur-ı And (Cennetinin Nuru) adını vermiştir (Ayvazoğlu, 2004: 109). Lale şekilsel olarak dönemden döneme değişiklikler göstermektedir. 16. yüzyılda lale, yuvarlığa yakın oval olarak tasvir edilirken; 18. yüzyılda ise uzun kadehler şeklinde tasvir edilmiştir (Demiriz: 1986: 355), (Fotoğraf 19-20,21). Klasik dönem Türk buketlerinin neredeyse tamamında kullanılan lalenin taç yaprakları genellikle üç uzun yaprak halindedir. Natüralist üsluba göre lalenin yaprakları doğadaki gerçeğine uygun bir şekilde resmedilmiştir (Bakır, 1999: 207; Derman, 2003: 81).



Fotoğraf 19. Şüküfename çiçekleri, NK, 4077 (Demiriz, 1999: 207).



Fotoğraf 20. Lale Risalesi, Ayverdi koleksiyonu, 1726/27 (Ayverdi, 1950: 9).



Fotoğraf 21. Abdullah Buhari, Pembe Kırılantç Lalesi, 1726 TSMK H. 2155, y. 40a (Ünver, 2020: 97).

Lalenin estetik güzelliğinin yanında sembolik değeri de oldukça önem arz etmektedir. Ebcet alfabesine göre manevi manalar yüklenmiş ve ilahi aşkın sembolü haline gelmiştir. Tasavvufta önemli bir yere sahip olan lale “vahdet-i vücüt” yani “tüm varlığın tek kaynağı olan Allah’ı” temsil etmektedir. Bu sebeple lale motifleri ilahi varlığa işaret eden birer görsel semboller olarak görülmektedir (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2007: 77-78). Lale, ilahi bir varlığı temsil ettiği için dini anlamı da oldukça önemlidir. Bu bakımdan; cami, çeşme, mezar gibi yapılarda süsleme unsuru olarak kullanılmıştır (Ayvazoğlu, 2004: 110). Ünver’e göre; “lale hem güzel bir çiçektir hem ruh alıcıdır hem de Allah’ın ilmüne mazhardır” diye sevilir (Ünver, 2010: 681). Hatta lalenin taç yapraklarının yukarıya doğru oluşu, bir dervişin dua ederken ki halini anımsatması ile tasavvufi anlamına katkı sağlamaktadır (İrepoğlu, 2017: 43).

Gül

Lale kadar önemli bir diğer motif ise güldür. Doğu ve Batı kültürlerinin en önemli ortak figürlerinden olan gül; kışın yapraklarını döken ve çalı görünümünde bir bitkidir (Naskali, 2018: 383). Gül aynı zamanda tüm çiçeklerin ortak adıdır. İnsanlık tarihi kadar eski olan bu kültürel motif, Türkler tarafından çok uzun zamandan beri bilinmektedir. Gülün sahip olduğu çeşitliliği ve kolay uygulanması bakımından Osmanlı döneminde de stilize, yarı stilize ve natüralist üslupta hemen hemen her dönem ve her yerde kullanılmıştır (Fotoğraf 22,23).



Fotoğraf 22. Şükufenâme çiçekleri, NK, 4077, gül goncası (İrepoğlu, 2014: 288).



Fotoğraf 23. Şükufenâme çiçekleri, NK, 4077, gül (İrepoğlu, 2014: 288).

Gülün çizimleri farklı dönemde sanatçının yorumlaması ve estetik kaygısı ile değişiklik göstermiştir. Profilden ve tepeden görünüşleri ile yarı stilize çizilmiş örnekleri çoktur (Fotoğraf 24). Yarı stilize gül yerini zamanla natüralist çalışmalara bırakmıştır. Minyatürlerde figürlerin elinde, vazo içerisinde, dini eserlerde, ferman ve berat süslemelerinde kullanılmıştır. Bununla birlikte gül en yaygın ve en çok kullanılan çiçek motifi olmuştur (Turgut, 2003: 46).



Fotoğraf 24. Silsilenâme-i Osmaniye, 18. yüzyıla ait anonim bir eserde güllerin hâkim olduğu gül buketi, nr. 9366, 19b. İÜNEK, (Kurnaz, 1996: 221).

17. yüzyılın büyük gezgini Evliya Çelebi, gezmiş olduğu yerlerdeki gül bahçelerinden övgüyle bahsetmektedir. Evliya Çelebi'nin bu söylemleri neticesinde, 17. yüzyıl şehirlerindeki gül bahçelerinden, gül bağlarından, güllerden bahsedilmiştir (İrepoğlu, 2014: 36). Gül kullanımı yalnızca süsleme sanatında gerçekleşmemiştir. Bunun yanı sıra minyatürlerin önemli bir konusu olan portrelerde de yerini almıştır (Fotoğraf 25).



Fotoğraf 25. Sultan III. Mustafa'nın portresi. İcmal-i Tevarih-i Al-i Osman TSMK, E1453 (And, 2004: 160).

Özellikle Osmanlı Sultanlarının karakterlerini, vasıflarını ve görünüşlerini anlatan “Şemailname”lerde sultanların ve devlet büyüklerinin çoğu ellerinde gül koklarken canlandırılmıştır (Atasoy, 1971: 20). Osmanlı padişahlarının portre çalışmalarında ellerinde mutlaka bir çiçek tuttukları, çiçeğe verilen önemden anlaşılmaktadır (Atasoy, 2002: 48). Fatih Sultan Mehmet'in 15. yüzyılda başlattığı portrecilik geleneği, 16. yüzyılda sürdürülmüş ve çiçek koklayan padişah portreleri yapılmıştır (Atasoy, 2005: 58). Fatih Sultan Mehmet'in Nakkaş Sinan Bey'e veya Şiblizade Ahmet'e atfedilen ve Topkapı Sarayında bulunan ünlü portresinde, Fatih Sultan Mehmet bir gül koklamaktadır (Fotoğraf 23). Fatih Sultan Mehmet'in elinde koklamış olduğu gül, natüralist bir tarz ile sunulmuştur. Osmanlı'da Sultanların veya büyük devlet adamlarının ellerinde çiçek kokladıkları portrelerinin yapılmasının sebebinin, onların manevi taraflarını, ince ruhlarını, zevklerini ve sanat sevgilerini ön plana çıkartmak olduğu aşikardır (And, 2004: 36).

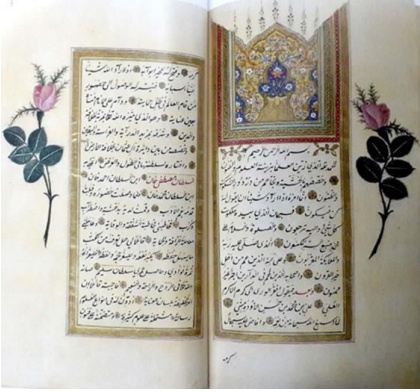


Fotoğraf 26. Fatih Sultan Mehmet portresi Topkapı Sarayı Müzesi H. 2153, y. 10a (Bağcı vd., 2006: 40).

Tüm çiçekler için bir sembol olan gül; aşkın her çeşidini sembolize etmektedir (Ayvazoğlu, 2004: 84). Süsleme sanatında gül şeklinde olmayan bazı bezemelere gül denilmiştir. Yine Kur'an-ı Kerim veya dini konulu başka kitaplardaki marjlarda yer alan ve hizb, aşere, secde gibi yerleri belirten daire şeklindeki küçük madalyonlara da gül denilmektedir (Demiriz, 1986: 346). Tıpkı lale gibi gülün de tasavvufta oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Tasavvufta Allah ile kul arasındaki sevgi bağının ifadesi olan gül; gonca halinde bulunması ile “gül” birliğini; “açmış gül” halinde ise birliğin çokluk halindeki görünüşünü sembolize etmektedir. Gül bahçesi anlamına gelen “gülşen” ise gönül açıklığı veya ilahi güzelliği ifade etmektedir. Bir diğer anlatımla “gonca” ise; insanın Allah ile baş başa kalışını ifade ederken; “açmış gül” can sırrını ifade etmektedir (Ayvazoğlu, 2004: 87).

Türklerde gülün sembolize ettiği bir konu vardır ki oldukça önemlidir. Gül; Türk-İslam inancında Hz. Muhammed'i sembolize etmektedir. Sevgilinin yüzü ve endamını sembolize etmesi neticesinde gül, Türk sanatında sıklıkla tercih edilmiş ve kullanılmıştır. Gülün Hz. Muhammed'i sembolize etmesinin arkasında ise Hz. Muhammed'in terinin gül gibi koktuğu, Hz. Muhammed'in gül ve gül kokusunu çok sevdiği gibi inanışlar vardır (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2007: 76). Ther'e göre; Kuran'da güller peygamber efendimizin göğe çıkışı sırasında olmuştur. Peygamber efendimizin ter damlacıklarından beyaz güller, alınının terinden sarı güller, Cebrail'in terinden ise kırmızı güller olmuştur (1993: 25). Klasik edebiyatımızda da gül; şekli, kokusu, dikenleri ve kısa ömürlü oluşuyla sembol değeri kazanmış bir kültürel motiftir.

1800 tarihli Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde bulunan Mirşad Enam'daki sayfa kenarlarına yapılmış güller doğal görünümlerine oldukça yakın tasvir edilmişlerdir (Fotoğraf 27).



Fotoğraf 27. Mirşad el-enam, EH. 1677, 2b-3a, TSMK, (Atasoy, 2005: 75).

Yine cönk tarzındaki şiir defterine ait olan kitap kabında, ortada iri motiflerle yapılmış pembe gül, turuncu şebboy, kırmızı ve sarı anemon (dağ lalesi), mor süsen ve menekşe, mavi sümbül, yeşil mineler, sarı papatya cinsi çiçek ve beyaz sarı çiçeklerin saplarının birleştirilmesi ile birlikte bir buket vardır ve natüralist üslupta olduğu görülmektedir (Fotoğraf 28), (Duran, 1996: 47).



Fotoğraf 28. Ali Üsküdarîye ait lake cilt kapağı, Mecmua-i Gazelliyat, İÜNEK, TY, nr. 5650 (Çağman, 1989: 458).

Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde korunan ve 1795 tarihli Divan-ı Hazik'in Mustafa El Üsküdarî'nin elinde çıkmış son derece zarif ve kaliteli lake cildinin süslemesinde natüralist çiçek üslubunda sümbüller ve gül goncaları görülür (Fotoğraf 29, 30), (Atasoy, 2002: 194).



Fotoğraf 29 Divan-ı Hazik, cilt kapağı TSMK, EH.1682 (Atasoy, 2002: 192).



Fotoğraf 30. Divan-ı Hazik, cilt kapağı TSMK, EH.1682 (Atasoy, 2002: 194-195).

İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'nde bulunan Divan-ı İlhami adlı eserde de; tam sayfa olan çiçek buketinde renk tonlaması, ışık ve gölge ile hacim kazandırılmış çiçeklerin etkisi hissedilir. Tabii üslupta gül, sümbül ve lalelerden oluşan ve saplarından kurdele ile bağlanmış bir çiçek demetinin ustaca yapıldığı görülmektedir (Fotoğraf 31), (Dalbaş, 2017: 85).



Fotoğraf 31. Divan-ı İlhami, T 5526, v. 66b 1785, İÜNEK (Dalbaş, 2017: 85).

Karanfil

Karanfil tıpkı lale gibi milli çiçeklerin arasında yerini almaktadır. Erken dönem ve diğer tüm sanat dallarında karşımıza çıkan karanfilin, 16. yüzyıl sonu ve 17. yüzyıl ilk yarısında en çok kullanıldığı bilinmektedir. Karanfil

Osmanlı döneminin süsleme sanatlarında sıklıkla kullanılmıştır ve laleden sonra en çok tercih edilen çiçek motifi olmuştur. Özellikle üsluplaşmış halleri çokça kullanılmıştır. Karanfil motifinin bilinen ilk örnekleri ise Selçuklu taş ve çini işlerinde görülmektedir. Karanfil, dönemin sanatçıları veya çiçek ustalarının yorumlamaları ile farklı formlarda resmedilmiştir. Kara Memi ile kitap sanatlarına da girmiş olan karanfil, Şükufenamelerde de sıklıkla bahsedilmiştir. 18. yüzyıla kadar üsluplaşmış ve yarı üsluplaşmış tarzda devam eden karanfil motifi sonrasında; tek dal olarak ve vazoda içinde natüralist tarzda tasvir edilmiştir. Gazneli Mahmut'un şiirlerini içeren ve Gazneli Albümü olarak tanınan 1685 tarihli eser çiçek tasvirleri açısından kitap sanatlarında önem arz eder (Atasoy, 2005: 68). Karanfil; Gazneli Mahmut Albümündeki buketlerde, bazı katı' albümlerde ve Ali Üsküdarî'nin buketlerinde zarif halleri ile kitap sanatlarında seçkin bir yer edinmiştir (Ayvazoğlu, 2004: 168-169), (Fotoğraf 32, 33).



Fotoğraf 32. Tuhfe-i Gaznevi (Gazneli Mahmut Albümü) İÜNEK. T. 5461. 1097/1685-86, 22a (Çağman, 2014: 200).



Fotoğraf 33. Mecmua-i Gazeliyyat, Ali Üsküdarî, H. 1140/1727-28, İÜNEK, T. 5650, 89a (Duran, 2008: 151).

Karanfil ilkbahar kompozisyonlarının olmazsa olmaz çiçek motifi olma özelliğini taşımaktadır. Karanfil motifinin çizimi dönemin çiçek ustalarının yorumlamalarına göre değişiklik göstermiştir. Levni'de minyatürlerinde karanfil motifini sıklıkla kullanmış sanatkarlardandır (Fotoğraf 34).



Fotoğraf 34. Dader Banu'nun Tasviri, 1720 TSMK, H 2164, Albüm Resimleri, y. 8b. (İrepoğlu, 1999: 182).

Bunun yanı sıra karanfil kendi dalında yandan profil, üstten profil ve açmamış gonca gül şeklinde kullanılmıştır. Katmerli ve yalın olmak üzere iki çeşidi bulunan karanfil motifi, profilden görünüşü stilize edilerek kullanılmıştır. Sanatçıların yorumlamasına bağlı olarak karanfillerin üç, beş, yedi gibi tek rakamlı olan yaprak sayıları arttırılmıştır. Karanfilde tıpkı lale ve gül gibi natüralist bir şekilde oluşturulmuştur. Doğadaki haline benzer şekline resmedilmiştir (Fotoğraf 35,36,37,38,39,40), (Bakır, 1999: 209-210).



Fotoğraf 35. Natüralist karanfil (Demiriz, 2005: 138).



Fotoğraf 36. Mundy Albümü, Karanfil ve goncası, 1974-6-17-013 BM. 34 b (Çağman, 2014: 186).



Fotoğraf 37. Kıyafet Albümü, Bibliothèque Nationale BnF Od 26, 15x8.5 cm (Demiriz, 2005:80).



Fotoğraf 38. Mundy Albümü, karanfil ve goncası 1974-6-17-013 BM. 50 b (Çağman, 2014: 190).



Fotoğraf 39. Bibliotheque Nationale BnF Od 26, Murakka albüm, Oyma vazo ve çiçekler, 15x8.5 cm (Ünver ve Mesara, 1980).



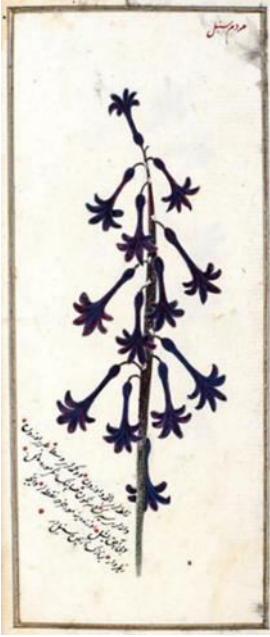
Fotoğraf 40. Levni'nin tiplerinde karanfil, (Atasoy, 2002: 98).

Sümbül

Osmanlı sanatında önemli bir yer tutan sümbül hem kokusu hem de güzel renkleri ile baharın müjdecisidir. Türk kitap süsleme sanatında da en az lale ve gül kadar sevilmiş ve kullanılmıştır. Divan ve halk şiirlerinde de sıkça bahsi geçen sümbül sevgilinin saçına benzetilmiştir (Demiriz, 1986: 365). Saray bahçeleri için sümbül soğanları Maraş ve Halep'ten getirilmiş ve İstanbul'da bolca kullanılmıştır (Ayvazoğlu, 2004: 153).

Sümbül zambakgiller ailesindedir. Avrupalılar bu çiçeğe "şark gözü" adını vermişlerdir. Sümbül; kılıç şeklinde etli, uzun yaprakları olan lale gibi soğanlı ve otsu bir bitkidir (Rüştü, 2015: 199). Çiçekler ana sapın ucunda basit salkım şeklinde sıralanmıştır. Sümbül çiçeği; formu itibari ile hemen hemen her çiçek kompozisyonlarında kullanılmıştır. Özellikle vazolu büyük çini panoların yanı sıra sonsuz düzenli çiçekli panolarda da sık sık kullanılmıştır (Özkeçeci ve Özkeçeci, 2007: 78).

Süsleme sanatlarında kullanılan sümbül motifi tüm örneklerde dört yapraklı şekilde sembolize edilmiştir. Aşk, mutluluk ve bağlılığı sembolize eden sümbül, doğadaki haline çok yakın tasarlanmıştır. Sümbül motiflerinde yapılan ufak değişiklikler ile çok çeşitli sümbül motifleri çizilmiştir (Fotoğraf 41,42,43,44,45), (Bakır, 1999: 2010).



Fotoğraf 41. Şüküfename, Ali Çelebi, İstanbul Arkeoloji Müzeleri Kütüphanesi 1573, v. 72 b, 1780 (Kahraman, 2015: 459).



Fotoğraf 42. Ali Üsküdâri tarafından 1140/1727'de natüralist tarzda uygulanmış çiçekler, Gazeller (Şiir) Albümü, İ.Ü.K, T 5650, 1727-28 (Duran, 2008: 141).



Fotoğraf 43. Mecmua-i Gazeliyyat, Ali Üsküdarî, H. 1140/1727-28, İÜNEK, T. 5650, 33a (Duran, 2008: 145).



Fotoğraf 44. Çiçek defteri, 1780, sümbül, gül ve goncası (Develi, 2007: 32).



Fotoğraf 45. Türk Şiir Antolojisi, vazoda çiçekli katı', BL, Or. 1588 13763 BD, 94 (Mesara, 1998: 94).

SONUÇ

Çiçekler doğanın insana sunduğu en güzel armağanlardan biridir. Zengin bir kültüre sahip olan Türkler, hayvansal motiflerin yanı sıra doğadan stilize ettikleri çiçek motiflerinden de yararlanarak zengin süsleme unsurları meydana getirmişlerdir. Türk sanatında her dönem sevilerek kullanılan çiçek; İslamiyet sonrası bezeme anlayışındaki farklılıklar, özellikle bitkisel süslemenin ağırlık kazanması ile sanat alanında çiçek temalı kompozisyonların önem kazanmasına neden olmuştur. Türk toplumunda çiçeğe olan tutku, Türklerin çiçeği her anlamda ve her yerde kullanmasına ve imparatorluğun da sınırlarını aşan kültürel bir etki yaratmasına neden olmuştur. İlk başta stilize edilerek kullanılan çiçek motifleri, 16. yüzyılda yarı natüralist tarza ve özellikle 17. yüzyıldan sonra Batı etkisinde kalarak sonrasında tabii bir tarza dönüşmüştür. İlk olarak kitap süslemelerinde karşımıza çıkan natüralist yaklaşım sonrasında bütün sanat dallarında kullanılmıştır. Süsleme motifi ve sembolik anlamıyla büyük bir öneme sahip olan lale o kadar değerli bir çiçek halini almıştır ki bir devre adını dahi vermiştir. Birçok çiçek gül adı altında nitelendirilmiştir. Karanfil ve sümbül de Osmanlı sanatının en çok kullanılan çiçeklerinden olmuş, natüralist ve yarı natüralist halleriyle Türk kitap sanatlarında sıklıkla kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Ak, C. G. (2008). “Geleneksel Türk Seramik Sanatında Çiçek: Bir Tasarım Ögesi Olarak Ele Alınışı ve Kişisel Yorum”, Yüksel Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akar, A. & Keskiner, C. (1978). Türk Süsleme Sanatlarında Motif, Tercüman Kültür ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- And, M. (2004). Osmanlı Tasvir Sanatları 1: Minyatür, Türkiye İş Bankası, İstanbul.
- Atasoy, N. (2005). 15. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Osmanlı Bahçeleri ve Hasbahçeler, Kültür ve Turizm Bakanlığı, İstanbul.
- Atasoy, N. (2002). Hasbahçe, Osmanlı Kültüründe Bahçe ve Çiçek. Koç Kültür Sanat ve Tanıtım Hizmetleri Tic. A.Ş., İstanbul.
- Atasoy, N. (1971). “Türklerde Çiçek Sevgisi ve Sanatı”, Türkiye’imiz Kültür ve Sanat Dergisi, (3): 14-24, İstanbul.
- Ayvazoğlu, B. (2003). Ateş Çiçek, Lale, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Ayvazoğlu, B. (2004). Güller Kitabı “Türk Çiçek Kültürü Üzerine Bir Deneme”, Ötügen Yayınları, İstanbul.
- Ayverdi, E. H. (2006). 18. Asırda Lale, (Haz: Uğur Derman), Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.
- Ayverdi, E. H. (1950). XVIII. Asırda Lale, Kemal Matbaası, İstanbul.
- Bağcı, S., Çağman., F., Renda., G., & Tanındı, Z. (2006). Osmanlı Resim Sanatı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, İstanbul.
- Bakır, T. S. (1999). İznik Çinileri ve Gülbenkyan Koleksiyonu, Türk Tarih Bankası Yayınları, Ankara.
- Baytop, B. & Kurnaz, C. (2003) “Lale” , TDV İslam Ansiklopedisi, (XXVII):81, Ankara.
- Baytop, B. (1992). İstanbul Lalesi, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Çağman, F. (2014). Katı’ Osmanlı Dünyasında Kağıt Oyma Sanatı ve Sanatçıları, Aygaz Yayınları, İstanbul.
- Çağman, F. (1989). “Ali Üsküdarı”, TDV İslam Ansiklopedisi, (II): 458, İstanbul.
- Dalbaş, E. K. (2017). “Tezhip Sanatında Sultan III. Selim Dönemi (1789-1807), Sanatta Yeterlilik Tezi, Marmara Üniversitesi’ Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.
- Demiriz, Y. (2019). Osmanlı Kitap Sanatında Doğal Çiçekler, İstanbul: Hayalperest Yayınevi, İstanbul.
- Demiriz, Y. (2005). Osmanlı Kitap Sanatında Doğal Çiçekler, Yorum Sanat, İstanbul.
- Demiriz, Y. (1986). Osmanlı Kitap Sanatında Natüralist Üslupta Çiçekler, Acar Matbaacılık, İstanbul.
- Derman, Ç. (2003). “Lale”, TDV İslam Ansiklopedisi, (XXVII):27, Ankara.
- Develi, H. (2007). Çiçek Defteri, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul
- Didinal, T. Y. (1996). “18. Yüzyılda Müzehhip ve Ressam Ali Üsküdarı (Eserleri ve Üslubu)”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi /Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Duran, G. (2008). Tezhip ve Rugani Üstadı Çiçek Ressamı Ali Üsküdarı, Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı, İstanbul.
- Duran, G. (1996). “Ali Üsküdarı, Motif ve Üslup Anlayışı”, Sanatta Yeterlik Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İrepoğlu, G. (2017). Doğada, Tarihte, Sanatta Lale, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- İrepoğlu, G. (2014). Gül, Aşkın Çiçeği, Sanatın Çiçeği, Sonsuzluğun Çiçeği, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- İrepoğlu, G. (1999). Levni: Nakış, Şiir, Renk, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Kahraman, S.A. (2015). Şükufename Osmanlı Dönemi Çiçek Kitapları, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İstanbul
- Kurnaz, C. (1996). “Gül”, TDV İslam Ansiklopedisi, (XIV): 219-222, İstanbul.
- Mesara, G. (1998). Türk Sanatında İnce Kağıt Oymacılığı (Katı’), Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara
- Naskali, E. G. (2018). Çiçek Kitabı, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Okumuş, A. (2016). Türk Süsleme Sanatlarında Barok ve Rokoko, İlke Basım Yayım, İstanbul.
- Özkeçeci, İ., & Özkeçeci, Ş. (2007). Türk Sanatında Tezhip, İlhan Özkeçeci Yayınları, İstanbul.
- Rüştü, C. (2015). Türk Çiçek Kültürü Üzerine Cevat Rüştü’den Bir Güldeste (Haz. Nazım H. Polat), Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Soysaldı, A. (2018). “Kültür, Sanat ve Beşeriyet İlişkisi”, Türk Sanatları Dergisi, 305-315.
- Tanıncı, Z. (2019). Yazıda Ahenk ve Renk, Sadberk Hanım Müzesi, İstanbul.
- Ther, U. (1993). Türk İşlemeleri (Çev.: Fatma Artunkul), Yeni Çığır Kitapevi, İstanbul.
- Tuncel, M. (2002). “Osmanlı Dönemi Tezhip Sanatında Barok-Rokoko Üslubu (18.-19. Yüzyıl)”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, A. Y. (2003). “18. Yüzyıl Tezhip Sanatında Natüralist Üslupta Çiçekler”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üçer, K. & Üçer, M. (2006). Lale-i Münevveran, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İstanbul.
- Ünver, S. (2020). Lalezar-ı Süheylî Tarihîmizde Lale Merakı (Haz. Ömer Faruk Şerefoğlu), Albaraka Yayınları, İstanbul.
- Ünver, S. (2010). Türk Süsleme Sanatları Cilt II. (Haz. Gülbün Mesara & Aykut Kazancıgil), Türk Süsleme Sanatları Cilt II., İşaret Yayınları, İstanbul.
- Ünver, S. & Mesara, G. (1980). Türk İnce Oyma Sanatı ‘Kaat’ı’, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Grafik Okuryazarlığının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

The Investigation of Graph Literacy in Social Studies Teaching According to Teachers' Views

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretiminde grafik okuryazarlığının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırma nitel yaklaşım kapsamında durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde devlet ortaokullarında görev yapmakta olan ve kolay ulaşılabılır durumda örneklemesine göre belirlenen 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak nihai şekli verilen ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler grafik okuryazarlığının tanımlanması, grafik okuryazarlığının önemi, grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlükler, grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemleri temaları ve bu temalara bağlı alt temalarda incelenmiştir. Veriler doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmadan sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin grafik okuryazarlığını –sıklıkla- grafikleri tanıma olarak tanımladığı, grafik okuryazarlığı becerisi kazandırılmasında en yaygın karşılaşılan güçlüğü ise ders kitabındaki grafiklerle ilgili içeriğin yetersiz olması olarak ifade ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak araştırmacı tarafından bazı öneriler getirilmiştir

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Grafik Okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler

ABSTRACT

The aim of this research is to examine graph literacy in social studies teaching according to teachers' views. The research was carried out in the case study model within the scope of the qualitative approach. The study group of the research consists of 32 social studies teachers working in public secondary schools in Düzce in the 2020-2021 academic year and determined according to the easily accessible situation sampling. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview form developed by the researcher, which was finalized by reviewing the literature and taking expert opinions was used. The data were analyzed with the descriptive analysis technique. The data obtained from the research were examined under the themes of defining graph literacy, the importance of graph literacy, difficulties encountered in gaining graph literacy skills, methods of eliminating the difficulties encountered in gaining graph literacy skills and sub-themes related to these themes. The data are supported by direct citations. According to the results of the research, it was seen that social studies teachers defined graphic literacy as recognizing graphs –often- and the most common difficulty in gaining graph literacy skills was the inadequacy of the content related to graphs in the textbook. Depending on the results of the research, some suggestions were made by the researcher.

Keywords: Literacy, Graph Literacy, Social Studies

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji başta olmak üzere her alanda yaşanan hızlı değişimler eğitimin geleneksel işlevinin yetersiz kalmasına ve eğitime yeni işlevler yüklenmesine neden olmaktadır. Bu değişimler eğitimi (klasik olarak) genelgeçer toplumsal aktarma işlevi gören bir süreç değil toplumların yaşadığı değişimlerden etkilenen ve bu değişimleri etkileyen işlevsel bir kurum haline gelme yönünde değişim göstermeye zorlamaktadır (Dinçer, 2003).

Okuryazarlık kavramı, eğitimin edindiği bu yeni işlevlerin önemli bir unsuru olarak modern öğretim programlarında yerini almaktadır. UNESCO tarafından 1957 yılından beri tanımlanan okuryazarlık kavramı günümüze kadar değişik içeriklerde tanımlanmış ve farklı yönlerden ele alınmıştır. Günümüzde okuryazarlık, yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimidir (Aşıcı, 2009).

UNESCO tarafından 2003-2012 yıllarının BM okuryazarlık yılları olarak belirlenmesi okuryazarlığın günümüzdeki önemini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Milenyumun başlangıcından itibaren çağdaş eğitimin beklentileri doğrultusunda uygun olarak farklı okuryazarlık çeşitlerine gereksinim duyulmuştur. Eğitim öğretim programlarında

Remzi Namal¹ 

How to Cite This Article

Namal, R. (2023). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Grafik Okuryazarlığının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6487-6494. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69056>

Arrival: 23 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Düzce, Türkiye, ORCID: 0000-0002-5593-691X

yaşanan değişimler sadece yeni okuryazarlık çeşitlerini ortaya çıkarmamış aynı zamanda okuryazarlık yeterliklerinden beklentileri artırmıştır (Önal, 2010). Beceri olarak okuryazarlık becerilerinin kazanımı okuma yazma eylemleri ile başlar. Okuryazarlık becerileri, bilgiyi kullanma ve yeni düşünceler ortaya koyabilme, çevreyi anlamlandırabilme, yaşanan zamana uygun olarak bilgi ve beceriler edinebilmeyi içerir (Gee, 2000). Önemi günümüzde giderek daha da artan okuryazarlığın bilimsel okuryazarlık, coğrafya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı gibi birçok alt türü bulunmaktadır.

<i>Ağ okuryazarlığı</i>	<i>Coğrafya okuryazarlığı</i>	<i>Grafik okuryazarlığı</i>	<i>Politik okuryazarlık</i>	<i>Tüketici okuryazarlığı</i>
<i>Ahlak okuryazarlığı</i>	<i>Çevre okuryazarlığı</i>	<i>Kültür okuryazarlığı</i>	<i>Sayısal okuryazarlık</i>	<i>TV okuryazarlığı</i>
<i>Amerikan okuryazarlığı</i>	<i>Dans okuryazarlığı</i>	<i>Kütüphane okuryazarlığı</i>	<i>Sinem okuryazarlığı</i>	<i>Yurttaşlık okuryazarlığı</i>
<i>Anayasa okuryazarlığı</i>	<i>Ekonomi okuryazarlığı</i>	<i>Matematik okuryazarlığı</i>	<i>Tarih okuryazarlığı</i>	<i>Yasa okuryazarlığı</i>
<i>Bilgisayar okuryazarlığı</i>	<i>Eleştirel okuryazarlık</i>	<i>Medya okuryazarlığı</i>	<i>Tarım okuryazarlığı</i>	<i>Web okuryazarlığı</i>
<i>Bilimsel okuryazarlık</i>	<i>Görsel okuryazarlık</i>	<i>Meslek okuryazarlığı</i>	<i>Teknoloji okuryazarlığı</i>	<i>Yatırım okuryazarlığı</i>

Şekil 1: Bir konu ya da alanda temel bilgi edinmede kullanılan okuryazarlık türleri.

Kaynak: Sert, I. İ. (2008), Bilgi okuryazarlığı penceresinden Türkiye gerçeklerine bir bakış [PPT]. <https://slideplayer.biz.tr/amp/2002576/>

Günümüze kadar sınırlı bir ilgi görse de grafik okuryazarlığı da bu okuryazarlık türlerinden birisidir. Fry (1981), grafik okuryazarlığını grafikleri okuyabilme ve çizebilme olarak tanımlamaktadır. Ancak günümüzde grafik okuryazarlığı için daha kapsamlı tanımlar yapma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Grafik okuryazarlığı, bir kişinin grafik olarak sunulan bilgileri anlama yeteneğini ifade eder ve farklı grafik biçimlerinden çıkarımlar yapma konusundaki genel bilgileri içerir (Okan, Galesic & Retamero, 2016). İki boyutlu görüntülerden bilgi çıkarma, verileri okuma ve ilgili bilgileri diğer bilgi grupları veya kategorileriyle karşılaştırma becerisini gerektirir (Durand, Yen, O'Malley, Elwyn & Mancini, 2020).

Grafik okuryazarlığının günümüzde giderek artan bir öneme sahip olması grafik okuryazarlığının öğretim süreçlerinde daha çok yer almasını da beraberinde getirmiştir. Bilgi teknolojilerinin çağımızda oldukça hızlı değişmesi ve bu durumun devletlerin eğitim politikalarına yansması nedeniyle grafik okuryazarlığı bir beceri öğretimi olarak çağdaş ülkelerin öğretim programlarında yer aldığı gibi Türkiye'deki öğretim programlarında da yer almaktadır. Bireylerin görsel sembollerle kuşatılmış bir dünyada yaşamaları bu görselleri anlamlandırmayı zorunlu kılmaktadır. Grafik okuryazarlığı bu temel problemin çözümünde devreye girmektedir. Gelecekte görselliğin sembollerinin hayatın içinde artarak daha fazla yer bulması grafik okuryazarlığının da öğretim programları içerisinde daha fazla yer bulmasını beraberinde getirecektir.

Modern öğretim programları içerisinde grafik okuryazarlığı özellikle son yıllarda bir beceri alanı olarak yer bulmaktadır (Nolan & Heinzen, 2009). Grafik okuryazarlığı becerisi, farklı türdeki grafiklerde var olan önemli özellikleri tanımlama ve bu özellikleri grafikler ile ilişkili olarak kullanmayı ifade etmektedir (Zucker, Staudt & Tinker, 2015). Örgün öğretim programları içerisinde sıklıkla yer almasına rağmen yalnızca okul dönemini kapsayan bir beceri değil okul sonrası yaşam içinde de özellikle birçok meslek alanında çalışanlar için önemli bir beceri alanı olarak yaşam boyu var olmaya devam etmektedir (Davison, 2013, s. 15).

Türkiye'de ve dünyada çeşitli sınıf kademelerinde okutulan sosyal bilgiler dersi görselliğe dayalı ve sözel içeriğin geniş yer tuttuğu bir derstir. Bu durum sosyal bilgiler öğretiminde kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlamak için çeşitli yöntem, teknik ve materyallerden yararlanmayı gerektirmektedir. Bununla birlikte etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek ve dersin amaçlarına uygun kazanımları sağlamak sadece yöntem, teknik ve materyallerle değil aynı zamanda farklı okuryazarlık türleri ve beceri alanlarına da yer vermekle mümkündür. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretiminde bir beceri alanı olarak yer verilen okuryazarlık türlerinden biri de grafik okuryazarlığıdır. Türkiye'de 2005 sosyal bilgiler öğretim programında doğrudan yer almayan grafik okuryazarlığı becerisi 2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programında "tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama" becerisi olarak yer almaktadır (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler öğretim programı becerileri (2005)	2018 öğretim programına eklenen beceriler
Eleştirel düşünme becerisi Yaratıcı düşünme becerisi İletişim becerisi Empati becerisi Araştırma becerisi Problem çözme becerisi Karar verme becerisi Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi Girişimcilik becerisi Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi Gözlem becerisi Mekânı algılama becerisi Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi Değişim ve sürekliliği algılama becerisi Sosyal katılım becerisi	Dijital okuryazarlık Finansal okuryazarlık Kalıp ve önyargıyı fark etme Konum analizi Medya okuryazarlığı Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama Yenilikçi düşünme İşbirliği Çevre okuryazarlığı Hukuk okuryazarlığı Harita okuryazarlığı Öz denetim Politik okuryazarlık

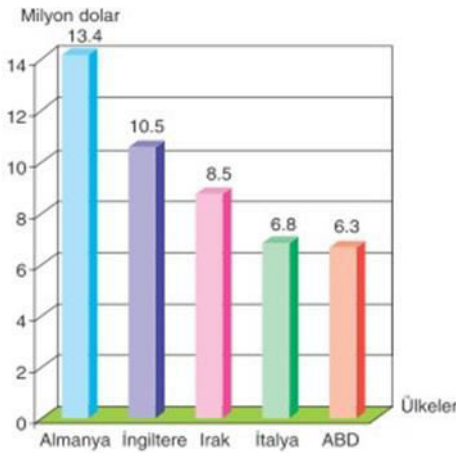
Şekil 2: Sosyal bilgiler öğretim programlarında (2005 ve 2018) yer alan beceriler.

Kaynaklar: İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü; Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4,5,6,7. sınıflar), MEB.

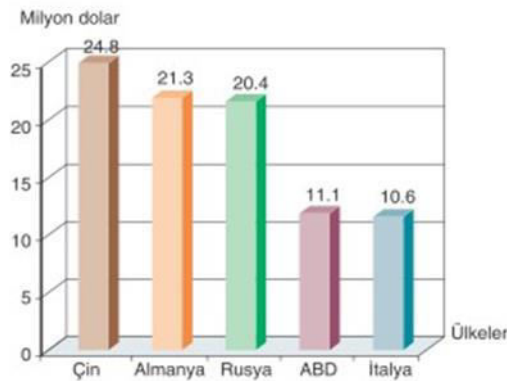
Sosyal bilgiler öğretiminde grafikler; kavranmalarının kolay olması, soyut kavramları somutlaştırmaya yardımcı olması, öğrenmede kalıcılık sağlamaya yardımcı olması, rakamsal değerlerin akılda tutulup rakamsal ilişkilerin kolayca görülmelerini sağlamaları ve ilgiyi, dikkati ve motivasyonu artırması nedeniyle oldukça önemli öğretim materyalleridir (MEB, 2005). Grafiklerin sosyal bilgiler derslerinde kullanımı sosyal bilgiler dersinin içeriğini anlamayı basitleştirir ve kavramları somutlaştırmaya yardımcı olur. Öğrencilere verilerin yorumlanması imkânını sağlar. Karmaşık halde sunulan istatistiksel veriler grafikler yardımıyla görsel olarak daha anlaşılabilir ve akılda kalıcı hale getirilebildiği için sosyal bilgiler öğretiminde grafik kullanımı öğretim sürecine pozitif bir katkı sağlar.

Sosyal bilgiler öğretiminde çok çeşitli grafik türleri kullanılabilir. Bununla birlikte öğretilecek konuların içeriğine bağlı olarak kullanılacak grafikler de değişiklik gösterebilir. Ekonomi ile ilgili konularda pasta grafikleri, çizgi grafikleri ve sütun grafikleri, nüfus ile ilgili konularda nüfus piramitleri, iklim konularında sıcaklık yağış grafikleri kullanılabilir. Ayrıca resim grafikleri, histogramlar ve diyagramların kullanımı çeşitli konuların öğretiminde etkili olabilir. Sosyal bilgiler öğretiminde hangi tür grafik kullanılırsa kullanılsın bilinmesi gereken bazı önemli kriterler vardır. Bu kriterler;

- ✓ Grafiklerin amaca uygun hazırlanması,
- ✓ Grafiklerin gereksiz detaylara yer vermemesi.
- ✓ Grafiklerin öğrenci seviyesine uygun olmasıdır.



Grafik 5.2: 2015 yılında en çok ihracat yaptığımız ülkeler ve ihracat miktarları (TÜİK, 2016)



Grafik 5.3: 2015 yılında en çok ithalat yaptığımız ülkeler ve ithalat miktarları (TÜİK, 2016)

Şekil 3: Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bir grafik örneği.

Kaynak: Sosyal Bilgiler 6 öğretmen kılavuz kitabı, (2017), MEB.

Grafik okuryazarlığı, sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen sosyal bilgiler programının vizyonuna uygun olarak bilgiyi düzenleyen, kullanan ve yorumlayan bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretiminde grafik okuryazarlığının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde grafik okuryazarlığının öğretmen görüşlerine göre incelenmesini konu alan herhangi bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Araştırmanın alana yeni bir bakış açısı katması ve konu ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel yaklaşım kapsamında durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı, söz konusu durumu nasıl etkiledikleri ve ondan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanan nitel bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 77). Durum çalışmasında araştırmacı ilgili konu veya soruları tanımlar, konu veya soruları temsil edecek uygun birimi belirler. Durumla ilgili çoklu kaynaklardan gelen bilgileri analiz ederek temelde nelerin bilindiğini tanımlar (Kaleli, 2014; s. 168).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Düzce ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan, 3 ile 20 yıl arası çalışma süresi bulunan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 32 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 18'i kadın (%56.25), 14'ü erkek (%43.75) öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu örneklemede araştırmacı yakın olan ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 113).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, içerdiği belirli düzeyde standartlık, esneklik, sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunması nedeniyle avantaj sağlamaktadır (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür taraması yapıldıktan sonra araştırma amacına bağlı olarak açık uçlu 5 sorudan oluşturulmuş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra bir soru zayıf bulunduğu için formdan çıkarılmış ve forma 4 sorudan ibaret nihai şekli verilmiştir. Araştırmaya katılanların sesli kayıt istememesi nedeniyle araştırma verileri yazılı olarak toplanmıştır. Analiz sürecinde katılımcıların kimliğinin gizli tutulmasının sağlamak amacıyla Ö1...Ö32 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Bu bağlamda araştırma verilerinin analizi dört aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada, birinci aşamaya göre oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler işlenmiştir. Üçüncü aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Dördüncü ve son aşamada ise tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılmasını içeren yorumlama gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Grafik Okuryazarlığının Tanımlanması

Grafik okuryazarlığının tanımlanması teması kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre oluşan alt temalar tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin grafik okuryazarlığının tanımlanması kapsamındaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler

1. Grafik okuryazarlığının tanımlanması	f
1.1. Grafikleri tanıma	16
1.2. Grafikleri anlama-yorumlama	12
1.3. Grafikleri okuyabilme ve çizibilme	8

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin grafik okuryazarlığının tanımlanması temasına ilişkin görüşlerine göre oluşturulan alt temalar görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri grafik okuryazarlığını grafikleri tanıma, grafikleri anlama-yorumlama, grafikleri okuyabilme ve çizibilme olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu tanımlamaların içerisinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en sık ifade ettikleri grafik okuryazarlığı tanımı grafikleri tanımadır. İkinci olarak sıklıkla ifade edilen grafik okuryazarlığı tanımı grafikleri anlama ve yorumlamadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az sıklıkla ifade ettikleri grafik okuryazarlığı tanımı ise grafikleri okuyabilme ve çizibilmedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin grafik okuryazarlığının tanımlanmasına ilişkin bazı örnek görüşleri şöyledir:

Ö 8- Grafik okuryazarlığı, grafiklerle ilgili gerekli bütün bilgiye sahip olmaktır.

Ö 26- Grafik okuryazarlığı, grafikleri hem okumak hem de doğru olarak çizilebilir.

Ö 30- Bütün grafikleri her yönüyle tanımaya grafik okuryazarlığı denir.

Grafik Okuryazarlığının Önemi

Grafik okuryazarlığının önemi teması kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre oluşan alt temalar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin grafik okuryazarlığının önemi kapsamındaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler

2. Grafik okuryazarlığının önemi	f
2.1. Kalıcı öğrenmeyi sağlama	15
2.2. İlgi-motivasyon sağlama	11
2.3. Analiz ve yorumlama becerisi kazandırma	4
2.4. Diğer derslere etki etme	3
2.5. Çok boyutlu düşünme becerisi kazandırma	2

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin ders kitabı içeriğinin yetersizliği, öğrenci tutumları-ön yargıları, öğretim programındaki eksiklikler, öğretmen etkisi olduğu görülmektedir. Bu güçlükler içerisinde en sık ifade edileni ders kitabı içeriğinin yetersizliğidir. Öğretmenlerin sıklıkla ifade ettikleri bir diğer görüş ise öğrenci tutumları-ön yargılarıdır. Öğretmenlerin grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerine göre bazı örnek ifadeler şöyledir:

Ö 7- Sosyal bilgiler öğretim programında grafik okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasının yeterince yer almadığını düşünüyorum.

Ö 16- Öğretmenlerin grafiklerin derste nasıl etkili kullanılacağı konusunda eksikleri olduğunu düşünüyorum. Bence öğretmenler derste kullanacakları grafikleri kendileri önceden hazırlamalıdır.

Ö 24- Öğrenciler grafiklere karşı olumsuz tutumlara sahiptir. “Grafiklerin sosyal bilgiler dersinde ne işi var? Grafikler matematik ve fen bilimlerinde olur” gibi ön yargıları grafiklerin öğretimini zorlaştırmaktadır.

Ö 27- Sosyal bilgiler ders kitaplarını incelediğimde içeriklerde yeterli miktarda grafik olmadığını görüyorum. Örneğin, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı bu açıdan çok zayıf. Neredeyse hiç grafik yok.

Grafik Okuryazarlığı Becerisi Kazandırmada Karşılaşılan Güçlükler

Grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlükler teması kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre oluşan alt temalar tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlükler kapsamındaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler

3. Grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlükler	f
3.1. Ders kitabı içeriğinin yetersizliği	24
3.2. Öğrenci tutumları-ön yargıları	13
3.3. Öğretim programındaki eksiklikler	5
3.4. Öğretmen etkisi	2

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin ders kitabı içeriğinin yetersizliği, öğrenci tutumları-ön yargıları, öğretim programındaki eksiklikler, öğretmen etkisi olduğu görülmektedir. Bu güçlükler içerisinde en sık ifade edileni ders kitabı içeriğinin yetersizliğidir. Öğretmenlerin sıklıkla ifade ettikleri bir diğer görüş ise öğrenci tutumları-ön yargılarıdır. Öğretmenlerin grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerine göre bazı örnek ifadeler şöyledir:

Ö 7- Sosyal bilgiler öğretim programında grafik okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasının yeterince yer almadığını düşünüyorum.

Ö 16- Öğretmenlerin grafiklerin derste nasıl etkili kullanılacağı konusunda eksikleri olduğunu düşünüyorum. Bence öğretmenler derste kullanacakları grafikleri kendileri önceden hazırlamalıdır.

Ö 24- Öğrenciler grafiklere karşı olumsuz tutumlara sahiptir. “Grafiklerin sosyal bilgiler dersinde ne işi var? Grafikler matematik ve fen bilimlerinde olur” gibi ön yargıları grafiklerin öğretimini zorlaştırmaktadır.

Ö 27- Sosyal bilgiler ders kitaplarını incelediğimde içeriklerde yeterli miktarda grafik olmadığını görüyorum. Örneğin, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı bu açıdan çok zayıf. Neredeyse hiç grafik yok.

Grafik Okuryazarlığı Becerisi Kazandırmada Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilme Yöntemleri

Grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemleri teması kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre oluşan alt temalar tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemleri kapsamındaki görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler

Grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemleri	f
4.1. Ders kitabı içeriğini zenginleştirme	24
4.2. Öğretim programını düzenleme	6
4.3. Öğretmen katkısı	4
4.4. Diğer zümrelerle iş birliği yapma	4
4.5. Seçmeli ders olarak belirleme	2

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemlerine dair görüşlerinin ders kitabı içeriğini zenginleştirme, öğretmen katkısı, öğretim programını düzenleme, diğer zümrelerle iş birliği yapma, seçmeli ders olarak belirleme olarak ifade edildiği görülmektedir. Bunların içerisinde sıklıkla ifade edilen görüş ders kitabı içeriğini zenginleştirme olmuştur. Öğretmenlerin grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemlerine ilişkin görüşlerine göre bazı örnek ifadeler şöyledir:

Ö 2- Sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğinde daha fazla grafiğe yer verilmelidir.

Ö 9- Grafiklerle ilgili kazanımlara daha çok yer verilmesi gereklidir. Sosyal bilgiler dersindeki birçok konuda grafikler kullanılabilir. Sadece belli ünitelerde yer alan grafiklerle ilgili kazanımlar yetersiz kalıyor.

Ö 18- Grafiklerin yer aldığı diğer dersler matematik ve fen bilimleri zümre öğretmenleriyle yardımlaşılmalıdır. Bu durumun sosyal bilgiler dersinde grafiklerin öğretilmesine olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Ö 23- Bu konuda en büyük görev sosyal bilgiler öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmen grafikleri öğretirken çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencileri motive edebilir.

Ö 29- Grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmanın en etkili yolu grafiklerin öğretimini içeren (zeka oyunları gibi) bir seçmeli dersin belirlenmesidir. Bu seçmeli ders herhangi bir sınıf seviyesinde bir defaya mahsus verilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye’de 2018 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde programın temel amaçlarına bağlı olarak becerilerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Programda yer alan temel beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)’ne göre belirlenmiştir. TYÇ’de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen 8 adet anahtar yeterlilik bulunmaktadır. Bu yetkinlikler, ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve fen ve teknolojide yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2018). Bu anahtar yetkinlikler temel alınarak belirlenen 27 adet beceri bulunmaktadır. Bu becerilerden 7 adeti okuryazarlık olarak adlandırılmıştır. Grafik okuryazarlığı ise programda “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” becerisi olarak yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin grafik okuryazarlığını genel olarak grafikleri tanıma şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Grafik okuryazarlığını grafik çizme ve yorumlama becerisi olarak ifade edenlerin oranı diğerlerine göre daha azdır. Okuryazarlık, yaşam boyu süren, dinamik, okumanın yanı sıra kazanılan ve beceriyi yaşama etkin olarak geçirmeyi de içeren bir kavramdır (Yılmaz, 1989). Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin grafik okuryazarlığını tanımlarken klasik okuryazarlık tanımını bile tam olarak içermeyen görüşler ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Dikkat çeken bir başka bulgu ise sosyal bilgiler öğretim programında yer almasına rağmen grafik okuryazarlığını beceri olarak tanımlayanların düşük oranda oluşudur. Bu durum sosyal bilgiler öğretim programında “tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama” becerisi olarak yer alan grafik okuryazarlığının öğretmenler tarafından bir okuryazarlık olarak algılanmadığını göstermektedir. Grafik okuryazarlığı ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda da (Braden & Baca, 1991; Alpan, 2008; Galesic & Retamero, 2011) grafik okuryazarlığının son yıllara kadar bağımsız bir okuryazarlık alanı olarak algılanmadığı ve görsel okuryazarlığın geniş kapsamı içerisinde değerlendirildiği görülmektedir.

Grafik okuryazarlığının önemine ilişkin bulgularda sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak öğrenmede kalıcılık sağladığı ve derse karşı ilgi ve motivasyonu artırdığı için grafik okuryazarlığını önemli bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalar da (Magnuson, 1938; Davis, 1968; Cross, 1984; Coulter & diğ., 1988; Duplass,

1996; Crowe, 2010; Murphy, 2012) grafik okuryazarlığını sosyal bilgiler öğretiminde olumlu etki sağladığını göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada karşılaşılan güçlükler ilişkin elde edilen bulgularda sıklıkla ifade edilen güçlük kaynakları sosyal bilgiler ders kitaplarının grafik içeriği açısından yeterli olmaması ve öğrencilerin grafiklere karşı olumsuz tutum ve ön yargılara sahip olması olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda (Bell & Janvier, 1981; Leinhardt & diğ., 1990; Monk, 1992; Janvier, 1998; Roth & Bowen, 2001; Capraro & diğ., 2005) araştırma sonuçlarına benzer şekilde, grafik okuryazarlığı becerisi kazandırmada sıklıkla karşılaşılan güçlüklerden birinin öğrencilerden kaynaklanan güçlükler olduğu sonucu görülmektedir. Öğrencilerin grafikleri resim olarak algılaması, grafiklerle ilgili çeşitli kavram yanlışları ve ön yargılar, temel yeterlilik düzeylerinin eksik olması bu güçlüklerden öne çıkanlardır.

Araştırma sonuçlarına göre grafik okuryazarlığı kazandırmada karşılaşılan güçlüklerin giderilme yöntemlerinde sıklıkla ifade edilen görüşün ders kitapları içeriğinde grafiklerin daha fazla yer alması olduğu görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriğindeki grafiklerin oranını yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda (Öztürk & Öğreten, 2017; Aydemir & Adamaz, 2017) sosyal bilgiler ders kitaplarının beceri öğretimi açısından içerik olarak yetersiz olduğunun tespit edildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretiminde grafik okuryazarlığının öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

1. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ‘‘tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi’’ grafik okuryazarlığı olarak güncellenebilir.
2. Sosyal bilgiler ders kitapları içeriğinde grafiklere daha fazla yer verilebilir.
3. Öğrencilerin grafiklerle ilgili öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydemir, M. & Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 106-119.
- Bell, A. & Janvier, C. (1981). The interpretation of graphs representing situations. *For the learning of mathematics*, 2(1), 34-42.
- Braden, R. A. & Baca, J. C. (1991). Toward a conceptual map for visual literacy constructs. *Investigating visulliteracy*, 151-162. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352051.pdf#page=164>.
- Capraro, M. M., Kulm, G. & Capraro, R. M. (2005). Middle grades: Misconceptions in statistical thinking. *School Science and Mathematics*, 105(4), 165-174.
- Coulter, A. M., Fuller, M. J., Nickeli, P., Schoenike, P., Todorov, K. R. & Wilman, F. (1988). *Teaching with current comparative data, graphs, and maps*. Mass: World Eagle. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED331746.pdf>
- Cross, L. (1984). *An investigation of the effectiveness of charts and graphs as a means of studying social studies content* (Doctoral dissertation). <http://www.proquest.com/products-services/dissertations/>
- Crowe, A. R. (2010). ‘‘What's math got to do with it?’’: Numeracy and social studies education. *The Social Studies*, 101(3), 105-110.
- Davis, O. L. (1968). *Effectiveness of using graphic illustrations with social studies textual materials* (Final Report). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027608.pdf>
- Davison, B. K. (2013). *Universal graph literacy: understanding how blind and low vision students can satisfy the common core standards with accessible auditory graphs* (PhD thesis). <https://smartech.gatech.edu/handle/1853/47621>
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1).
- Duplass, J. A. (1996). Charts, tables, graphs, and diagrams: An approach for social studies teachers. *The Social Studies*, 87(1), 32-38.

- Durand, M. A., Yen, R. W., O'Malley, J., Elwyn, G. & Mancini, J. (2020). Graph literacy matters: Examining the association between graph literacy, health literacy, and numeracy in a Medicaid eligible population. *PLoS one*, 15(11), e0241844.
- Fry, E. (1981). A taxonomy of graphs. *Journal of Reading*, 389-390.
- Galesic, M. & Garcia-Retamero, R. (2011). Graph literacy: A cross-cultural comparison. *Medical Decision Making*, 31(3), 444-457.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 412-420.
- Janvier, C. (1998). The notion of chronicle as an epistemological obstacle to the concept of function. *The Journal of Mathematical Behavior*, 17(1), 79-103.
- Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. *Metin, M.(Edt.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 261-285.
- Leinhardt, G., Zaslavsky, O. & Stein, M. K. (1990). Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching. *Review of educational research*, 60(1), 1-64.
- Magnuson, K. C. (1938). *Graphs and tables in social science textbooks* (PhD Thesis). <https://www.proquest.com/products-services/dissertations/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Sosyal Bilgiler 6 öğretmen kılavuz kitabı*. MEB, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4,5,6, ve 7. Sınıflar*. MEB, Ankara.
- Monk, S. (1992). Students' understanding of a function given by a physical model. *The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy*, 25, 175-194.
- Murphy, D.D. (2012). *A study of none tex elements in Texas state approved social studies textbooks, grade 1 through grade 5* (PhD Thesis). <https://www.proquest.com/products-services/dissertations/>.
- Nolan, S. A. & Heinzen, T. E. (2009). Graphing literacy in the psychology major. *APS Observer*, 22(7). <https://www.psychologicalscience.org/observer/graphing-literacy-in-the-psychology-major?es=true>
- Okan, Y., Galesic, M. & Garcia-Retamero, R. (2016). How people with low and high graph literacy process health graphs: Evidence from eye-tracking. *Journal of Behavioral Decision Making*, 29(2-3), 271-294.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öztürk, T. & Öğreten, A. (2017). 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programındaki becerileri kazandırmada ders kitaplarının yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 234-259.
- Roth, W. M. & Bowen, G. M. (2001). Professionals read graphs: A semiotic analysis. *Journal for Research in mathematics Education*, 159-194.
- Sert, I. İ. (2008), Bilgi okuryazarlığı penceresinden Türkiye gerçeklerine bir bakış [PPT]. 15 Mayıs 2021 tarihinde <https://slideplayer.biz.tr/amp/2002576/>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.
- Zucker, A., Staudt, C. & Tinker, R. (2015). Teaching graph literacy across the curriculum. *Science Scope*, 38(6), 19-24.



Millî Eğitim Bakanlığı'nın İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları

Human Resources Management Practices of the Ministry Education's

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın İnsan Kaynakları Yönetimi konusunda hazırlanmış olduğu uygulamalarını incelemek, hâlihazırda bulunan uygulamaları detaylı olarak açıklamak ve bu konuyla ilgili olan ilkelerin amacını ortaya koymaktır. İnsan kaynaklarının en dikkat çeken özelliği olan insanı ilgilendiren konularda kişilerin değerini ortaya koymak ve buna göre çeşitli yönetim kavramlarıyla iş ortamında, işveren ve personel arasında denge sağlamaktır. Çalışma ortamında personelin değerinin artması işveren açısından oldukça önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma ortamında kişilerin değerinin artmasıyla, iş verimliliği de artacaktır. Bu sebeple bakanlığın hazırlanmış olduğu uygulamalar detaylı olarak incelenmeli, iş verimliliği, MEB üniversite iş birliğinin eksik olan kısımlarına yönelik çalışmalara devam edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: İnsan kaynakları yönetimi, Milli eğitim bakanlığı, yönetim, uygulama

ABSTRACT

The aim of this study is to include the applications prepared by the Ministry of National Education on Human Resources Management and to explain the applications in detail. It is to reveal the purpose of the principles related to this subject. The most striking feature of human resources is to reveal the value of people in matters that concern people and, accordingly, to provide a balance between employers and personnel in the business environment with various management concepts. The increase in the value of the personnel in the working environment is a very important factor for the employer. With the increase in the value of people in the working environment, work efficiency will increase accordingly. For this reason, the applications prepared by the ministry should be examined in detail and studies on the missing parts should be continued.

Keywords: Human resources management, Ministry of National Education, administration, practice

GİRİŞ

Günümüz örgütleri, hızlı değişimler karşısında rekabet avantajını yakalayabilmek için insan kaynaklarını en etkin şekilde yönetmek zorundadırlar. Middlewood ve Lumby (2009), "Okullarda ve kolejlerde insan kaynakları yönetimi" isimli çalışmasında, rekabetçi gibi terimlerden kaçınmış etkinlik, başarı veya optimum performans gibi daha belirsiz terimleri tercih etmiştir. İnsan kaynakları yönetimini (İKY) "yüksek kaliteli eğitim deneyimlerinin sağlanmasının anahtarı" olarak tanımlanmış ve eğitim kuruluşlarının başarılarının orada çalışan insanların kalitesine, bağlılığına ve performansına bağlı olduğunu" ifade etmişlerdir (Middlewood ve Lumby, 2009). 1890'larda, endüstriyel refah çalışmaları yavaş yavaş ortaya çıktığında, insanlar bilim ilkelerinin insanların yönetimine uygulanabileceğini anlamışlardır. Wilkinson ve ark. (2017), doğrudan yönetim sistemlerinden (kişisel denetim, geleneksel ataerkillik ve basit parça başı çalışma sistemleri) daha teknik yönetim sistemlerine ve bürokratik istihdam biçimlerine doğru bir değişim olduğunu belirtmişlerdir.

Middlewood ve Lumby'nin (2009) belirttiği gibi İKY, organizasyonlarda etkili personel yönetiminin başka ama daha stratejik ve dinamik bir yorumudur. Chicago Üniversitesi'nden Gary Becker, "Beşerî Sermaye" teorisi ile ekonomi dalında Nobel Ödülü'nü alınca, İKY terimi hem dünyada hem de Türkiye'de popüler hale gelmiştir (Ulsever, 2005). İKY'nin bu yeni yorumunda sadece kâğıt üzerinde bir değişiklik mi olduğu yoksa daha sofistike olduğu tartışılmaktadır (Wilkinson, vd., 2017). Bu tartışma hâlen devam ederken, önemli olan husus teoride insanları ve diğer kaynakları yönetmek aynı gibi görünse de pratikte insanın beceri, yetenek, bilgi, kişilik, cinsiyet, deneyim farkı, motivasyon gibi özellikleri durumu değiştirmektedir (Bratton ve Gold, 1994). Örgütsel başarı için tüm bu değişkenlerin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bratton ve Gold (1994) İKY'yi "iş organizasyonlarında insanların yönetiminde uzmanlaşmış yönetim sürecinin bir parçası" olarak tanımlamıştır. İKY, örgütsel hedeflere

Fadime Gökdoğan¹ 
Ahmet Yıldım² 

How to Cite This Article

Gökdoğan, F. & Yıldırım, A. (2023). "Millî Eğitim Bakanlığı'nın İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6495-6500. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69066>

Arrival: 24 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, Isparta Türkiye. ORCID: 0000-0003-1516-6444

² Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, Isparta Türkiye. ORCID: 0000-0002-1208-071X

ulaşmak için gerekli görevleri yerine getirecek personelin işe alınması, eğitilmesi, geliştirilmesi, motive edilmesi ve değerlendirilmesini de içerir. İKY'nin amacı, çalışanların ihtiyaçlarını karşılayarak işyerinin verimliliğini ve kalitesini artırmaktır. Bunların yanında İKY, rekabetten yararlanmayı ve işgücünün esnekliğini garanti etmeyi hedeflemektedir. Bu anlamda İKY, bürokratik beklentileri karşılayabilmektedir. Sonuçta İKY yetkinlik, eşitlik, güvence ve tarafsızlık ilkelerini benimsemektedir (Akçakaya, 2008; Cengiz, 2010; Çamlık, 2013; Özdemir, 2014; Saylan, 2013; Tan, 2015).

Çalışanlar, bir organizasyonun büyümesine ve başarısına katkıda buldukları için organizasyon açısından en önemli varlıklardan biridir (Danish ve Usman, 2010). Malik ve Danish (2010), hızlı ve sürekli değişimin karakterize ettiği çağda, kuruluşların üretken olması ve paydaşlarının ihtiyaçlarına duyarlı olması için bilgi sermayesinin elde tutulması gerektiği sonucuna varmıştır. Aynı şekilde eğitim ve araştırma kurumu olarak üniversitelerin de araştırmacılarını çekmesi, elde tutması ve geliştirmesi gerekmektedir. Üniversitelerin, ulusların kalkınması amacıyla araştırma ve eğitim yürütme işlerine kendilerini adanmış olmaları için iyi eğitilmiş ve motive olmuş çalışanlara ihtiyacı vardır (Lew, 2009). Yapılan çalışmalar, İKY uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanmasıyla üniversite çalışanlarının işlerine bağlı kalmalarını sağladığını göstermiştir (Chen vd., 2009; Shahzad vd., 2008). Çalışanlar için uygun İKY uygulamalarının uygulanması, bireylerin performansını artıracaktır. Çünkü Lew (2009), çalışanların araştırma kalitesi, öğretim üyelerinin akademik itibarı, akademik program kalitesi, topluma araştırma katkısı, yarının liderleri ve mezunların kalitesi ve bunun iş hayatında uygulanması işveren ve personel arasındaki dengenin sağlanması açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun gerçekleşmesi için, işveren ve personel arasında güçlü bir bağ kurmak gerekir.

İKY yüksek kaliteli eğitim deneyimlerinin sağlanmasının anahtarı olarak ve eğitim kuruluşlarının başarılarının orada çalışan insanların kalitesine, bağlılığına ve performansına bağlı olduğu bir ifadedir. 1890'larda, endüstriyel refah çalışmaları yavaş yavaş ortaya çıktığında, insanlar bilim ilkelerinin insanların yönetimine de uygulanabileceğini anlamıştır. Wilkinson ve ark. (2017), doğrudan yönetim sistemlerinden (kişisel denetim, geleneksel ataerkillik ve basit parça başı çalışma sistemleri) daha teknik yönetim sistemlerine ve bürokratik istihdam biçimlerine doğru bir değişim olduğunu bildirmektedir. Böylece 1980'lerin sonlarında, personel yönetimine bir alternatif olarak İKY terimi ortaya çıkmıştır.

Türkiye'deki Uluslararası Standardizasyon Örgütü (ISO), Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü (MBNQA), Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) ve Ulusal Kalite Derneği (KalDer) gibi bazı özel kurumlar bulunmaktadır. ISO (International Organization for Standardization), 1947'de kurulmuştur. ISO, 140 ülkeyi kapsayan bir organizasyondur. ISO'nun misyonu, dünyada standardizasyon ve ilgili faaliyetlerin gelişimini teşvik etmektir. ISO, dünya çapında bir federasyondur. BNQA, kalite farkındalığını artırmak, ABD kuruluşlarının kalite ve iş başarılarını tanımak ve bu kuruluşların başarılı performans stratejilerini tanıtmak için kurulmuştur. BNQA, 1988'den beri performans mükemmelliği için çalışmayı yapmaktadır. 1988 yılında önde gelen 14 Batı Avrupa şirketi tarafından kurulan EFOM, Avrupalı şirketlerin dünya pazarındaki rekabetçi konumunu güçlendirmeyi hedeflemektedir ve 1991 yılında başlattığı Avrupa Kalite Ödülü (EQA) ile Total'in en başarılı temsilcisi olarak değerlendirilen şirkete ödül vermektedir. 1991 yılında Türkiye'de var olan kalite anlayışını yaygınlaştırmak amacıyla kurulan KalDer, 1993 yılından bu yana Ulusal Kalite Ödüllerini üç kategoride vermekte ve 2002 yılına kadar sivil toplum kuruluşları ile birlikte ödül kategorilerine bir yenisini daha eklemeyi planlamaktadır. MEB, KalDer ile protokol imzalamış olup, Ulusal Kalite Ödülü üç lise, bir ilkokul ve Bakanlık bünyesinde TKY (Kalite Yönetimi) sürecinden doğrudan sorumlu olan Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından uygulanmıştır.

Dahlgaard ve Kristensen (1995), temeli ve dört kenarı olan bir TQM (Keops) piramidi kullanarak TKY'nin beş temel taşı tanıtmıştır. Bu maddelerin temeli yönetimin taahhüdü iken, taraflar, müşteri ve çalışanın yanı sıra gerçeklere, sürekli iyileştirmeye ve herkesin katılımına odaklanmıştır. VanZadelhoffet (1995), küçük bir üniversitede yönelem araştırması öğretiminde kalite yönetimi ilkelerini uygulamıştır. Uygulamada, kalite yönetiminin en büyük avantajının sürekli gözden geçirilebilmesi ve değişen ve gelişen dünyaya uyarlanabilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Külahcı (1995), İstanbul, Türkiye'de bulunan Marmara Üniversitesi'ndeki bir mühendislik fakültesi örneklemeyle, yüksek öğretimde TKY'yi araştırılmış ve üst yönetimin özverili olmasına rağmen, yine de motive olmuş personele ihtiyaç olduğu bulunmuştur. Haug ve Keleman (1996), öğretim yönetimi sürecinde ilk TKY uygulamasını tartışmışlardır. Uygun taahhüt olmadan, TKY yaklaşımının başarısız olabileceğini ve başarıya ulaşmak için TKY sürecinin uygulanmasının dikkatli bir şekilde tasarlanması, yönetilmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Öte yandan Schargel (1996), Brooklyn, New York'ta öğrencileri siyah (%75), İspanyol (%23) ve düşük gelirli ailelerden gelen bir mesleki ve teknik lisenin başarılı TKY sürecini tanıtmıştır. Demichiel ve Ryba (1997), eğer çalışanlar dahil edilirse ve hedefler süreçler ve sonuçlarla bağlantılıysa ve odak noktası müşterilerde kalırsa, TKY'nin yüksek öğretimde etkili olabileceğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Fitz-Gibbon (1997), Durham Üniversitesi'nde tanıtılan 'A Düzeyi Bilgi Sistemi' (ALIS) adlı bir projeye değinmiştir.

Projede bazı başarılı stratejiler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. McGonagill (1997), TKY ilkelerinin üstün zekalı öğrenciler için müfredatta da çalıştığını bildirmektedir. Zbaracki (1998), yöneticilerin TKY ile ilgili başarı retoriği tükettiklerini, bu retoriği TKY programlarını geliştirmek için kullandıklarını ve ardından kendi başarı retoriklerini sunmak için deneyimlerini filtrelediklerini bildirmektedir. Bu çabanın bir sonucu olarak, TKY'ye aşırı iyimser bir bakış açısı oluşturmaktadır. Terziovski ve Samson (1999), tipik bir üretim organizasyonunun çalışan ilişkilerinde, müşteri memnuniyetinde, operasyonel ve ticari performansta TKY ile TKY olmadan olduğundan daha iyi performans elde etme olasılığının daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Zineldin (1999), Toplam İlişki Yönetimi (TRM) olarak adlandırılan yeni bir yaklaşım geliştirmiş ve daha kaliteli ilişkiler, ürünler / hizmetler ve süreçler elde etmek için TRM'yi TQM ile entegre etmeye çalışmıştır. Son olarak bu iki yaklaşımın ortak noktaları ve ilkeleri belirlenmiştir. Love vd. (2000), TKY yapıları, örgütsel öğrenme ve öğrenen organizasyon arasındaki ilişkiyi tanımlamıştır. İbrahim vd. (1999) Avustralya'da 14 şirketi araştırmış ve değişim için netlik, katılım, kültürel iletişim, kaynak desteği ve yönetim desteğinin hepsinin önemli olduğunu, ancak ikincisinin kritik faktör olduğunu saptamıştır. Öte yandan, Houston (1999) bir lisansüstü eğitim programında kalite yönetimine yönelik vaka çalışmasına dayalı bir eylem araştırması projesini bildirmiş ve grup üyelerinin taahhüt, farkındalık, koordinasyon ve liderlik ihtiyacı konusunda daha büyük bir farkındalık geliştirdiğini bulmuştur. Başka bir çalışmada, Killingsworth ve vd. (1999) bir lisans dersinde “Kalite ile Bütünleşik Öğrenme” adlı bir öğrenme yaklaşımı uygulamış ve bazı olumlu tepkiler ve başarılı sonuçlar almıştır. Underwood (2000), ISO 9000 akreditasyonunun kendisinin performans sonuçları için bir miktar garanti sağlayıp sağlamadığını araştırmayı amaçlamış ve belgelendirmenin kendisinin etkili performans sonuçları için çok az garanti sağladığını belirtmiştir. Abraham vd. (2000), bir ISO 9000 akreditasyon sertifikası ile performans çıktısı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve performans çıktılarının sertifikadan çok organizasyonel değişikliklere ve uygulama stratejilerine dayandığını bildirmektedir.

VanDer Wiele (2000), TKY'nin öğretmenlerin stresini azaltmaya yardımcı olabileceğini ve daha etkili eğitime katkıda bulunabileceğini vurgulamıştır. Weller (2000), Deming'in ilkelerinin ve TKY'nin problem çözme araç ve tekniklerinin, okuldaki vandalizm, okul terki ve öğrenci devamsızlığı gibi eğitimsel olmayan sorunları çözmek için kullanılabilirliğini göstermiştir. Siegel (2000), Malcolm Baldrige Mükemmellik Performansı Kriteri kullanımının, Öğrencilerin başarısını, öğrenmeleri için sorumluluk duygularını artırdığını ve gönüllü katılımlarını teşvik edebileceğini belirtmiştir. Okutan ve Çetinkaya'nın (2000) Karadeniz'in doğusunda yer alan küçük bir il olan Giresun'da yaptığı araştırma, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kalite yönetimi konusunda fazla bilgi sahibi olmadığını ortaya koymuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı'nda İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları

Türk Eğitim Sistemi 1960-1970 yılları arasında personel yönetimi kavramıyla tanışmış, 1990 yılında ise TKY ile İKY gündeme gelmiştir. İKY'nin kökleri Osmanlı İmparatorluğu'ndaki reform dönemine kadar uzansa da 2011 yılında (25/8/2011, 652 sayılı kanun hükmünde kararname) Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olarak İnsan Kaynakları Yönetimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. İKY, öğretmenlerin sorumlulukları ve mesleki yeterlilik alanları (iş analizi), insan kaynağının nitelik ve niceliği, seçme ve atama, eğitim ve geliştirme, performans değerlendirme, ücret gibi alt işlevlerden oluşan kapsamlı bir yapıya sahiptir. İnsan kaynaklarının işlevleri, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli becerilere sahip, üretken ve yetkin bir çalışma gücü oluşturmak, geliştirmek ve sürdürmek yoluyla örgütsel stratejiyi desteklediği için önemlidir (DeCenzo vd., 2017). DeCenzo ve diğerlerine göre (2017), iş analizi “bireylerin ihtiyaç duyduğu ve uygulamadaki işler için malumat veren bilgi ve becerilerdir ve İKY uygulamaları için bir başlangıç noktası olarak kabul edilir.

Öğretmenlik, Türk Millî Eğitim Sistemi'nde özel bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmekte ve Millî eğitimin amaç ve ilkeleri ana esaslarına göre yürütülmektedir. Öğretmenliğe hazırlık eğitimi, dünya bilgisi, eğitim ve pedagojik formasyon hizmeti verilmektedir. Öte yandan öğretmenler de öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını kazanmaktadır (METK, 1739). Son zamanlarda eğitime yönelik algıyı geliştirmek amacıyla öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek ve öğretmen niteliğini artırmak amacıyla öğretmen yeterlilikleri “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” boyutları altında tanımlanmıştır. Bu bağlamda mesleki bilgi, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisini içerirken; mesleki beceri planlamayı, öğrenme ortamlarını oluşturmayı, öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeyi, ölçme ve değerlendirmeyi içermektedir. Ayrıca tutum ve değerler boyutu, ahlaki ve ailevi değerleri, öğrencilere yaklaşmayı, iletişim ve iş birliğini ve mesleki gelişimi içermektedir (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017-2023).

DeCenzo vd. (2017), İK planlamasının, bir organizasyonun uygun sayıda kalifiye elemana çalışanların doğru zamanda ve yerde ulaşmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. İhtiyaç duyulan öğretmen sayısını, haftalık olarak yüklenen derslere, okulda ihtiyaç duyulan öğretmenlere, derslik sayısına ve öğrenci sayısına göre MEB belirlemektedir (MEB, 2016).

İKY uygulamaları ile çalışanlara kendilerini geliştirme ve yetiştirme fırsatı verilmektedir (Albrect ve ark., 2015). Nitelikli öğretmen istihdamı, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin artırılması, eksikliklerinin tespit edilerek giderilmesi amacıyla MEB göreve başlama ve hizmet içi eğitim programları düzenlemektedir. Hizmet içi eğitim planlaması her yıl yayımlanarak yaygınlaştırılır ve zorunlu ya da isteğe bağlı olarak uzaktan ya da teknolojiye dayalı eğitim yoluyla veyahut yüz yüze yapılır (Eğitim Yönetmeliği, Tümevarım Öğretmenleri, 2017; Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği, 1995). Performans değerlendirme süreçleri, eğer varsa çalışanların etkin bir şekilde katılımı ve gelişimi için güçlü araçlardır. Ancak bu süreç bazen o kadar kötü yönetilmektedir ki avantajdan çok dezavantaja yol açmaktadır (DeCenzo vd., 2017).

Öğretmen değerlendirme sistemlerinin iki temel amacı vardır (OECD, 2009). Birincisi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlik mesleğinin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyen iyileştirmeye yönelik öğretmen değerlendirmesi yapmaktır. Bu şekilde, öğretmenlerin performansı okul gelişim planının bir bileşeni olarak değerlendirilir. Öğretmen değerlendirme sistemlerinin ikinci amacı da öğretmenleri performanslarından sorumlu tutmak ve bunu maaş artışı, terfi, ek değerlendirme puanları gibi mesleki kariyerleri için birçok sonuçla ilişkilendirmektir. Başka bir deyişle, öğretmen değerlendirmesinin hesap verebilirlik işlevi, öğretmenleri işte ellerinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etmeye amaçlar.

Öğretmen Stratejisi Belgesi 2017-2023'e dayanarak MEB, öğretmen performans değerlendirme kriterlerini 360 derece değerlendirme sistemini kullanarak değiştirecektir. Bununla birlikte, halen farklı bölgelerde pilot çalışma olarak yürütülmektedir. Bu değerlendirme veli, öğrenci, öğretmenin kendisi, diğer öğretmenler ve yöneticiler tarafından verilen puanlar dikkate alınarak farklı kaynaklardan beslenen çoklu bir değerlendirme sistemidir. Sistem ile öğretmenlerin başarısının dört yılda bir yapılacak bir sınavla belirlenmesi amaçlanmaktadır (2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi, 2017).

Ücret sistemi ile ilgili olarak, (DeCenzo vd., 2017), üst yönetimin işten ayrılmayı önlemek ve çalışanları motive etmek için bir ücretlendirme sistemi belirlemeyi amaçladığını ve ayrıca bu sistemin herkes için adil ve eşit olması gerektiğini belirtmiştir. Türkiye'de ücret politikaları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre belirlenmekte ve öğretmenlere yapılan sosyal yardım ve hizmetlerini içermektedir. Benzer şekilde ödüllendirme ve disiplin sistemi de 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda yer almaktadır. Bununla birlikte, Öğretmen Strateji Belgesi'nde kariyer ve ödüllendirme konusunda bir şema hazırlanmaktadır.

Yönetmelikler dışında ilgili literatürü inceleyen Benligiray (2009), Türkiye'deki koşullar nedeniyle insan kaynakları yönetiminin diğer ülkelerin aksine Türkiye'de 2000'li yıllardan sonra başladığını bildirmektedir. Daha sonra bu alanda yüksek lisans ve doktora tezlerindeki araştırmalarda bir artış olduğu görülmektedir. Tuncay (2015), araştırmada temel olarak ABD (Amerika Birleşik Devletleri) İKY literatürünün ele alındığını tespit etmiştir. Sınırlı olmakla birlikte, Türkiye bağlamında atıfta bulunulabilecek "kayırmacılık" üzerine bazı araştırmalar yapılmıştır. MEB'in personel yönetimi konusunda düzenlemeleri uygulamaya koymaması sebebiyle eleştirilse de bu bağlamda İKY ile örgütsel bir değişime uğramaktadır. MEB'in en kalabalık kadroya sahip olduğu ve geleceğin insan kaynaklarına yön verme potansiyeline sahip olduğu düşünüldüğünde MEB'in İKY stratejileri önem kazanmaktadır. Ancak birkaç araştırma dışında (Öztay, 2006; Saylan, 2013), uygulamalar bilimsel ve bütüncül olarak yeterince incelenmemiştir. Bu anlamda mevcut araştırma, öğretmenlerin MEB tarafından gerçekleştirilen İKY uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemek ve öğretmenlerin İKY'nin işlevini "ne düşündüklerini" ve "nasıl değerlendirdiklerini" belirlemeyi amaçlamaktadır.

SONUÇ

Öğretmenler, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde görev ve sorumluluklarının eğitimini aldıklarını belirtmelerine rağmen, bir öğretmenin niteliği için çok önemli olan mesleki yeterliklere yönelik planlama, ölçme ve değerlendirmeler konusunda yetersizdir. Bu durum öğretmenlerin belirtilen görev ve sorumluluklar hakkında gerektiği kadar bilgiye sahip olmadığı anlamına gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, İKY'nin mesleki gelişim, performans yönetimi, ödüllendirme ve disiplin gibi diğer işlevlerine temel teşkil eden iş analizi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır.

Bakanlık, gerekli mesleki görev ve sorumluluklar için kapsamlı bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim düzenleyerek bu konudaki ihtiyaçları belirlenmelidir. Bakanlık, ihtiyaç duyulan öğretmenlerin seçimi ve atanmasında da ihtiyaç analizi yapmalı, üstelik bu planı tutarlı bir şekilde uygulamalı, özneliği ve yeterliliği dikkate almalıdır. Bakanlığın hizmetiçi eğitimi ihtiyaç analizine dayalı olarak eğitim planlaması ve bu eğitimi öğretmenlerin de öğrenen olduğu bilinciyle uygulaması önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi sadece hesap verebilirliğe odaklanmak yerine destekleyici bir şekilde yürütülmelidir.

Öğretmenler, ödeme, ödüllendirme ve disiplin hususlarında tarafsızlık kaygısı taşımaktadır. Bu noktada, yeniden tesis edilecek net kuralların belirlenmesi, öğretmenlerin adalet duygusunu artırabilir. Sonuçlara bütüncül bakıldığında ilgili kurumlar (öğretmen yetiştiren kurumlar gibi) ve kişiler (öğretmenler, yöneticiler vb.) ile iş birliği yapılması ve İKY'nin işlevleri konusunda bilimsel araştırmalar yapılması gözlemlenen sorunların çözümünde etkili olacaktır. Bu konuda mesleki gelişim ihtiyaçlarını veya nitelikli öğretmen ihtiyacını belirlemek için ihtiyaç analizi yapmak; planları uygulamak, karşılaştırma yapmak için farklı toplumların eğitim kurumlarındaki ödeme politikaları hakkında veri toplanması gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmen yetiştirme, öğretmen geliştirme, performans değerlendirme, ödüllendirme ve disiplin uygulamalarının öğretmen üzerindeki olası etkileri konusunda eğitim almaları gereklidir. Böylece İKY'nin eğitim kurumlarında işler hale gelmesi son derece yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Abraham, M., Crawford, J., Carter, D., & Mazotta, F. (2000). Management decisions for effective ISO 9000 accreditation. *Management Decision*.
- Akcakaya, M. (2008). İnsan kaynakları planlamasının bir aracı olarak norm kadro uygulaması [Human Resources Planning as a Tool of Norm Staff Application] (Unpublished Doktoral Dissertation). Gazi University, Ankara, Turkey.
- Bratton, J., & Gold, J. (1994). *Human resource management*. London: The Macmillan Press.
- Camlik, M. (2013). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların mental sağlığı üzerindeki etkisi: Mersin ve Adana illerindeki kamu ve vakıf üniversitelerinde bir uygulama [The effect of human resources management practices on the mental health of the employees: An application in public and private universities in the provinces of Mersin and Adana] (Unpublished Master's Thesis). Mersin University, Mersin, Turkey.
- Cengiz, E. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde öğretmenlerin örgütlenme hakkı [The organizing right of the teachers in human resources management] (Unpublished Master's Thesis). Beykent University, Istanbul, Turkey.
- Chen, S.-H., Wang, H.-H. and Yang, K.-J. (2009), "Establishment and application of performance measure indicators for universities", *The TQM Journal*, Vol. 21 No. 3, pp. 220-235.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K., & Kanji, G. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management*, 6(5), 445-456.
- Danish, R. Q., & Usman, A. (2010). Impact of reward and recognition on job satisfaction and motivation: An empirical study from Pakistan. *International journal of business and management*, 5(2), 159.
- DeCenzo, D. A., Robbins, S. P., & Verhulst, S. L. (2017). İnsan kaynakları yönetiminin temelleri [Fundamentals of human resource management]. Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Demichiell, R., & Ryba, W. (1997). Real heroes need less control: Dawn of a new breed of educator. *Journal of Education for Business*, 72(5), 261-266.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1997). Will'joy'in work be helped or hindered by value-added indicators? Applying Deming to education. *Total Quality Management*, 8(2-3), 152-155.
- Haug, P., & Keleman, K. S. (1996). Introduction of total quality management (TQM) into the process of teaching management: a discussion of initial applications. *Journal of management education*, 20(3), 319-340.
- Houston, D., & Rees, M. (1999). Developing a quality management system for a postgraduate education programme: a case study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 227-238.
- Killingsworth, B. L., HAYDEN, M. B., & DELLANA, S. A. (1999). Total quality involvement in the classroom: Integrating TQM in a systems analysis and design course. *College Student Journal*, 33(3), 465-465.
- Külahçı, A.E. (1995) Total quality management in higher education: case study in Marmara University Engineering Faculty. Unpublished thesis for the Master's Degree submitted to the Marmara University
- Lew Yan Voon, L. (2009). Pedagogical Reforms from Private Engineering to Public University. *Bulletin of the American Physical Society*, 54.
- Love, P. E., Li, H., Irani, Z., & Faniran, O. (2000). Total quality management and the learning organization: a dialogue for change in construction. *Construction Management & Economics*, 18(3), 321-331.
- MEB, 2016, Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Kadrolu Kadrolarına İlişkin Yönetmelik.

Malik E.M. ve Danish Q.R. (2010). "Impact of Motivation to Learn and Job Attitudes on Organizational Learning Culture in a Public Service Organization of Pakistan". A Research Journal of South Asian Studies. Vol. 25. No. 2. pp. 217-235.

McGonagill, B. (1997). Gifted education long-range planning: Using time wisely with TQM. *Roeper Review*, 19(4), 200-203.

Middlewood D., & Lumby J. (2009). *Human resource management in schools and colleges*. London: SAGE Publication Ltd.

METK, 1739. Millî Eğitim Temel Kanunu.

Okutan, M. & Çetinkaya, A. (2000) Okul yönetimlerinin toplam kalite yönetimine göre yetrlliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (TQM competencies of school principals according to the views of the teachers and principals). Paper presented at the IX National Education Congress held by Ataturk University, 27–30 September

Ozdemir, M. (2014). Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi, kuram uygulama teknik [Human resources management in educational institutions, theory application technical]. Ankara: Ani Yayıncılık.

Saylan N. (2013). Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin gerçekleşme derecesi [The degree of realization of human resources management functions in private primary and secondary schools] (Unpublished Master's Thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Shahzad, K., Bashir, S. and Ramay, M.I. (2008), "Impact of human resource practices on perceived performance of university teachers in Pakistan", *International Review of Business Research Papers*, Vol. 4 No. 2, pp. 302-315.

Siegel, P. (2000) Using Baldrige to improve education: a rational based on results, *Training &*

Schargel, F. P. (1996). Why we need total quality management in education. *Total Quality Management*, 7(2), 213-218.

Tan, S. (2015). Ortaöğretim kurumlarında insan kaynakları yönetimi ve bir uygulama [Human resources management in secondary schools and an implementation] (Unpublished Master's Thesis), Istanbul Arel University, Istanbul, Turkey.

TEDMEM, (2017). 2017 Education Evaluation Report, Ankara: TED.

Terziovski, M., & Samson, D. (1999). The link between total quality management practice and organisational performance. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

Ulsever, C. (2005). 21. yüzyılda insan yönetimi [21st century human management], Istanbul: Alfa Yayıncılık.

Underwood, S. (2000). Assessing the quality of quality assessment: the inspection of teaching and learning in British universities. *Journal of Education for teaching*, 26(1), 73-91.

Weller, L.D. (2000) School attendance problems: using the TQM tools to identify root causes, *Journal of Educational Administration*, 38(1), pp. 64–82

Wilkinson A., Redman T., & Dundon T. (2017). *References contemporary human resource management text and cases* (Fifth Ed.). United Kingdom: Pearson Education Limited.

Van der Wiele, T., Dale, B., & Williams, R. (2000). Business improvement through quality management systems. *Management Decision*, 38(1), 19-23.

Van Zadelhoff, C. J. (1995). Quality management principles applied to the teaching of operations research at a small university. *Total Quality Management*, 6(5), 539-546.

Zbaracki, M. J. (1998). The rhetoric and reality of total quality management. *Administrative science quarterly*, 602-636.

Zineldin, M. (1999). Exploring the common ground of total relationship management (TRM) and total quality management (TQM). *Management Decision*.

Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışmış Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Olası Çözüm Yolları

Problems Experienced by Teachers Worked in Public Education Centers and Possible Solutions

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışmış öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve olası çözüm yollarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan fenomenoloji yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem seçme yöntemi içerisinde yer alan kartopu tekniği kullanılarak belirlenen 6 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler NVivo 9 paket programı yardımıyla içerik analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Veriler analiz edildiğinde; Halk Eğitim Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ücretlerinin düşük olduğu, müstakil binalarının olmadığı, ısıtma problemi yaşandığı, kursiyerlerin devamsızlık yaptığı, araç gereç eksikliğinin olduğu ve gelen ödeneklerin yetmediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çözüm olarak öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi gerektiği, ihtiyacı karşılayacak özel donanımlı binaların yapılması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada bu sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Halk Eğitimi, Kurslar, Sorunlar, Çözümler




ABSTRACT

The purpose of this research; The aim of this study is to determine the problems experienced by teachers who worked in Public Education Centers and possible solutions.. The research was designed according to the phenomenology method, which is included in the qualitative research approach. The study group of the research consists of 6 teachers determined by using the snowball technique, which is included in the purposeful sampling method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. The obtained data were interpreted using the content analysis method with the help of the NVivo 9 package program. When the data is analyzed; It has been concluded that the wages of the teachers working in Public Education Centers are low, they do not have detached buildings, they have heating problems, the trainees are absent, there is a lack of equipment and the incoming allowances are not enough. As a solution, it was concluded that teachers' wages should be improved and specially equipped buildings should be built to meet the needs. In the study, recommendations were made based on these results.

Keywords: Teacher, Public Education, Courses, Problems, Solutions

GİRİŞ

Bilginin hızlı bir şekilde değiştiği ve aktarıldığı günümüzde okuyan ve okuduğunu anlayan bireylerin yetiştirilmesi önemli görülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okuma yazma bilmeyen bireylerin varlığı kabul edilemez bir gerçektir. Bu nedenle Türkiye’de devletin en üst yöneticileri tarafından okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda yer alan eğitim hakkının kullanılması bilhassa yetişkin okuma yazma eğitiminin verildiği hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu okuma-yazma kursları HEM’lerde açılmaktadır (Başkan, 2021). Eğitim hakkından yararlanamayan bireylere yönelik gerçekleştirilecek okuma yazma faaliyetleri önemsenmektedir. Şüphesiz ki okuma-yazma faaliyetlerinin en önemli gerçekleştiricisi sınıf öğretmenleridir. Ayrıca Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışan öğretmenler okuma-yazma kursu dışında, bilgisayar, masa tenisi, aile eğitimi gibi Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün (HBÖGM) modülünde yer alan birçok kursu vermektedir. HEM’lerde sınıf öğretmenlerinden başka beden eğitimi öğretmenleri de çalışmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri HEM’lerde; masa tenisi, voleybol, futbol, halk oyunları gibi yetişkinler ve öğrencilere yönelik kurslar vermektedir. Bu nedenle gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmenlere uygun çalışma koşullarının sunulması zaruridir. Öğretmenler rahat ettikleri ortamlarda daha verimli olmaktadır. Bu araştırma öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri sunması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Aytekin Karbeyaz¹ 
İbrahim Yurtsever² 
Ahmet Düzgünce³ 

How to Cite This Article

Karbeyaz, A., Yurtsever, İ. & Düzgünce, A. (2023). “Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışmış Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Olası Çözüm Yolları” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6501-6516. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69083>

Arrival: 26 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Dr., Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bölümü, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-1483-5581

² Okul Müdürü MEB, Osmaniye, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9177-8349

³ Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Erzurum, Turkey, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2603-5554

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgi yer verilmiştir.

Halk Eğitimi Merkezleri

Milli Eğitim Bakanlığı HBÖGM'ye bağlı olan HEM'ler Türk Milli Eğitimi'nin ilke ve amaçları ile yaygın eğitimin hedeflerine ulaşmak için her il-ilçede ve gerek görülen diğer yerleşim yerlerinde kurulan kamu kurumlarıdır (Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010). 1953 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü Halk Terbiyesi Şubesine bünyesinde açılan HEM'ler toplumdaki bireylerin ilgi, istek, kabiliyeti ihtiyacı doğrultusunda çeşitli kurslar düzenleyen merkezlerdir (HBÖGM, 2021). Statü, eğitim, kimliği, kültürel düzeyi ne olursa olsun her vatandaş ilgi, kabiliyet ve isteği doğrultusunda herhangi bir şart aranmaksızın HEM'lerden ücretsiz olarak yararlanabilir (Başkan, 2021). HEM'ler Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) milli eğitimimin amaç ve ilkelerine uygun bir şekilde örgün eğitimin içine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış bireylere örgün eğitimle birlikte ya da tek başına;

- ✓ Okuma-yazma öğrenmesini sağlamak, eksik kalan eğitimlerini tamamlamak için imkan sunmak,
- ✓ İçinde bulunduğumuz çağa ayak uydurması için onlara sosyal, kültürel teknolojik vb. imkânlar sunmak,
- ✓ Öz değerlerimizi tanıtıcı, koruyucu ve geliştirici faaliyetlerde bulunmak,
- ✓ Toplum içerisinde dayanışma, yardımlaşma gibi alışkanlıklar kazandırmak,
- ✓ Sağlıklı yaşama ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırmak,
- ✓ Boş zamanı en iyi şekilde değerlendirme alışkanlığı kazandırmak,
- ✓ Herhangi bir meslekte çalışanlara hizmetiçi eğitim vermek suretiyle onların mesleki açıdan gelişimini desteklemektir.

HEM'lerin başında merkez müdürü bulunur ve nüfusa göre yeteri kadar müdür yardımcısı istihdam edilir. HBÖGM (2021) HEM'ler doğumdan ölüme kadar bireyleri bilinçli bir şekilde yönlendiren, ülkenin kalkınmasına yönelik sorumluluk duyan, kurs sonunda belge veren yerlerdir. HEM'ler bireylerin talepleri doğrultusunda özellikle ihtiyaç duyulan meslekler ile ilgili gerekli bilgi-beceri ve özellikleri kazandırmaya çalışan yerlerdir. Bireyler bu belgeler ile ister özel olsun ister kamu sektöründe iş bulabilmektedir. Ayrıca diğer kamu kurum ve kuruluşlar ile yapılan protokoller sayesinde bir yandan istihdama yönelik kurslar açılmakta bir yandan da bu kurslarda öğrencilere yönelik maddi destek sağlanmaktadır. HEM'lerin görevleri şunlardır (Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2010):

- ✓ Aile eğitimi, güzel sanatlar, kültürel faaliyetler gibi alanlarda eğitimsel etkinlikler yapmak.
- ✓ Okuma-yazma bilmeyen bireylere okuma-yazma öğretmek, eksikleri olan bireylerin ise diğer eğitim kurumları ile iş birliği sağlayarak eksikliklerini gidermek.
- ✓ Mahalli düzeyde araştırma yaparak iş-istihdam konusunda kurslar açarak nitelikli bireyler yetiştirmek.
- ✓ İmkân dâhilinde yayınlar yapmak ve çevresinin kültürel varlığını derleyerek kitap haline dönüştürmek. Kitap haline dönüştürülen bu varlığın yayını gerçekleştirilmek.
- ✓ Eğitimsel ihtiyaç olan alanlarda toplantı, seminer, panel düzenlemek, gerekli şartların oluşması ile yöresel, ulusal veya uluslararası düzeyde etkinlikler gerçekleştirmek, kulüpler kurmak.
- ✓ Belirli Gün ve Haftalar, Mahalli ve Milli Kültürel değerlerin korunup yaygınlaştırılması için çalışmalar yapmak.
- ✓ Görsel, işitsel olarak kursiyerlerin yararlanacağı etkinlikler yapmak.
- ✓ Hayat Boyu öğretimi sağlayan ulusal/uluslararası bir veri ağı oluşturmak e-öğrenme bilgi kaynaklarının arttırmak.
- ✓ Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, sokakta yaşayan dezavantajlı çocuklar, tutuklu, hükümlü ya da madde bağımlısı olan çocuklara yönelik kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yaparak onların rehabilitesine yönelik kurslar düzenlemek.
- ✓ Emekli olmuş kişiler ve yaşlılara yönelik uyum ve etkinlikler gerçekleştirmek.
- ✓ Aile yapısının geliştirilmesine yönelik çocuk bakımı gibi konularda eğitim vermek; kursiyerlerin çocuklarının güzel zaman geçireceği odalar hazırlamak.

✓ Teknolojiyi takip ederek uzaktan eğitimle ilgili iş ve işlemleri gerçekleştirmektedir.

HEM' birçok ihtiyaca cevap verebilecek eğitim-öğretim modülü bulunmaktadır. Bu modüller ihtiyaçlar çerçevesinde sürekli yenilenmektedir. Bunlardan biri de meslek edindirme kursları ile ilgili modüllerdir. Değişen iş dünyasının küreselleşen yapısına karşı ayakta durabilmesi için bilhassa nitelikli personel ihtiyacını karşılaması gerekmektedir (Başkan, 2021). Bu nedenle yetişkinlere yönelik yapılacak eğitimler toplumun-ülkenin kalkınması açısından önemlidir ve gereklidir. Ural'a (2007) göre yetişkin eğitiminin gerekliliği şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Değişen teknoloji karşısında bireylerin ayak uydurması gerekmektedir.
- ✓ Gelişen teknoloji karşısında bazı mesleklerin ortadan kalkarak yeni meslekler ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Bireyler hayat standardının artması sonucu insan ömrünün uzaması ile yetişkin eğitime daha çok ilgi duymaktadır.
- ✓ Bireyler, örgün eğitimden kalma zamanını yetişkin eğitimi için kullanmak istemektedir.
- ✓ Kadınların toplumdaki statüsü arttığı için yetişkin eğitime daha fazla ihtiyaç duymaktadır.
- ✓ Demokrasinin gelişmesi ve insani taleplerin artmasıyla birlikte yetişkin eğitime duyulan gereksinim artmıştır.

Ağırlıklı olarak görevi meslek edindirme faaliyetleri olan HEM'lerin mezunlara yönelik gerçekleştirilen ve üniversiteye hazırlık amaçlı Destekleme ve Yetiştirme Kursları görevi de bulunmaktadır. Ayrıca HEM'ler ortaokulu bitirmiş ve 12 yıllık örgün eğitimin zorunlu olduğu günümüzde, örgün eğitime devam etmeyen öğrencilere yönelik yaygın eğitim imkânı da sunmaktadır.

Sınıf Öğretmeni

Sürdürülebilir teknolojinin en önemli geliştiricisi bilgidir. Bilginin en iyi şekilde insanlara kazandırılacağı yerler ise öğretim programlarının formal bir şekilde uygulandığı okullardır. Okullarda gerçekleştirilen bu formal eğitim-öğretimin en önemli sağlayıcısı ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Değişen koşullara ayak uyduracak beceriye sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi istenen bir durumdur. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na (2022) göre öğretmenlik mesleği;

- ✓ Eğitim-öğretim ve yönetim görevini üzerinde bulunduran bir meslektir.
- ✓ Eğitimin niteliğini arttırmak için öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirecek şekilde düzenlenir.
- ✓ Öğretmenlikte mesleğe hazırlık alan eğitimi, pedagojik formasyon ve genel kültür ile gerçekleştirilir.
- ✓ Öğretmenlik mesleği adaylıktan sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olacak şekilde üç kariyer basamağına ayrılır.

Öğretmenlerin seçimi ve niteliği şu şekilde olur (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022):

- ✓ Öğretmen adayların seçiminde aranan kriterler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.
- ✓ Öğretmenler üniversite mezunları arasından seçilir.

Öğretmenlik mesleğinde Aday Öğretmen olma şartı şunlardır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022):

- ✓ Adayların, 657 Devlet Memurları Kanunu'nun 48.maddesine ilave olarak üniversite mezunu olması ve sicilinin temiz olması gerekir. Adaylardan ayrıca MEB ve/veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca gerçekleştirilecek sınavlarda başarılı olması şartı aranmaktadır.
- ✓ Adaylık süresi bir yıldan az iki yıldan fazla olamaz. Aday öğretmenin yeri zorunlu olmadıkça değiştirilemez.
- ✓ Aday öğretmenler adaylıkla ilgili yetiştirme eğitime tabi tutulur. Adaylık eğitiminde başarılı olanlar komisyonca öğretmen olarak atanır.
- ✓ Şartları taşımadığı sonradan anlaşılan ve şartlardan birini sonradan kaybeden öğretmenler üç yıl süreyle öğretmenliğe atanamaz.
- ✓ Adaylık içerisinde aylıktan kesme veya kademe durdurması cezası alanlar üç yıl süreyle öğretmenliğe atanamaz.
- ✓ Adaylık yetiştirme programına katılmayan veya yapılan değerlendirme sınavında başarısız olan öğretmenler üç yıl öğretmenliğe atanamaz.

Öğretmen Kariyer Basamakları şu şekildedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022):

- ✓ Adaylık dâhil en az 10 yıl çalışmış olmak,

- ✓ 180 saatten aşağı olmamak üzere Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak,
- ✓ Mesleki Gelişim alanlarında istenen şartları tamamlamış olmak,
- ✓ 657 Devlet Memurları Kanunu'na göre kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamış olmak,
- ✓ Yapılacak yazılı sınavda en az 70 puan almış olmaktadır.

Bu şartları gerçekleştiren öğretmenler Uzman Öğretmen unvanına sahip olur. En az 10 yıl Uzman Öğretmen olan öğretmenler 240 saat Baş Öğretmenlik Eğitim Programı'nı tamamlamaları, istenen mesleki Gelişim alanlarını bitirmeleri ve yapılacak sınavda 70 puan almaları halinde Başöğretmen unvanını kazanır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Yüksek lisans yapan öğretmenler Uzman Öğretmenlik, doktora yapan Uzman Öğretmenler ise Başöğretmenlik için yapılacak sınavdan muaf olur (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022).

Öğretmen branşları içerisinde bulunan sınıf öğretmenliği ayrı bir öneme sahiptir. Öyle ki sınıf öğretmeni çocuğa sadece okuma-yazma değil ayrıca toplum içerisinde yaşaması için toplumsal kuralları öğreten, ülkesi için iyi bir vatandaş olması için gerekli bilgi ve beceriyi kazandıran kişilerdir. İlkokulların amaçları içerisinde şunlar yer almaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973):

- ✓ Türk çocuklarının iyi bir vatandaş olması için gerekli bilgi, beceri ve davranışı kazanmasına sağlamak,
- ✓ Her Türk çocuğunun yetenek ve kabiliyeti yönünde, hayatına ve üst öğrenimine yönelik gerekli hazırbuluşluğu kazanmasını sağlamak,
- ✓ Hangi meslekleri seçebileceği konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır.

İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda; yukarıda bahsedilen amaçların gerçekleştiricisi bu öğretmenlerdir. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri ilkokullar başta olmak üzere HEM'ler gibi birçok eğitim kurumunda çalışmaktadır.

HEM'lerde çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik alanyazın tarandığında az sayıda bir araştırmaya rastlanmıştır. Dolanbay (2014) yaptığı bir araştırmasında HEM'lerde görev yapan idarecilerin çoğunun mesleki alan branşında olmadığı bu nedenle idarecilerin alana tam anlamıyla hâkim olmadığı, HEM'lere yeterince ödenek gelmediği, idarecilerin çoğunlukla ileri yaşta olduğu ve yeniliğe açık olmadığı, HEM'lerde görev yapan ücretli usta öğreticilerin iletişim sıkıntıları yaşadığı, HEM'lerin kursiyerlerin aileleri ile yeterince iletişim kuramadığı, HEM'lerde yeterli sayıda hizmetli ve kalorifer yakacak personelin bulunmadığı, merkez binası dışında açılan kursların iş yoğunluğu sebebi ile denetlenemediği, merkezlere rehber öğretmen verilmemesinden dolayı bir eksikliğin ortaya çıktığı, öğretmen ihtiyacının olduğu, usta öğretici ücretlerinin yeterli olmadığı gibi sonuçlara ulaşmıştır. Türkoğlu ve Uça (2011) birlikte yaptığı araştırmasında HEM'lerde ağırlıklı olarak, gelen ödeneklerin yetersiz olduğu, personel yetersizliği, fiziki gereksinimlerin yeterli olmadığı, örgün ve yaygın eğitim ilişkisinin yetersiz olduğu, eğitim programları içeriğinin yetersiz olduğu ve açılan bazı kursların gereksiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Selçuk (2017) yaptığı bir çalışmada, HEM'lerde ücret karşılığı görev alan usta öğreticilerin ücretlerinin düşük olduğu ve yeterli düzeyde pedagojik formasyon bilgisinin olmadığı, HEM'lerin fiziki şartlarının yetersiz olduğu, müdürlüğe gelen ödeneklerin yetmediği, personel eksikliğinin olduğu, eğitim modüllerinin yeterli düzeyde gereksinimleri karşılayamadığı ortaya çıkmıştır. HEM'lerde eğitim alan kursiyerlerin; eğitim düzeylerinin birbirlerinden farklı olması, okum-yazma gibi kurslara katılan kursiyerlerin yaşları ileri olduğu için öğrenemeyecekleri yargısına varması, kursiyerlerin belli bir yaştan sonra kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaması, kursiyerlerin hayat boyu öğrenme ilkesini önemsememesi, okuma-yazma kurslarında kullanılan sözcüklerin işlevsel olmaması, kurs sürelerinin yetersiz olması, kursa devam sorununun olması, kurslarda görev alan eğitimcilerin yetersiz olması, özellikle teknoloji ile ilgili açılan kurslarda gerekli donanım ile alt yapının olmaması ve kursiyerlerin motivasyonunun düşük olması olumsuzluklar arasındadır (Karabacak ve Kaygın, 2018). Avşaroğlu (2019) yaptığı bir çalışmada; kursiyerlerin devamsız olduğu, eğitim programlarının yetersiz olduğu, HEM'lerde fiziki mekân ile ilgili eksiklerin olduğu, HEM yöneticilerin açılan kurslara yönelik olumsuz tutum takındığı, özellikle kursiyerlerin kırsal kesimde çalışmasından dolayı kurslar için gerekli olan yeterli sayıya ulaşamadığı ve eğitmen bulunamadığı için kursların açılmadığı, ön yargılardan dolayı kurslara katılan kadınların sayısının az olduğu, kursların uzun sürdüğü, materyal ve eğitmen niteliğinin yetersiz olduğu, kurs programının işlevsel olmadığı gibi sonuçlara ulaşmıştır.

HEM'lerde çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak alanyazın tarandığında az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. HEM'lerde düzenlenecek kurslar istihdam-ara eleman yetiştirecek şekilde ve ekonomik, toplumsal-kültürel gelişimi destekleyecek şekilde planlanabilir (Türkoğlu ve Uça, 2011). Toplumun kültürel gelişimine ve istihdama yönelik kursların açılması, kadrolu çalışanlar ile ücretli usta öğreticilerin ek ders ücretlerinin iyileştirilmesi, çağın gereklerine uygun HEM binalarının yapılması ve dizayn

edilmesi, HEM’lerde kadrolu/sözleşmeli hizmetli çalıştırılabilmesi söz konusudur (Selçuk, 2017). HEM’lerde nitelikli insan gücünü ortaya koyacak kurslar açılmalı, kursiyerlerin ihtiyacına cevap verecek eğitim materyalleri hazırlanmalı, değişen teknolojiye ayak uydurmak için kursiyerlere yönelik kurslar açılmalı, kurslarda gereksiz bilgi akışından kaçınılmalı işlevsel bilgiler verilmeli, HEM’lerde faydacı bir rehberlik sisteminin kurulmalıdır (Karabacak ve Kaygın, 2018). Dolanbay (2014) HEM’lerde açılan kursların ağırlıklı olarak meslek kursları olduğu için idarecilerinin de meslek branşından olması, HEM idarecileri en azından yüksek lisans yapması yönünde teşvik edilmesi, iletişim eksikliği olan usta öğreticilere görev verilmemesi, yüksekokul mezunlarına görev verilmesi, merkez binası dışında görevli usta öğreticiler ile belli zaman aralıklarında zümre vb. toplantıların gerçekleştirilmesi, iletişim açısından eğitim ve sosyal amaçlı gezilerin düzenlenmesi, HEM’lerde ihtiyaç duyulan hizmetli vb. personelin görevlendirilmesi, HEM'lere eğitici ve kursiyerlerin bilinçli bir şekilde yönlendirilmesi için rehber öğretmen atamasının yapılması, HEM’lerde çalışan personelin maaşlarının iyileştirilmesi, nitelikli personellerin seçilmesi, HEM’lere ilave puan verilerek hem idareci hem de öğretmen atamasının teşvik edilmesi, MEB yaygın eğitimle ilgili karar alacağı zaman taşra teşkilatında bulunan HEM’lerin düşüncesini alması önemlidir. Kurs modüllerinin paydaşların görüşü alınarak hazırlanması, eğitimcilere yönelik çeşitli kurslar düzenlenmesi, herhangi bir kurumda çalışan kursiyerlerin HEM’lerde açılan kurslara devam etmesi için çalıştığı kurumdan izin verilmesi, bilgi ağının güçlendirilmesi önemlidir (Avşaroglu, 2019). Bu bağlamda, yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Beden Eğitimi Öğretmeni

Beden eğitimi insanın fiziksel sağlığına, bilişsel ve sosyal gelişimine katkısı olan aktivitelerdir. İnsan, beden eğitimi sayesinde fiziksel sağlığını iyileştirmekte, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve fiziksel özelliklerini geliştirmektedir (Yılmaz ve Güven, 2015). Beden eğitimi sağlıklı kişilerin yetiştirilmesinde insanlara sadece biyolojik açıdan fayda sağlamamakta ayrıca insanların depresyon, stres, kaygı gibi istenmeyen durumlarla baş etmesine yardımcı olmaktadır (Yılmaz ve Güven, 2015). Bu amaçlara ulaşabilmek için yapılacak aktivitelerin planlı olması gerekmektedir. Beden eğitimi aktivitelerinin planlı ve programlı gerçekleştirildiği başlıca yerler okullar ve HEM’lerdir. Bu derslere ise beden eğitimi lisansına sahip öğretmenler girmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerinde istendik davranış değişikliğini planlı bir şekilde ve eğitim-öğretim yoluyla gerçekleştirmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin derslere girme dışında da birçok görevi bulunmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin görevleri şunlardır (Demir,2018):

- ✓ Ders vereceği grubun eğitim düzeyine uygun bir çalışma planı hazırlar.
- ✓ Kendi dersinde kendi branşı ile ilgili bilgi verir.
- ✓ Öğrencilerin ders muvaffakiyetlerine belirlenir ve sonrasında yeni bir aşamaya geçer.
- ✓ Eğitici kol çalışmalarında öğrencilerin yetenek gelişimine katkıda bulunur.
- ✓ Öğrencilerin ilerlemesini takip eder ve karşılaştıkları sorunlara yönelik çeşitli çözümler üretir.
- ✓ Kendi alanı ilgili gelişmeleri takip eder ve yeni durumları dersinde kullanır.
- ✓ Nöbetçi olduğunda okul düzenini sağlar.
- ✓ Beden eğitimi öğretmeni öğrencilerinin alan ve ders seçimine yardımcı olur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışmış öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve olası çözüm yollarını belirlemektir Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- ✓ Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışmış öğretmenlerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
- ✓ Halk Eğitimi Merkezlerinde çalışmış öğretmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan fenomenoloji metoduna göre desenlenmiştir. Çünkü araştırma sorularına yanıt fenomenoloji metodu yardımıyla aranacaktır. Fenomenolojide, araştırılan ya da incelenen olguyu yaşamış kişilerin deneyimleri önemsenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu şekilde olgu ile ilgili derinlemesine bilgi toplanır (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem seçme yöntemi içerisinde bulunan kartopu örneklem seçme yöntemi kullanılarak üç sınıf öğretmeni ve üç beden eğitimi öğretmeninden oluşan toplamda 6 katılımcı

belirlenmiştir. Kartopu örneklem seçme yönteminde, istenen özellikleri taşıyan katılımcı tespit edilir ve o katılımcıya başka bu özellikleri taşıyan kimler olduğu sorularla böylece diğer katılımcılar tespit edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada; HEM’lerde kurs vermiş sınıf ve beden eğitimi öğretmeni bilgisinden yararlanılarak diğer katılımcılara ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma sorularına yanıt aranacak sabit seçeneekli soruların yanında derinlemesine soruların yer aldığı formlardır (Ekiz, 2009; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından alanyazın taranarak araştırma sorularına yanıt aranacak şekilde hazırlanmıştır. Bu form alanında uzman iki öğretim üyesine gösterilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında form, bir Türkçe öğretmenine okutulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar bu görüşmeler için öğretmenlerinin çalıştığı okulların idarecilerinden izin istemiştir. Görüşülen tüm idareciler olumlu yanıt vermiştir. Araştırmacılar öğretmenler ile görüşmeyi yüz yüze yapmak istemiş ancak bazı öğretmenlerin uygun olmadığı, bazı öğretmenlerin ise COVID-19’dan dolayı bu öneriyi kabul etmediği görülmüştür. Bunun üzerine görüşme formu, tüm öğretmenlere mail vb. yolu ile ulaştırılmış ve doldurulduktan sonra yine mail vb. yol ile toplanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında görüşmeler, mail, telefon, yüz yüze yapılabilir (Creswell, 2014).

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel ve nitel araştırma yaklaşımında geçerlilik ve güvenilirlik birbirinden farklıdır. Nicel çalışmada geçerlilik; bir teste ölçülmek istenen özelliğin ölçmesiyle ilgilidir ancak nitel çalışmada geçerlilik; üzerinde çalışılan olay ve ya olgu ile ilgili bütüncül bir resim ortaya koymak istenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacılar araştırılan olgu ile ilgili durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için çalışmadaki katılımcıların düşünceleri olduğu şekli ile çalışmaya yansıtılmıştır.

Nitel çalışmada güvenilirlik, gözlem ile görüşmede elde edilen kod ve temalar arasındaki farkın minimum düzeye indirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edildikten sonra ortaya çıkan kodların birbiri ile tutarlı olmasıdır (Creswell, 2014). Analizler alanında uzman iki öğretim üyesince kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler NVivo 9.2 paket programından yararlanılarak içerik analizi ile yorumlanmıştır. Bu şekilde kod ve temalara ulaşılmıştır. İçerik analizinde veriler çözümlenerek kapsamlı temalar elde edilir (Creswell, 2014). Sonrasında bu kod ve temalar alanında uzman iki öğretim üyesince incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların demografik bilgileri ve araştırma soruları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen veriler NVivo9 bilgisayar paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgisi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Özellikler		% N (6)
Cinsiyet	Kadın	50
	Erkek	50
Yaş	20-39	17
	40-45	50
	46 ve üzeri	33
Kıdem Yılı	0-15	17
	16-30	83
Branşı	Sınıf Öğretmeni	50
	Beden Eğitimi	50

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların yarısının kadın diğer yarısının ise erkek olduğu; katılımcıların yarısının (%50) 40-45 yaş aralığında olduğu; katılımcıların çoğunluğunun (%83) 16-30 kıdem yılında olduğu, katılımcıların yarısının sınıf öğretmeni ve diğer yarısının ise beden eğitimi öğretmeni olduğu görülmüştür.

İdare İle Yaşanan Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 1; Kurslarda görev aldığınız sürece kurum idaresi ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; İdare İle Yaşanan Sorunlar teması oluşturulmuştur. Bu temada ise ek dersin yetersiz olması (%28), idarecilerin yaşlı olması (%22), kararlarda öğretmen görüşlerinin alınmaması (%17), idarecilerin empati yapamaması (%17), idarecilerin tecrübesiz olması (%11) ve idarecilerin adil olmaması (%5) kategorileri oluşturularak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İdare İle Yaşanan Sorunlar Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
İdare İle Yaşanan Sorunlar	Ek ders sorunun olması	5	28	"Halk Eğitim Merkezinde Kadrolu öğretmen olarak görev yapmaktayım. Çalıştığım ilçenin nüfusu çok az olduğundan dolayı okuma yazma kursuna gelecek kursiyer sayısı da az olmaktadır. Sınıf öğretmeni maaş karşılığı 18 Saat derse girme zorunluluğundan dolayı kurum idaresi ile sorun yaşamaktayım. İdare alan taraması yaparak kursiyer bulmam gerektiği iletiliyor. 1.Kademe Okuma yazma kursunda 2 kayıtlı kursiyerim var. Aynı gün ikisi de gelmediği zaman yönetimle ek ders konusunda sorun yaşıyorum" Kurum idaresi kursların tanıtımını yeterince yapamıyor..." (K1)
	İdarecilerin yaşlı olması	4	22	"Haftalık 30 saat ek ders alınmakta. Bu yüzden genellikle yaşlı ilerlemiş yöneticiler puanları yüksek olduğundan bu kurumları tercih etmekte. Bazen de yeteri kadar çalıştırılmaya giderek dinlenirim düşüncesinden dolayı çok istenmekte. Oysa tam tersi. Halk Eğitim Merkezleri hem açık öğretim hem kurslar, hem usta öğretici SGK işlemleri oldukça yoğun işlerin olduğu bir kurumdur. Bu yaşlı ilerlemiş hatta emekliliğe gelmiş yöneticiler yetişkin eğitimi anlayamamakta empati kuramamaktadır..." (K3)
	Kararlarda öğretmen görüşlerinin alınmaması	3	17	"...Kurumda bir karar alırken öğretmenlere sorulmuyor..." (K2)
	İdarecilerin tecrübesiz olması	2	11	"Halk eğitim merkezlerinin kaç tanesi okuma yazma geçti ya da kaç tanesi sertifika oldu sorusu eğitimi olumsuz etkiliyor. Bazen o gün hiç öğrenci gelmiyor. Kursun kapatılması gerekir diye görüş bildiriyorlar. Bazen Halk Eğitim Merkezi İdarecileri okul müdürlüklerinden geliyor, halk eğitim merkezine gelince bocalıyor. Örgün eğitim gibi kursiyerlerin devamlı gelmesini istiyor. Yetişkin eğitimi konusunda bilgisi olmamasına rağmen halk eğitim merkezlerinde yönetici oluyorlar..." (K4)
	İdarecilerin adil olmaması	1	5	"Kurum idaresi meslek öğretmenlerine daha fazla önem veriyor. Oysa öğretmenler kendini değersiz hissettiriyor. Yani kurum yöneticileri bu konu da adil olmadıklarını düşünüyorum. Öğretmenlerle olan ilişkileri onların tarafları davrandıklarını hissettiriyor bana. Nöbet dağılımında da adaletsizlikler görüyorum. Meslek öğretmenlerine tek gün nöbet verilirken sınıf öğretmenlerine iki gün nöbet veriliyor." (K2)

İdare İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması

Görüşme sorusu 2; Kurslarda görev aldığınız sürece kurum idaresi ile ilgili yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; İdare İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri teması oluşturulmuştur. Bu temada ise; kursun yeterince duyurulması (%35), hafta sonlarına ilave ücret verilmesi (%17), diğer çalışanların atanması (%17), idarecilerin hizmet içi eğitime alınması (%8), idarecilerin anlayışlı olması (%8), idarecilerin empati kurması (%5), idarecilerin yüksek lisans yapması (%5) ve idarecilerin adil olması (%5) kategorileri oluşturularak Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: İdare İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
İdare İle İlgili Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Kursun yeterince duyurulması	8	35	"Kurum sosyal medyasından ve internet sitesinden duyurular yapılabilir. Kurum idaresi diğer kurumlarla iş birliği yaparak kursiyer alan taraması yapılabilir. Bu sayede daha çok kursiyere ulaşılır. Kurs öğretmeni de ek ders mağduriyeti yaşamaz. Milli Eğitim müdürlüğü aracılığıyla okul veli toplantılarında okuma yazma kursundan bahsedilerek kursiyer artırılır. Kursiyer devam etmesi için kaymakamlıklarca ekonomik destek sağlanabilir. Hafta sonları kursların açılması sağlanmalı. Çünkü kursiyerler bu vakitlerde gelmek istiyor. Kursların tanımı daha iyi yapılması sağlanabilir." (K1)
	Hafta sonlarına ilave ücret verilmesi	4	17	"Hafta sonu kurslarında ek ders yönetmeliğinin kurs yapılan okulun idarecisine ilave nöbet ek dersi maddesi gereğince bunlar okul yöneticilerine anlatılarak hafta sonları okullarda kursların yapılması sağlanabilir. Ayrıca halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlere uzman öğretmenlik değerlendirmesinde ek puan verildiğinden bahsedilerek daha aktif görev almaları sağlanabilir..." (K3)
	Diğer çalışanların atanması	4	17	"...Temizlik hizmetinin yani hijyen ortamının sağlanması için kurumlara mutlaka hizmetli alımı yapılmaktadır. İŞ-KUR dan alınan hizmetliler sadece okullara verilmekte, halk eğitim merkezlerine verilmemektedir. Bunun sağlanması gerekir. Bu sağlanırsa kursiyerlerin hijyen ortamdaki kurslara katılımı daha fazla olacaktır. Halk Eğitim merkezlerine muhasebe işlemleri için mutlaka lisans muhasebe mezunu bir personel atanması gerekmektedir. Çünkü yanlış yapılan işlemlerden dolayı çalışan öğretmen ve usta öğreticilerde sorun yaşamaktadır. Bunun çözüm yolu budur. Yöneticiler öğretmenlerin duyularını mutlaka dikkate almalıdır..." (K3)
	İdarecilerin hizmet içi eğitime alınması	2	8	"...Ya da en az yetişkin eğitimi alanında hizmet içi eğitim almalıdır..."(K1) "...Yöneticiler mutlaka eğitimden geçirilmelidir..." (K2)
	İdarecilerin anlayışlı olması	2	8	"...Yönetici zümreler arasında işbirliğini sağlamalı ve bu şekilde birbirinden öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Kurum müdürü bir karar alırken mutlaka öğretmenlerin görüşünü de başvurmalıdır. Güven duygusunu aşmalıdır. Bu şekilde öğretmen daha değerli olduğunu hisseder. Bu da çalışmalarına iyi yönde etki eder. Yönetici gerektiğinde eğitim öğretim sürecine katılmalıdır. Ders denetimleri daha çok rehberlik üzerine olmalı..." (K2)
	İdarecilerin empati kurması	1	5	"...Ya da en az yetişkin eğitimi alanında hizmet içi eğitim almalıdır. Bu şekilde yetişkin eğitimde çalışan öğretmenlerin halinden anlarlar. Empati kurabilirler. Yetişkin eğitimi örgün eğitime bakıldığı gibi bakmamasını öğrenirler..." (K1)
	İdarecilerin yüksek lisans yapması	1	5	"Ya da en az yetişkin eğitimi alanında hizmet içi eğitim almalıdır. Bu şekilde yetişkin eğitimde çalışan öğretmenlerin halinden anlarlar. Empati kurabilirler. Yetişkin eğitimi örgün eğitime bakıldığı gibi bakmamasını öğrenirler..." (K1)
	İdarecilerin adil olması	1	5	"...Kurum yöneticilerin kurs açarken veya nöbet görevi dağılımı yaparken tüm öğretmenleri adil ve eşit konumda olmalıdır. ..." (K6)

Kursiyerlerle İlgili Yaşanan Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 3; Kurslarda görev aldığımız sürece kursiyerler ile ilgili yaşadığımız sorunlar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Kursiyerlerle İlgili Yaşanan Sorunlar teması oluşturulmuştur. Bu temada ise; kursiyerlerin devamsızlık yapması (%28), kursiyerlerin yaşlı olması (%19), özgüven eksikliğinin olması (%19), kursiyerler öğrendiklerini unutmaması (%12), kursiyerlerin kurallara uymaması (%10), gizlice kursa gelinmesi (%5), kursiyerler arasında seviye farkının olması (%5), kursiyerlerin kurallara uymaması (%4), gizlice kursa gelinmesi (%2), kursiyerler arasında seviye farkının olması (%2) ve kursiyerlerin sınıfta gürültü yapması kategorileri oluşturularak Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Kursiyerlerle İlgili Yaşanan Sorunlar Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Kursiyerlerle İlgili Yaşanan Sorunlar	Kursiyerlerin devamsızlık yapması	12	28	"...Genelde devam sorunu ile karşılaştım. Kursa devam sorunu, evde tekrar yapmama ve derslere zamanında gelmeme sorunu ile karşılaştım. Evdeki işlerden dolayı devamsızlık sık yapmakta dersler arasında kopukluklar olmaktadır. Ailelerinden gizlice kurslara gelmektedirler. Ya da küçük çocukları ya da torunları ile kurslara gelmektedirler. Bu da büyük bir gürültüye, ders ortamının bozulmasına sebep olmaktadır..." (K2)
	Kursiyerlerin yaşlı olması	8	19	"...Kursiyerler genellikle yaşlarının ilerlemiş olmaları sebebiyle devamsızlık yapmakta, isteksiz davranmakta, kurslarda devam etmeme sorunu olmaktadır. Yetişkin kursiyerlerde ben bunu başaramamam duygusunu yaşamaktadırlar..." (K4)
	Özgüven eksikliğinin olması	8	19	"...Kursiyerler kurslarda başarama duygusu çok fazladır. Bu kursların önemi fazla bilmemektedirler..." (K6)
	Kursiyerler öğrendiklerini unutması	5	12	"...Kursiyerler derste öğrendiklerini evde tekrar etmemekte ve öğrendikleri çok çabuk unutmaktadır. Beni öğretmen olarak görememe sorunu yaşadım. Kendimi yetişkin okuma yazma eğitiminde bazen öğretmen olarak göremedim..." (K5)
	Kursiyerlerin kurallara uymaması	4	10	"...Canı isterse dersi bırakıp çıkıp gidiyordu. Genelde devam sorunu ile karşılaştım. Kursa devam sorunu, evde tekrar yapmama ve derslere zamanında gelmeme sorunu ile karşılaştım. Evdeki işlerden dolayı devamsızlık sık yapmakta dersler arasında kopukluklar olmaktadır. Sadece sertifika almak ve bunu kullanmak için kursa gelmektedirler. Kursa kayıt yaptırıyorlar ama geldikleri gün sayısı çok az. Öğrenme zorluğu yaşayan elli yaş üstü bireylerle diğer genç grupların aynı sınıfta olması öğretimi olumsuz etkiliyor. Genç grupta sıkılmalar başlıyor..." (K6)
	Gizlice kursa gelinmesi	2	5	"...Bazı okuma yazma kursiyerleri eşlerinden, akrabalarından habersizce kursa gizlice geliyorlar. Bunun öğrenilmesini istemiyorlar, utanıyorlar. Kursiyerler bilişsel yetersizliği sahipler. Okumaya yazmaya karşı öğrenilmiş çaresizlikleri mevcut. Ödevlerine zaman ayırıyorlar. Kursiyerler çocukları ile kursa gelmeye çalışıyorlar, buda büyük bir sorun ortaya çıkarıyor..." (K1)
	Kursiyerler arasında seviye farkının olması	2	5	"...Kursiyerler arasında çok öğrenme farkı var. Ayrıca önceki öğrenmeleri çok farklı. Bunları tek bir kurs grubuna almak oldukça sakıncalı. Çünkü birçok iyi bilirken diğerleri çok geride. Geride olanı beklemek te diğerleri için çok sıkıcı oluyor..." (K5)
Kursiyerlerin sınıfta gürültü yapması	1	2	"...Kursiyerler sınıf ortamında çok konuşmaktadırlar. Çoğu zaman çocukları veya torunları ile derse gelmektedirler. Bu da sınıf ortamını ders yapmaktan uzaklaştırmaktadır. Kursiyerlerin yaşları arasında büyük farklılıklar vardır. Bazıları genç bazıları çok yaşlı. Bu yüzden öğrenmeleri arasında büyük farklar oluşturmaktadır..." (K3)	

Kursiyerlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması

Görüşme sorusu 4; Kurslarda görev aldığımız sürece kursiyerler ile ilgili yaşadığımız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Kursiyerlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri teması oluşturulmuştur. Bu temada; kursiyerlere çeşitli teşviklerin verilmesi (%38), kursların uygun zamanlarda ve uygun yerlerde açılması (%24), öğretmenlere yetişkin eğitimi (%21), seviye gruplarının oluşturulması (%11), kurs yerinde kreş açılması (%3) ve sosyal etkinliklerin olması (%3) kategorileri oluşturularak Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Kursiyerlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Kursiyerlerle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Kursiyerlere çeşitli teşviklerin verilmesi	11	38	"...Devamsızlığın önüne geçmek için kursa devam edilen her gün için kaymakamlık sosyal yardımlaşma vakfı kanalıyla nakdi ödeme yapılabilir. Bu devamsızlık sorununu aşmada önemli bir yöntemdir. Bulduğum Halk Eğitimi Merkezinde bu yöntemi denemiştik ve oldukça başarılı olmuştuk. ..." (K1)
	Kursların uygun zamanlarda ve uygun yerlerde açılması	7	24	"...Özellikle kursiyerin uygun zamanlarında kursları açmak kursiyerlerin devamı için çok önemlidir. Kurum yöneticileri bu yönde çalışmalar yapmalıdırlar. Kurslar akşam ya da hafta sonları yapılabilir. Katılan kursiyerler teşvik edilir. Kursa katılanlara kaymakamlıklarla ödülleri verilebilir. ..." (K2)
	Öğretmenlere yetişkin eğitimi verilmesi	6	21	"...u yetişkin okuma yazma eğitiminde çalışan tüm öğretmenler öncelikle yetişkin eğitimi konusunda eğitimden geçirilmeli ve bu şekilde yetişkin eğitimde olan kursiyerin özgüveni sağlanabilir. Çünkü yetişkin hizmet içi eğitimde bu sorunları aşma yeterlilikleri öğretmenlere verilecektir. Bu devamsızlık sorununu aşmada önemli bir yöntemdir. Bulduğum Halk Eğitimi Merkezinde bu yöntemi denemiştik ve oldukça başarılı olmuştuk. Kursiyerler ders tekrarı yaparak gelirse öğrenmeler daha iyi olur..." (K3)
	Seviye gruplarının oluşturulması	3	11	"...Ön öğrenmelerdeki farklılıklar için ayrı kurs grupları oluşturulmalı. İyi bilen genç olanlar bir grupta diğerleri bir grupta olmalı..." (K4)
	Kurs yerinde kreş açılması	1	3	"...Kursiyerlerle birlikte gelen ve kurs ortamını bozan çocuklara halk eğitim merkezinde kreş açılarak bu sorun giderilir. Büyükler okuma yazma eğitimi alırken onlarda okul öncesi eğitimi alırlar. ..." (K2)
	Sosyal etkinliklerin olması	1	3	"...Kursiyerlerin kurs yerinde daha fazla vakit geçirmeleri için çeşitli sosyal etkinlikler yapılır ve bu sayede devam etmeleri sağlanabilir. Fiziki ortamlar düzeltilir..." (K2)

Fiziki Eksiklerin Olması Teması

Görüşme sorusu 5; Kurslarda görev aldığınız sürece kurumun fiziki şartları ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Fiziki Eksiklerin Olması teması oluşturulmuştur. Bu temada; uygun sınıfın olmaması (%39), araç gereç eksikliğinin olması (%22), ısınma sorununun olması (%17), yetişkinler için sıraların uygun (%11) ve ödeneğin yetersiz olması (%11) kategorileri oluşturulmuş olup Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Fiziki Eksiklerin Olması Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Fiziki Eksiklerin Olması	Uygun sınıfın olmaması	11	39	"...Halk Eğitim Merkezi binası başka bir kurumun bir bölümündeydi. Bu yüzden merkez binada kurs açacak yerimiz yoktu. Bu sebeple kurs yapacak yer problemi yaşıyorduk. Hizmet Binasının çok büyük bir bölümünü ilçe milli eğitim müdürlüğü işgal etmişti. Bu yüzden kursumuzu müftülük binasının bodrum katında yapmaktaydık. Bu da sağlıksız bir ortam oluştuyordu. Kursiyerlerin buraya istekli bir şekilde gelmesini zorlaştırıyordu..." (K3)
	Araç gereç eksikliğinin olması	6	22	"...Halk Eğitim merkezi akıllı tahtası projesinde olmadığı için derslerin işlenicinde teknolojiyen yararlanamıyorduk. Okullar, okuma kurslarına ya öğrenciler okuldan ayrıldıktan sonra izin veriyorlardı. Ya da eğitim için uygun olmayan boş bir ambar, depo gibi yerleri veriyorlardı. Halk Eğitim Merkezleri hafta sonu kursa çoğunlukla izin vermiyorlardı. Isınma ve denetim problemini bahane ediyorlardı. Okullar, akşam kurslarına bu kurslar için vermiyorlardı. Kursiyerlerinde ancak bu vakitte kurs imkânı bulabiliyorlardı. Bu büyük bir sorundu. Kurs yerleri uzak oluyordu ve bu yüzden kursiyer gelmek istemiyordu..." (K2)
	Isınma sorununun olması	5	17	"...Kışın yapmış olduğum kurslarda ısınma problemi oluyordu. Kurslarımız, Örgün eğitim sonrası olduğu için kalorifer kapatılıyordu. Yaygın eğitim eğitimin bir parçası olarak görülüyordu..." (K4)
	Yetişkinler için sınıfların uygun olmaması	3	11	"...Okul sıraları yetişkinlerin oturması için uygun değildi. Halk Eğitimi Merkezlerinde donanım eksikliği vard..." (K4)
	Ödenğin yetersiz olması	3	11	"...Köylerde Bazen Köy odasında kurs yapıyordu ama buranın ısınma, aydınlatma vb. giderleri karşılanmıyordu..." (K6)

Fiziki Eksikliklere Yönelik Çözüm Önerileri Teması

Görüşme sorusu 6; Kurslarda görev aldığımız sürece kurumun fiziki şartları ile ilgili yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Fiziki Eksikliklere Yönelik Çözüm Önerileri teması oluşturulmuştur. Bu temada; ödenek gönderilmesi (%27), özel donanımlı sınıfların yapılması (%23), kurs merkezlerine bir kreş odasının açılması (%23), köy odalarının tahsis edilmesi (%15) ve okulların boş sınıflarının tahsis edilmesi (%12) kategorileri oluşturulmuş olup Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Fiziki Eksikliklere Yönelik Çözüm Önerileri Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Fiziki Eksikliklere Yönelik Çözüm Önerileri	Ödenek gönderilmesi	7	27	"...Halk Eğitim Merkezlerine her kursiyer için yeteri kadar ödenek tahsis edilmesi gerekmektedir. Yoksa kurslarda fiziki sorunlar ortaya çıkmaktadır. Mahalle muhtarlıkları yanında küçük bir sınıflar yapılarak okuma yazma kurslarına tahsis edilmelidir. Böylece ulaşım sıkıntısından dolayı kurslara gelmeyenlerin gelmeleri artırılır..." (K3)
	Özel donanımlı sınıfların yapılması	6	23	"...Her kuruma bakanlık koşullara uygun mutlaka kurum binası yapması gerekir. Bu sınıflarda Akıllı tahta ve yetişkinlere uygun oturma düzeni yapılabilir. Mevsim şartlarına uygun sınıflar yapılmalıdır..." (K5)
	Kurs merkezlerine bir kreş odasının açılması	6	23	"...Kursa gelen bayanların küçük çocukları için Halk Eğitim Merkezi binasında kreş açılmalı. Anneler eğitim alırken çocukları da orada eğitim almalı ve kaygısız olan annenin öğrenmesi daha iyi olacaktır. Kurs sınıfları çağın şartlarına uygun bir şekilde donatılmalıdır..." (K6)
	Köy odalarının tahsis edilmesi	4	15	"...Mevsim şartlarına uygun sınıflar yapılmalıdır. Köylerdeki köy odaları buralara tahsis edilmeli ve buranın ısıtma, aydınlatma, temizlik giderleri için ödenek ayrılmalıdır..." (K3)
	Okulların boş sınıflarının tahsis edilmesi	3	12	"...Okullar kullanmadıkları sınıflar bu kurslar için dizayn etmelidir..." (K1)

Modül İle İlgili Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 7; Kurslarda görev aldığımız sürece kurs modülü ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu tema analiz edildiğinde; Modül İle İlgili Sorunlar teması oluşturulmuştur. Bu temada; kurs sürelerinin yetersiz olması (%50) ve modül içeriğinin uygun olmaması (%50) kategorileri oluşturulmuş olup Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Modül İle İlgili Sorunlar Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Modül İle İlgili Sorunlar	Kurs sürelerinin yetersiz olması	6	50	"...Kurs modülü 90 saat birinci kademe için, 120 saat ikinci kademe için oldukça kısadır. Bu sürede bu kazanımların verilmesi mümkün değildir. Kurs modülleri bir plan dahilinde değildir. 1.kademe sonunda 1,2,3 sınıfların ve 2.kademe sonunda 4.sınıfın çocuklarının geldiği seviyeye gelmesi beklendiğinden bu mümkün görülmemektedir. Bu kurslarda farklı yaş ve öğrenme grupları olduğundan dolayı bunlara aynı programı vermek mümkün değildir. Bir kısmı harfleri bilmekte bir kısmı hiç bilmemekte bir kısmı ise sadece belge almak için gelmektedir. Hiç okuma yazma bilmeyenler için modül programları süresi kısadır..." (K2)
	Modül içeriğinin uygun olmaması	6	50	"...Çalışma ve ders kitabında daha çok köyde yaşayanlar için örnekler bulunmakta oysaki okuma yazma kurslarına büyükşehir merkezlerinden de katılan vardır. Öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma, ders kitapları güncellenmelidir. Yine ders kitaplarındaki örneklerin çoğu bayan kursiyerlere yöneliktir. Modül içerikleri daha çok çalışma, boşluk doldurmaya yönelik olmalıdır. Kursiyer ayrıca defter kullanmasına gerek kalmamalı, ödevlendirmeler buradan yapılmalıdır. Modül içeriklerinin çoğunda kursiyerin seviyesine yeterince inilmemiştir. Kurs yapılan yörenin şartları düşünülmemiştir. Modül hazırlanırken sadece akademik uzmanlardan yararlanılmış, alandan destek alınmamıştır. Kazanımlar, yetişkinlerin hazırbulunmuşluk düzeyine uygun değildir. Tekrar ve alıştırmalar azdır. ..." (K3)

Modül İle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması

Görüşme sorusu 8; Kurslarda görev aldığımız sürece kurs modülü ile ilgili yaşadığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Modül İle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri teması oluşturulmuştur. Bu temada; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması (%25), modül içeriğinin kursiyerin seviyesine uygun olması (%25), modül içeriğinin sade olması (%25), kurs süresinin arttırılması (%15) ve içeriğin uygulama ağırlıklı olması (%10) kategorileri oluşturulmuş olup Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Modül İle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Modül İle İlgili Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması	5	25	"...Modüller açık kazanımlı, anlaşılır bir dil kullanılarak yapılmalıdır. Kurs modülleri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce hazırlanırken mutlaka bu kurslarda görev yapan Sınıf öğretmenlerinde katılımı sağlanarak yapılmalıdır..." (K3)
	Modül içeriğinin kursiyerin seviyesine uygun olması	5	25	"...Modül kazanımları kursiyerlerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Ayrıca bu kitaplarda mutlaka hece tabloları olmalıdır. Okuduğunu anlama soruları biraz daha artırılmalıdır. ..." (K1)
	Modül içeriğinin sade olması	5	25	"...Modüllerde sade bir dil kullanılmalıdır. Kurs modülleri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce hazırlanırken mutlaka bu kurslarda görev yapan Sınıf öğretmenlerinde katılımı sağlanarak yapılmalıdır. Kurs modül alanında çalışan öğretmenler ve bakanlıktaki programcılar tarafından hazırlanmalıdır..." (K6)
	Kurs süresinin artırılması	3	15	"...Kurs süreleri hem artırılmalı hem de kazanımlar daha basitleştirilmelidir. Konu metinleri ile metin görseli yetiştikine uygun olmalıdır. Yetişkin okuma-yazma eğitimi programları hazırlanırken onların 'yetiştik olduklarını' dikkate alınmalıdır. Bazı gereksiz modüller çıkarılabilir ya da daha sadeleştirilmeli. ..." (K5)
	İçeriğin uygulamaya ağırlıklı olması	2	10	"...Modüllerde teorikten çok uygulamaya önem verilmelidir. Modüllerde okuma yazma öğretim ses temelli olmalıdır. Ses temelli öğrenme ile yetişkinler daha kolay okuma yazma öğrenir..." (K3)

Karşılaşılan Diğer Sorunlar Teması

Görüşme sorusu 9; Kurslarda görev aldığınız sürece yaşadığınız başka sorunlar nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Karşılaşılan Diğer Sorunlar teması oluşturulmuştur. Bu temada; ücretin yetersiz olması (%67), kursiyerle alay edilmesi (%25) ve kursiyerlerin motivasyonunun düşük olması (%8) kategorileri oluşturulmuş olup Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Karşılaşılan Diğer Sorunlar Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

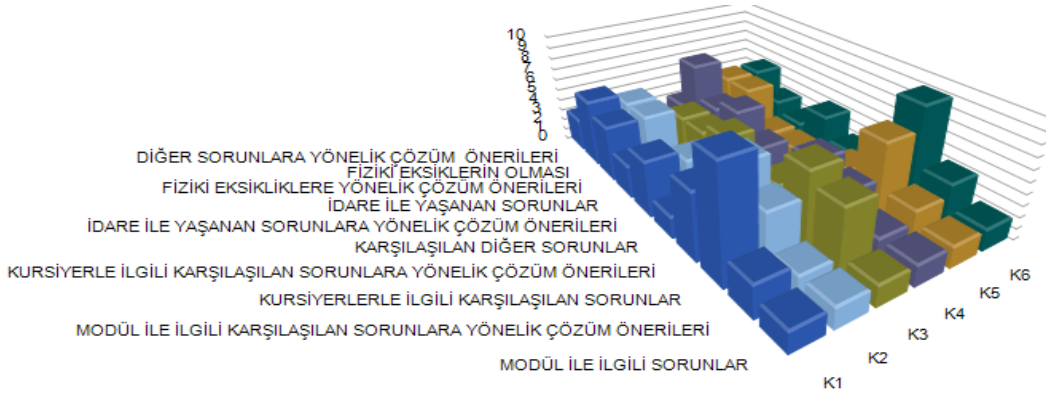
Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Karşılaşılan Diğer Sorunlar	Ücretin yetersiz olması	8	67	"...Yetişkin eğitimde okuma yazma kursları oldukça zor bir kurslardır. DYK kurslarında %100 artırımı ek ders ödenirken bu kurslarda böyle değildir. Bu da bu kursları açmak isteyen öğretmenleri zorlamaktadır..." (K2)
	Kursiyerle alay edilmesi	3	25	"...Ayrıca okula kursa gelen kursiyerleri eşleri, yakın akrabaları, kendi çocukları alay ediyorlarmış. Kursiyerler okuma yazma bilmedikleri için utanıyorlar. Bu utanmalar öğrenme motivasyonunu düşürüyor. Kursiyerlerin bazılarında öğrenilmiş çaresizlik var. Ben ne yaparsam yapayım öğrenemem diyor. Bazıları eşlerine pazara gidiyor, çarşıya gidiyor, alışverişe gidiyorum diye kursa geliyorlarmış. Bu stresten dolayı öğrenmeleri zorlaşıyor..." (K6)
	Kursiyerlerin motivasyonunun düşük olması	1	8	"...Ders kitapları kursiyerlere anlamsız geliyor. Kursiyerlerin ilgi ve motivasyonları oldukça düşük. Temizlik, yemek gibi bahanelerle kursa devam etmekte sorun yaşıyorlar. Evde eşleri ve çocukları ders tekrarı yapmasına izin vermiyormuş..." (K2)

Karşılaşılan Diğer Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması

Görüşme sorusu 10; Kurslarda görev aldığınız sürece yaşadığınız diğer sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız şeklindedir. Bu soru analiz edildiğinde; Karşılaşılan Diğer Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri teması oluşturulmuştur. Bu temada; ücretin artırılması (%72.8) ve kursiyerlerin desteklenmesi (%28.2) kategorileri oluşturulmuş olup Tablo 11'de verilmiştir

Tablo 11: Karşılaşılan Diğer Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Teması, Kategoriler, Frekans ve Yüzdeler

Tema	Kategoriler	Görüş Sayısı (N)	Yüzdeler (%)	Örnek Görüşler
Karşılaşılan Diğer Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Ücretin artırılması	8	72.8	"...Okuma yazma kurs öğretmenlerine ödenen ek ders ücreti iki katına çıkartılmalıdır. Örgün eğitimde DYK kurslarında ödenen ek ders ücreti ile eşitlenmelidir. Yoksa kurslara öğretmen bulma sorunu yaşanmaktadır. Hafta sonu açılan kursların yöneticilerine de en az beş saat ek ders ücreti ödenmesi gerekir. Bu sayede hafta sonları ve akşamları kurs açmada sorun yaşanmaz..." (K1)
	Kursiyerlerin desteklenmesi	3	28.2	"...Ailesel sebeplerden dolayı da kursu bırakmaktadırlar. Çünkü çoğu eşinden, çocuklarından habersiz gelmektedir. Bunlar mutlaka rehber öğretmenlerce ikna edilmektedir..." (K4)

**Şekil 1:** Temaların Grafikselsel Gösterimi

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde halk eğitimi merkezlerinde çalışmış öğretmenlerin idareci boyutunda karşılaştığı sorunlar olarak; idarecilerin kursiyer azlığından dolayı öğretmenlere yeterince ders vermediği böylece öğretmenlerin maaş karşılığı olan 18 ders saatini dahi doldurmadığı, çözüm olarak idarecilerin kursiyer sağlanması konusunda yeterli düzeyde kullanmadığı sosyal medya kanallarını kullanarak çok sayıda kursiyere ulaşılması gerektiği ve böylece öğretmenlerin derse girerek ücret konusunda iyileşmenin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir (Selçuk, 2017). Dolanbay (2014) yaptığı çalışmada halk eğitim merkezlerinde açılan kurslarda öğretmen ihtiyacının olduğu ve usta öğreticilerin ücretlerinin yeterli olmadığını bulmuştur. Başka bir sorun olarak; idarecilerin yaşlı olmasından dolayı halk eğitim gibi dinamik yapısı olan bir kurumun işleyişini yavaşlattığı, bazı tecrübesiz idarecilerin ise bu kurumlarda istenilen verimi gösteremediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolanbay (2014) yaptığı bir çalışmada idarecilerin çoğunlukla ileri yaşta olduğu ve yeniliğe açık olmadığını bulmuştur. Başka bir sorun olarak; HEM'lerde çalışan bazı idarecilerin öğretmenlere yönelik empati kurmadığı, onlara adil davranmadığı ve görüşlerini almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolanbay (2014) yaptığı bir çalışmada kurs merkezlerinde görev yapan idarecilerin usta öğreticilerle iletişim sıkıntısı yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Çözüm olarak; idarecilerin yöneticilikle ilgili yüksek lisans yapması ya da hizmet içi eğitim alması gerektiği, öğretmenlere adil davranması ve empati kurması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kursiyerler ile ilgili sorunlar olarak; kursiyerlerin yaşlı olmasından dolayı ailevi sorumluluklarını yerine getirmek için kursa devamsızlık yaptığı, okuma-yazma gibi temel becerileri gerçekleştirilemeyen kursiyerlerin alay konusu olduğu ve bunun sonucu olarak onlarda özgüven eksikliğinin ortaya çıktığı, bazı kursiyerlerin kurslara gizlice katıldığı, disiplinsiz davrandığı, kursların uygun zamanda başlamadığı ve kursiyerlerin kurslara katılmayarak devamsızlık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Avşaroğlu (2019) yaptığı bir çalışmada ön yargılardan dolayı kurslara katılan kadınların sayısının az olduğunu ortaya çıkarmıştır. Selçuk (2017) yaptığı bir çalışmada halk eğitim merkezlerinde açılmış kurslara devam eden kursiyerlerin yaşlı olması sebebiyle devamsızlık yaptığı ve kursa katılım konusunda isteksiz olduğunu bulmuştur (Selçuk, 2017). Karabacak ve Kaygın (2018) ve Avşaroğlu (2019) ayrı ayrı yaptıkları çalışmalarda kursiyerlerin kurslara devamsızlık yaptığını bulmuştur. Çözüm olarak; sosyal yardımlaşma kanalı ile kursa devam eden kursiyerlere nakdi ödeme yapılarak kursa katılımın cazip hale getirilebileceği, özgüven konusunda rehber öğretmenden destek alınabileceği, öğretmenlerin kursiyerlerle ilgili hizmet içi eğitim almasının uygun olabileceği, kurs merkezinin içerisinde kursiyerlerin çocukları için kreşlerin açılması gerektiği ve kurs sınıflarında seviye gruplarının oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kursların fiziki boyutunda karşılaşılan sorunlar olarak; kursiyerlere eğitim verilecek sınıfların ihtiyacı karşılamadan uzak olduğu ve bunun sebepleri arasında başka kurumlarla binaların ortak kullanılmak zorunda olduğu için kurslara katılımın olumsuz yönde etkilendiği, araç-gereç eksikliğinin olduğu, ısınma sorununun olduğu ve çeşitli ihtiyaçlar için gelen ödeneğin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkoğlu ve Uça (2011) ve Dolanbay (2014) ayrı ayrı gerçekleştirdikleri çalışmalarda; HEM'lere yeterince ödenek gelmediği, HEM'lerin kursiyerlerin aileleri ile yeterince iletişim kuramadığı, HEM'lerde yeterli sayıda hizmetli ve kalorifer yakacak personelin bulunmadığı, merkez binası dışında açılan kursların iş yoğunluğu sebebi ile denetlenemediği, merkezlere rehber öğretmen verilmemesinden dolayı bir eksikliğin ortaya çıktığını bulmuşlardır. Kursların yapıldığı sınıflar diğer okulların bodrum katlarında, sağlıksız yerlerinde gerçekleştirilmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2011). Bazı kurs sınıflarının fiziki şartları yetersizdir (Selçuk, 2017). Bu çalışmadan elde edilen sonuçların literatürle desteklendiği görülmüştür. Bu sorunlara yönelik çözüm olarak; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müstakil ve özel donanımlı sınıfların yapılması gerektiği, araç-gereç eksikliği için ödenek gönderilmesinin faydalı olacağı, ısınma problemlerinin yaşanmaması için milli eğitim müdürlüğü ile görüşmeler yapıp bu sorunun çözülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Modül ile ilgili karşılaşılan sorunlar olarak; farklı eğitim seviyesindeki kişilerin aynı kurslarda bulunduğu ve bunun modül süresi ve öğrenme açısından bir olumsuzluk olarak görüldüğü, modülün içeriğinin anlaşılır olmadığı, kursiyer seviyesine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. HEM'lerde eğitim alan kursiyerlerin; eğitim düzeylerinin birbirlerinden farklı olması ve okum-yazma gibi kurslara katılan kursiyerlerin yaşlı olmasından dolayı öğrenemeyecekleri yargısına varması ve kurs sürelerinin yetersiz olması olumsuzluklar arasındadır (Karabacak ve Kaygın, 2018). Modül içerikleri kursiyerlerin seviyesini tam anlamıyla yansıtmamakta ve kurs yapılan yörenin şartlarına uygun olmamaktadır (Selçuk, 2017). Çözüm olarak; aynı seviyedeki kişilerin ortak sınıflarda birlikte eğitim görmesinin uygun olacağı, modüllerin içeriği hazırlanırken öğretmen görüşlerinin alınması gerektiği ve modül sürelerinin artırılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurslarda karşılaşılan diğer sorunlar olarak; kurs ücretlerinin düşük olduğu, kursiyerlerle alay edildiği, öğretmen ücretlerinin yetersiz olduğu ve kursiyerlerin motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezlerine ayrılan bütçenin Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan bütçenin %5'i kadardır (Türkoğlu ve Uça, 2011). Çözüm olarak; öğretmen ücretlerinin artırılması gerektiği, alay konusu olan kursiyerlere yönelik rehber öğretmenleri tarafında destek verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir (Selçuk, 2017). Elde edilen bulgular çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

1. Bakanlık tarafından HEM'lere yeteri kadar ödenek gönderilmesi önerilebilir.
2. HEM'lerde çalışan öğretmen ve idarecilerin ücretlerinin iyileştirilmesi önerilebilir.
3. Modüller hazırlanırken öğretmenlerin görüşleri alınması önerilebilir.
4. Hazırlanan modüllerin her kesimden kursiyerlerin anlayacağı şekilde açık ve anlaşılır şekilde hazırlanması önerilebilir.
6. HEM'lerde görev yapan yöneticilerin alanlarında uzman kişiler arasından seçilmesi önerilebilir.
8. HEM'lere özgü binaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Avşaroğlu, G. (2019). *Aile Eğitimi Kurs Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Başkan, Y. (2021). *Halk eğitimi merkezlerinde görev alan sınıf öğretmenlerinin yetişkin eğitimine ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi)* Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı)*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4nd ed.)*. SAGE Publications, Los Angeles.

Dolanbay, T. (2014). *Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar (Yüksek Lisans Tezi)*. Bartın Üniversitesi, Bartın.

- Demir, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunları ve performanslarına etkileri (Yüksek Lisans Tezi)*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- HBOGM. (2021). Milli eğitim bakanlığı hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü izleme ve değerlendirme. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017-1/mobile/index.html#p=1>. (Erişim Tarihi: 09.10.2022).
- Karabacak, S. ve Kaygın, H. (2018). Uluslararası yetişkin becerileri araştırmasına (PIAAC) yönelik halk eğitim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin görüşleri. *Turkish Studies Education Sciences*, 13(11), 745-762.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, Ekim 9). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, Ekim 9). Öğretmenlik Meslek Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Selçuk, M. (2017). *Halk eğitimi merkezlerinin karşılaştığı sorunlar, (Yüksek Lisans Tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Ural, O. (2007). Türkiye’de yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği. *Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu*, (s. 12-42) İstanbul. İSMEK Yayınları.
- Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2010). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100521-4.htm>. (Erişim Tarihi: 10.10.2022).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, A. & Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 55-77.



Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Kullanılan Alternatif Tedaviler ve Sanat Terapisi

Alternative Therapies and Art Therapy Used in The Field of Autism Spectrum Disorder

ÖZET

Sanat terapisi, bir kişinin fiziksel, zihinsel ve duygusal refahını iyileştirmek için yaratıcı sanat yapma sürecini kullanan bir tür psikoterapidir. Sanat yapma süreci; bireylerin duygularını ifade etmesine, stresinin azaltılmasına ve benlik saygısını geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Sanat terapisi, depresyon, anksiyete, travma ve bağımlılık gibi çeşitli durumları tedavi etmek için kullanılmaktadır. otistik çocuklarla iletişim kurma, ince motor becerilerini ve özgüvenlerini geliştirme noktasında alternatif terapi yöntemlerinden görülmektedir. Otizmliler çocuklar genellikle iletişim, sosyalleşme ve duygusal düzenleme ile mücadele eder. Sanat terapisi bu zorlukların üstesinden gelinmesine yardımcı olur. Sanat terapisi seansları tipik olarak çocuğun ilgisini çekmek ve duygularını düşüncelerini keşfetmesine yardımcı olmak için çeşitli sanat malzemeleri ve teknikleri kullanacak eğitilmiş sanat terapisti tarafından yönetilir. Bu çalışmada amaç sanat terapisinin, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlığını geliştirmek için yaratıcı sanattan yararlanan alan olduğundan otizm spektrum üzerinde uygulanan sanat terapisinin otizmliler bireylerin çatışmalarını ve sorunlarını çözmelerine, kişiler arası becerileri geliştirmelerine, davranışları yönetmelerine, stresi azaltmalarına, özgüvenlerini ve kişisel farkındalıklarını arttırmalarına ve içgörü kazanmalarına olan katkısını ortaya koymaktır. Çalışma, bilimsel araştırma yaklaşımlarından olan nitel araştırma yöntemine göre literatür taraması metoduyla oluşturulmuştur. Konu ile ilgili tez, kitap, makale ve yayınlar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda; Bu çalışmalardan bazıları, iletişim ve sosyal becerilerde iyileşmelerin yanı sıra sorunlu davranışlarda ve kaygıda azalmalar bildirmiştir. Sanat terapisinin otizmliler bireylerde katılımı ve motivasyonu arttırdığı bunun da diğer alanlarda iyileştirilmiş sonuçlara yol açabileceği gösterilmiştir. Genel olarak otizmliler bireyler için alternatif tedavi olarak sanat terapisinin kullanılması, birçok birey için fayda sağlayabilecek umut verici bir yaklaşımdır. Bununla birlikte bu tedavi yaklaşımının etki mekanizmalarını ve uzun vadeli sonuçlarını tam olarak anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum, Sanat Terapisi, Sanat

ABSTRACT

Art therapy is a type of psychotherapy that uses the process of creative artmaking to improve a person's physical, mental, and emotional well-being. The art-making process helps individuals to express their emotions, reduce stress and improve self-esteem. Art therapy can be used to treat a variety of conditions such as depression, anxiety, trauma, and addiction. Art therapy is seen as an alternative therapy for autistic children to communicate, develop their fine motor skills and self-confidence. Children with autism often struggle with communication, socialization, and emotional regulation. Art therapy helps to overcome these difficulties. Art therapy sessions are typically led by a trained art therapist who will use a variety of art materials and techniques to engage the child and help them explore their feelings and thoughts. Since art therapy is the field that uses creative arts to improve the physical, mental, and emotional health of individuals, the aim of this study is to reveal the contribution of art therapy on the autism spectrum to help individuals with autism resolve their conflicts and problems, develop interpersonal skills, manage behavior, reduce stress, increase self-confidence and self-awareness, and gain insight. The study is based on the qualitative research method, which is one of the scientific research approaches, with the literature review method. These, books, articles, and publications related to the subject were examined. As a result of the review, some of these studies reported improvements in communication and social skills as well as decreases in problematic behaviors and anxiety. Art therapy has been shown to increase engagement and motivation in individuals with autism, which may lead to improved outcomes in other areas. Overall, the use of art therapy as an alternative treatment for individuals with autism is a promising approach that may benefit many individuals. However, more research is needed to fully understand the mechanisms of action and long-term outcomes of this treatment approach.

Keywords: Autism Spectrum, Art Therapy, Art

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu, gelişimsel bir yetersizlik kategorisi olarak küresel ve Türkiye bağlamlarında artan bir ilgi toplamıştır. Tıp, psikoloji ve eğitim gibi farklı disiplinlerden çok sayıda araştırmacı ve uygulayıcı, otizme ışık tutmak için kapsamlı akademik ve pratik çalışmalar yürütmüştür. Son yıllarda yoğunlaşan 50 yıllık sistematik bilimsel araştırmalara rağmen, otizm ile ilgili birçok karmaşık sorun çözülmeden kalmıştır. Bu, daha fazla araştırmaya ve bu çok yönlü gelişimsel engelliliğe ilişkin daha derin bir anlayışa duyulan ihtiyacın altını çizmektedir (Kurt, 2012, aktaran Kurt, 2012, s.83).

Otizmin genel tanısı şu şekildedir:

Sevdenur Tanrıverdi¹ 
Derya Aysun Cancan² 

How to Cite This Article

Tanrıverdi, S. & Cancan, D. A. (2023). "Otizm Spektrum Bozukluğu Alanında Kullanılan Alternatif Tedaviler ve Sanat Terapisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6517-6526. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69115>

Arrival: 28 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, Türkiye. ORCID: 0000-0002-0037-6855

² Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye. ORCID: 0000-0003-3215-5130

Otizm, çoğunlukla yaşamın ilk üç yılında fark edilen (Aydın ve Özgen, 2018, s. 95), her kültürde, dünyanın her yerinde görülen ve erkeklerde kızlara oranla daha yaygın olan ciddi bir gelişim bozukluğudur (Birkan, 2016, s.508).

Otizm terimi, zaman içinde yerini, otizm spektrum bozuklukları (ASD-autism spectrum disorders) terimine bırakmıştır. Otizm spektrum bozuklukları, yaygın gelişimsel bozukluklarla (pervasive developmental disorders-PDD) eş anlamlı olup, bireylerde sosyal iletişim ve etkileşimde sorunların varlık gösterdiği, tekrar eden davranışların görüldüğü nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanarak (Fazlıoğlu, 2004; DiCicco-Bloom, ve diğerleri, 2006; Birkan, 2016; Voineagu, 2012) ileri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik anlamında kullanılmaktadır. Otizm ise bu şemsiye altında yer alan kategorilerden yalnızca biridir (Birkan, 2016, s.508).

Amerikan Psikiyatri Birliği ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından belirlenen DSM-IV ve ICD-10 kılavuzuna göre, otizm spektrum bozukluğu beş ayrı kategori içermektedir (American Psychiatric Association, 1994).

- ✓ Otizm (Bu kategori DSM-IV'de 'otistik bozukluk', ICD-10'da ise "çocukluk otizmi? olarak adlandırılmaktadır).
- ✓ Asperger sendromu
- ✓ Atipik otizm (Bu kategori DSM-IV'de "başka türlü sınıflandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk? olarak adlandırılmaktadır).
- ✓ Çocukluk dezentegratif bozukluğu
- ✓ Rett sendromu (American Psychiatric Association, 1994).

Fakat Amerikan Psikiyatri Birliği 2013'te yapılan değişikliklere göre; YGB terimi altında toplanan otistik bozukluk, Asperger sendromu, ÇDB ve YGB-BTA tanı kategorileri; "Otizm Spektrum Bozukluğu" tanısı altında birleştirilmiştir. Rett Sendromu, genetik altyapısı nedeniyle bu tanıya dahil edilmemektedir (Ozkaya, 2013).

Otizmin sebepleri henüz kesin olarak bilinmemesine rağmen, ortaya çıkış nedenleri arasında genetik faktörlerin önemli bir şekilde etki ettiğine (Yosunkaya, 2013), beyinde oluşan bir hasar (ör: hamilelikte ya da doğum sırasında meydana gelen problemler) veya ailelerin ya da çocukların zehirli kimyasal maddelere maruz kalmış olmaları gibi birçok nedeni olabileceğine dair bazı bulgular vardır (Birkan, 2016, s.508; Fazlıoğlu, 2004).

Otizmin etiyojisi belirsizliğini korusa da önleyici tedbirler güvenilir bir şekilde belirlenemiyor. Bununla birlikte, uygulamalı davranış analizi ile birleştirilen erken eğitim müdahalesi, potansiyel olarak otizm teşhisi konan bireylerin davranış kalıplarında kalıcı değişiklikler sağlayabilmektedir (Eikeseth, Smith ve Jahr, 2007; Eikeseth, Smith, Jahr, ve Eldevik, 2002; Gren, 1996; Howard, Sparkman, Cohen, Gren, ve Stainslaw, 2005, aktaran Birkan, 2016, s.508).

Otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuş olan bireylere kapsamlı eğitim ve terapi uygulamalarının olduğu ve aileler ile uzmanların bu eğitim ve terapiler arasında seçim yapmakta bazen zorlandıkları bilinmektedir. Bu uygulamalardan bazılarının haftada en az 25-40 saat bire bir eğitim gerektirdiği söylenirken bazılarının haftada birkaç saat uygulama ile yetindiği, bazı uygulamalar için masa başı çalışmanın olmazsa olmaz olduğu, diğerleri yapılandırılmamış bir oyun ortamında performans göstermeyi uygun görmüştür. Eğitim ve terapi amaçlı uygulamaların dışında tıbbi destek, ilaç ve diyet içerikli tedavi yöntemleri otizm spektrumlu bireylere faydalı olması açısından önemli görülmektedir.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU ALANINDA KULLANILAN ALTERNATİF TERAPİ VE TEDAVİLER

Otizm spektrumundaki bireylerle yapılan araştırmalarda çok sayıda uygulama kullanılır, ancak birçoğunun etkinliğini destekleyecek bilimsel kanıt yoktur. Bu uygulamaların büyük bir kısmının etkinliği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmamıştır. Otizm spektrum bozukluğunun tedavisinde kullanılan ve etkinliği tam olarak kanıtlanmamış yöntemler şöyledir:

Ağır Metallerden Arındırma Tedavisi

Kidd'e göre otizmin biyokimyasal profili, kısmen belgelendiği gibi bozulmuş detoksifikasyonu zorlaştıran sıklıkla ağır metal aşırı yüklenmesine sahiptir. Etkilenen detoksifikasyon yolları, besinlere rasyonel müdahalenin klinik iyileşmeyi etkileyebileceği konusunda yeterince anlaşılmıştır. Bu müdahalelerin kalıcı fayda sağlaması için ağır metaller ve diğer toksinlere sürekli maruz kalma mümkün olduğunca sifra indirilmelidir. Aşırı toksin yükü ve ASD bireylerinde çok yaygın olan kimyasallara karşı hoşgörüsüzlük ile tıbbi ilerleme için "sıfır tolerans" durumu

esastır. Otizmlı bireyinin uğrak yeri olan ev, okul ve diğer bölgeler toksik maddelerden arındırılmalıdır (Kidd, 2002).

Hiperbarik Oksijen Tedavisi

Hiperbarik Oksijen Tedavisinde deniz seviyesi basıncından daha yüksek bir basınç ortamına sahip hiperbarik bir odaya, ara sıra saf oksijen verilerek hastanın bu ortamda bulundurulması sağlanmaktadır hastanın nefes aldığı bir müdahale olarak oksijen terapisi deniz seviyesi basıncından daha yüksek basınçlara sahip hiperbarik bir odanın içinde ara sıra saf oksijen verilir (Xiong, 2016).

Xiong'e (2016) göre bu tedavi yoluyla vücuttaki oksijen miktarını artırılmaya çalışılır ve oksijen eksikliği nedeniyle görevini yapamayan hücrelerin görevini yapması sağlanır. Beyin hasarı veya yanıklar gibi çeşitli tıbbi durumların tedavisinde hiperbarik oksijen tedavisi kullanılır. Ancak bu tedavi formunun otizm spektrum bozuklukları alanında işe yaradığını gösteren deneysel araştırma yoktur. Hiperbarik oksijen tedavisinin beyin veya kulak üzerinde zararlı etkileri olabileceği ve bu tedavi esnasında çocuğu yatıştırmak gibi nedenlerle basınç odasına giren yetişkinlerde bilinmeyen sağlık sorunları olabileceği belirtilmektedir.

Diyet Tedavileri ve Vitamin-Mineral Desteği

Otizm Spektrum Bozukluğu tedavisi genellikle erişilebilirliği, vitamin, mineral ve diğer gıda takviyelerini elde etme kolaylığı nedeniyle popüler olan alternatif bir yaklaşım olarak diyet müdahalelerini veya değişikliklerini içerir. Bununla birlikte, bazı gıdaların aşırı veya yetersiz alımının ciddi sağlık sorunlarına yol açabileceğini not etmek önemlidir. Ayrıca zararsız olarak algılanabilecek bitkisel ve doğal ilaçlar, kişinin kullandığı diğer ilaçlarla etkileşerek etkinliğini tehlikeye atabilir ve potansiyel olarak toksik yan etkilere neden olabilir (Aman, 1988). Aman'a (1988) göre bu tedavi yönteminde kanıt eksikliğine rağmen otistik çocuklar için genellikle süt ürünlerinde bulunan proteinlerden kaçınan glutensiz, kazeinsiz bir diyet uygulanmaktadır. Tam olarak geçerliliği kabul edilmese de büyük ölçüde bireysel vaka çalışmalarına dayanan gözlemlerin sonucunda, bazı ebeveynler ve doktorlar, çocuklarının semptomlarında; hiperaktivitede azalma, göz temasında iyileşme, daha az sindirim ve bağışıklık sorunu ayrıca gastrointestinal sorunlarda iyileşme dahil olmak üzere çoğu bakımdan önemli etkilerinin olduğunu bildirmişlerdir (Aman, 1998). Fakat otizmin semptomlarını önlemek amacıyla uygulanan bu beslenme tedavileri (glutensiz diyet, kazeinsiz diyet gibi) vitamin mineral eksikliğine sebep olabileceği gözlenmektedir (Al-Farsi, 2013).

Otizmlı çocukların beslenme durumları yapılan araştırmalar ve sadece literatürdeki derlemeler ile bilinmektedir (Graf-Myles, 2013). Otizmlı çocuklarda beslenme problemleri oldukça yaygın olduğunu söylenmektedir (Harris, 2012). Otizmlı çocukların, bu oldukça seçici beslenmeleri ve bağırsak geçirgenliği nedeniyle çeşitli vitamin ve minerallerde eksiklikler gösterebilecekleri varsayılmaktadır. Bu bağlamda iki önemli mikro besin, B6 vitamini ve magnezyumdur. B6 vitamini eksikliğinin çocuklarda merkezi sinir sistemi işleyişini etkilediği, magnezyumun ise kemik oluşumunu, sinir ve kas hücresi bakımını ve enzim aktivitesini desteklediği bulunmuştur. Ancak B6 vitamini ve magnezyum takviyesinin otizmlı çocukların davranışları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların sonuçları tutarsızdır. Düşük deneysel kontrole sahip bazı çalışmalar olumlu sonuçlar bildirirken, yüksek deneysel kontrole sahip olanlar herhangi bir önemli etki gözlemlenmemiştir. Bu nedenle, büyük ölçekli deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır (Terapi Yöntemleri , 2023). Önal ve Uçar'a göre otizmlı bireylere uygulanan diyet çalışmalarının tedaviye tam anlamıyla bir etki sağladığını söylemek şu an için mümkün değildir (Önal ve Uçar, 2017).

Duyusal Bütünleştirme Terapisi

Duyu Bütünleme terapisi, duyuşal bilgileri algılama, işleme ve anlama becerileriyle ilgili sorunları ele alarak otizmlı bireylerde zihinsel işleyişi iyileştirmeyi ve davranış sorunlarını azaltmayı amaçlar. Terapistler eşliğinde vücut fırçalama, eklem sıkıştırma, sallama gibi teknikleri ve çorapları veya ağırlıklı yelekler giymek gibi duyuşal diyetler kullanabilirler. 1970'ten beri otizm tedavisinde yaygın olarak kullanılmasına rağmen etkinliğini destekleyen bilimsel kanıt eksikliği vardır. Araştırmalar, duyu bütünleme tedavisinin etkinliğini destekleyen kanıtların yetersiz olduğunu göstermektedir (Baranek, 2002).

İşitsel Bütünleştirme Terapisi

Otizm spektrumu bozuklukları olan kişiler iletişim, davranış ve sosyal etkileşim konusunda zorluk yaşamakta ve pek çoğu sese anormal yanıtlar vermektedir. İşitsel Bütünleme Terapisi ilk olarak 1900'lerde Fransa'da Berard tarafından geliştirildi ve daha sonra Tomatis, Earobics ve Fast for Words gibi uygulayıcılar tarafından benimsendi (Sinha, 2011). İşitsel Bütünleme Terapisi, çeşitli duyuşal veya gelişimsel bozuklukları olan bireylerde işitsel sistemin işleyişini iyileştirmeyi ve aşırı duyarlılığı veya diğer işitsel işleme sorunlarını azaltmayı amaçlayan bir terapi türüdür. Bu terapi, çocuğun en hassas olduğu frekansları belirleyerek ve terapi seansları sırasında bu

frekanslardan arınmış müzikleri kulaklıkla dinleterek başlar. Ses duyarlılığının azaldığına ve davranışın iyileştiğine dair bazı iddialara rağmen 2006 yılında Sinha ve meslektaşları tarafından yapılan altı deneysel çalışmanın sistematik bir incelemesi, bu çalışmalarda birkaç metodolojik sorun olduğu sonucuna varmıştır ve bu da İşitsel Bütünleme Terapisinin otizmin tedavisinde etkinliğini belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Sonuç olarak bu terapinin otistik çocuklar üzerindeki etkilerinin henüz bilimsel olarak kanıtlanmadığını bulmuşlardır (Sinha, 2011).

Hayvan Terapileri

Pavlıdes'e göre hayvan terapilerinin temeli; insanlar ve hayvanlar, özellikle atlar, yunuslar ve köpekler arasındaki ilişkinin çeşitli durumları tedavi etmek için kullanılabilmesine dayanmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için hayvanlarla etkileşimin sosyal etkileşimi ve iletişimi artırabileceğine inanılmaktadır. Hayvan terapisi örnekleri arasında yunuslarla yüzme, terapötik bir ortamda evcil hayvan terapisi, otizmlili bireylerde sosyal etkileşimi ve iletişimi geliştirmek için köpekleri kullanma ve duyuşsal motor ve sosyal deneyimleri geliştirmek için ata binme yer alır. Bununla birlikte, şu anda hayvan tedavisinin etkinliğini destekleyen hiçbir bilimsel kanıt yoktur (Pavlıdes, 2008).

Otizmlili bireylerin sosyal hayata dahil olmaları, sağlıklı iletişim kurmaları, duyuşsal motor durumlarını geliştirmeleri için tıbbi tedavinin yanında alternatif tedavi olarak kullanılan birçok tedavi ve terapi yöntemleri bulunmaktadır. Bu tedavi yöntemleri arasında yer alan sanat terapisinin otizmlili bireylerin kendilerini sözsüz olarak ifade edebilme noktasında etkin olabileceğini öne süren araştırmalar yer almaktadır.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU ALANINDA KULLANILAN ALTERNATİF TEDAVİ SANAT TERAPİSİ

Sanat terapisi, görsel imgelemenin bütünleşmeyi ve iyileşmeyi kolaylaştırma kapasitesine sahip olduğunu öne süren ve sıklıkla psikolojik içgörü ve duyuşsal büyümeyi teşvik etme aracı olarak kullanılan bir psikoterapi yöntemidir. Bazı sanat terapistleri, yaratıcı sürecin kendi içinde terapötik etkinliğe sahip olduğunu iddia eder (Aydın, 2012).

Sanat terapisi, insanın duyuşsal, sosyal ve davranışsal gelişimi hakkındaki bilgileri uygulayan ve 1900'lerin başlarına kadar izlenebilen bir disiplindir. Sanat terapisi, iyileşme sürecine yardımcı olmak için sanat malzemelerini kullanan bir terapi şeklidir. Geleneksel psikoterapötik teori ve tekniklerin yanı sıra, yaratıcı süreç yoluyla kazanılan psikolojik içgörülerin ve çeşitli sanat malzemelerinin duyuşsal özelliklerinin anlaşılmasının bir kombinasyonunu içerir. Sanat terapisi; resim, müzik, tiyatro, sinema, hareket ve dans dahil olmak üzere bir dizi sanat formuna uygulanabilir. Ayrıca sanat terapisi, terapist ile danışan arasında terapötik bir ilişki kurmak için yaratıcı imgelerin ve nesnelerin kullanılması üzerine kuruludur (Malchiodi C. , 1993).

Malchiodi'e göre sanat terapistleri, uygulamalarına rehberlik etmesi için psikoanalitik, bilişsel-davranışçı veya varoluşçu teoriler gibi çeşitli teorik bakış açılarından yararlanabilirler. Terapistin teorik yönelimi, sanat terapisi sürecinin çerçevesini etkiler ve danışan tarafından üretilen sanatın yorumunu şekillendirir. Bununla birlikte birçok yönelimin altında yatan ortak bir inanç, iyileşme sürecini kolaylaştırmanın bir yolu olarak bilinçdışına erişme fikridir. Bununla birlikte neredeyse bir asırlık yaygın klinik kullanımla bile bu tedavinin etkinliğine ilişkin deneysel kanıtları tanımlamak zordur. Sanat terapisi üzerine yayınlanan literatürün çoğu teorik kavramlara ve vaka çalışmalarının sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu vaka çalışmaları, tanımlayıcı amaçlar ve hipotezler oluşturmak için yararlı olsa da sanat terapisiyle ilişkili sonuçlar hakkında sınırlı kanıt sunar. Kontrollü çalışmalar, özellikle randomize çalışmalar, bu tür bilgileri sağlamak için daha uygundur. Otizm spektrum bozuklukları genellikle motor planlamadaki eksikliklere, azalmış kas gücüne ve duyuşsal işleme sorunlarına atfedilebilen kaba ve ince motor becerilerde zorluklarla kendini gösterir. Ancak araştırmalar, bu motor bozuklukların otizmlili bireylerin sosyal işleyişini de etkileyebileceğini göstermektedir. Çalışmalar, otistik çocuklarda motor beceri performansı ile sosyal etkileşim güçlükleri arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymuştur hem kaba hem de ince motor beceri testlerinde daha düşük puanlar, sosyal iletişim, sözel olmayan davranış ve sosyal bilişteki eksikliklerle ilişkilendirilmiştir (Osborne, 2003).

Bu bulgular, motor bozuklukların, otizmlili bireylerin başkalarıyla etkileşime girerken ve sosyal durumlarda gezinirken karşılaştıkları zorluklara katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir. Motor güçlüklerin otizmlili bireylerin karşılaşılabileceği pek çok zorluktan sadece biri olduğunu ve her bireyin bu durumla ilgili deneyiminin büyük ölçüde değişebileceğini not etmek önemlidir. Bu nedenle, otizmlili bireylere yönelik müdahaleler ve destek, benzersiz güçlü yönler ve zorluklar profili dikkate alınarak onların özel ihtiyaçlarına ve güçlü yönlerine göre şekillendirilmelidir (D'Amico, 2017).

Otizm spektrum bozukluğu, özellikle sosyal beceriler alanında çocuklar için genellikle zorluklar sunar. Bozukluk teşhisi konan kişiler, sözel olmayan iletişimi anlamakta ve kullanmakta, başkalarının düşünce ve duygularını

yorumlamakta zorlanabilirler, bu da akran ilişkileri geliştirmeyi zorlaştırabilir. Yüksek bilişsel işleve sahip bireyler bile sosyal izolasyon, düşük akademik başarı ve psikopatoloji ile sonuçlanabilecek arkadaşlıklar kurmayı ve sürdürmeyi zor bulabilir. Araştırmacılar, otizm spektrumundaki kişilerin yaşadığı sosyal beceri eksikliklerinin yetişkinliğe kadar devam ettiğini ve onları yaşamları boyunca reddedilme ve sosyal zorluklarla karşı karşıya bıraktığını öne sürmektedir (Sinha, 2011). Sosyal beceri müdahalelerinin son birkaç yıl içinde etkinliğini artırmasının eğlenceli grup çalışmaları, sosyal etkileşimleri ve arkadaşlıkları kolaylaştırma noktasında faydalı olabileceği söylenebilir. Bu nedenle otizmlili bireylerin sosyal zorluklarını ele almak için sanat terapisini bir müdahale olarak kullanmak konusunda profesyonel bir desteğe ihtiyaç vardır.

Sanat terapisi, sosyal sorunları görsel olarak somut ve yaratıcı bir şekilde çözme fırsatı sağladığından otizmlili bireyler için etkili olabilir. Gazeas'e (2012) göre otizmlili bireylerle yapılan sanat terapisi, çeşitli sanat malzemeleriyle zengin duyuusal deneyimler aracılığıyla alışılmadık, sözel olmayan, kapsamlı ve anlamlı bir şekilde bilgi edinmeleri için bir yol sunar. Sanat tabanlı faaliyetler, sözlü iletişime veya bilişsel işleyişine bağlı olmadığı için otizmlili çocuklar için uygundur. Ayrıca sanat ve terapinin bir arada kullanılması, empatik dinleme, görsel geri bildirim ve güvenilir bir ilişki kurmak için yaratıcı projeler kullanmak bireyin endişe, depresyon ve hayal kırıklığı duygularını ele almada çok önemlidir (Gazeas, 2012).

Etkili iletişim, insan varlığının çok önemli bir parçasıdır ve bazen bireylerin sözlü iletişim yoluyla kendilerini ifade etmekte zorlanma gibi sorunlarının olduğu görülmektedir. Bu noktada sanat, ruhumuzun derinliklerine ulaşmamıza yardımcı olabilecek sembolik bir dil sağlar. Sanat terapisi, her yaşta insanın fiziksel, zihinsel ve duyuusal refahını iyileştirmek için yaratıcı sanatı kullanan bir alandır. Yaratıcı süreç, bireylere çatışmaları ve sorunları çözmede, kişilerarası becerileri geliştirmede, davranışları yönetmede, stresi azaltmada, güveni ve öz farkındalığı artırmada ve içgörü kazanmada yardımcı olabilir.

Sanat terapisi, bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilen çok yönlü bir uygulamadır. Açık uçlu veya spesifik hedeflerle yapılandırılmış veya serbest akışlı olabilir. Sanat terapisinden büyük ölçüde yararlanabilecek bir grup, genellikle sözlü ve sosyal iletişim ile mücadele eden otizm spektrum bozukluğu olan bireylerdir. Sözel olmayan jestleri ve beden dilini yorumlama becerileri sınırlı, görsel düşünme becerileriyle kendilerini ifade etmenin bir yolunu bulabilirler. Sanat terapisi, sözlü iletişime dayanmayan, kendini ifade etmek için eşsiz bir yol sağlar ve sınırlı iletişim becerilerine sahip olanlar için onu değerli bir araç haline getirir. Otizmlili bireyler birbir sanat etkinliklerine katılarak farklı sanat disiplinlerini keşfedebilir ve kendilerini daha rahat ifade edebilirler, stres ve kaygılarını azaltırlar (Osborne, 2003).

Sanat terapisi, bireylerin duygularına erişmelerine yardımcı olmada özellikle etkilidir. Sanat dersleri ise akademik ve estetik kavramlar gibi konularda teorik ve uygulamalı eğitim verebilmektedir. Sanat kursları, otizmlili bireyler için faydalı olabilirken sanat terapisinin terapötik niteliklerinin yerini alamaz. Mevcut literatür ağırlıklı olarak sanat terapisinin etkilerini açıklayan vaka çalışmalarını içermektedir (D'Amico, 2017). Bununla birlikte, yapılan bazı araştırmalar sanat terapisinin önemli faydalarını göstermektedir. Kişisel katılım için çok önemli bir yol sunarken olağanüstü sanatsal yeteneklere sahip bireyler için becerilerini sergilemeleri için bir platform sağlamaktadır. Ayrıca sanat terapisi, sembolik düşünme ve hayal gücü, yüz ifadelerini ve beden dilini tanıma ve yorumlama, duyuusal sorunları yönetme ve ince motor becerileri gibi becerilerin gelişimini kolaylaştırmıştır. Case ve Dalley'e göre sanat terapisi, bireylerin iç dünyalarını keşfetmeleri ve anlamalarının yanı sıra bilinçaltı duygularını yansıtmaları için bir araç olarak yaratıcı ifadeyi kullanan bir terapi şeklidir. Bu terapötik yaklaşım resim, heykel, müzik, tiyatro-drama, sinema, edebiyat, fotoğraf, hareket ve dans gibi çeşitli sanatsal ortamları birleştirir. Yıllar geçtikçe, sanat terapisinin duyuusal çatışmaları uzlaştırma, kişisel farkındalığı artırma, sosyal becerileri, davranışları yönetme ve problem çözme yeteneklerini geliştirme sonucuna ulaşmıştır (Case, 2014).

Ayrıca sanat terapisinin kaygıyı azalttığı, olumsuz duyguları olumlu sonuçlara yönlendirdiği ve özsaygıyı artırdığı bulunmuştur. Özetle, sanat terapisi, bireylerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve duygularını yönlendirmelerine yardımcı olmak için yaratıcı ifadenin gücünü kullanan ve sonuçta genel ruh sağlığını ve refahını destekleyen değerli bir terapötik araçtır (Malchiodi C. , 1993). Literatürün gözden geçirilmesi, sanat terapisinin sağlık sektöründe, özellikle akıl hastalığı, anksiyete bozuklukları, yardımcı üreme terapileri, kanser tedavisi, travma sonrası müdahaleler, psikiyatri ve ilgili alanlarda önemli bir ilgi kazandığını ortaya koymaktadır. Özellikle, sağlık hizmetlerinde geleneksel ve tamamlayıcı tıbbı olan küresel ilgi son yıllarda artmaktadır. Bu bağlamda sanat terapisi popüler bir alternatif tedavi yöntemi olarak ortaya çıkmıştır ve bu alanda yapılan çalışmaların artması bu modaliteye olan ilginin artması sonucunda olduğu düşünülmektedir (Çakmak, Biçer ve Demir, 2020).

Sanat terapisi, otizmlili çocuklarda başlıca iki zorluk alanını ele alma potansiyeline sahiptir: sınırlı ve tekrarlayan davranış kalıpları ve sosyal iletişim sorunları. Görsel ve dokunsal unsurlar gibi duyuusal deneyimleri birleştiren terapötik sanat müdahaleleri, otizmlili çocuklarda sosyal davranışı, esnekliği ve dikkati geliştirebilir. Bu nedenle

otizmlı bireylerin tedavisinde sanat malzemeleri kullanımının önemi azımsanamaz. Sanat terapisi bir ifade, dil ve iletişim aracı sağlar ve duygusal gevşemeyi, kendini ifade etmeyi desteklemek, stres ve kaygıyı azaltmak için etkili bir müdahale olabilir (D'Amico, 2017).

Bu araştırma ayrıntılı klinik vaka çalışmaları içerse de Otizmlı bireylerde sanat terapisinin gidişatını ve sonuçlarını tam olarak anlamak için daha fazla deneysel araştırmaya ihtiyaç vardır. Genel olarak sanat terapisi, Otizmlı çocuklarda sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi teşvik etmede umut verici sonuçlar göstermiştir ve her yaşta birey için etkili bir müdahale olabilmektedir.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERLE YAPILAN SANAT TERAPİSİ ÜZERİNE ARAŞTIRMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışma, sanat terapisinin otizm spektrum bozukluğu olan bireyler üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Amaç, bir tedavi seçeneği olarak sanat terapisinin etkinliğini değerlendirmektir. Çalışma, müdahalenin sonuçlarını analiz etmeyi ve katılımcılar üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1985 ile 2012 yılları arasında otizm spektrum bozukluğu teşhisi konan çocuklar için sanat terapisinin kullanımını araştırmak üzere bir çalışma yürütüldü. Araştırmanın bulguları, sanat terapisinin otizmlı çocuklarda daha rahat, esnek ve sakin bir tutum geliştirmenin yanı sıra iletişim ve öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabileceğini düşündürmektedir (D'Amico, 2017).

Martin, Evans ve Dubowski'ye (2009) göre çok yönlü doğası nedeniyle sanat terapisinin, otizm ile başa çıkma ve aynı anda çocuk ile terapist arasındaki bağı kolaylaştırma kapasitesine sahiptir. Bunun sonucunda ise sanat terapisinin ideal bir tedavi yöntemi olduğunu savunmuşlardır. Durrani'a göre sanat terapistlerinin otizmlı çocukların duygusal düzeylerini kontrol altına almak için sanatsal malzemelerin duygusal doğalarına ve içsel niteliklerine başvurmaktadır. Düzenlenen uygun sanat ortamlarında terapistlerle otizmlı çocukların daha yakın bağlar kurabildiklerini ve çocukların endişelerinin azaldığını savunmuşlardır (Durrani, 2021).

Durrani (2020) otizmlı çocuklarda bozulmuş bağlanmayı ele almada sanat terapisi doğrultusunda bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma 3 ila 8 yaşları arasındaki dört çocuğu içermektedir. Ailevi kısıtlamalar nedeniyle katılımcılardan birini erken sonlandırmak zorunda kalmıştır ve bu da vakasının çalışmadan çıkarılmasıyla sonuçlanmıştır. 12 hafta boyunca yaklaşık 40 ila 50 dakikalık 12 bireysel sanat terapisi seansı verilmiştir. Niteliksel analiz sonucu, üç vakada 7 tema belirlenmiştir: güvenlik duygusu, çocuğun duygusal profiliyle çalışma, katılım için giriş noktası olarak sanat malzemeleri, aynalama ve uyum yoluyla bağlanma oluşumu, yaklaşımda esneklik, yapı ve sınırlar, odak değil sanat ürünü olduğunu ortaya koymuşlardır. Sanat terapisinin çocuk ile terapist arasındaki bağı kolaylaştırmasına olan etkisinin olumlu olduğu belirtilmiştir (Durrani, 2021).

Durrani'nin çalışmasının terapist ve otizmlı çocuklar arasındaki iletişimin olumlu yönde ilerlemesi, sanat terapisinin otizmlı çocuklarla iletişim kurma bağlamında etkili olabileceğini gösterebilmektedir. Emery ise zekâ geriliği olmayan otizmlı bir çocuğun katılımıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın içeriği ve sonucu şöyledir:

Emery (2004), zekâ geriliği olmayan otizm teşhisi konan altı yaşındaki bir erkek çocuğun vaka çalışmasını sunmuştur. Emery, 7 ay boyunca onunla bireysel sanat terapisi seansları gerçekleştirmiştir. Nesnelere için şemalar geliştirmemiştir. Bir ev çizmesi istense 'ev' yazmaktaydı. Tanıdık kelimeler nesneyi akla getirmemekteydi. Dil becerileri zayıftı ve konuşması tiz ve tekrarlayıcıydı. Göz teması zayıftı ve dikkatini sürdürmekte güçlük çekiyordu. Emery, çocuğun sanatla fiziksel olarak bağ kurmasını istedi. Başlangıçta oyun hamuru kullanarak sanat terapi sürecini başlattı. Oyun hamuru karalama amaçlı kâğıt üzerine serildi. Egzersiz, çocuğun zayıf motor becerilerini geliştirmek için tanıtıldı. Egzersizi birkaç ay tekrarlayarak çocuk, dairesel oyun hamuru şekillerini çizme konusunda ustalık kazandı. Bu, bir sanat etkinliğine davranışsal bir yaklaşım kullanmanın bir örneği olmuştur (Emery, 2004). Bu çalışmaya bakıldığında sanat terapisi, otizmlı çocuğa kesme, yapıştırma, çizme ve boyama gibi çeşitli etkinlikler yoluyla motor koordinasyon ve taklit becerilerini uygulama alanı sağlayabilir (Malchiodi C. A., 2003).

Emery'nin yapmış olduğu araştırmada, çocuğun motor becerilerinin gelişim gösterdiğinin sonucu varılmıştır. Bu sonuca göre sanat terapisinin otizmlı çocukların el koordinasyonlarını geliştirmeleri ve sanatsal üretim yapmalarına destek sağlayabileceği söylenebilir.

Epp araştırmasında sanat terapisinin sosyal beceriler kazandırmada otizmlı çocukların gelişimi incelenmiştir. Epp (2008) tarafından yapılan bir araştırma, grup bağlamında sanat terapisinin, 11 ila 18 yaşları arasındaki otizmlı 44 çocukta sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuştur. Bu çocuklar, okuldan sonra haftada bir saat SuperKids adlı bir sosyal beceri programına katılmıştır. Bu grup programı, başkalarını sohbete dahil etmeye, göz temasını sürdürmeye, sözel olmayan ipuçlarını anlamaya ve diğerlerinin duygularına yönelik farkındalığı arttırmaya

odaklanan çeşitli sanat etkinliklerini (yani çizim), bilişsel davranışçı stratejileri ve sosyal beceri eğitimini içeriyordu. Ebeveynler ve öğretmenler, sosyal beceri derecelendirmesinin ebeveyn ve öğretmen formlarını kullanarak çocuğun sosyal becerilerini değerlendirmeye almıştır. Çalışma, çocukların davranışlarında çeşitli değişiklikler sergilediğini ortaya koydu; son testte dört kategoride sosyal beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış ve son testte içselleştirme ve hiperaktif davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olmuştur. Yazar, sonuçlara dayanarak otizmlili çocuklara terapötik bir grup ortamında sosyal becerilerin öğretilebileceğini ve sanat terapisinin bu becerileri kolaylaştırmada yararlı olabileceğini ileri sürmüştür (Epp, 2008).

Schweizer, Knorth, VanYperen ve Spreen, (2017) Otizm spektrum bozukluğu teşhisi konan çocuklarla sanat terapistlerinin zımnı bilgilerine yönelik bir pilot çalışma yapmışlardır. Olumlu tipik özellikler üzerine teorik bir çerçeve ortaya çıkarmışlardır. Bu çerçeve, dört temel kategoriden oluşmaktadır.

Bunlar: bağlam kategorisi, sonuçlar kategorisi, sanat terapötik materyalleri ve ifadeleri kategorisi, terapötik davranış kategorisi şeklindedir.

Bağlam kategorisi, çocuğun davranışı üzerindeki çevresel etkiler üzerinedir. Sonuçlar kategorisi, gelişmiş öğrenme becerilerini sosyal ve iletişim becerilerine atıfta bulunur. Terapötik materyalleri ve ifadeleri kategorisi, çocuğun ifade gücünü geliştirmek amacıyla dokunsal ve görsel duyuusal deneyimler meydana getiren materyallerin önemini vurgular. Son kategori Terapötik davranış kategorisi ise görsel ve dokunsal duyuusal deneyimleri canlandırmak, şekillendirme sürecini desteklemek üzerinedir (Schweizer, 2019).

Nitel analiz sonuçlarına göre sanat terapisi, otizm teşhisi konan çocukların her iki sorun alanına da olumlu bir katkı sağlayabilir. Sanat terapisi, sosyal iletişim sorunları ve kısıtlı ve tekrarlayıcı davranış kalıplarıyla mücadele etmek için kullanılabilir. Bu yaklaşımın kullanımı, otizmlili çocukların daha esnek ve rahat bir tutum sergilemesine, daha iyi bir benlik imajına sahip olmasına ve iletişim ve öğrenme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir (Schweizer, 2019).

Hassid (2015) 5-8 yaşındaki otizmlili çocuklarda sözlü olmayan bir iletişim biçimi olarak bir grup formatında (birkaç ikiliden oluşan) ebeveyn-çocuk sanat terapisinin etkinliğini inceleyen nicel bir çalışma yürüttü. Yirmi iki çocuk rastgele iki gruba ayrıldı: 10 çocuk ve anneleri grup ebeveyn-çocuk sanat terapisi aldı ve 12 çocuk anneleri olmadan grup sanat terapisi aldı. Ortaya çıkan bulgularda benlik algısı ölçümleri sonucunda, deney grubundaki çocukların sosyal davranışta gelişmeye yönelik bir eğilim gösterdiği ve bazı davranışlarda önemli bir ilerlemeyi işaret ettiği görülmüştür. Sadece grup sanat terapisine katılan çocuklardan oluşan kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubundaki annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerine ilişkin algılarında da önemli bir gelişme olmuştur. Ayrıca bu çalışmada ebeveyn-çocuk dans ve hareket terapisine yönelik ön çalışmaya katılan 10 anne ve çocuğun ilişkilerinde ve iletişimlerinde bir gelişme gösterdiğini öne sürülmüştür. Araştırmanın sonucunda anneler ebeveynlik becerilerini geliştirirken çocuklar davranış ölçütleri açısından gelişmiştir (Bitan, 2002).

Araştırmanın nicel yönteminde araştırma gurubu rastgele ikiye ayrıldı. Gurupların nitelikleri ise şöyledir; anne-çocuk dans ve hareket terapisinde 40 çocuk ve annesiz grup dans ve hareket terapisinde 40 çocuk yer almaktadır. Yapılan araştırmanın bulgularından elde edilen veriler ise şöyledir: anne-çocuk grubunun, annesiz çocuk grubuna kıyasla bazı niteliklerde önemli ilerleme kaydetmiştir. Yapılan çalışmada uygulanan yöntemlerin sonucunda, araştırma gurubunda yer alan çocukların ve ebeveynlerinin genel ilişkiler çerçevesinde karşılıklı olarak birbirlerini anlama noktasında önemli bir gelişme yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının daha sakin ve gerginliklerinin azaldığını belirterek araştırmada uygulanan dramanın daha gelişmiş bir iletişim sağladığını öne sürmüşlerdir (Bitan, 2002).

SONUÇ

Edith Kramer (1958), sanat terapisinin ruh sağlığının tedavisinde çok önemli bir disiplin olduğuna inanıyordu. Sanat terapisi hakkında görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“İnsanoğlu mağara dönemlerinden beri yaşam süreçlerine uygun biçimde ve şekiller yaratmıştır. Zaman içinde sanat değişik ortamlarda insan deneyimlerini anlatma yolun haline gelerek insan ufkunu genişleten bir araç olmuştur. Kramer, aynı zamanda insanın yaratıcı olmasının iyileşme anlamına geldiğine inanıyordu (Güney, 2006).

Sanat terapisi, bireyin enerjisini sanat eseri yaratmaya yönlendirmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan psikoterapötik bir yaklaşımdır. Sanat terapisi profesyonelleri tarafından çocuk merkezleri, sağlık klinikleri, hastaneler, psikoloji merkezleri ve okullar gibi çeşitli ortamlarda, bireyin çatışmalarını ve kişisel ilişkilerini değerlendirmek ve ele almak ve bireyin gelişmesi için uygun koşulları yaratmak amacıyla yaygın olarak

kullanılır. Kişiliklerini kabul etmeleri ve dirençlerini geliştirmeleri. Sanat terapisi, kendini keşfetmeyi ve kendini ifade etmeyi teşvik etmek için sanatsal faaliyetlerden yararlanan ve böylece bireyin kişisel büyümesini ve gelişimini kolaylaştıran sözel olmayan bir iletişim şeklidir (Linderman, 1997).

Terapötik sanatsal etkinliklerin, bireylere kendi yetenekleriyle ilgili kişisel farkındalıklarını artırmak, güveni artırmak ve yaratıcı süreç aracılığıyla bilişsel ve duysal gelişimi kolaylaştırmak gibi çeşitli faydalar sağladığı bulunmuştur. Ek olarak, bu faaliyetler duygusal çözümü kolaylaştırabilir, öz değeri artırabilir, iddialı hedef belirlemeyi teşvik edebilir ve iç uyumu teşvik edebilir. Ayrıca bazı durumlarda terapötik sanatsal faaliyetlerde bulunulması sonucunda davranış bozuklukları azalabilir (Artut, 2020).

Sanat terapisi, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan otizm tedavisinde alternatif bir tedavi yöntemi olarak kullanılmıştır. Birçok çalışma sanat terapisinin otizm spektrum semptomlarını iyileştirmedeki etkinliğini incelemiştir ve bu çalışmaların çoğu olumlu sonuçlar bildirmiştir. Çalışmalar, sanat terapisi müdahalelerinin, sosyal ve iletişim güçlükleri, kaygı ve tekrarlayan davranışlar dahil olmak üzere otizmin semptomlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sanat terapisinin otizmlili bireylerde duygusal düzenlemeyi, duysal işlemeyi ve kendini ifade etmeyi iyileştirdiği bulundu. Ancak çalışmalarda bildirilen olumlu sonuçlara rağmen sanat terapisi ve otizm konusunda yapılmış yeterli çalışma bulunmamaktadır. Otizm için bir tedavi yöntemi olarak sanat terapisinin etkinliğini belirlemek ve bu müdahaleden yararlanabilecek bireylerin belirli özelliklerini belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, sanat terapisinin otizm için tek başına bir tedavi olarak değil, diğer kanıta dayalı tedavilerle birlikte kullanılabilir tamamlayıcı bir terapi olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmek önemlidir. Ek olarak sanat terapisi, otizmlili bireylerle çalışma deneyimi olan nitelikli profesyoneller tarafından sağlanmalıdır. Literatür taramasında mevcut çalışmaların sınırlılıklarını dikkate almak önemlidir. Çalışmaların birçoğunun küçük örneklem boyutlarına sahip olması, sonuçların otizmlili bireylerden oluşan daha geniş bir popülasyona genellenmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, bazı çalışmalarda kontrol gruplarının bulunmaması, gözlemlenen iyileşmelerin sanat terapisi müdahalesinden mi yoksa diğer faktörlerden mi kaynaklandığını belirlemeyi zorlaştırıyor.

Ayrıca, çalışmalar kullanılan sanat terapisi müdahalelerinin türleri, tedavi süresi ve değerlendirilen sonuç ölçütleri açısından çeşitlilik göstermiştir. Çalışma tasarımındaki bu heterojenlik, çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılmasını ve sentezlenmesini zorlaştırmaktadır. Bu sınırlamalara rağmen çalışmalarda bildirilen olumlu sonuçlar, otizmlili bireyler için alternatif bir tedavi yöntemi olarak sanat terapisinin potansiyelini vurgulamaktadır. Otizmlili bireylerin tedavisinde sanat terapisi kullanımının artırılması, onların ruh sağlığını, sosyal becerilerini ve genel refahını iyileştirme potansiyeline sahiptir. Otizmlili bireylerin tedavi ve eğitim aldıkları kurumlarda, sanat terapisi programlarında artış sağlanabilir ve daha fazla araştırma yaparak bu etkili terapinin otizmlili bireylerin tedavisinde kullanımını artırılabilir.

Sonuç olarak mevcut literatür sanat terapisinin otizmlili bireyler için etkili bir tedavi olabileceğini öne sürerken otizmin farklı özelliklerine sahip bireyler için etkinliğini belirlemek ve potansiyel faydalarını belirlemek için daha titiz ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, A. G. (2016). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (6. b.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Al-Farsi, Y. M. S. S. (2013). Low folate and vitamin B12 nourishment is common in Omani children with newly diagnosed autism. *Nutrition* 29(3), s. 537-541. doi:10.1016/j.nut.2012.09.014
- Aman, M. S. (1988). Vitamin, Mineral, And Dietary Treatments. *Psychopharmacology of the developmental disabilities*, s. 168-196. doi:10.1007/978-1-4613-8774-9_8
- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders fourth edition . *Washington DC: APA* .
- Arı, A. v. Dü. (2018). *Tüm Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitime Giriş*. (2. b.). Eğitim yayınevi.
- Artut, K. (2020). *Sanat Eğitimi: Kuramları ve Yöntemleri: Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin*. Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2012). Tıbbi Sanat Terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 4(1), s. 69-83. doi:DOI: 10.5455/cap.20120405
- Aydın, D., & Özgen, Z. E. (2018). Çocuklarda Otizm Spektrum Bozukluğu ve Erken Tanılamada Hemşirenin Rolü. 7(3), s. 93-101.

- Baranek, G. T. (2002). Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*(32), s. 397-422. doi:0162-3257/02/1000-0397/0
- Bitan, M. v. (2002). Clinicians' Perceptions of Parent-Child Arts Therapy with Children with Autism Spectrum Disorders. *The Milman Center Experience. Children*, (9(7)), s. 980. doi:10.3390/children9070980
- Case, C. v. (2014). *The Handbook of Art Therapy*. Routledge.
- Çınar, F. D. (2019). Hastane Yöneticilerinin Stratejik Yönetim Araçlarını Kullanım Durumlarının İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 40-52.
- D'Amico, M. v. (2017). The Effectiveness of Art Therapy for Teaching Social Skills to Children With Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy*, 34(4), 176-182. doi:10.1080/07421656.2017.1384678
- DiCicco-Bloom, E., Lord, C., Zwaigenbaum, L., Courchesne, E., Dager, S. R., Schmitz, C., . . . Young, a. L. (2006). The developmental neurobiology of autism spectrum disorder. *The Journal of Neuroscience*, 26(26), s. 6897– 6906.
- Durrani, H. (2021). Sensory-Based Relational Art Therapy Approach (S-BRATA): A Framework for Art Therapy with Children with ASD. *Art Therapy*, 38(2), 78-86. doi:10.1080/07421656.2020.1718054
- Emery, M. J. (2004). Art Therapy as An Intervention for Autism. *Art Therapy*, 21(3), 143-147. doi:10.1080/07421656.2004.10129500
- Epp, K. M. (2008). Outcome-Based Evaluation of A Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on The Autism Spectrum. *Children & Schools*, 30(1), 27-36. doi:10.1093/cs/30.1.27
- Fazlıoğlu, Y. Ö. (2004). Doktora Tezi. *Duyusal entegrasyon programının otizmlı çocukların duyuşal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Ankara.
- Gazeas, M. C. (2012). Current Findings on Art Therapy and Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy Association Journal*, 25(1), 15-22. doi:10.1080/08322473.2012.11415558
- Graf-Myles, J. F. (2013). Dietary adequacy of children with autism compared with controls and. *J Dev Behav Pediatr*(34(7)), s. 449-459. doi:10.1097/DBP.0b013e3182a00d17
- Güney, M. (2006). *Sanat ve Psikiyatri*. Grafik Çalışma Yayınları.
- Hangül, Z. v. (2022). Otizm Spektrum Bozukluğunda Tamamlayıcı ve Alternatif Tedavilerin Kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14 (2), 165-173. doi:10.18863/pgy.935207
- Harris, C. v. (2012). A pilot study to evaluate nutritional influences on gastrointestinal symptoms and behavior patterns in children with Autism Spectrum Disorder. *Complement Ther Med*(20(6)), s. 437-440. doi:10.1177/0883073813488668
- Kidd, P. M. (2002). Autism, An Extreme Challenge to Integrative Medicine Part II: Medical Management. *Alternative Medicine Review*, 7(6), 472.
- Kramer, E. (1958). *Art Therapy In A Children's Community: A Study Of The Function Of Art Therapy In The Treatment Program Of Wiltwyck School For Boys*. Schocken Books.
- Linderman, M. M. (1997). *Art in The Elementary School*. McGraw-Hill.
- Malchiodi, C. (1993). Art Therapy. *Journal of the American Art Therapy Association—The First 10 Years Art Therapy*, 10(4), 190-191. doi:10.1080/07421656.1993.10759011
- Malchiodi, C. A. (2003). Art Therapy and The Brain. *Handbook of art therapy*, 16-24.
- Osborne, J. (2003). Art and the Child with Autism: therapy or education. *Early Child Development and Care*, 173(4), 411-423. doi:10.1080/0300443032000079096
- Ozkaya, B. T. (2013). Transition from Pervasive Developmental Disorders to Autism Spectrum Disorder: Proposed Changes for the Upcoming DSM-5/Yaygın Gelisimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçis: DSM-5'te Karsimiza Cıkacak Degisiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar/Current Approaches to Psychiatry*(5(2)), 127-140.
- Önal, S., & Uçar, A. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğuna Tedavisinde Beslenme Yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, s. 179-194.

- Pavlidis, M. (2008). *Animal-assisted interventions for individuals with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Schweizer, C. K. (2019). Consensus-based typical elements of art therapy with children with autism spectrum disorders. *International Journal of Art Therapy*, 24(4), 181-191. doi:10.1080/17454832.2019.1632364
- Sinha, Y. S. (2011). Auditory integration training and other sound therapies for autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12. doi:10.1002/14651858.CD003681.pub3
- Tekin, İ. K. (2012). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Terapi Yöntemleri* . (5 Ocak, 2023). Tohum Otizm Vakfı.: <https://tohumotizm.org.tr/otizm/terapi-yontemleri/> adresinden alındı
- Voineagu, I. (2012). Gene expression studies in autism: Moving from the genome to the transcriptome and beyond. *Neurobiology of Disease*, 45(1), s. 69-75.
- Xiong, T. C. (2016). Hyperbaric oxygen therapy for people with autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*,(10). doi:10.1002/14651858.CD010922.pub2
- Yıldız, F. Ü. (tarih yok). Çocukluk ve Sanat Terapisi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 4(1), s. 1-17.
- Yolcu, E. Y. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. (2.basım). b. Anı yayıncılık.
- Yosunkaya, E. (2013). Otizm etyolojisinde Genetik ve güncel perspektif. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 76(4), s. 84-88.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehberlik Hizmetleri ve Rehber Öğretmene İlişkin Algıları: Metafor Çalışması

Perceptions Of Gifted Students About Guidance Services and Guidance Counselors: Metaphor Study

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerini ve metaforlar aracılığıyla rehber öğretmen kavramına yönelik algılarını belirlemektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışma olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bitlis ilinde Bilim ve Sanat Merkezi'ne giden ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 104 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; rehberlik hizmetlerini önemli gören özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanabildikleri ve bunun sonucunda rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları; rehberlik hizmetlerini önemsiz bulan özel yetenekli öğrencilerin ise rehberlik hizmetlerinden yararlanamadıkları ve bunun sonucunda rehberlik hizmetlerine yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bir diğer araştırma sorusundan elde edilen bulguda özel yetenekli öğrenciler rehber öğretmene ilişkin toplamda 73 adet olumlu metafor 13 adet olumsuz metafor üretmiştir. Analiz sonucunda, olumlu metaforlar sorun çözen, yardım eden-koruyan, yol gösteren, destek-güven ve çalışkan rehber öğretmen olumlu temalarını oluştururken; olumsuz metaforlar çözüm üretmeyen, faydası olmayan-gereksiz, umursamaz, taraflı ve zarar veren şeklinde olumsuz temalar sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli Öğrenciler, Rehberlik Hizmetleri, Rehber Öğretmen, Metafor

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the views of gifted students on guidance services and their perceptions of the concept of school counselor through metaphors. This study, which is a qualitative research, was conducted according to the phenomenological design. The study group of the research consists of 104 gifted students who attended Science and Art Center in Bitlis province in the 2022-2023 academic year and participated in the research voluntarily. The study group was determined through purposive sampling. The data of the study were collected with a questionnaire technique consisting of open-ended questions. The data obtained in the study were analyzed according to the content analysis technique. As a result of the research; it was concluded that gifted students who considered guidance services important could benefit from guidance services and as a result had positive thoughts about guidance services, while gifted students who found guidance services unimportant could not benefit from guidance services and as a result had negative thoughts about guidance services. In addition, in the finding obtained from another research question, gifted students produced a total of 73 positive metaphors and 13 negative metaphors about school counselors. As a result of the analysis, while the positive metaphors formed the positive themes of problem-solving, helping-protecting, guiding, support-trust and hardworking school counselor, the negative metaphors revealed negative themes such as unable to produce solutions, useless-unnecessary, uncaring, biased and damaging.

Keywords: Gifted Students, Guidance Services, School Counselor, Metaphor

GİRİŞ

İnsanoğlunun var olduğundan beri birbirine yardımcı ve dayanışması sürekli bir biçimde devam etmiştir. İlkel toplumlarda ve orta çağda hayatta kalabilme, doğayla mücadele edebilme konusunda yardım söz konusuysen zamanla ilişkiler daha karmaşılaşmaya başlamıştır. İlişkilerin basit ve yalın olduğu zamanlar, eski toplumlarda insanlar birbirlerini daha iyi tanımakta ve deneyimliler diğerlerine doğal süreç içerisinde yardım etmekteydiler (Poyraz, 2006). Sosyal, siyasal, kültürel ve toplumsal açıdan ve teknolojik boyutta çok yeni gelişmelerin yaşandığı, değişimin hızlı gerçekleştiği içinde bulunduğumuz çağda yardım ilişkilerinin profesyonel ve sistematik bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2002). Gelişim sürecinde bireylerin sorunlarıyla başa çıkma becerisini

Ahmet Üstün¹ 
Kenan Deniz² 

How to Cite This Article

Üstün, A. & Deniz, K. (2023).
“Özel Yetenekli Öğrencilerin
Rehberlik Hizmetleri ve Rehber
Öğretmene İlişkin Algıları:
Metafor Çalışması” International
Social Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:110; pp:6527-6540. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69118>

Arrival: 28 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye. ORCID: 0004-0032-2457-5381

² Doktora Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye. ORCID: 0000-0003-3353-5178

kazanmasında yetersiz kalan klasik eğitim-öğretim hizmetleri, sağlıklı ve kendi kendine yeten bireyin gelişmesinde rehberlik hizmetleriyle donatılmış çağdaş eğitim-öğretim anlayışına geçişi zorunlu kılmıştır (Poyraz, 2006).

Ülkemizde eğitim çevrelerinde rehberlikten söz edilmeye başlanması İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen yıllara rastlarken, rehberlik konusu ilk olarak VII. Milli Eğitim Şura'sında ele alınmış ve okullarda rehberlik servislerinin hizmete başlaması ile rehberlik hizmetlerinin verilmeye başlanması da 1970'li yıllara rastlamaktadır (Kuzgun, 1991). Bugüne baktığımızda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri eğitim-öğretim sisteminin en önemli unsurlarından biri olmuştur. Rehberlik, bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapabilmesi ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce verilen psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu, 1997). Kuzgun (1991) ise rehberliği, bireyin kendini anlaması, çevresindeki olanakları bilmesi ve doğru kararlar almasını sağlayarak kendini gerçekleştirebilen bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistemli ve profesyonel bir yardım süreci olarak tanımlamaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti, bireyin sağlıklı bir kişilik özelliğine sahip olmasında, kendisi ve çevresiyle uyum içinde, hayatından memnun, tüm imkan ve yetenekleriyle çalışan, karşılaştığı sorunları kendi başına çözebilme gücüne ulaşmasına destek sağlayarak yardım etmeyi amaçlamaktadır (Tan, 1992). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri farklı kurum ve kuruluşlarda verilebilen hizmetler olsa da ülkemizde daha çok okullarda verilmektedir (Korkut, 2007). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amacı bireylerin sorunlarını çözmelerine yardımcı olmanın yanında, sorunlarını etkili ve en uygun yöntemlerle çözebilen, olumlu benlik algısına sahip bireyler olarak gelişebilmeleri için de destek vermektir (Ültanır, 2005). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunumunda öğretmen, yönetici ve veli gibi diğer paydaşların psikolojik danışmanlarla işbirliği içerisinde olması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre özel yetenekli bireyler, zeka, yaratıcılık, sanat ve liderlik potansiyellerinde daha iyi, özel bir akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireylerdir. Akranlarına oranla daha çabuk öğrenebilen özel yetenekli öğrencilerin güçlü bir hafızası, uzun dikkat süresi, ilgi çekici bir konu hakkında derinlemesine bir araştırma yapma ve problem çözme merakları vardır. Öğrenmenin bir süreç olduğunu ve öğrendikleri üzerine düşünmeyi bilen ve soyut düşünebilme, kavram oluşturma, okumaya karşı da oldukça yeteneklidirler. Özel eğitime duydukları gereksinimden dolayı, özel yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretimi her ülkenin eğitim politikasının önemli konularından biri olmuştur (Akgüber vd., 2019). Özel yetenekli öğrenciler farklı özellikleri sebebiyle akranlarından ayrılarak özel eğitime gereksinim duyan gruplar arasında yer almaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Toplumların yaklaşık %2-3'ünü oluşturan özel yetenekli öğrencilere potansiyelleri doğrultusunda eğitim olanaklarının sunulması ve potansiyellerini toplumsal gelişme için kullanmaları, toplumun refahı, geleceği ve tüm dünya ülkeleri içindeki yerini belirleme açısından önemlidir (Bilgiç vd., 2013). Tarihe yön verdiği gibi geleceğe de yön vermesi beklenen özel yetenekli bireylerin doğuştan getirdikleri potansiyellerini geliştirmek ve kapasitelerini en iyi biçimde ortaya koymasını sağlamak her toplum için önemlidir (Bakioğlu ve Levent, 2013).

Özel eğitimde, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde rehberlik hizmetleri önemlidir. Rehberlik hizmetleri öğrencinin sahip olduğu bilinen veya gizil tüm potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmesini amaçlamaktadır (Girgin, 2012). Okullarda rehberlik hizmetleri her yönüyle öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemini gerektirmektedir. Bu tür bir eğitim sisteminde programlar, öğrencinin ihtiyaçları, gelişim özellikleri, yetenek ve ilgilerine göre düzenlenir (Yeşilyaprak, 2003). Gelişimsel rehberlik modelinin uygulandığı günümüz çağdaş rehberlik yaklaşımı, kademe farklılığı gözetmeksizin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde rehberlik hizmetlerini sunmayı vurgular (Nazlı, 2005). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar kapsamlı ve sistematik olarak planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bu model hem okul hem de yetişkin yaşamda başarılı olabilmesi için öğrencinin ihtiyaç duyduğu beceri ve yaşantıları kazandırmayı hedeflemektedir (Doğan, 2016). Rehberlik hizmetinin verildiği kurum ve hangi düzeyde verildiği veya hizmet hangi alanda yoğunluk kazanırsa kazansın, dayandığı temel anlayışlar ve ilkeler genel anlamda bir bütündür (Kepçeoğlu, 1997).

Okul rehberlik hizmetleri, eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal gelişim alanlarında öğrencilerin bilgilendirilmesi ve karşı karşıya kaldıkları sorunlarını çözebilmede öğrenciye yardımcı olmak için bir bütünlük içerisinde verilen hizmettir (Bakırcıoğlu, 2000; Can, 2002). Eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin, kişisel, sosyal, mesleki ve akademik başarılarının artırılmasına yönelik hedefler belirlemektedir (Beesley ve Frey, 2006). Çağcıl eğitim bakış açısı dikkate alınarak okullarda uygulanan eğitim yaklaşımındaki öğretim ve yönetim boyutları artık öğrenci kişilik hizmetleriyle birleşmiştir. Öğretim ve yönetim hizmetlerinden farklı olarak, öğrenci kişilik hizmetleri öğrencinin kendi sınırlarının en üst seviyesine kadar

gelişmesine imkan veren ortamı hazırlamaya yöneliktir (Özarabacı vd., 2008). Öğrencinin okul ortamında en fazla faydayı alabilmesi için gerekli ortamı oluşturmak ve engellerin kaldırılarak, öğrencinin kişilik gelişimini gerçekleştirebilmesi amacıyla rehberlik hizmeti verilmektedir (Ünal ve Ünal, 2010). Öğrenci kişilik hizmetleri, genel olarak öğrencilerin, beslenme, barınma, sağlık ve serbest zamanlarını değerlendirebilme gibi ihtiyaçlarını giderecek yardımlarla beraber, onların gizil güçlerini geliştirme, ilgi ve yeteneklerine uygun okul ve meslek seçimi, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi kişilik gelişimlerini destekleyecek ve uyum sorunlarını çözmeye yönelik yapılacak yardımları da kapsamaktadır (Kuzgun, 1991). Akman'a (1992) göre rehber öğretmen, öğrencinin bireysel gelişimi ile öğrencinin hayatında olan önemli bireylerle iletişimi konusunda öğrenciye destek verir ve sorunlarını çözebilmesine yardım eder. Rehberlik hizmetlerini koordine eden rehber öğretmen, okulun amaç ve hedeflerini tamamlayan kapsamlı bir hizmet programı hazırlamak ve bunu uygulamakla sorumlu olan kişilerdendir. Bu sebeple okul rehberlik hizmetlerinin etkililik kazanmasında rehber öğretmenlerin çabaları ve becerileri oldukça önemli olmaktadır (Karataş ve Sönmez, 2019). Okul rehber öğretmenleri, psikolojik danışma hizmetleri kapsamında, öğrencilerin akademik benliklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri konusunda beceriler kazanmalarını, okul hayatında başarılı olmalarını, amaçlarına ulaşabilmeleri için planlı olmalarını sağlayan faaliyetleri gerçekleştirmektedir (Akt. Parmaksız vd., 2018). Rehber öğretmenler okullarda rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerini rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği kapsamında yerine getirmektedir. PDR yönetmeliğinde rehberlik hizmetlerinin yerine getirilmesinde okuldaki her personelin görevinin ne olduğu açık bir biçimde ifade edilmektedir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin koordine edilmesinde, hizmete ilişkin faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde rehber öğretmen öncü olsa da rehberlik hizmetleri esasen bir ekip çalışması olarak yürütülmektedir. Bu sebeple, rehber öğretmenin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerini yerine getirirken amaçlarına ulaşması ve başarılı olması yönetici, öğretmen, veli ve okulun diğer paydaşları ile işbirliği içerisinde olmasına bağlıdır. Rehberlik hizmeti karşılıklı bir etkileşim sonucu gerçekleştiğinden dolayı hizmeti sunan kadar hizmetten faydalanan da önemlidir. Rehberlik yardımı tek taraflı olarak yardım edenin karşı tarafa bir şeyler aktarması olarak düşünülmemelidir (Kepçeoğlu, 1997). Rehberlik hizmetlerinin önemli ilkelerinden gönüllülük ilkesi gereği öğrenciler yardım ihtiyacı hissettiklerinde rehber öğretmenden yardım istemesi beklenmektedir. Öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik yardımını talep edebilmeleri ne tür durumlarda yardım alınabileceğini bilmeleri ve kendilerine yardımcı olacağı konusunda rehber öğretmenlerine güvenmeleri gerekmektedir (Ünal ve Ünal, 2010).

Özel yetenekli öğrencilerin, normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim imkanlarına ve hizmetlerine ihtiyaçları vardır. Özel yetenekli öğrencilere ilişkin gerçekleştirilecek psikolojik danışma hizmeti, kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetiyle öğrencinin gelişiminin tüm aşamalarında kendisini iyi tanıması, kabul etmesi, üst aşamaya ilişkin kararlar alabilmesi, tercihlerde bulunması, karşılaştığı sorunlarla başa çıkması, potansiyellerini en etkili ve verimli şekilde kullanması ve böylelikle kendini gerçekleştirmesine yardımcı olunmalıdır (Hotaman vd., 2009). Bu yönüyle rehber öğretmenlerin gerekli mesleki bilgi becerilere sahip olması, rehberlik hizmetlerinin koordine edilmesi ve gerçekleştirilmesinde motive olması, yönetici, öğretmen, veli ve diğer personellerle iletişim halinde olması, mesleki rollerine uygun eğilimler içinde olması, saygı ve anlayış içerisinde öğrencilere etkili ve verimli yardım sunması beklenmektedir (Karataş ve Sönmez, 2019). Rehber öğretmenler okul rehberlik hizmetlerinin işleyişinde önemli noktada yer almaktadırlar. Eğitim sürecinin tüm paydaşları arasında yapıcı rolleri bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış eğitim programları geliştirme yönünden yeterli olduğu söylenememekte ve bilim sanat merkezlerinde sunulan rehberlik hizmetlerinin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli olmadığı alanların da olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Altun ve Yazıcı, 2020; Altun ve Yazıcı, 2018b; Yazıcı ve Altun, 2016). Ayrıca, okullardaki rehberlik hizmetlerinin sunumunda rehber öğretmenler çeşitli sorunlar ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Okullarda öğrenci sayısına göre rehber öğretmen sayısının yeterli olmaması (Bıçak, 2006; Hatunoğlu, 2006; Bakioğlu ve Gayık-Asyalı, 2005) yönetici ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin olumsuz tutumları (Tagay ve Savi Çakar, 2017; Can, 2010), görev ve sorumluluklarının net olmaması (Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012; Yöndem, 1999), psikolojik tükenmişlikleri (Yüksel-Şahin, 2008), rehberlik servislerinin fiziksel yetersizliği, mesleki araç -gereçlerin yetersizliği, mesleki standardizasyonun, meslek etiğinin yeterince belirgin olmaması, öğrenci sayısının fazlalığı, maddi desteğin az olması ve yönetmelikte ifadesi bulan uygulamaların yerine getirilmemesi rehberlik hizmetlerini olumsuz etkilemektedir (Bıçak, 2006).

Okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinde rehber öğretmenler öğrencilerle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimin, öğrencilerin okul rehber öğretmenlerine yönelik zihinlerinde algı oluşturması kaçınılmazdır. Bu algıların niteliği, öğrenciler ve rehber öğretmenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve niteliğini belirleyerek, daha da önemlisi eğitim-öğretim faaliyetinin kalitesini doğrudan etkileyebilecektir (Yalçın ve Enginer, 2012). Birçok alanda görüldüğü üzere rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde de değişimler yaşanmaktadır. Öğrencilere sunulan rehberlik faaliyetleri kişilik hizmetlerinin temelinde yer almaktadır. Öğrenci merkezli olarak planlanan

rehberlik hizmetlerinin ve rehber öğretmene yönelik algıların anlaşılması, rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesini ve beklentiler doğrultusunda yenilikler yapılmasını kolaylaştıracaktır (Erdemir vd., 2019).

Metaforlar, benzetmelerde gerçekleştiği gibi, anlatılmak istenen bir kavramın, onunla herhangi bir şekilde bir yönüyle benzerliği olan bir kavramla anlatılmaya çalışılmasıdır (Çelikten, 2006). Metafor, bir kavramın, objenin, durumun, faaliyetin, olgunun başka bir kavrama veya duruma nedenini belirterek benzetmektir. Burada benzetilen kavram ya da durum genel olarak daha iyi bilinen olur. Böylelikle bilinenden yola çıkılarak daha az bilinen veya bilinmeyen açıklanır. Metaforu insanlar, açıklamak istedikleri düşünceye, bir duruma yönelik kavram veya terminolojide zorlandıkları durumlarda kullanırlar (Çetinkaya ve Eskici, 2018; Cerit, 2008). Genel olarak düşünceleri, söylemleri süslemeye ilişkin bir söz sanatından ibaret olduğu düşünülen metaforlar, aslında dünyayı anlamamıza yardımcı olan düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir (Çelikten, 2006) Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, ortaokul öğrencilerinin, lise öğrencilerinin, ilkököl öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmenlere ilişkin algılarının değerlendirildiği araştırmalara rastlanırken (Yam, 2020; Erdemir, Sumbas, Erkuş ve Tunca 2019; Karataş ve Sönmez, 2019; Karataş ve Kaya, 2015; Camadan ve Kahveci, 2013; Altun ve Camadan, 2013; Camadan ve Sezgin, 2012; Ünal ve Ünal, 2010; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Kuhn, 2004) özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetleri ve rehber öğretmene ilişkin algılarının incelendiği araştırmalar ise sınırlıdır. Bu sebeple özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene yönelik bakış açıları metaforik kavramlar aracılığıyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetleri ve rehber öğretmene ilişkin algılarından yola çıkılarak mevcut rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının, özel yetenekli öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinin uygunluğuna ve niteliğine ilişkin bir fikir oluşturacağı, rehber öğretmenlerin kendilerine yönelik bir geri bildirim almasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmayla rehberlik hizmetlerinin ve rehber öğretmenlerin daha etkili ve verimli olması açısından ilgili alan yazına katkı vermesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin metaforik algıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma, toplumsal olay ve olguları içinde yaşadıkları çevreyle birlikte araştırmayı ve algılamayı hedefleyen bir yaklaşım olarak açıklanabilir (Çetin vd., 2021). Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılarak düzenlenmiştir. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız gerçeklere dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Olgubilim araştırmalarında, araştırmacıların odaklandığı temel nokta, bir olgu ile ilgili katılımcı bireylerin yaşamış deneyimlerinin belirlenmesidir (Creswell, 2007). Olgubilim çalışmaları, katılımcıların yaşantılarına, deneyimlerine ilişkin algılarını ortaya koyar. (Creswell, 1998; Patton, 1990). Araştırma, öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaç edindiğinden olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan amaçlı örneklemede, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada, çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı, katılımcıları belirlemede kendi yargısını kullanarak araştırmanın amacına uygun katılımcıları seçer (Balci, 2005). Olgubilim araştırmalarında kaynak ön bilgilerimizden hareketle ihtiyacımız olan verileri sağlayabileceğini düşündüğümüz olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek olan birey ya da gruplardan seçilir (Çetin vd., 2021). Bu araştırmaya, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bitlis ilinde bilim ve sanat merkezinde eğitim görmekte olan 46 kız ve 58 erkek olmak üzere toplam 104 gönüllü özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü öğrencilere ilişkin demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Sınıflar	Kız	Erkek	Toplam	Yüzde%
1.Sınıf	1	2	3	2
2.Sınıf	4	4	8	9
3.Sınıf	6	10	16	15
4.Sınıf	7	7	14	13
5.Sınıf	9	8	17	16
6.Sınıf	10	18	28	26
7.Sınıf	5	5	10	10
8.Sınıf	4	4	8	9
Toplam	46	58	104	100

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket, insanların bir konu ile ilgili olarak düşüncelerini, inançlarını, ilgilerini, tercihlerini ya da problemlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir dizi maddeden (sorudan) oluşan ölçme araçları olarak tanımlanmaktadır (Çetin vd., 2021). Anket soruları cevap seçeneklerinin belirgin olma özelliğine göre açık uçlu ve kapalı uçlu sorular diye ikiye ayrılabilir. Katılımcıların serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumlarında açık uçlu sorulardan yararlanılır. Bu çalışmada da açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Verileri toplamak amacıyla oluşturulacak soruların belirlenmesi aşamasında literatürdeki rehberlik hizmetlerinin ve rehber öğretmen algısının incelendiği çalışmalardan yararlanılmıştır. Çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerini ve rehber öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için “Rehberlik hizmetleriönemli/önemsiz buluyorum. Çünkü,” ile “Rehber Öğretmen gibidir/benzer. Çünkü,” şeklinde cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılara yukarıdaki cümlelerin yazılı olduğu bir form verilmiş ve kendilerinden bir metafor üzerine yoğunlaşarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiş, sonrasında kullandıkları metaforun “çünkü” ifadesiyle mantıklı bir açıklamasının yapılması istenmiştir. Araştırmacı tarafından formlar dağıtılmadan önce, araştırmanın amacına yönelik bilgi verilmiştir. Formlar dağıtıldıktan sonra katılımcılara düşünmeleri için 15 dakika süre verilmiş ve daha sonra araştırmacı tarafından formlar toplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallar dahilinde yapılan kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2018). Nitel verilerin analizi, verilerin kodlanması, temaların ortaya çıkarılması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların açıklanması ve yorumlanması şeklinde belli bir sıralama izlenerek yapılır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metaforun kullanılmadığı ve metaforun üretilme gerekçesinin net olarak ifade edilmediği formlar değerlendirmeden çıkarılmıştır. Bu incelemenin sonunda 46 kız ve 58 erkek öğrenci değerlendirmeye kalmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve literatürdeki çalışmalardan da yararlanılarak araştırmanın amacına uygun olarak kodlama yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken, belirgin bir şekilde bir metaforun ifade edilip edilmediğine dikkat edilmiş metafor olarak kabul edilmeyecek kavramlar listeden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda öğrencilerin toplam 86 metaforik kod ürettiği tespit edilmiştir. Çalışma grubunun ürettiği metaforlar ve üretilme gerekçeleri dikkate alınarak ilk olarak olumlu ve olumsuz metaforlar ayırt edilmiştir. Bir sonraki aşamada beliren kodlar olumlu ve olumsuz iki ana tema altında toplanmıştır. Temalar ve kodlar tekrar incelenmiş, birbirinin tekrarı olan, aynı kapsama giren ifadeler birleştirilerek yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Son aşamada olumlu algı teması altında oluşan metaforik kodlar 5 alt tema olumsuz algı teması altında bulunan metaforik kodlar ise 5 alt tema olarak ortaya çıkmıştır.

Nitel çalışmalarda, araştırmanın sonuçlarının inanırılığı geçerlik ve güvenilirliğin ne kadar sağlanabildiği ile doğrudan ilişkilidir. Bu çalışmada, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için; araştırmanın yöntemi, çalışma grubunun nasıl oluşturulduğunun ve verilerin toplanması, analiz edilmesi sürecinin açıklanması, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek elde edilen sonuçların desteklenmesine ilişkin stratejiler kullanılması tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Veri toplama aşamasında öğrencilere araştırmanın amacına ilişkin bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle veri toplama süreci yürütülmüştür. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğini sağlamak için özel yetenekli öğrenci ifadesinin kısaltılmış şekli olan ÖYÖ ifadesi kullanılmış ve öğrenci sayısı (ÖYÖ1, ÖYÖ2, ÖYÖ10,) ÖYÖ104’ e kadar numaralandırmaya gidilmiştir. Ayrıca, araştırmacıların alana yakın olması, meslektaş teyidi ve bulguların yorum yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulması sonuç kısmında tartışılması geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya ilişkin olarak örnek verilebilir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara ilişkin ilk



olarak; rehberlik hizmetlerini önemli ve önemsiz gören özel yetenekli öğrencilerin görüşleri hakkında bilgi verilmesidir. Daha sonra öğrencilerin rehber öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarının olumlu ve olumsuz olarak gruplandırılması ve üretilen metaforların temalara ayrılarak değerlendirilmesinin yapılması şeklindedir.

Rehberlik Hizmetlerini Önemli ve Önemsiz Gören Özel Yetenekli Öğrenci Görüşlerine Ait Olumlu ve Olumsuz Algılar

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilere rehberlik hizmetlerini önemli ya da önemsiz gördüklerine ilişkin açık uçlu soru sorulmuştur. Özel yetenekli öğrenciler; yaşadıkları herhangi bir sorun karşısında çözüm üretmede ve sorununun çözülmesinde, psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarında, ders çalışma programının hazırlanmasında, yaşadıkları anlaşmazlıkları çözülmesi, ihtiyaç hissettikleri konularda bilgi alabilmeleri konularında eğitsel, kişisel ve sosyal rehberlik hizmetlerinden yararlanmayı gerekçe olarak göstererek rehberlik hizmetlerini önemli bulduklarını belirtmektedirler. Bu görüşte olan özel yetenekli öğrencilerin bir kısmının (ÖYÖ45, ÖYÖ15, ÖYÖ81, ÖYÖ8, ÖYÖ3, ÖYÖ90, ÖYÖ65, ÖYÖ24, ÖYÖ6, ÖYÖ42) görüşleri şu şekildedir:

ÖYÖ45: Dertlerimi paylaşabileceğim birinin olması beni rahatlatıyor.

ÖYÖ15: Rehberlik hizmetleri önemlidir, çünkü bazen aileme bile konuşamadığım içine dolan şeyleri ona söyleyerek rahatlarız.

ÖYÖ81: İstedğim, sorduğum soruların cevabını öğreniyorum.

ÖYÖ8: Kötü davranışlardan vazgeçmemize yardım ediyor, bizi geliştiriyor.

ÖYÖ3: Derslerimize yardımcı olmak için ders programı hazırlıyor.

ÖYÖ90: Öğrencilerden biri özel bir şey anlatmak isterse sınıf öğretmeni dışında başka birine anlatabiliyor, yaşadığı anlaşmazlıkları çözebilir.

ÖYÖ65: Bir sorunum olduğunda danıştığım için önemli buluyorum, çünkü sorunlarıma çözüm bulabiliyorum.

ÖYÖ24: Kendimizi tanımamıza yardım ediyor.

ÖYÖ6: Bulanık olan şeyleri netleştirir, bize yardım eder.

ÖYÖ42: İyi günde kötü günde yanınızdadır. İstedğimiz her şeyi ona sorarız.

Rehberlik hizmetlerini önemsiz gören özel yetenekli öğrenciler ise; kendilerine sadece ders çalışma programının hazırlanması, sorunlarının çözülmesinde yetersiz kalınması veya hiçbir şey yapılmaması, gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli olmamasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu görüşte olan özel yetenekli öğrencilerin bir kısmının (ÖYÖ57, ÖYÖ98, ÖYÖ16, ÖYÖ14) görüşleri şu şekildedir:

ÖYÖ57: Ne kadar derdimizi anlatırsak anlatalım sadece ders programı veriyor.

ÖYÖ98: Çalışmamız için bize verdiği öğütler çöpten ibarettir.

ÖYÖ16: Hocaya göre değişir ama genelini gereksiz buluyorum. Çünkü sadece "Tamam, geçer" falan diyorlar. Örnek verecek olursak iki rehber öğretmenimle aynı konuyu paylaştığımda biri sorunuma çözüm ararken diğeri küçükken ben de yaşıyordum gibi tepkiler veriyor.

ÖYÖ14: Görünüşte iyidirler ama bir işe yaramazlar (Hepsi değil geneli). Kendi rehberlik servisi mi düşünürsem berbat ve gereksiz. Hepsi boş iş.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehber Öğretmen Kavramına İlişkin Üretmiş Oldukları Metaforik Kodlar

Özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmen kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların tamamı incelendikten sonra olumlu ve olumsuz metaforlar şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve üretme gerekçeleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2: Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Üretmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	f	%	Metafor	f	%
El feneri	3	3,49	Çözüm üretici	1	1,16
Danışman	2	2,33	Melek	4	4,67
Yangın Söndürücü	1	1,16	Lamba	1	1,16
Tamirci	1	1,16	Sırdaş	1	1,16
Gözlük	1	1,16	Kuş	2	2,33
Psikolog	8	9,30	Kütüphane	1	1,16
Güneş	3	3,49	Kalp	3	3,49
Kalkan	2	2,33	Sınıf öğretmeni	2	2,33
En Yakın Arkadaş	2	2,33	Dost	3	3,49
Günlük	1	1,16	Çamaşır Makinası	1	1,16
Baba	1	1,16	Aile	2	2,33
Anne	2	2,33	Duvar	1	1,16
Yardımcı	3	3,49	Çekiç	1	1,16
Vodafone "e "	1	1,16	Vazo	1	1,16
Arı	2	2,33	Robot	1	1,16
Hesap Makinesi	1	1,16	Pano	1	1,16
Siri	1	1,16	Terazi	1	1,16
İnsan	1	1,16	Hazine Sandığı	1	1,16
Trafik Kuralları	1	1,16	Araba Farı	1	1,16
İyi	2	2,33	Kılavuz	1	1,16
Dedektif	2	2,33	Gereksiz	1	1,16
Kardeş	2	2,33	Heykel	1	1,16
Boş	1	1,16	Süpürge	1	1,16
Aydınlatıcı	2	2,33	Defter	1	1,16
Altın	1	1,16	Çelik Yelek	1	1,16
Bozuk Plak	2	2,33	Koala	2	2,33
Toplam					

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi çalışma gurubunu oluşturan özel yetenekli öğrenciler rehber öğretmen kavramına ilişkin toplam 86 metafor üretmişlerdir. Tablo incelendiğinde katılımcıların en fazla kullandığı metafor sırasıyla psikolog (8), melek (4), el feneri (3), güneş (3), kalp (3), dost (3), yardımcı (3), şeklindedir. Danışman, kalkan, en yakın arkadaş, kuş, sınıf öğretmeni, anne, arı, iyi, dedektif, kardeş, aydınlatıcı, bozuk plak, aile ve koala 2 kez üretilmiştir. Geriye kalan metaforların birer kez üretildiği görülmektedir. Öğrencilerin birbirinden farklı olarak ürettikleri metafor sayısı ise 52 olarak görülmektedir.

Tablo 3: Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Ürettikleri Olumlu Metaforlar ve Üretilme Gerekçeleri

Metafor	Üretilme Gerekçesi	f
Fener	Bana yardım eden ve yolumu gösteren bir fenere benzetirim.	3
Danışman	Tüm sorunlarımı ve sıkıntılarımı paylaşabilirim.	2
Yangın Söndürücü	Dertlerimize derman olduğu için.	1
Tamirci	Sorunlarımızı çözer bir tamirci gibi.	1
Gözlük	Bulanık olan şeyleri netleştirir, bize yardım eder.	1
Psikolog	Psikoloğa gitmemiz gereken durumlarda rehberlik hocasına gidebiliyoruz.	8
Güneş	Bizi aydınlatıyor, daha çok gelişmemize yardım ediyor.	3
Kalkan	Biri bana karıştığında rehberlik hocama söyleyebilirim.	2
En Yakın Arkadaş	En yakın arkadaşına rahat bir biçimde içindikileri anlatabilirsin.	2
Çözüm üretici	Onlara bir sorunla gideriz onlar da çözer.	1
Melek	Her zaman sorunlarımıza çare ve yardımcı olur.	4
Lamba	Sorunlarımızı çözüyor, herkesin sorunlarını çözüyor.	1
Sırdaş	Sırlarımızı hiç kimseyle paylaşmayan öğretmen.	1
Kuş	Öğrencilere kanatlarını açıp, onları koruyor.	2
Kalp	İnsanı hayatta tutuyor.	3
Sınıf Öğretmeni	Tüm sorunlarımızı onun gibi çözüyor.	2
Dost	Her sorunumuzu onunla paylaşabildiğimiz insan.	3
Anne	Her şeyi anlatabiliyoruz.	2
Yardımcı	Bize hep yardımcı oluyor.	3
Arı	Arı gibi çok çalışıyor.	2
Hesap Makinası	Sorunlarımızı çözüyor.	1
Siri	Beni dinliyor.	1
İnsan	Sorunlarımızı anlatabildiğimiz için.	1
İyi	Sorunlarımızı çözer.	2
Dedektif	Hiçbir şey gözünden kaçmaz.	2
Baba	Bize onlar gibi destek olurlar.	1
Kardeş	Tüm dertlerimizi ona açabiliriz.	2

Trafik Kuralları	Bize yol gösterir.	1
Hazine sandığı	Çok iyi sır saklar ve aynı zamanda değerlidir.	1
Arabanın farı	Önümüzü aydınlatır.	1
Aydınlatıcı	Çoğu zaman hayatımıza yardımcı olan kişilerdir.	2
Kılavuz	Ne yapacağımızı bize gösterir.	1
Aile	Bütün psikolojik durumlarda bize yardım eder.	2
Kütüphane	İstediğim, sorduğum soruların cevabını öğreniyorum.	1
Heykel	Hiç usanmadan öğrenciyi dinler.	1
Süpürge	Bir süpürge gibidir, dertleri silip süpürür.	1
Çamaşır Makinesi	Yanına giden üzgün öğrenciler, mutlu şekilde çıkarlar.	1
Defter	Deftere içlerini döktükleri gibi insanlar rehber öğretmene de içeriğini dökerler.	1
Altın	Altın gibi değerli bilgiler verir, ders verir bize, bizim sorunlarımıza çözüm üretir.	1
Günlük	Yazmak istediğimiz bir şeyi günlüğe yazarız, söylemek istediğimiz bir şeyi rehber öğretmenimize söyleriz.	1
Çelik Yelek	Bizi korur ve kollar.	1
Toplam		73

Tablo 3 incelendiğinde özel yetenekli öğrenciler rehber öğretmene ilişkin 73 olumlu metafor üretmiştir. Tablo 3'te öğrenciler tarafından üretilen olumlu metaforlar psikolog (8), melek (4), el feneri (3), güneş (3), kalp (3), dost (3), yardımcı (3), danışman, kalkan, en yakın arkadaş, kuş, sınıf öğretmeni, anne, arı, iyi, dedektif, kardeş, aydınlatıcı ve aile 2 kez; yangın söndürücü, tamirci, gözlük, çözüm üretici, lamba, sırdaş, hesap makinası, siri, insan, trafik kuralları, hazine sandığı, arabanın farı, kılavuz, kütüphane, heykel, süpürge, çamaşır makinası, defter, altın, günlük, çelik yelek, baba birer kez üretilmiştir.

Tablo 4: Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Ürettikleri Olumsuz Metaforlar ve Üretilme Gerekçeleri

Metafor	Üretilme Gerekçesi	f
Gereksiz	Hepsi boş iş.	1
Vodafone "e"	Sadece görünüşte vardır.	1
Duvar	Ne kadar derdimizi anlatsak anlatalım sadece ders programı veriyor.	1
Çekiç	Sağlam arkadaşlıkları yıkar.	1
Robot	Duyularımızı söylediğimizde robot gibi hiçbir şey anlamıyor.	1
Boş	İşi olmayan bir öğretmene benzetiyorum.	1
Pano	Bir işi yoktur, kavgaları ayırır.	1
Terazi	Terazide ağır basan tarafa gider terazi, rehber öğretmen de kendini yazık gösterene gider.	1
Vazo	Yan gelip yatar, iletişim için çabalar, ama sorunlara o kadar da güzel etkili bir çözüm yolu bulamaz.	1
Bozuk plak	Sürekli aynı şeyleri söylüyor, benim için faydası yok.	2
Koala	Çok aciz, söylediğim hiçbir şeyi yapmıyor.	2
Toplam		13

Tablo 4'te görüldüğü gibi özel yetenekli öğrenciler rehber öğretmen kavramına ilişkin 13 adet olumsuz metafor üretmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen olumsuz metaforlar bozuk plak (2), koala (2), gereksiz, Vodafone "e", duvar, çekiç, robot, boş, pano, vazo ve terazi birer kez üretilmiştir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehber Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforlara Göre Oluşturulan Temalar

Özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmen kavramına ilişkin görüşlerine ait veri analizinde elde edilen metaforlar ve metafora yönelik geliştirilen gerekçeler incelenerek, özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin nasıl bir algıya sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Yapılan analizle metaforik kavramların olumlu ve olumsuz iki tema altında açıklanmasına karar verilmiştir. Rehber öğretmene yönelik olumlu ve olumsuz algıya yönelik metaforik tanımlamalar ve oluşturulan temalar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 5: Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Olumlu Metaforları ve Ortaya Çıkan Temalar

Temalar	Metaforik Kodlar	f
Sorun Çözen	Tamirci, Hesap Makinası, Süpürge, Melek Lamba, Sınıf Öğretmeni, İyi, Çözüm Üretici Yangın Söndürücü, Psikolog, Çamaşır Makinası Altın, İnsan	25
Yardım Eden/Koruyan	Gözlük, Kalkan, Kuş, Yardımcı, Dedektif	18
Yol Gösteren	Aydınlatıcı, Çelik Yelek, Defter, Kalp, Heykel Fener, Güneş, Araba Fari, Kılavuz, Danışman, Siri Trafik Kuralları, Kütüphane	13
Destek/Güven	En Yakın Arkadaş, Dost, Sırdaş, Anne, Baba Kardeş, Aile, Hazine Sandığı, Günlük	15
Çalışkan	Arı	2
Toplam		73

Tablo 5' te görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmene yönelik ürettikleri metaforlar aracılığıyla rehber öğretmene ilişkin olarak; sorun çözen, yardım eden-koruyan, yol gösteren, destek-güven, çalışkan gibi temalar elde edilmiştir. Rehber öğretmene ilişkin olumlu algı temalarına ait, özel yetenekli öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir.

ÖYÖ5: Rehber öğretmen bir tamirci gibidir. Bizim sorunlarımızı çözer aynen bir tamirci gibi. İçimizi ona açarız o da bize tavsiyeler verip sorunlarımızı çözer.

ÖYÖ89: Rehber öğretmen bir süpürge gibidir. Dertleri silip süpürür.

ÖYÖ61: Rehber öğretmen anne kuş gibidir. Hep kollarlar, incinmemizi ve üzülmemizi hiç istemez ve hep korur.

ÖYÖ93: Rehber öğretmen bir kalkan gibidir. Bizi kötü durumlardan ve olaylardan korur.

ÖYÖ2: Rehber öğretmen bir fener gibidir, bana okulda yardım eden ve yolumu gösteren. İyi ve kötü günümde bana hep yardım eder.

ÖYÖ86: Rehber öğretmen ailemiz gibidir. Başarımız düştüğünde ona danışabiliyoruz.

ÖYÖ91: Rehber öğretmen dost gibidir, çünkü insanı dinler ve yardım eder.

ÖYÖ77: Rehber öğretmen trafik kuralları gibidir, bize yol gösterir.

ÖYÖ23: Rehber öğretmen en yakın arkadaşım gibidir. Bütün sırlarımı, her şeyimi onunla paylaşıyorum.

ÖYÖ75: Rehber öğretmen çok iyi sır saklar. Bu sırlar aynı zamanda değerlidirler.

Tablo 6: Özel Yetenekli Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Olumsuz Metaforları ve Ortaya Çıkan Temalar

Temalar	Metaforik Kodlar	f
Çözüm Üretemeyen	Duvar, Vazo,	2
Faydası Olmayan/Gereksiz	Vodafone "e", Boş, Gereksiz, Bozuk Plak, Pano	6
Umursamaz	Robot, Koala	3
Tarafı	Terazi	1
Zarar Veren	Çekiç	1
Toplam		13

Tablo 6' da görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmene yönelik ürettikleri metaforlar aracılığıyla rehber öğretmene ilişkin olarak; çözüm üretemeyen, faydası olmayan-gereksiz, umursamaz, adil olmayan, zarar veren gibi temalar elde edilmiştir. Rehber öğretmene ilişkin olumsuz algı temalarına ait, özel yetenekli öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer verilmiştir.

ÖYÖ94: Rehber öğretmen vazo gibidir. Yan gelip yatıyor. Sorunlara güzel, etkili bir çözüm yolu bulamıyorlar.

ÖYÖ14: Rehber öğretmen Vodafone yazısının sonundaki "e" gibidir. Sadece görünüşte vardılar.

ÖYÖ95: Rehber öğretmen bozuk plak gibidir. Sürekli aynı şeyleri söylüyor. Benim için faydası yok.

ÖYÖ97: Rehber öğretmen koala gibidir. Çok aciz, söylediğim hiçbir şeyi yapmıyor.

ÖYÖ74: Rehber öğretmen terazi gibidir. Terazi ağır basan tarafa gider, rehber öğretmen de yalvaran ve kendisini acındıran tarafa gider.

ÖYÖ8: Rehber öğretmen çekiç gibidir. Sağlam arkadaşlıklara zarar verir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri ve metaforlar aracılığıyla rehber öğretmen kavramına yönelik sahip oldukları algılar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın, rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine, özel yetenekli öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinin niteliğine ve rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin bir geri bildirim katkısı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular literatürdeki çalışmalarla ilişkilendirilerek verilecektir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin algılarının olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Olumlu temalara ait 73 metafor üretilirken, olumsuz temalara ait 13 metafor üretilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri olumlu metaforlardan sorun çözen, yardım eden-koruyan, yol gösteren, destek-güven, çalışkan olmak üzere beş adet tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin sorun çözen rehber öğretmen teması altında tamirci, hesap makinası, süpürge, melek, lamba, sınıf öğretmeni, iyi, çözüm üretici, yangın söndürücü, psikolog gibi metaforları ürettikleri görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmeni yaşadıkları sorunlara çözüm üreten bir mekanizma olarak gördükleri değerlendirilebilir. Karataş ve Sönmez (2019) lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında rehber öğretmeni antivirüs programı, arama motoru, internet, kitap, portakal metaforlarıyla sorunlara çözüm bulan bir kişi olarak niteledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Doğan ve Duruğa (2018) özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin algılarının incelenmesi araştırmalarında öğrencilerin rehber öğretmeni gölge, keskin nişancı, türbe, tamirci, bando, trafik ışığı, ağrı kesici ilaç gibi ürettikleri metaforlarla sorun çözen bir kişi olarak algılarını tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada Özmen ve Kabapınar (2019) rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenleri tarafından acil krizleri çözen kişiler olarak algıladıkları sonucuna varmışlardır. Uğurlu ve Yazıcı (2016) araştırmalarında lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerini sorunlarının çözülmesi ve bilgi alabilmeleri yönüyle olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonuçları araştırmanın bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir. Öğrencilerin yardım eden-koruyan teması altında gözlük, kalkan, kuş, yardımcı, dedektif, aydınlatıcı, günlük, çelik yelek, defter şeklinde metaforları ürettikleri görülmüştür. Üretilen metaforlar incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmeni ihtiyaç duydukları konularda ve durumlarda kendilerine yardım eden, koruyan ve kollayan bir kişi olarak gördükleri belirtilebilir. Yam (2020) ilköğrencilerinin rehber öğretmene ilişkin algılarının metaforik olarak incelenmesi çalışmasında akıl küpü, çare bulucu, yardım kaynağı, kılavuz metaforlarıyla rehber öğretmeni ihtiyaçları olduğu alanlarda yardım edecek bir kişi olarak temsil edildikleri sonucunu elde etmiştir. Yalçın, Yılmaz ve Karakaya (2018) okul yöneticilerinin rehber öğretmene ilişkin algılarının değerlendirilmesine yönelik araştırmalarında maden mühendisi, futbol koçu, toprağa insan ekmek metaforlarıyla rehber öğretmeni yardım eden bir kişi; hayat öpücüğü, lider, din adamı, mihmandar, kılavuz, harita metaforlarıyla da yol gösteren bir kişi olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin yol gösteren teması altında fener, güneş, araba farı, kılavuz, siri, danışman gibi metaforlar ürettikleri görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin rehber öğretmeni ihtiyaç duydukları bilgiyi kendilerine veren ve liderlik özelliğinden yararlandıkları yol gösterici rehber öğretmen olarak algıladıkları bir meslek çalışanı olarak gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarının incelendiği başka araştırmaların bulgularında da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ünal ve Ünal (2010) öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin durum çalışmalarında öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin olarak güneş, ayna, ışık, trafik işareti, kılavuz ve teknik direktör şeklinde metaforlar ürettikleri ortaya çıkmıştır. Rehber öğretmenin, öğrencilerin kendi kararlarını verme özgürlüklerine saygı duyarak ve ihtiyaç duydukları bilgiyi ve gerçekleri manipüle etmeden kendilerine sağlayarak yol gösterici rolünü yerine getirdiği sonucunu tespit etmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin destek-güven veren teması altında en yakın arkadaş, anne, baba, dost, sırdaş, kardeş, aile, hazine sandığı gibi metaforlar ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin rehber öğretmeni zor zamanlarında yanlarında gören ve güven duydukları bir kişi olarak değerlendirdikleri belirtilebilir. Nas (2019) öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algılarına yönelik çalışmasında, öğrencilerin anne, danışman, arkadaş gibi metaforlar ürettikleri ve rehber öğretmeni destek veren bir kişi olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Karataş ve Sönmez (2019) çalışmalarında lise öğrencilerinin rehber öğretmeni sır saklayan, arkadaş olan ve güvenilir biri olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yam (2020) çalışmasında birinci kademe öğrencilerinin rehber öğretmeni güven duyulan ve zor durumlarında çare bulan bir kişi olarak değerlendirdikleri sonucunun ortaya

çıkıldığını belirtmektedir. Bu araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Özel yetenekli öğrencilerin çalışkan teması altında arı metaforunu ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin rehber öğretmeni çaba gösteren biri olarak görüldüğünü sonucunu doğurmaktadır. Ünal ve Ünal (2010) çalışmaları sonucunda rehber öğretmenin öğrenciler tarafından çalışkan olarak algılandığı sonucunu tespit etmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri olumsuz metaforlardan çözüm üretmeyen, faydası olmayan –gereksiz, umursamaz, adil olmayan, zarar veren olmak üzere beş adet tema oluşturulmuştur. En fazla olumsuz metaforun faydası olmayan-gereksiz teması altında toplandığı görülmektedir. Üretilen olumsuz metaforlara ilişkin temalar incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin olumsuz algılarının rehberlik hizmetlerine yönelik olmadığı rehber öğretmene ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Olumsuz temalara ait metaforların üretilme gerekçelerine bakıldığında öğrencilerin bazen sorunlarına etkili bir çözüm bulamamalarını, kendileri için herhangi bir şey yapılmamasını, sürekli olarak aynı şeyleri duymalarını, taraflı davranılmasını ve bazen zarar görmelerini ifade ettikleri görülmektedir. Yalçın, Yılmaz ve Karakaya (2018) okul yöneticilerinin rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi çalışmalarında yatma yeri, oturan boğa, hayalet, bekçi, sonu görünmeyen yol gibi olumsuz metaforlarla rehber öğretmene yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir sonucuna ulaştıklarını belirtmektedirler. Camdan ve Kahveci (2013) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmene ilişkin algılarını inceledikleri çalışmalarında rehber öğretmeni faydalı görülmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar öğrencilerle yapılmamış olsa da eğitimin diğer paydaşları ile yapıldığı dikkate alındığında elde edilen bulgular araştırmamızın sonuçlarıyla benzer özellikler göstermektedir.

Sonuç olarak; bu çalışmanın bulgularına bağlı olarak; özel yetenekli öğrencilerin büyük bir kısmının rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Çalışma grubunun bir kısmının ise rehberlik hizmetlerini önemsiz gördüğü, rehber öğretmene ilişkin olumsuz bir algıya sahip olduğu ifade edilebilir. Rehberlik hizmetlerini önemli bulan özel yetenekli öğrencilerin psikolojik bir desteğe ihtiyaç duyduklarında, sorunlarının çözümünde, bilgiye ulaşmada, eğitsel, kişisel, mesleki ve sosyal rehberlik alanlarında yardıma gereksinim duyduklarında ve destek almada rehberlik hizmetlerinden ve rehber öğretmenden yararlanabildikleri görülmektedir. Bununla birlikte rehberlik hizmetlerini önemsiz bulan özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının çözümünde, destek almada ve kişisel-sosyal rehberlik alanlarında istedikleri şekilde rehberlik hizmetlerinden ve rehber öğretmenden yararlanamadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerini gerçekleştirilme sürecinde rehberlik hizmetlerinin etkililiği, verimli olması ve rehber öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Rehberlik hizmetlerinin okullarda sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi eğitimin paydaşları olan okul yöneticileri, öğretmen, veli ve öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu bir algıya sahip olmalarını gerektirmektedir. Rehberlik hizmetinin her aşamasında bu paydaşların rehberlik hizmetinin aksamaması yönünde psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere destek vermeleri, işbirliği içinde olmaları önemlidir. Okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde, öğrencilerin verilen hizmetlerden yararlanmada olumlu bir algıya sahip olması rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarının farkında olması, bu görev ve sorumluluklara uygun tutum ve davranışlar içerisinde bulunması faktörüne bağlı olarak gelişebileceği durumunun göz ardı edilmemesi gerekir. Bu bağlamda, rehberlik hizmetlerinin istenilen düzeyde amacına uygun bir şekilde etkili ve verimli olabilmesi, rehber öğretmenin rehberlik ilkelerini dikkate alarak öğrencilere gereksinim duydukları hizmet alanına ilişkin yardım ve desteğin sağlanması, sorunlarına çözüm bulmalarına yardım edilmesi, yol gösterilmesi, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilmesi, rehber öğretmenin profesyonel bir şekilde uzmanlık alanına ilişkin mesleki bilgi ve becerisini en iyi şekilde yerine getirebilmesini gerektirmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- ✓ Bu araştırma sadece bir ilde bulunan bilim ve sanat merkezine giden özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar farklı illerde bulunan bilim ve sanat merkezine giden öğrencilerle gerçekleştirilebileceği gibi, her bölgeden bir bilim ve sanat merkezine giden öğrencilerin olduğu daha büyük bir örneklem grubuyla yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- ✓ Okul rehber öğretmenleri eğitim-öğretim yılının başında planlanan oryantasyon çalışmalarında, öğrencilere, psikolojik danışma ve rehberlik servisi tarafından verilen rehberlik hizmetlerini tanıtıcı bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Oryantasyon çalışmalarında psikolojik danışman ve rehber öğretmenler kendileri, unvanları ve görevlerine ilişkin bilgi verebilirler.

Okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri rehberlik hizmetlerinden yararlanamayan, okulda

gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin olumsuz algıya sahip öğrencilerin olumsuz algılarını ortadan kaldırmaya yönelik bir takım eğitsel faaliyetler ve etkinlikler düzenleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Akgüber B. A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G. & Akbüber, C. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi “Özel Yetenekli Öğrenci Çalıştayı”. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 22-39.
- Akman, Y. (1992). İlköğretimde rehberliğin yeri ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1992: 8, 317-320.
- Altun, T., & Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2020). Rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 8 (1), 81-106.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2018b). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma yaşantıları: Ölçek uyarlama ve kesitsel tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1): 173-200.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınları
- Bakıoğlu, A. & Gayık, A.S. (2005). Psikolojik danışmanların buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 89-110.
- Bakıoğlu, A., & Levent, F. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi (Journal of Gifted Education Research)*, 1(1), 31-44.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Beesley, D., & Frey, L. L. (2006). Principals' perceptions of school counselor roles and satisfaction with school counseling services. *Journal of School Counseling*, 4(14).
- Bıçak, A. (2006). *Resmi İlköğretim Okulu Rehber Öğretmenlerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyine İlişki Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Camadan, F., & Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, E. (2010). İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (20 -22 Mayıs) İçinde (911-917. ss.). Elazığ.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetinkaya, S., & Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2018: 24, 253-271.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 269-283.
- Çetin, B., İlhan, M., & Şahin, G. M. (Eds). (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, S. (2016). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Doğan, Ü., & Duruğa, M. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 92-103.

- Dost, M.T., & Keklik, M. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdemir, N., Sumbas, E., Umur, Z. & Tunca, A. (2019). 8.Sınıf öğrencilerin okul psikolojik danışmanı kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 952-962.
- Girgin, G. (2012). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya (Ed.). Psikolojik danışma ve rehberlik, (s. 2-23.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hotaman, D., & Yüksel, Ş. F. (2009). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği İle Kişisel, Eğitsel ve Mesleki Rehberlik Yardımı, The 5th International Balkan Education and Science Congress'de sunulmuş sözlü bildiri, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karataş, K., & Sönmez, N. (2019). Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin görüşleri: Metaforik bir analiz. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 915-934.
- Karatas, K., & Kaya, I. (2015). An investigation of the perceptions of school administrators towards the roles and duties of school counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 181-198.
- Kepeçoğlu, M. (1997). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Başak Ofset.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: OSYM Yayınları.
- Korkut-Owen, F. (2007). *Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: ABD, Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'deki Durum*. D. Owen, F. Korkut Owen,
- R. Özyürek (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuhn, L. (2004). Student perceptions of school counsel or roles and functions. Unpublished thesis to the faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 30471, Tebliğler Dergisi, Temmuz 2018/20180707.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 07 Temmuz 2018. Sayı: 30471
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291-301.
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özmen, Z., K. & Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 482-521.
- Özabacı, N., Sakarya, N., & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018: 47, 247-265.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006: 2, 187-209.
- Tan, H. (1992) *Psikolojik yardım ilişkileri: Danışma ve psikoterapi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (23), 389-407.

- Uğurlu, C.T., & Yazıcı, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik servislerine ilişkin görüşleri: Anlam, yarar ve beklentiler. *Eğitim Dergisi*, 41-50.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 102-111.
- Ünal, A., & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 919-945.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar 1. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yalçın, S., Yılmaz, M., & Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 662-675.
- Yam, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının metaforik olarak incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 684-700.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 13(1): 61-72.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yöndem, D. Z. (1999). Liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24, 257.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.



Geçmişten Günümüze Yangınla Mücadele Şekilleri ve Günümüzde İtfaiyecilerin Bilmesi Gereken Yeni Yangın Söndürme Teknikleri

Fire Fighting Methods From Past To Present And New Fire Extinguishing Techniques That Fire Fighters Should Know Today

ÖZET

Sanayi devrimiyle başlayıp özellikle son yüzyılda üretim, ulaşım ve iletişim araçları ile kullanılan eşyalar ve ihtiyaç duyulan enerji kaynaklarının çeşitlenmesi, oluşan yangınları da bu değişimlere paralel olarak çeşitlendirmiş, yangınla mücadeleyi yanan malzemenin türüne göre özel söndürücüler ve teknikler gerektiren bir zorunluluk haline sokmuştur. Bu çeşitlilik, yangına müdahalede doğru teknik ve malzemelerin kullanılmaması durumunda, yangın mahallinde ölümcül tehlikelere sebep olabilmekte ve yine bu yanlış uygulamalar nedeniyle söndürme işleminin uzaması ve oluşan zararın artması söz konusu olabilmektedir. Bu bakımdan yangınla mücadelede mal ve can kayıplarının azaltılması noktasında eğitim ve araştırma boyutuyla kapalı alan yangın ortamlarının gerçeğe en yakın şekilde oluşturulması, yangın aşamaları boyunca ortaya çıkan tehlikelerin izlenmesi ve bu tehlikelerin nasıl önlenebileceğinin müdahale personeline tatbik edilmesi önem arz eden konular olmaktadır.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yangın söndürme denildiğinde akla ilk gelen söndürücü sudur. Ancak yangın söndürmede bu denli kullanım alanı olan su günümüz yangınla mücadele tekniklerinde artık çeşitli taktiksel şekiller ile kullanılmaktadır. Geçmişte özellikle kapalı mekân yangınlarında mekânın dışından bol miktarda su kullanımı öncelikli müdahale yöntemi iken günümüz itfaiye ekipleri bu tip yangınlarda suyu daha sınırlı kullanarak çok daha verimli yangın söndürme çalışması yapabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yangın, Söndürme Maddesi, Söndürme, Söndürme Taktikleri, Yüksek Sıcaklık

ABSTRACT

Beginning with the industrial revolution, especially in the last century, the diversification of production, transportation and communication tools and the items used and the energy sources needed have diversified the fires in parallel with these changes, making fire fighting a necessity that requires special extinguishers and techniques according to the type of burning material. This diversity can cause deadly dangers in the fire scene if the correct techniques and materials are not used in firefighting, and again, due to these wrong practices, the extinguishing process may be prolonged and the damage may increase. In this respect, in terms of reducing the loss of life and property in firefighting, it is important to create indoor fire environments as close to reality with the dimension of education and research, to monitor the dangers that arise during the fire stages and to apply how these dangers can be prevented to the response personnel.

When it comes to fire extinguishing in our country, as in the world, the first thing that comes to mind is water. However, water, which has such a wide area of use in fire extinguishing, is now used with various tactical uses in today's fire fighting techniques. In the past, especially in indoor fires, using plenty of water from outside the space was the primary intervention method, but today's firefighters can do much more efficient fire extinguishing by using water more limitedly in such fires.

Keywords: Fire, Extinguishing Agent, Extinguishing, Extinguishing Tactics, High Temperature

GİRİŞ

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yangın söndürme denildiğinde akla ilk gelen söndürücü sudur. Bu durumun birkaç nedeni vardır. Suyun ucuz bir söndürücü olması, akışkanlığı, iyi bir ısı emici olması, hemen hemen her bölgede kolaylıkla temin edilebilir olması gibi birçok özelliği sayesinde, itfaiyecilerin suyu günümüzde de en önemli yangın söndürme maddesi olarak kabul etmesini sağlamaktadır.

Ancak yangın söndürmede bu denli kullanım alanı olan su günümüz yangınla mücadele tekniklerinde artık çeşitli taktiksel şekiller ile kullanılmaktadır. Geçmişte özellikle kapalı mekân yangınlarında mekânın dışından bol miktarda su kullanımı öncelikli müdahale yöntemi iken günümüz itfaiye ekipleri bu tip yangınlarda suyu daha sınırlı kullanarak çok daha verimli yangın söndürme çalışması yapabilmektedir.

Bülent Buldu ¹

How to Cite This Article

Buldu, B. (2023). "Geçmişten Günümüze Yangınla Mücadele Şekilleri ve Günümüzde İtfaiyecilerin Bilmesi Gereken Yeni Yangın Söndürme Teknikleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6541-6547. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69120>

Arrival: 28 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Öğretim Görevlisi., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Kütahya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-8705-3118

Bu makalede bahsettiğimiz bu yangın söndürme çalışmalarının dünyada önde gelen itfaiye departmanlarının nasıl kullandığı örnekleri üzerinde durularak, ülkemiz itfaiye teşkilatlarının müdahale tekniklerinin gelişimine katkı yapılması hedeflenmiştir.

ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Yangınla Mücadele Alanında Geliştirilen Son Teknikler

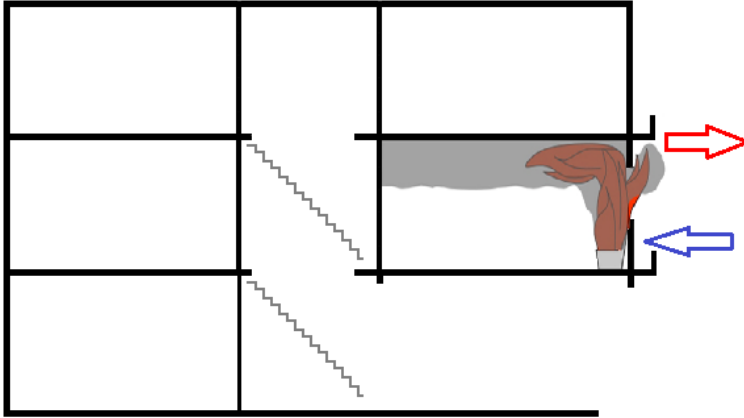
Ülkemiz itfaiye teşkilatlarında görev yapan ve yangınla mücadele alanındaki yeni gelişmelerden haberdar olmak amacıyla çeşitli literatür takibi yapan itfaiyeciler, 90'lı yıllarda Paul Grimwood tarafından geliştirilen 3D yangınla mücadele terimini duymuşlardır. Bu tanımlama yangınla mücadelenin iki boyutlu bir ortamdan üç boyutlu bir ortama evrildiğini göstermek üzerine inşa edilmiştir. Yangın gazlarının yani dumanın soğutulması gibi teknikler bunun bir sonucu olarak kabul görmüştür. 3D yangın söndürme, itfaiyenin yapılarıdaki değişen içeriğin etkisine uyum sağlamasına yol açmıştır.

Yine 2014 yılında Polonya'da dünyanın birçok ülkesinden bir araya gelen yangınla mücadele eğitmenleri ve bilim insanı bir dizi konferanslar vererek yangınla mücadele alanındaki hem yeni sorunlar hem de çözümler hakkında tartışmalar yapmıştır.

Guadalajara itfaiye teşkilatının İspanyol şefi Arturo Arnalich, 3T (Tek Alet, Tek Teknik ve Tek Taktik) (ATT Tekniği) yangınla mücadele kavramını Polonya'da yapılan bu konferansta ilk kez tanıtmıştır.

Tek Alet, Tek Teknik ve Tek Taktik (ATT Tekniği) Yangın Söndürme Tekniği Nedir?

Etkili bir yangınla mücadele çalışmasında birkaç farklı bileşenin bir arada kullanılması gerekir. "alet çalışır el övünür" atasözünde olduğu gibi itfaiyeciler bir yangını söndürmek için çeşitli ekipmanlara ihtiyaç duyarlar. Ayrıca yangınla mücadele için çok çeşitli teknikler (örneğin uzun mesafeye direkt su akımı) arasından seçim yapabilirler. Bunun dışında kullanılan tekniklerin bir taktiğe uyması gerekir.



Şekil 1: İkinci katta bir apartman dairesi yangını. Yangının olduğu odanın camı kırık. Dışarıya doğru bir duman akışı (kırmızı ok) ve içeriye doğru bir hava akışı (mavi ok) vardır.

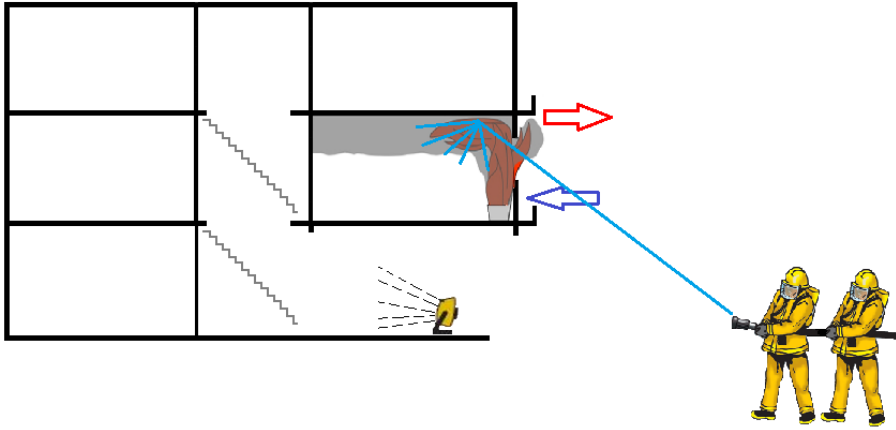
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Ülkemizin birçok bölgesinde yangına maruz kalan insanlarımız itfaiyecilerin olay yerine gelir gelmez beklemeksizin yangına su sıkmaları beklentisi içindedir. Bu durumu profesyonel itfaiyecilik yaptığım dönemde birebir yaşamışlığım da olmuştur. Böyle bir durum olsa da itfaiyeciler olay yerine vardığında, olaya müdahale organizasyonunu yöneten amir genellikle bir müdahale stratejisi geliştirme seçeneğine sahiptir. Oluşturulan bu müdahale şekli daha sonra farklı taktiklerle değiştirilip zenginleştirilebilir. Bu taktiklerden biri, bir müdahale hortumu hattı kurmaktır. (Çıkrık dediğimiz hızlı müdahale kolu bu durum için oldukça elverişli olmaktadır) İlk müdahale ekibinin yangına doğru ilerleyerek yangına müdahale etmesi yangını kontrol altına almayı hatta söndürmeyi sağlayacağı gibi, toplumun hızlı müdahale beklentisini de karşılamış olacaktır. Yapılacak bu müdahale, birkaç farklı tekniğin kullanılmasını gerektirecektir. Müdahale ekibinin, bina giriş kapısını açması gerektiğinden, zorla giriş teknikleriyle başlaması gerekebilir. Bir Holigan aracı bu süreci kolaylaştırabilir. Ardından, ilerleme sırasında özellikle tavan seviyesinde yoğunlaşan duman gazları soğutulabilir. Bu, yine iki farklı teknikle, kısa süreli su sisi veya uzun süreli su sisi ile yapılabilir. Bu şekilde yangının merkezine ulaşarak son olarak yanan materyal soğutulmak suretiyle yangın söndürülür.

İtfaiyecilerin yangın mahalline çok araçlı bir müdahale kombinasyonu ile gitmeleri gerektiğini önemsemekle beraber, tek araç, tek teknik ve tek taktik kullanılarak birçok yangının başarıyla söndürüldüğü unutulmamalıdır.

Türkiye’de Durum?

Ülkemiz itfaiye teşkilatlarının hemen hemen tamamında tek koldan yangın müdahalesi yapılmaktadır. Bu müdahale şekli genellikle personel ve kişisel koruyucu donanım (KKD) eksikliğinin bir dayatması sonucu olduğu için “ATT Tekniği” yangın söndürme taktikleri tam olarak gerçekleştirilememektedir. Sonuç olarak her itfaiyeci yangına müdahale etmek için bir araç seçmektedir (yüksek basınçlı makaralı hızlı müdahale kolu veya yassı hortum hattı döşeyerek). Daha sonra bir teknik tercih ederek müdahaleye başlar. Geçmişte kabul gören en yaygın müdahale tekniği yangının olduğu bölüme dışarıdan bol miktarda su püskürtmektir. Ancak günümüz yangına müdahale tekniklerinde yangın gazlarının soğutulması kabul gören etkili bir yangın söndürme tekniği olarak uygulanmaktadır. Son yıllarda özellikle büyükşehir belediye itfaiye teşkilatlarımızda bu yöntemler uygulanırsa da birçok itfaiye teşkilatında hala yeterince yer bulamamaktadır. Yangın gazlarının soğutulması tekniği, bir bina içinden yangına doğru ilerlemenin güvenli bir yolunu sağlar.



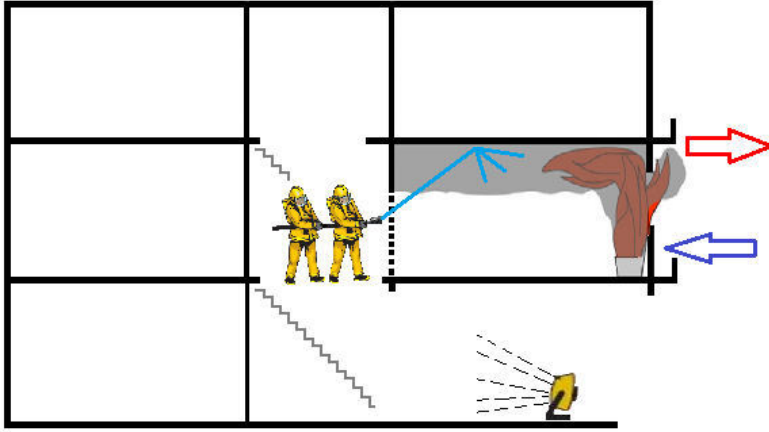
Şekil 2: Bir geçiş müdahalesi gerçekleştirirken, gelişmiş yangının gücünü azaltmak için başlangıçta yaklaşık on saniye boyunca bir dış müdahale kullanılır. Zemin katın üzerindeki yangınlar için bu, direkt akım (jet akım) ile yapılır.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Ülkemiz konut yapısı dikkate alındığında binanın bir bağımsız bölümünde başlayan çoğu yangın genellikle tek bir yüksek basınçlı müdahale hattı kullanılarak mükemmel bir şekilde müdahale edilebilecek yangınlarla karşı karşıya kalabiliyor. Yine de ülkemizdeki her itfaiye teşkilatı konut yangınlarına birden çok aracı sevk etmekte gayret gösterir, göstermelidir de. Bahsettiğimiz yüksek basınçlı tek kollu müdahale olay yerinde amirin uygun görmesi ile oluşturulacak bir müdahale taktiğidir.

Seçimi ne belirler?

Yangının merkezine girerek yangına müdahale etmek için özellikle personelin hareket kabiliyetini kısıtlamayacak ve hızlı hareket etmesini engellemeyecek, yüksek ısıdan ve zehirli atmosferden koruyan ekipmanların kullanımı önceliklidir. Yangının merkezinden söndürülmesi tekniklerinin ilk uygulandığı yıllarda çift sarılı bez yangın hortumlarının kullanımı yaygın iken özellikle “Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik” in yürürlüğe girmesiyle 2000’li yıllardan sonra binalara yangın anında hızlı bir su müdahalesini sağlayabilen içerisinde kullanıma hazır su bulunan kauçuk yangın hortum dolapları yerleştirilmeye başlanmış ve itfaiye araçlarında da bu tip hortumlar ile hazırlanmış hızlı müdahale kolları yer almaya başlanmıştır.



Şekil 3: Müdahale ekibi apartmanın ön kapısında kapıdan giriş işlemi yapıyor. Kısmen açık kapı noktalı bir çizgi ile gösterilmiştir.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Bunun yanında birçok itfaiyecinin yüksek basınçla çalışan müdahale hatları tercih ettiği de bilinmektedir. Bu durumun nedenleri arasında sayılabilecek ilk neden, birçok itfaiyeci uzun yıllar kullandığı sistemlerden kolay kolay vazgeçememesi ve yeniliklere kendini kapatmasıdır. Bu tip itfaiyeci personel çok miktarda söndürücünün yangına dışarıdan sıkılması yönteminde ısrarcı olabilmektedir.

Farklı ülkelerde aynı durum için çok farklı bir ATT Tekniği seçilebilmektedir. Ülkemiz itfaiyecilerinde olduğu gibi farklı ülkelerdeki itfaiyeciler de değişime pek açık değildir. Yabancı itfaiyeciler de onlara iyi sonuçlar veren, onlara çok şey öğreten ve onlara iyi bir his veren favori bir kombinasyon geliştirdiler. Burada önemli olan ATT Tekniğinin temel alınarak çeşitli kombinasyonlar ile zenginleştirilmiş olmasıdır.

Birden fazla ATT Tekniğinin faydaları

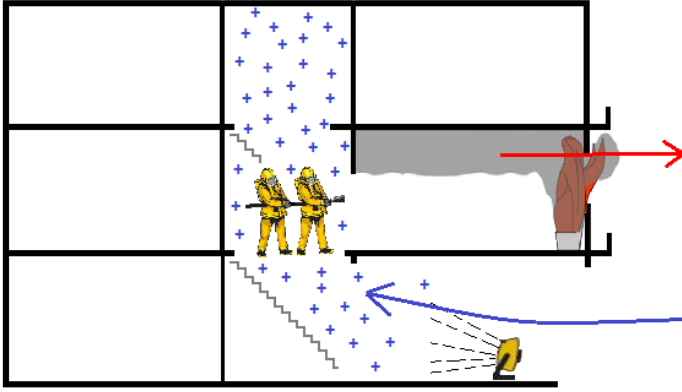
ATT Tekniği ile oluşturulmuş müdahale şekillerinin bir arada kullanılması daha etkili bir söndürme için faydalı olacaktır. ATT Tekniği seçimi sayesinde müdahaleye daha fazla çeşitlilik eklenebilecektir böylece çok daha karmaşık olaylarda başarı elde edilebilecektir.

Ülkemizde, müdahale kombinasyonu seçimiyle ilgili olarak zaten bazı süreçlerden geçilmiştir. Günümüze kadar yapılan birçok müdahale zaten yüksek basınçlı ve düşük basınçlı müdahale şeklinde tercih edilmiştir. Yani araçlarda farklı varyasyon mümkündür. Bunun yanında birçok serviste önce teknik olarak yangın gazı soğutma uygulanarak flashover oluşumu engellenmekte daha sonra tazyikli direk akım ile içten müdahale yapılarak yangın bitirilebilmektedir.

Yangına Müdahale Çeşitliliği Neden Önemli?

100 yıl önceki bir yangın, günümüzdeki bir yangından çok farklıdır. Yanıcı içeriğin değişmesi nedeniyle, yangın eskisinden çok daha hızlı ilerleyebiliyor ve büyüyebiliyor. Flashover'a kadar geçen süre yarım yüzyıl önce yaklaşık 25 – 30 dakika iken günümüzde bu süre yaklaşık üç dakikaya inebilmektedir. Ayrıca günümüz yangınları eskisinden çok daha fazla duman üretiliyor ve oluşan duman geçmişte olduğundan daha yanıcı bir özelliğe sahiptir. Bunun en önemli nedeni yaşam alanlarında kullanılan temel yapı elemanları ve eşyalardaki özellikle sentetik kolay yanıcılardır. 90'lı yıllarda yangınla mücadeleyi farklı boyuta taşımaya başaran bir dizi yenilik yapılmıştır. Özellikle itfaiyecilerin kullandığı nozulların geliştirilmesi ile farklı yeni nozul teknikleri, itfaiye için ileriye doğru bir sıçrama anlamına gelmiştir.

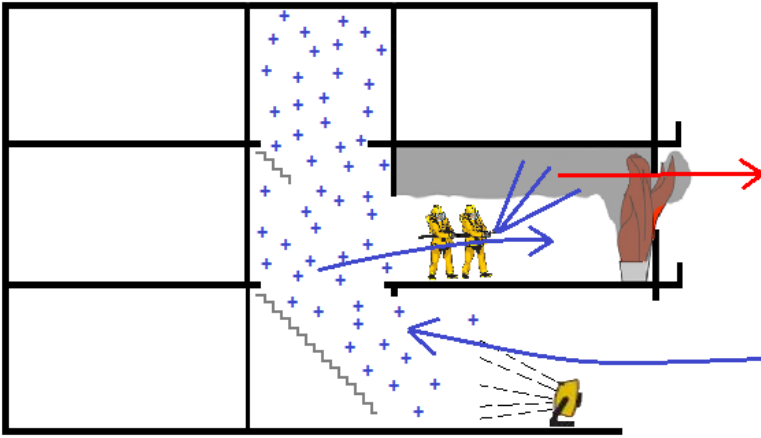
Bina yapı tekniklerinde yaşanan gelişim günümüzde kapalı bir alanda çıkan yangının hızlı ilerlemesiyle beraber havasız kalarak sönmeye sürecine girmesine de neden olmaktadır. Bu tür yangınlarda, kapalı alana taze havanın akışını sağlayan bir eylem gerçekleşmedikçe ilerleme yeniden başlamaz. Yangını söndürmek için bir itfaiye ekibinin kapıyı veya diğer hava girişlerini kontrolsüz bir biçimde açması, ortamda yoğunlaşarak alevlerin baskılanmasını sağlayan dumanın dışarıya yönlendirilmesi ve içeriye taze havanın girmesiyle yangının tekrar alevli yanmasına neden olabilmektedir. Kapı açıldıktan sonra, yangın çok hızlı bir şekilde ihtiyaç duyduğu oksijene kavuşacağı için flashover'a doğru ilerler.



Şekil 4: Müdahale ekibi ön kapıyı tamamen açar (noktalı çizgi kaybolur). Taktik, pozitif basınç müdahalesine kaydırılır. Fan, merdiven boşluğundan dairenin içinden dışarıya bir hava akışı sağlar. Merdiven boşluğunda dumanın yayılmasını önleyecek bir aşırı basınç oluşur.
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Yukarıda bahsedilen yangın müdahaleleri temelde birbirinden farklıdır. İlk örnekte, yanan alan bir şekilde serbest şekilde temiz hava kaynağına açık veya itfaiye olay yerine geldiğinde pencerelerin açılması ile yangın alanı havalandırılmaktadır. Havalandırılmalı yangın ilerlemesi, her zaman var olan yangının sadece daha hızlı bir versiyonudur.

Bu nedenle, kapalı alan yangınlarına müdahalede en verimli 3T kombinasyonu, yangına doğru ilerleme sırasında tavan seviyesinde biriken yüksek ısı barındıran yangın gazlarının soğutulması koşuluyla bu soruna iyi bir çözüm olacaktır. Ancak serbest hava akışından yoksun yani havalandırma açıklıkları kapalı bir yangın ortamı için en uygun 3T kombinasyonunu kullandığımızda genellikle bu yöntemler başarısız olabilmektedir. Bu farklı bir yaklaşım gerektirecektir. Dünyanın önde gelen itfaiye teşkilatları, havalandırmasız yangınlar için iyi bir 3T taktiği geliştirmek için sürekli çalışmaktadır.



Şekil 5: Müdahale ekibi bir iç müdahale gerçekleştiriyor. Kullanılan teknikler yangın gazlarının soğutulması (pülverize ve direkt akım yöntemleri) Havalandırma desteği, yangını hızlı bir şekilde bulmalarını ve söndürmelerini sağlar.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

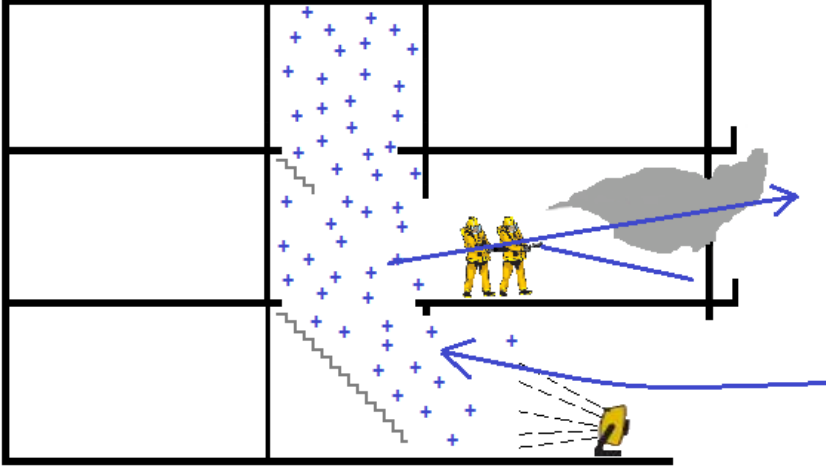
Değişen inşaat yöntemleri, duvarların içinde, duvar ile dış giydirme arasında veya “çatıda” artan sayıda yangına da neden olabilmektedir. Böyle bir yangın, havalandırılmalı bir yangın gibi davranmaz. Havalandırmasız bir yangın gibi de davranmaz. Bu tür yangınlar genellikle binanın yapısının içinde yanan yangınlardır. Bu tip yangınlar yavaş ilerler çünkü ona ulaşabilecek hava yok denecek kadar az olacaktır. Bu yangınlara müdahale tekniği geliştirirken bir veya daha fazla 3T gerekebilecektir. Temelde farklı sorunlar, farklı çözümler gerektirir. Bu nedenle itfaiyenin esnek olması ve farklı kombinasyonları ustalıkla üretebilmesi önemlidir.

İtfaiyeciler 3T Tekniğini Uygularken Neye İhtiyaç Duyar?

İtfaiyecilerin 3T tekniğini ustaca uygulayabilmeleri için belirli gereksinimleri karşılaması gerekir. Her şeyden önce, tüm personelin (amirler dahil) tüm farklı araçlara ve bunların işleyişine ve ayrıca artıları ve eksileri ile farklı tekniklere aşina olması gerekir. Son olarak, farklı taktikleri de bilmeleri gerekir. Bazı taktiklerin ne zaman kullanılmasının uygun olduğunu ve bazı taktiklerin ne zaman tavsiye edilmediğini bilmek onlar için önemlidir.

Ekip üyeleri 3T hakkında ne kadar fazla bilgiye sahip olurlarsa, amirlerinin neyi başarmaya çalıştığını o kadar iyi anlarlar. Bu bilgi düzeyine ulaşmak için itfaiyecilerin yeterli eğitim ve öğretim alması gerekecektir.

Son olarak, herkesin “yangınla mücadelenin” bir ekip işi olduğunu anlaması önemlidir. Bir amir, itfaiye ekibi olmadan bir şeydir. Sadece iş birliği ve iyi bir iş bölüşümü ile iyi sonuçlar elde edilebilir. İyi bir öngörü ve ekip kimyası ile ekipler müdahaleler sırasında daha ustaca performans göstereceklerdir. Yeterli eğitimle farklı 3T'ler daha sorunsuz üretilecektir.



Şekil 6: Yangın söndürüldü. Soğutma başladı. Bu şekilde artık müdahale ekibi için içeride bir tehdit söz konusu değildir.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Bir örnek: Birleşik Yangın Müdahalesi

Bir apartmanın ikinci katında yangın olduğunu varsayalım. (Bkz. Şekil 1). Böyle bir durumda geçiş müdahalesi tercih edilmiştir. Kullanılan teknik, yaklaşık on saniye boyunca tavana doğru direkt bir jet akımıdır (bkz. Şekil 2). Müdahale hattı, düşük basınçlı bir hortum hattıdır. Amaç, yangının ısı yayma oranını azaltmaktır. Bu dış müdahale, itfaiye aracının pompasına doğrudan bağlı bir hortum hattıyla doğrudan gerçekleştirilebilir (B rekor tipi pompa çıkışı ara rekor ile C rekor tipine dönüştürülerek).

Söz konusu bu müdahale yangının ilerleme hızını yavaşlatacaktır. Sonrasında içeriden bir müdahale başlatılmalıdır. Müdahale ekibi ikinci kata ilerleyerek ve yangının olduğu bağımsız bölüme güvenli erişim sağlamak için kapıdan giriş prosedürü gerçekleştirmelidir. (Bkz. Şekil 3). Kapıdan giriş prosedürü, birkaç farklı tekniğin (kapının dışarıdan soğutulması, kapıyı aralayarak kısa kesik su püskürtme, kapı, kapı açılması ve kapıya yönelen yangın gazlarının soğutulması ve durumun gözlemlenmesi...) birleştirildiği bir taktiktir.

Bu aşamadan itibaren pozitif basınç oluşturularak (içeriden dışarıya doğru) müdahale uygulanacaktır. Bina girişinde merdiven boşluğunun altına bir fan yerleştirilmiştir. Fan, müdahale ekibinin tam olarak çalıştığı anda başlatılır. (Bkz. Şekil 4).

Merdiven boşluğunda çok fazla duman varsa, merdivenin üst kısmından bir duman bacası da açılacaktır. Bu durumda iki akış oluşacaktır. Her ikisi de aşağıda açılan fan ile beslendiği için hem yangının bulunduğu bağımsız bölümün içine doğru bir hava sirkülasyonu oluşacak hem de açılan baca sayesinde merdivenlerde biriken gazlar tahliye olmaya başlayacaktır. Müdahale ekibi, koridoru takip ederek merdivenlerden yukarı çıkacaktır.

Aşağı kurulan fan sayesinde oluşturulan pozitif basıncın ilk etkisi tüm merdiven boşluğu boyunca olacak ve binadan duman tahliyesinden çıkacaktır. Merdiven boşluğundaki duman istenildiği kadar tahliye edildikten sonra duman tahliyesi için açılan baca tekrar kapatılabilir. Bu sayede merdiven boşluğunun içinde diğer daireleri koruyacak bir pozitif basınç oluşur. Şekil 4 bunu artı işaretleri ile göstermektedir. İkinci pozitif basınç akışı ise yangının bulunduğu daireden merdiven boşluğuna akan duman akışını kesecektir. Bu akış, müdahale ekibinin rüzgârı arkalarına almasını sağlayacaktır. Pozitif basınç, daireden büyük miktarda dumanın açık olan pencereden çıkmasına neden olacak ve görüşü iyileştirecektir.

Dumanın büyük bir kısmı içeriden tahliye edilmesiyle müdahale ekibi, içeriden bir müdahale başlatarak yangının tamamen söndürülmesini sağlar (Bkz. Şekil 5). Bu müdahalede su işleme tekniği özellikle tavana doğru kısa süreli kesik ve sis şeklinde olacaktır. Müdahale ekibi ilerleme sırasında yakın gazlarını bu teknik ile soğutarak ilerleyecektir. Yangının merkezine ulaşır ulaşmaz, müdahale ekibi yangını söndürmeye başlayacaktır. Bu müdahale yangının büyüklüğüne göre direk akım veya pülverize su işleme ile yapılabilir.

Bu senaryoda dışarıdan ilk müdahaleyi yapan ekip ile içeri giren ekip şeklinde iki farklı ekip eşgüdümlü çalışmaktadır. Alt katta bir fan kurulu, üst katta ise bir hortum hattı ile müdahale eden bir ekip var. Yangın söndürüldüğü anda revizyon başlatılabilir (Bkz. Şekil 6). Alttaki fan, dairede kalan dumanı temizlemek için açık kalmalıdır. Bu, itfaiyeciler için güvenli bir çalışma ortamı yaratacaktır. İçeri giren ekip yangının merkezine ulaşmadan önce yangının yeniden alevlenmesi durumunda, dışarıdaki ekibinin dış müdahaleyi tekrarlaması söz konusu olabilecektir. Merdiven girişine kurulan fan, dışarıdan yapılan müdahalenin neden olacağı su buharından kaynaklanan herhangi bir tehlikeyi ortadan kaldırır.

SONUÇ

Geçmişte çeşitli nedenlerden dolayı kapalı alan yangınlarına dışarıdan su sıkılması ile yapılan yangın müdahalesi yangınların söndürülmesinde istenilen başarıyı getirmezken aynı zamanda çok su kullanımı hem yanmayan eşyaların zarar görmesine neden oluyor hem de gereğinden fazla su kullanımı ile ıslanan ve ağırlaşan eşyaların oluşturduğu ağırlık özellikle ahşap yapıların çökmesi ile sonuçlanabiliyordu.

Günümüzde kapalı alan yangınlarına müdahalede tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yangının merkezine ulaşarak yangını merkezinde söndürmek kabul gören müdahale şekli olmakla beraber günümüzde halen sadece yangına dışarıdan su sıkmak şeklinde müdahale eden itfaiye teşkilatlarının olduğu aşikardır.

Kuşkusuz yangının merkezine ulaşmak için çeşitli ön şartlar vardır. Bunların başında müdahale personelini yüksek ısıdan koruyabilen ısıya dayanıklı kıyafetler ve solunum koruyucular gelir. Günümüzde itfaiyecilerin kullandığı kişisel korunma donanımları (KKD) itfaiyecilerin yangının merkezine ulaşmasına olanak tanımaktadır. Öyleyse itfaiyecilerin kapalı alan yangınlarını çalışması, yangının aşamalarında nasıl geliştiğini ve değiştiğini bilmesi ve etkili bir müdahaleyi nasıl gerçekleştirebileceklerini öğrenmesi gereklidir.

Bu amaçla yapılacak eğitim modüllerinde KKD'ların koruyuculuk limitleri ve doğru kuşanma şekilleri, yangın gazlarının birikim şekli ve muhteviyatı, yangın havalandırma teknikleri ve hangi durumda kullanılacakları, havalandırma bacası açma teknikleri, yangının gelişim evreleri ve bu evrelerde oluşabilecek tehlikeler, su kullanma teknikleri, kapalı alana giriş şekli gibi kapalı alan yangınlarına müdahale sürecini etkileyen ve şekillendiren durumların itfaiyeciler tarafından iyi kavranması ve tecrübe edebilmelerinin sağlanması şarttır. Bu sayede kapalı alan yangınlarına etkili müdahale ederek yangınların daha hızlı ve etkin söndürülmesi sayesinde çok daha az hasarla bertaraf edilmesinin yanında müdahale ekiplerinin de bu yangınlardan olumsuz etkilenmelerinin önüne geçilerek zarar görmeleri engellenmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Lars-Göran Bengtsson, 1999, Övertändning, backdraft och brandgasexplosion sett ur räddningstjänstens perspektiv
- Drysdale D. 2011, An Introduction to Fire Dynamics, University of Edinburgh, Scotland, UK Paul Grimwood, 2008, Eurofirefighter
- Art Arnalich, 2014, Tools, techniques and tactics (3T) in combination for firefighting
- Art Arnalich, Combined Fire Attack, , article to be published in Fire Engineering magazine.
- Art Arnalich, 2013-2014, personal talks
- Havaalanlarında Kurtarma ve Yangınla Mücadele Hizmetleri Yayın No: Had/T-27

Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûatü'r-Resâil Türünde Tertip Ettiği Bir Güfteler, Fasıllar ve Eş'âr Mecmûası: “*Mecmûa-ı Eş'âr*”

*

A Lyrics, Fasils, and Poetries Journal Edited by Buhurizade Mustafa Itri in the Mixed Journal Type: “Mecmûa-ı Eş'âr”

ÖZET

Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi bünyesinde bulunan fakat herhangi bir müretteb/müntensih adıyla kayıtlı olmayan, çeşitli akademik çalışmalarda ise “T.Y. 5525” kütüphane numarasına atıfta bulunularak zikredilen mecmûanın, esasen Buhûrîzâde Mustafâ İtrî tarafından tertip edildiğinin delilleriyle birlikte sunulması ve “Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin ‘mecmûatü'r-resâil’ türündeki *Mecmûa-ı Eş'âr*”ı şeklinde tanıtılması amacıyla hazırlanmıştır. Yaptığımız tetkikler neticesinde bu mecmûanın, İstanbul Üniversitesi bünyesinde 1947-48 yıllarında hazırlanan bir mezuniyet teziyle akademik manada ilk kez Semire Oskay tarafından tanıtıldığı tespit edilmiştir. Fakat bu çalışmada mecmûanın mürettebine dair bir bilgi verilmeksizin, yazmada yer alan “İtrî” ismiyle kayıtlı eserlerin yalnızca bir kısmının incelenerek günümüz Türkçesine aktarıldığı görülmektedir. Harun Korkmaz tarafından İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'ndeki mûsikî yazmalarına ait bir katalog çalışması şeklinde 2014 yılında hazırlanan yüksek lisans tezinde ise ilk kez, bu mecmûanın İtrî'ye ait olduğu zikredilmiştir. XVII. yüzyılın son çeyreği ile XVIII. yüzyılın başlarında tertip edildiğini tespit ettiğimiz 238 varaktan müteşekkil mecmûa, XVI. ve XVII. yüzyıl şairlerinin şiirlerinden oluşan “Eş'âr Bölümü” ile XVII. yüzyıl mûsikîşinâslarının bestelerinden oluşan “Güfteler Bölümü”nü içermektedir. Eserde ayrıca müellif Katip Çelebi'nin *Mizânü'l-Hâk fi İhtiyârî'l-Ehakk* isimli mensûr eseri ile şair/müellif Veysi'nin *Vak'anâme-i Veysi (Hâb-nâme-i Veysi)* isimli mensûr eseri ve manzûm *Tevbe-nâme*'si de istinsah edilmiştir. XVII. yüzyıl mûsikî sahası başta olmak üzere, XVI. ve XVII. yüzyıl Eski Türk edebiyatı sahasına ve ihtiva ettiği mensûr eserler dikkate alındığında ise mezkûr asırlardaki siyasî gelişmeler bakımından, Osmanlı tarihi sahasına da kaynak teşkil eden *Mecmûa-ı Eş'âr*, detaylı bir şekilde incelenerek bu çalışmayla araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk Müsiki, Mecmûa, Mecmûatü'r-Resâil, *Mecmûa-ı Eş'âr*, Buhûrîzâde Mustafâ İtrî

ABSTRACT

This study is included in the Istanbul University Rare Works Library, but not registered under any name of the author, and in various academic studies, “T.Y. 5525” with reference to the library number, it has been prepared with the aim of presenting the mecmûa mentioned with the evidences that it was originally copied by Buhûrîzâde Mustafâ İtrî and to introduce it as “Buhûrîzâde Mustafâ İtrî's *Mecmûa-ı Eş'âr* in the type of ‘mixed journal’”. As a result of our investigations, it was determined that this journal was first introduced academically by Semire Oskay, with a graduation thesis prepared in 1947-48 within the body of Istanbul University. However, in this study, it is seen that only some of the works registered with the name “İtrî” in the manuscript were analyzed and transferred to today's Turkish, without giving any information about the editor of the journal. In the master's thesis prepared by Harun Korkmaz in 2014 as a catalog study of the musical manuscripts in the Istanbul University Rare Works Library, it was mentioned for the first time that this journal belongs to İtrî. We have determined that the journal consisting of 238 leaves was written in the last quarter of the 17th century and the beginning of the 18th century. This manuscript contains a “Poetries Section” consisting of poems of poets who lived in the 16th and 17th centuries, and a “Lyrics Section” composed of compositions by 17th century musicians. In the manuscript, the author Katip Çelebi's prose work *Mizânü'l-Hâk fi İhtiyârî'l-Ehakk* and the poet/author Veysi's *Vak'anâme-i Veysi (Hâb-nâme-i Veysi)* work and his verse *Tevbe-nâme* was also copied. Considering the especially the 17th century musical field, 16th and 17th century Old Turkish Literature field, and the prose works it contains *Mecmûa-ı Eş'âr*, which constitutes a source for Ottoman history field too, in terms of political developments in the mentioned centuries, examined in detail and presented to the use of researchers in this study.

Keywords: Turkish Music, Journal, Mixed Journal, *Mecmûa-ı Eş'âr*, Buhurizade Mustafa Itri

GİRİŞ

Mecmûa kelimesi, Arapça “cem” kökünden gelip “cem'an” mastarının müennes ism-i mef'ûl olarak türetilmiştir. “Toplanmış, bir araya getirilmiş, biriktirilmiş, tertip ve tanzim edilmiş” manalarına geldiği gibi “seçilmiş yazılardan meydana getirilen kitap” manasında da kullanılmaktadır. Kültürel ve edebî anlamda ise mecmûa, bir ya da daha çok kişiye ait çeşitli hacim ve şekillerdeki dinî, din dışı nesir ve manzûmlardan meydana gelen kitaplar olarak nitelendirilmektedir. (Uzun, 2003);(Âsım Efendi Mütercim, 2013);(Şemseddîn Sâmî, 2015);(Tüysüz, 2021)

* Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalında yapılmış “*Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûa-ı Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)*” adlı Doktora Tezi çalışmasından türetilmiştir.

¹ Dr.Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Türk Müziği Bölümü, Sivas, Türkiye. ORCID: 0000-0002-2908-7619

Fatih Tüysüz¹ 

How to Cite This Article

Tüysüz, F. (2023). “Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûatü'r-Resâil Türünde Tertip Ettiği Bir Güfteler, Fasıllar ve Eş'âr Mecmûası: “*Mecmûa-ı Eş'âr*”” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6548-6573. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69141>

Arrival: 30 January 2023

Published: 30 April 2023

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

Mecmûalar ayrıca birçok açıdan benzerlik gösterdiği, lügatlerde edebî manada “*Türlü konuların, özellikle çeşitli şairlerden seçilmiş şiirlerin yazılı olduğu kitap veya defter veya içinde türlü türlü şiirler ve meseleler bulunması itibariyle eş’ar defterine denir.*” (Gökyay, 1993) şeklinde tanımlanan “cönk”ler gibi, âyetler, hadîsler, fetvâlar, duâlar, hutbeler, şiirler, ilâhîler, şarkılar, mektuplar, lugazlar, mu’ammalar vb. yanı sıra, çeşitli tarihî belgeler, bilgiler ve kayıtların derlendiği not defterleri olarak ortaya çıkmış, zamanla gelişerek düzenli bir tertip ve şekle kavuşturulmak suretiyle muhtevasına göre birtakım farklılıklar arz eden bir te’lif çeşidi vasfını kazanmıştır. Genellikle birden fazla müellife/sanatkâra ait manzûm ve/veya mensûr eserlerin derlendiği yazma kitaplardan müteşekkil olan mecmualar (Devellioğlu, 2015), Osmanlı yazılı kültür geleneği içerisinde üretilen ve her biri birer tarihî kaynak olarak geçmişle günümüz arasında bir köprü fonksiyonuna sahip olmaları sebebiyle büyük bir önemi hâizdir. Mürettibinin/müstensihinin ilgi duyduğu alanlardaki muhtelif konu ve biçimlerden derleyerek kaleme aldığı mecmûaların, şekil ve muhteva açısından birçok türe sahip olduğu görülmektedir. Mecmûaların birçok özellikleri bakımından değerlendirilerek tasnif ve derlemelerinin yapıldığı çalışmalarda, genellikle ihtiva ettiği konular bakımından “güfte mecmûası”, “şiir mecmûası” “karma konulardan müteşekkil mecmûa”, “mecmûatü’r-resâil” vb. şeklinde türlerine ayrıldığına rastlanılmaktadır. (Kılıç, 2012);(Kut, 1986);(Uzun, 2003)

Yukarıdaki tanımlar ve bilgiler çerçevesinde, muhtevası hakkında ayrıntılı bilgilere bu çalışmada yer verdiğimiz, ihtiva ettiği karma konular bakımından “mecmûatü’r-resâil” türünde bir mecmûa olduğunu ve Buhûrîzâde Mustafâ İtrî tarafından kaleme alındığını ileriki konularda birçok delille ispat ettiğimiz, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi’nde “T.Y. 5525” numarası ile kayıtlı *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın, türünü/çeşidini tespit etmek büyük önem taşımaktadır. Zira, birbirinden farklı manzum ve mensur formlardan/konulardan müteşekkil mecmûalar, yukarıda tanımını yaptığımız cönklerle bu açıdan bir benzerlik sergilese de cönklerle ilgili yapılan çalışmalarda, cönkleri mecmûalardan ayıran özelliklere ayrıntılı bir şekilde değinilmektedir. Bu ayırıcı özellikler genelde cönklerin, şiirlerin hâricinde ilaç tarifleri, yemek tarifleri, gelecek ve nazarla ilgili bilgiler, tılsımlar-muskalar, rüya tabirleri, alacak-verecek hesapları, doğum-ölüm tarihleri, Karagöz metinleri, bazı tarihî vakalar, bilmeceler, tekerlemeler vb. konuları ihtiva ettiği gelmektedir. Bu muhtevası sebebiyle cönkler, daha ziyade folklorik malzemeleri hâvî eserler olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca edebî açıdan temelde “şiir derlemeleri” olarak nitelendirilen bu iki türden biri olan cönklerin daha çok halk kültürüne ait âşık edebiyatı ürünlerini, mecmûaların ise klasik kültüre ait divan edebiyatı ürünlerini içerdiği bilgileri dikkat çekicidir. (Elçin, 1997);(Kaya, 2011);(Gürbüz, 2016) Bu manada, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi’nde T.Y. 5525 numarası ile kayıtlı yazmaya ait cilt kapağının içinde dercedilmiş “*Mecmûa-ı Eş’âr*” başlığından yola çıkarak, eserin bir cönk türü olmadığı netlik kazanmaktadır. Fakat her ne kadar eser cildinin iç kapağında dercedilen mezkûr başlık yer alsa da eserin muhtevası incelendiğinde hem manzûm hem de mensûr olmak üzere bazı farklı formların/konuların birlikte kaleme alındığı da görülmektedir. Bu formlar genel bir sıralamayla XVI. ve XVII. yüzyıl şairlerinin şiirleri, Kâtip Çelebi’nin “*Mizânü’l-Hâk fî İhtiyâri’l-Ehakk*”, Veysî’nin “*Vak’anâme-i Veysî*” (*Hâb-nâme-i Veysî*) isimli mensûr eseriyle birlikte yine, Veysî’ye ait *Tevbe-nâme-i Veysî* isimli manzûm bir tevbe-nâme ve XVII. yüzyıl müsikîşinâslarının bestelerine ait güftelerden müteşekkildir. Dolayısıyla *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın türüne dair kesin bir kaniye ulaşmak adına, yalnızca benzer muhtevaya sahip mecmûalarla ilgili olarak kaynaklarda yer alan tanım ve tasniflere, genellemeler dâhilinde kısaca değinmeyi uygun gördük.

MECMÛA TÜRLERİ

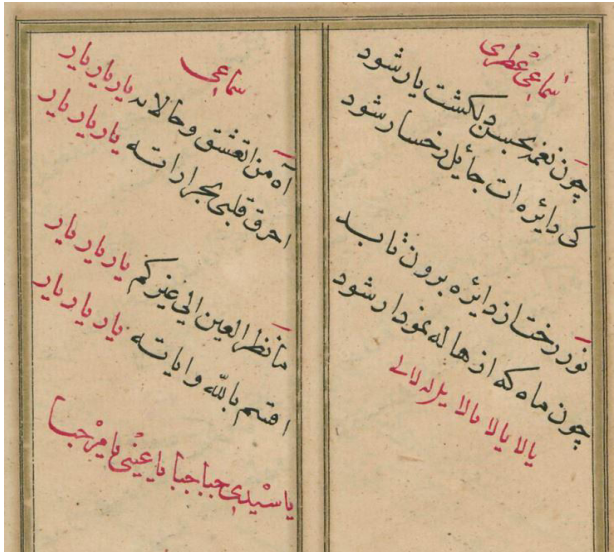
Bir mecmûanın muhtevasına dair elde edilen somut veriler ışığında türünün belirlenmesi, mevcut örneklerin benzer ve/veya farklı özelliklerinin mukayesesinden yola çıkılarak yapılan tasniflendirmelerin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Fakat mecmûaların kendilerine ait şekil ve muhteva bakımından kimi benzerlik ve/veya farklılıkları, aynı anda birden çok alt gruba dâhil edilebilir olmalarının yanı sıra, kesin çizgilerle ayırt edilerek bir tasnif içerisinde isimlendirilmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca hangi tür ve derecedeki farklılıkların tasniflendirmelere yansıtacağı meselesi de ayrı bir problem olarak belirmektedir. (Kılıç, 2012);(Gürbüz, 2012) Bu manada mecmûaların türlerinin belirlendiği, tanım ve tasniflerinin yapıldığı bazı çalışmalara göz atacağız. Fakat çalışmamızın konularının dışına çok fazla çıkmamak için, bu tasniflerde yer alan mecmûa türlerinin tamamına yer vermek yerine, yalnız *Mecmûa-ı Eş’âr*’a muhtevası bakımından benzerlik gösteren türleri ele alacağız.

Mecmûa Türlerine Dair Bazı Tasnif Çalışmaları

Mecmûaları çeşitli özellikleri bakımından değerlendiren tasnif denemeleri içerisinde, muhteva açısından ilk tasnif çalışmasını Ağâh Sırrı Levend yapmıştır. Mecmûa türlerini beş gruba ayırdığı bu çalışmada, *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın muhtevasına en uygun olan mecmûa türü, “*Türlü konulardaki risâlelerin bir araya getirilmesiyle meydana gelen mecmûalar*” tanımıyla yer almaktadır. (Levend, 1998)

Tasnif çalışmalarından ikincisi Günay Kut’a ait olup bu çalışmada da mecmûa türleri beş isim altında değerlendirilmiştir. “*Karışık mecmûalar (Bu tür mecmûalar nazım-nesir karışık olabilir. Ayrıca Arapça, Türkçe ve*

Farsça gibi dillerde de yazılmış olabilir” (Kut, 1986) şeklinde izahı yapılan tür ise *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın muhtevasına en uygun olan mecmûa türüdür. Nitekim, XVII. yüzyıl Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınan *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın 170b numaralı varağında Arapça ve Farsça güftelere yer verildiği görülmektedir:



Görsel 1: İtrî'nin nesih hatla dercettiği “Semâ’î İtrî” başlıklı Farsça güfte ve “Semâ’î” başlıklı Arapça güfte (Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

Benzer tasnif denemeleri içerisinde en kapsamlı olanı ise Atabey Kılıç’a aittir. *Mecmûa* türlerinin beş ana başlık altında ele alındığı bu tasnif denemesinde, çeşitli özellikleri ve muhtevası açısından alt gruplara ayrılmış yaklaşık 50 civarında tür ismine yer verildiği görülmektedir. Yukarıdaki konularda da değindiğimiz üzere, mecmûaların benzer ve/veya farklı bazı özellikler sergilemeleri, aynı anda birden çok alt gruba dâhil edilmelerini de beraberinde getirmektedir. Bu manada, karma muhtevası sebebiyle *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, mezkûr denemedeki alt gruplarda verilen türlerin birçoğu içerisinde değerlendirilebilir olmasına rağmen, bu çalışmada belirtilen “*Karışık manzûm ve mensûr eserler mecmûaları*” (Kılıç, 2012) türünden bir eser olduğu görülmektedir.

Sistemli bir tasnif denemesi bulunmasa da *Türk Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*'nde Mustafâ Uzun, mecmûaların “mecnûatü'l-ehâdis, mecmûa-i fetâvâ, mecmûa-i ed'îye, mecnûatü'r-resâil, mecmûa-i eş'âr, mecmûa-i tevârih, mecmûa-i fevâid, mecnûatü'l-münşeât” gibi isimlerle adlandırıldığından bahsetmekte ve birçok mecmûa türüne ait örneklerle yer vermektedir. (Uzun, 2003)

Ayrıca tüm bu tasnif denemelerinin dışında, mecmûaların şekil, tür ve muhteva açısından değerlendirilmelerinin yapıldığı ve mevcut tasnif denemelerindeki farklı alt gruplara, başka mecmûa türlerinin eklendiği çalışmalar da bulunmaktadır. (Kılıç, 2012)

***Mecmûa-ı Eş'âr*'ın Türü**

Mecmûaların şekil, tür ve muhteva açısından değerlendirilmelerinin yapıldığı tüm bu mezkûr tasnif denemeleri incelendiğinde, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın türü hakkında elde edilecek en makul sonuç, eserin “karma” konular içeren bir mecmûa olduğudur. Osmanlı mecmûa geleneğinde bu türden eserler “mecnûatü'r-resâil” olarak da isimlendirilmiştir. Bu konuyla ilgili Mustafâ Uzun'un şu şekilde ifadeleri bulunmaktadır: “*Bir müellifin çeşitli konulardaki yazılarının daha sonra başkaları tarafından bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş mecmûalara ‘mecnûatü'r-resâil’ denilmiştir.*” Bu tanımla birlikte, mecnûatü'r-resâil türünden eserlerin “külliyyât” olarak da anıldığı ve doğrudan konuyu belirten bir başlıkla kaleme alındıkları bilgileri yer almaktadır. (Uzun, 2003) Bu manada, Harun Korkmaz tarafından hazırlanan ve *Mecmûa-ı Eş'âr*'ı da bünyesinde bulduran İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'ndeki mûsikî yazmalarının kataloğu ile ilgili hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinde ise *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın isminin, “Mecnûatü'r-Resâil” olarak kaydedildiği görülmektedir. (Korkmaz, 2014) Fakat eserin hiçbir bölümünde böyle bir isme/başlığa rastlanılmamaktadır. Bu sebeple kanaatimizce “mecnûatü'r-resâil” ibaresi ancak, eserin muhtevası bakımından türünü ifade eden bir isim olarak kullanılmalıdır. Nihayet biz mecmûayı, -cildinin iç kapağında dercedilmiş olan “*Mecmûa-ı Eş'âr*” başlığından yola çıkarak aynı şekilde isimlendirmeyi daha uygun bulduk. Nitekim bu yaklaşımımıza benzer bir şekilde “T.Y 5525” numaralı mecmûaya, zikrettiğimiz özel isimle atıfta bulunulmuş bazı akademik çalışmalar da literatürde yer almaktadır. (Tetik Işık, 2013)

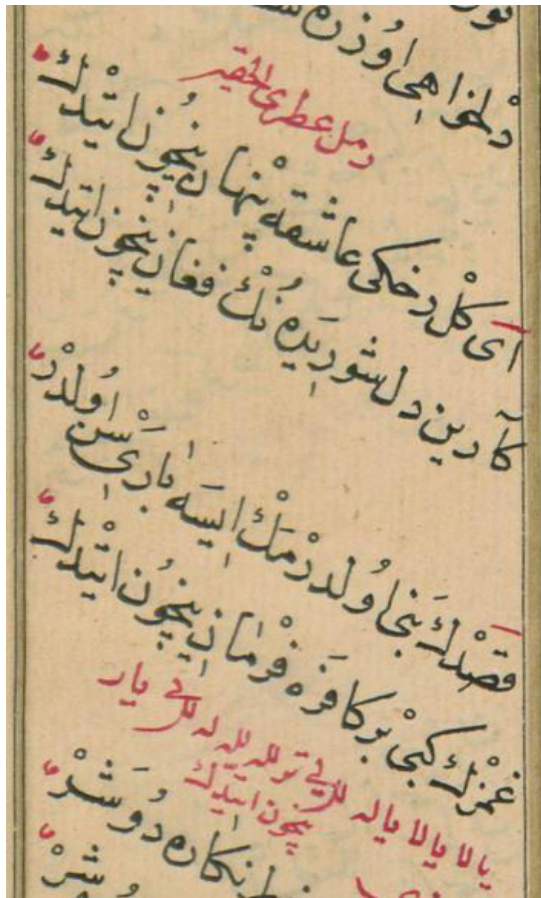
MECMÛA-I EŞ'ÂR'A AİT GENEL BİLGİLER

Mecmûa-ı Eş'âr'ın Tanıtımı

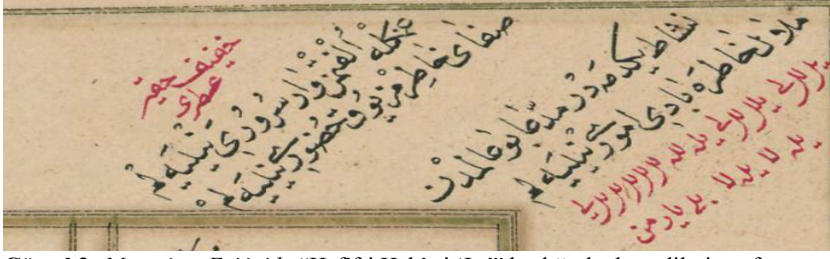
Bu makale kapsamında inceleyerek tanıtımını yaptığımız *Mecmûa-ı Eş'âr*, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde "T.Y. 5525" numarası ile kayıtlı bir yazma eserdir. Kayıtlı bulunduğu kütüphanede inceleme fırsatı bulamadığımız ve başka bir nüshası bulunmayan *Mecmû'a-ı Eş'âr*, net ve okunaklı dijital bir kopyasına ulaşılmak suretiyle incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında eserin mürettibi, tertîb tarihi ve tertîb sebebi ile ilgili verilere ulaşılmaya çalışılmış, fiziki özellikleri açısından tanıtımı yapılmıştır. Ayrıca dil ve imla yapısı hakkında bilgiler verdiğimiz eserin iç düzeni ayrıntılı bir şekilde ele alınarak ihtiva ettiği konular nitel ve nicel veriler doğrultusunda sunulmuştur.

Mecmûa-ı Eş'âr'ın Mürettibi

165a'da yer alan "Remel-i 'Itriyü'l-Hakîr" ve 173b'de yer alan "Hafif-i Hakîr-i 'Itrî" başlıklı güfteler, *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın mürettibinin Buhûrîzâde Mustafâ Itrî olduğunun en kesin delillerindendir. Zira, Osmanlı tertib, istinsah, şerh ve divan geleneğinde eser meydana getiren kişilerin, genelde olumsuz manada birer sıfat olarak kullanılan "hakîr, fakîr, abd-ı za'îf, kemter" gibi ifadeleri, esasen bir tevazuu göstergesi olarak kendi isimlerinin yerine kullandıkları -veya kendi isimlerinin yanında zikrettikleri- ve böylece bu türden ifadelerle eserlerinin aidiyetine dikkat çektikleri görülmektedir. Bu konuda Hâfız Post'un da benzer türden ifadeleri *Güfte Mecmûası*'nda kendisi için kullandığı örnek olarak gösterilebilir. (Doğrusöz, 1993) Nitekim, Osmanlı edebiyat geleneğinde sık rastlanan bu durumla alakalı olarak yapılan akademik bir çalışmada "...bazı sufilerin metinlerinde geçen "fakîr, hakîr, abd-ı za'îf, kemter" gibi tevazu yüklü kavramları nasıl anlamak gerekir? Kanaatimizce bu tür kavramlar, sufinin insanlar nezdindeki değersizliğinden ziyade, ya Hak nezdindeki değersizliğini ifade etmektedir ya da bunlar klasik metinlerde 'ben'in yerine kullanılan kalıp ifadelerdir." şeklinde bir tespit yapılmış ve bu ifadelerin ayrıca, "kendini tevazuu ile yüceltme" maksadıyla da kullanıldığına dikkat çekilmiştir. (Şahin, 2018) Bu manada *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın, daha Itrî hayattayken bir başkası tarafından tertîb edilmiş olması ve "hakîr" ifadesini onun ismiyle yan yana kullanması makul görünmemektedir. *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın Itrî'den sonraki dönemlerde istinsah edilmiş olabileceği düşünülse dahi, bir kişinin ancak kendisi için kullanabileceği mezkûr bu ifadenin, müstensih tarafından vefat eden bir kimseye hasredilerek kullanılması ise edebe mugayir bir durum ortaya koyacaktır.



Görsel 2: *Mecmûa-ı Eş'âr*'da "Remel-i 'Itriyü'l-Hakîr" başlığıyla dercedilmiş güfte. (Buhûrîzâde Mustafâ Itrî, t.y.)

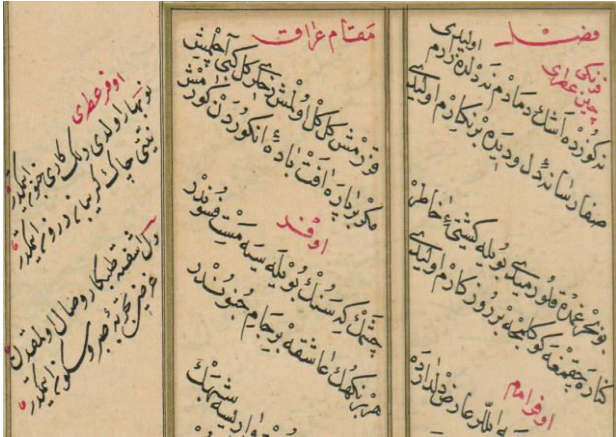


Görsel 3: Mecmû'a-ı Eş'âr'da "Hafif-i Hakîr-i 'İtrî" başlığıyla dercedilmiş güfte.
(Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

Mecmû'a-ı Eş'âr'ın başka bir nüshasına rastlanılmaması ve özellikle tek kalemle yazılan bir eser olması, sonraki dönemlerde bir başkası tarafından istinsah edilmediği yönündeki kanaatimizi güçlendiren bir başka detay olarak göze çarpmaktadır.

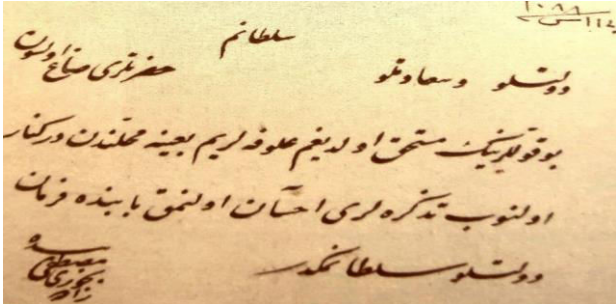
Diğer taraftan, Mecmû'a-ı Eş'âr'da yer alan bestelerin çoğunluğunun İtrî'ye, diğer bestelerin ise kendi çağdaşlarına ait olduğu, aynı şekilde mevcut şiirlerin de yine çoğunluğunun önceki yüzyıl şairlerine ait olduğu görülmektedir. Bu durum, Mecmû'a-ı Eş'âr'ın İtrî tarafından kaleme alındığının bir başka delili olarak değerlendirilebilir.

Bu konuyla alakalı olarak İtrî'nin hattatlığı konusuna değinmek de kanaatimizce büyük önem arz etmektedir. XVII. yüzyılda Hâfız Osman'ın (ö. 1698) üslubuyla sanatsal bir estetiğe bürünen, matbaanın Osmanlı'ya gelişinden önce başta Kur'ân-ı Kerîm olmak üzere dinî, ilmî, sanatsal vb. her konuda kaleme alınan yazma eserlerde kullanımı en yaygın olan ve tekâmülünü İstanbul'da tamamladıktan sonra diğer İslâm ülkelerinde yaygınlaşan nesih hattıyla (Derman, 1997) kaleme alınan Mecmû'a-ı Eş'âr'ın, ayrıca bazı varaklarında ta'lik hattının da ustalıklı kullanıldığı görülmektedir.



Görsel 3: İtrî'nin kendi ta'lik ve nesih hattıyla Mecmû'a-ı Eş'âr'da dercedtiği güfteler.
(Buhûrîzâde Mustafâ İtrî t.y.)

Günümüze ulaşan bazı tezkire türü eserlerde (Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin, 1928);(Mehmed Es'ad Efendi, t.y.) yer alan bilgiler ve Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin kendi hattıyla kaleme aldığı bazı arşiv vesikaları, onun özellikle ta'lik hattında mâhir bir hattat olduğu konusunda şüpheye yer bırakmamaktadır.

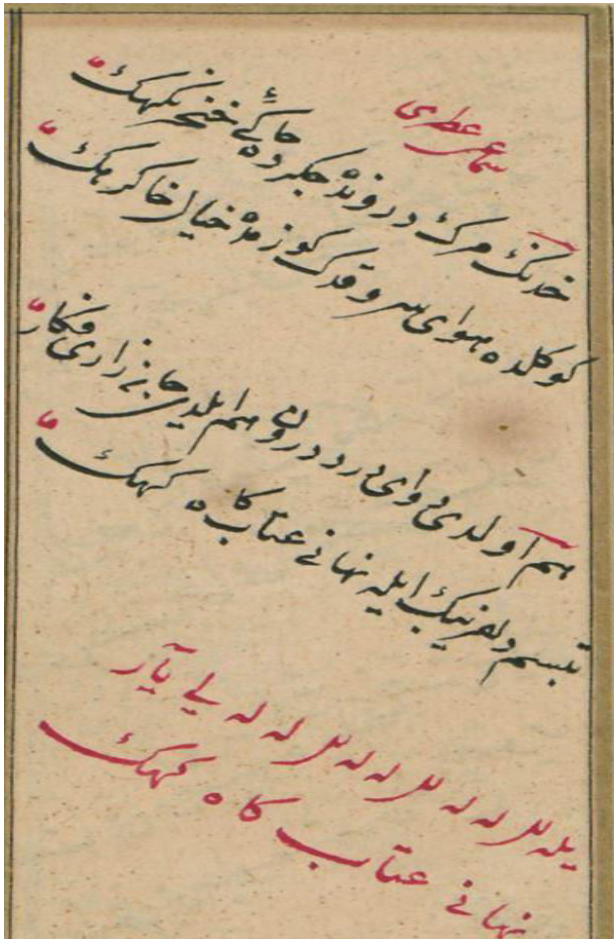


Görsel 4: İtrî'ye ait ta'lik hattı ile yazılmış bir maaş dilekçesi.
(CDA, Osmanlı Arşivi, t.y.);(Mert, 2013)

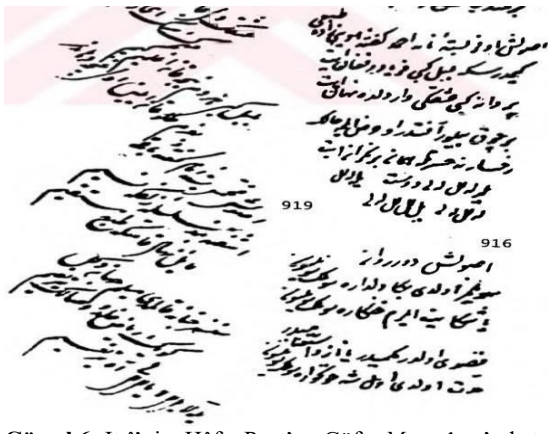
İtrî'nin hat sanatındaki ustası, Tophaneli Mahmud Nuri Efendi'nin (ö. 1669) talebelerinden, aynı zamanda bir şair olan ve Saray'ın iltifatına mazhar olmuş Siyâhî Ahmed Efendi'dir. (ö. 1697). İtrî'nin dönemin hattatları arasında

zikredilmesinde, hocası Siyâhî Ahmed Efendi'nin şöhret ve ustalığının etkili olmuş olabileceği yönünde yaklaşımlar da bulunmaktadır. (Özcan, 2013);(Uslu, 2014) Itrî'nin hattatlığı hakkında Müstakîmzâde de şu ifadeler yer vermektedir: “*Buhûrî-zâde demekle şöhret-dâdedir...hatt-ı ta'likte Siyâhî Ahmed Efendi'den tebyîz-i müsvedde-i gûşîş ile hattât-ı fâhir...*” (Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin, 1928) Itrî'nin hattatlığı konusunda ayrıca, Şeyhülislâm Mehmed Es'ad Efendi, Türk mûsikîsi tarihinin yegâne mûsikîşinâslar tezkiresi olan *Atrâbü'l-Âsâr*'ında şu ifadeler yer vermektedir: “...*hûb u ra'nâ* [çok lâtif ve hoş bir şekilde] *hatt-ı ta'lik dahı* [ayrıca ta'lik hattını da] *tahrîr ve imlâ ederdı* [kuralınca yazardı]” (Mehmed Es'ad Efendi, t.y.);(Behar, 2017) Bu ifadeler hiç şüphesiz, Itrî'nin diğer hatları da ustalıkla yazabildiğine işaret etmektedir. Nitekim, *Mecmûa-ı Eşâr*'da birlikte dercedilen ta'lik ve nesih hattı, bu durumu açıkça gözler önüne sermektedir. Nesih hattının XVII. yüzyıldaki yaygın kullanımı ve kaynaklarda Itrî'nin özellikle ta'lik hattında ustalığından bahsedilmesi, kanaatimize onun doğal olarak öncelikle nesih hattında ustalaşmış olması gerektiğini, o dönem yazma eserlerinde sık kullanılmayan ta'lik hattının başlı başına bir ustalık gerektirdiğini ve yeni popüler olmaya başladığını düşündürmektedir. Dolayısıyla çoğunluğu kendisine ait olmak üzere, yaşadığı döneme ait birçok mûsikîşinâsın besteleriyle birlikte, edebî, dinî ve tarihî konuları da hâvî *Mecmû'a-ı Eşâr* gibi bir eserin, XVII. yüzyıl İstanbul'unda bestekâr, şair, müderris, mutasavvıf ve aynı zamanda döneminin usta hattatları arasında zikredilen Itrî tarafından kaleme alınmış olması pek tabiidir.

Nihayet, bazı çalışmalarda Itrî'nin, Hâfız Post'un *Güfte Mecmûası*'na eklemeler yaptığı yönünde tespitler yer almaktadır. (Bardakçı, 2010);(Şardağ, 1989) Bu çalışmalarda, mezkûr mecmûanın muhtelif nüshalarında yer alan ta'lik hatla dercedilerek eklenmiş güftelerdeki özellikle “Lâm” ve “Nûn” harflerinin karakteristik hat özelliklerinin ise Itrî'ye nispet edildiği görülmektedir. (Uslu vd., 2012) Bu manada *Mecmû'a-ı Eşâr*'da yer alan ta'lik hatla muharrer güftelerde de bu harflerin benzer karakteristik özelliklere sahip olması, eserin mürettibinin Itrî olduğuna işaret etmesi bakımından oldukça dikkat çekicidir:



Görsel 5: *Mecmûa-ı Eşâr*'da ta'lik hatla dercedilen güftelerdeki “lâm” ve “nûn” harflerinin karakteristik kullanımına örnek.
(Buhûrîzâde Mustafâ Itrî, t.y.)



Görsel 6: İtrî'nin, Hâfız Post'un Güfte *Mecmû'ası*'nda ta'lik hatla dercettiği güftelerdeki "Lâm" ve "Nûn" harflerinin karakteristik kullanımına örnek. (Doğrusöz, 1993)

Yukarıdaki, mâil olarak dercedilen soldaki ta'lik hattın İtrî'ye, yatay olarak dercedilen sağdaki hattın ise Hâfız Post'a ait olduğu da bugün kabul gören bir yaklaşım olarak akademik çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. (Uslu vd., 2012)

Mecmû'a-ı Eş'âr'ın İtrî tarafından tertîb edildiğini ve/veya alınmış olabileceğini belirten başka çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar arasında makalemizin ÖZET kısmında da belirttiğimiz gibi, ilk defa *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın İtrî'ye ait olduğu, yalnızca 165a'da yer alan "Remel-i 'İtriyü'l-Hakîr" ve 173b'de yer alan "Hafif-i Hakîr-i 'İtrî" başlıklı güftelerden yola çıkılmak suretiyle belirtilen Harun Korkmaz'a ait yüksek lisans tezi ile Recep Uslu'nun bu konuya dikkat çektiği bazı çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. (Korkmaz, 2014);(Uslu, 2016);(Uslu, 2022)

***Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın Tertîb Tarihi ve Sebebi**

Mecmû'a-ı Eş'âr'ın tertîb edildiği tarih belirtilmemiştir. Fakat, mecmûada daha ziyade İtrî'nin ve çağdaşlarının âsârı bulunup İtrî'nin vefatından sonra yaşamış kişilere ait âsârın yer almaması, kanaatimizce İtrî'nin kemâlât dönemleri olarak değerlendirdiğimiz XVII. yüzyılın son çeyreği ile XVIII. yüzyılın başları arasında *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın tertîb edildiğini göstermektedir. Ayrıca, 1666 yılında vefat eden şair Nâ'îli'ye ait 74b-76a'da muharrer bir müseddesin "Nâ'iliyyü'l-Merhûm" başlığıyla kaydedilmesi de bu kanaatimizi güçlendirmektedir. (Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

Mecmû'a-ı Eş'âr'ın karma muhtevası dikkate alındığında, -bu dönemlere ait benzer bir muhtevaya sahip başka bir esere henüz rastlayamadığımız için- devlet ricaline yakınlığıyla bilinen ve devrinin "entelektüellerinden" biri olan İtrî'nin, Türk-İslâm te'lif/ tertîb geleneğinde olduğu üzere, her ne kadar arşiv belgelerinde ve mecmûada böyle bir bilgi yer almasa da başta kendi hâmîsi IV. Mehmed'e (ö. 1693) veya dönemin devlet ricalinden birine ithafen *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ı tertîb etmiş olabileceği izlenimini bizde uyandırmaktadır. Bu bağlamda, IV. Mehmed'in saltanatının (1648-1687) sona ermesiyle eserin kendisine sunulamamış olması ve böylece Saray-ı Hümayûn kayıtlarına girememesi de muhtemel görünmektedir.

***Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın Cilt Özellikleri**

Etrafı zencîrekli/zencerekli, ortası köşebentli ve salbek-şemseli, kenarları rûmî motifleriyle süslenmiş kahverengi deri cilde sahip eser, 21,9 x 13,6 cm. ebatlarındadır. Eser ayrıca, üzerinde "Kütüphanê-i Hümayûn" yazan saray işi kırmızı ciltli bir mahfazada korunmaktadır. Cildinin iç kapağında hangi döneme ait olduğu bilinmeyen bir Osmanlı pulu şeklinde etiket yapıştırılmış olup bu etiketin üzerinde alt alta iki sayı yer almaktadır. Sürhî (kırmızı) dercedilen yukarıdaki sayının 2853 ve siyah renkte dercedilen alttaki sayının ise 103 olduğu görülmektedir. Pulun hemen alt kısmında ise yine sürhî olarak dercedilen "*Mecmû'a-ı Eş'âr*" şeklinde eserin ismi yer almaktadır. (Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

***Mecmû'a-ı Eş'âr*'da Kullanılan Hat Türleri**

Harekeli nesih hatla kaleme alınan *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın, yalnızca güftelere yer verilen bölümünde bazı güftelerin ta'lik hatla ve dolayısıyla harekesiz olarak kaydedildiği görülmektedir. Ta'lik hatla kaleme alınan bu güfteler; 192b, 193b, 200a, 200b, 201a, 201b, 205a, 205b, 206a, 208a, 208b, 209a, 209b, 210a, 211b, 212a, 213a, 213b, 214b, 215b, 216a, 216b, 217a, 218b, 219b, 227b, 228a, 232a, 233b, 234a, 235b, 236a numaralı varaklarda yer almaktadır. Bu varaklardan sonra gelen iki varak boş bırakılmış olup 238b'de yine ta'lik hatla muharrer 3 adet rubâi bulunmaktadır. (Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, t.y.)

Mecmûa-ı Eş'âr'ın Varak Yapısı ve Özellikleri

Mecmûada kullanılan kâğıt, filigranlı, âharlı ve nohûdî renktedir. *Mecmû'a-ı Eş'âr*, muhtelif satırlara sahip toplam 238 varaktan müteşekkildir. 1b ve 2a numaralı varakların her birinde müzehheb bir serlevha mevcuttur. Mecmûanın yalnızca 1b ile 10a numaralı varaklarının cetvel dışında kalan derkenâr kısımlarında ise hatâyî, penç, gonca ve hançer yaprakları kullanılmak suretiyle halkâr yapılmıştır.

Mecmûanın yalnız 1b-6b varaklarının yatay yaldız satırlara bölündüğü ve bu varaklarda yer alan Ganîzâde Mehmed Nâdirî'ye (ö. 1672) ait mi'râciyye nazım türündeki eserinin, her bir mısraının ayrı ayrı bu satırlara dercedildiği görülmektedir. Şiir ve güftelerin yer aldığı diğer tüm varaklar 6b'nin yarısından itibaren yaldız cetvelle çift sütunlu olarak dikey şekilde bölünmüş ve bu sütunlarda muharrer şiir ve güfteler sayfaya mâil şekilde konumlandırılmıştır. Ayrıca, mecmûanın şiir bölümünde bulunan muhammes şeklinde şiirlerin son mısraları, müseddes şeklinde şiirlerin de bazılarının son beyitlerinin sayfalara yatay şekilde dercedildiği görülmektedir. Mecmûanın yalnızca güftelere ayrılmış bölümünde ise sayfa sütunlarına yatay olarak dercedilen çok az sayıda güfteye rastlanılmaktadır. Bu bölümde ayrıca derkenâr kısımlarında muharrer güftelerin, bazen sayfaya mâil, bazen yatay olarak konumlandırıldıkları bazı varaklar da yer almaktadır.

Sonraki başlıklarımız altında ayrıntılı bir şekilde hakkında bilgiler verdiğimiz ve *Mecmû'a-ı Eş'âr*'da istinsah edilmiş iki mensûr eserden ilki olan Kâtip Çelebi'ye ait *Mizânü'l-Hâk fi İhtiyârî'l-Ehakk* isimli eser 10b-47a numaralı varakların derkenâr kısmında dercedilmiş olup ikinci mensur eser olan Veysi'ye ait "*Vak'anâme-i Veysî*" (*Hâb-nâme-i Veysî*) ise sütunlara bölünmemiş 128a-155a numaralı varakların iç kısmında yatay olarak dercedilmiştir.

Mecmû'a-ı Eş'âr'da yer alan şiir, güfte ve mensûr eserlerin başlıkları sürhî (kırmızı) mürekkeple dercedilmiştir.

Nihâî olarak, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın varak numaralarının bazı akademik çalışmalarda yanlış bir şekilde verildiğine dikkatleri çekmemiz de oldukça büyük bir önemi hâizdir. Zira ilgili çalışmalarda, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın varakları numaralandırılırken peş peşe gelen iki varağın aynı şekilde "72" olarak numaralandırıldığı, dolayısıyla varak numara tertibinin bozulduğu ve yazmanın 72. varağında itibaren birer numara eklenerek toplam varak sayısı hesap edildiği görülmektedir. Bu tespiti, Harun Korkmaz'a ait yüksek lisans tezinde de yer verilmektedir. (Korkmaz, 2014) Nitekim, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın akademik bir çalışma içerisinde ilk kez 1947-1948 yıllarında tanıtıldığı Semire Oskay'a ait Türkiyat Araştırma Enstitüsü bünyesinde yapılan mezuniyet tezinde, mezkûr tertibe göre değerlendirme yapıldığı ve güftelere ait varak bilgilerinin yanlış verildiği görülmektedir. (Oskay, 1947-1948) Mecmûanın elimizde bulunan dijital kopyasında ise İstanbul Üniversitesi kütüphane kaşesi ve Saray mührünün bulunduğu varaktan itibaren, Arapça rakamlarla 1'den başlayan varak numaralarının 236a'da sonlandırıldığı ve hatasız bir sıralamayla yazıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bizim de [1a] olarak numara atadığımız bu varaktan itibaren mecmûanın toplam varak sayısı 238 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, güftelerin son bulunduğu varak numarası [236b] olup devamında gelen ve sayfa numarası bulunmayan 1,5 varağın boş bırakıldığı görülmektedir. Mecmûa varaklarının sol üst köşesinde yer alan numara tertibine göre [238b] varağında muharrer üç adet rubâ'î ile mecmûa son bulmakta ve daha sonra İstanbul Üniversitesi kaşesinin yer aldığı arka cildin iç kapağına ulaşılmaktadır. Bu manada, yukarıda bahsi geçen ve peş peşe gelen iki varağın aynı şekilde "72" olarak numaralandırılmasından kaynaklanan hata tarafımızdan giderilmiş olup akademik çalışmalarda daha somut ve ilmî verilere ulaşılması adına esere ait doğru varak tertibi bu çalışmada araştırmacıların bilgisine sunulmuştur. Bu çalışmamızda referans aldığımız varaklar üzerindeki hatasız olarak sıralanmış Arapça varak numaralarına uygun şekilde, *Mecmûa-ı Eş'âr*'a atıfta bulunulan başka akademik çalışma örnekleri de (Tetik Işık, 2013) bulunmaktadır.

Mecmûa-ı Eş'âr'ın Dil ve İmlâ Yapısı

Çeşitli türlerde birçok mecmûa incelememiz neticesinde bu yazma eserlerin, sahip oldukları muhtevalarıyla tertib edildikleri dönemin kültürü içerisinde yer alan dinî, siyasî, edebî, sanatsal ve toplumsal değerlerle ilgili bilgilere ulaşılmasında istifade edilen tarihî birer kaynak olmalarının yanı sıra, kendi dönemlerinin dil ve imlâ yapısı hakkında fikir edinilebilen eserler olmaları bakımından da büyük bir önemi hâiz olduğu bilgisine ulaşmış olduk. Çeşitli mürettiblerin/müelliflerin belli bir dönemde, belli bir konuda müstakil olarak kaleme aldıkları eserlerden ve/veya şairlerin yalnız kendi şiirlerini derledikleri divan türü eserlerden farklı olarak ise mecmûaların genelde muhtelif konuları ya da farklı kişilere ait birçok edebî türü hâvî risaleler şeklinde tertib edilmiş oldukları görülmektedir. Bu manada *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın da karma muhtevası bakımından dil ve imlâ özelliklerinin ele alınması gerektiği kanaatine vardık. Zira, belli bir konuda müstakil olarak kaleme alınmış eserlerden ve divanlardan farklı olarak *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, XVI. ve XVII. yüzyıllarda yaşamış kişilerin farklı dil ve imlâ kurallarıyla kaleme aldığı eserlerinin istinsah edilmesiyle meydana getirildiği muhakkaktır. Bu sebeple mecmûanın gerek şiirlere ayrılan bölümünde gerek güftelere ayrılan bölümünde ve gerekse müstakil olarak istinsah edilmiş mensûr eserlerin içerisinde, birbirinden farklı yazım şekillerine ve imlâ yapılarına rastladık. Kanaatimizce bu farklılar, mürettibin

mecmûasına aldığı her bir şiiri, güfteyi ya da mensûr eseri, kendi şairi ve/veya müellifinin yaşadığı döneme ait yazım şekline sadık kalarak istinsah ettiğinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla ortalama iki asırlık bir döneme ait farklı türdeki eserlere yer verilen *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, yalnız bir asra göre dil ve imlâ yapısının değerlendirilmesi pek mümkün görünmemekte olup ancak muhtevasında yer alan her bir manzûm ve mensûr eserin, kendi kaleme alındığı dönemin dil ve imlâ özellikleri açısından ayrı bir çalışmada değerlendirilmesi, bu konuda daha bilimsel sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. -XVII. yüzyıla ait dil ve imlâ yapısına göre mukayese yapılmaksızın genel bir değerlendirmeye- harekeli bir şekilde tahrîr edilen *Mecmûa-ı Eş'âr*'da, daha ziyade hareketlerin kullanımından ve/veya kanaatimizce istinsahı yapılmış her bir eserin orijinal yazım şeklinin korunması hassasiyetinden kaynaklanan bazı imlâ farklılıklarının yanı sıra, bazıları da mürettib tarafından sehven yapılan farklı yazım örneklerini şu şekilde tespit ettik:

- ✓ Bazı Türkçe kelime ve fiillerin yazımında hem “e” sesinin hem “i” sesinin tercih edildiği görülmektedir. (yer-yir, yemek-yirmek, yetmek-yitmek, demek-demek, itmek-etmek, diyü-deyü gibi.)
- ✓ Bazı kelime ve fiillerin muhtelif şekillerde yazıldığı görülmektedir (görünür-görünir, itdigün-itdügin, kârın-kârın, geldigün-geldügin, benim-benüm, sensiz-sensüz, benimdir-benümdür-benimdür, devlet-dövlet, gonca-gonçe, niteki-nitekim, lâkin-lekin gibi.)
- ✓ Bazı kelimelerin standart yazımında yer alan “hemze - ؤ” harfinin yerine bazen “ye - ع” harfinin tercih edildiği görülmektedir. (sâ'ir-sâyir, mâ'il-mâyil, dá'ire-dâyire, kâ'il-kâyil gibi.)
- ✓ Sık kullanılan bazı terkiplerdeki kelimelerin bazen tamlama yapısı içerisinde kullanıldığı bazen de atf vâvı ile bağlandığı görülmektedir. (gül-i sünbül - gül ü sünbül gibi.)
- ✓ Mensûr eserlerdeki konu başlıklarından bazılarının farklı yazıldığı görülmektedir. (Der Hilâfet-i...- Der [Hakk-ı] Hilâfet-i... gibi)
- ✓ Mensûr eserlerin orijinalinde bulunan ve konuların içinde yer alan bazı ara başlıkların mecmûada kaydedilmediği görülmektedir. (kısm-ı sâni, el- kıssa, tenbîh gibi)
- ✓ Güftelere ayrılan bölümlerde başlıkların genelde tamlama şeklinde kaleme alınmış olduğu fakat başlıklardan bazılarında bu kurala uyulmadığı görülmektedir. (Semâ-i Hâfız -Semâ-i Hâfız gibi.)
- ✓ Güfte başlıkları içerisinde yer alan bazı makam isimlerinin farklı yazılışları görülmektedir. (Firenk-i Çin – Firenk ü Çin gibi.)
- ✓ Bazı fasılların “semâ'iyât” bölümlerinin başlıklarının bulunmadığı görülmektedir. (Semâ'iyât-ı Mâhûr, Semâ'iyât-ı Hicâz ve Semâ'iyât-ı Muhâlif-İrâk gibi.)
- ✓ Mecmûada, sehven farklı yazıldığı anlaşılan kelimeler bulunup bu kelimelerin hiçbiri karalanmamıştır. Bu kelimelerde yapılan hatalar bazen tamamen farklı bir harf kullanılmak suretiyle bazen de bazı noktalı Arapça harflerdeki noktanın yanlış kullanımından kaynaklanmaktadır. (Z[B]er-efşân-ı Receb, Evfer-i Har[z]inedâr, [Nim?]-i İtrî, lebrîr-lebrî[z], yüre-yü[z]e, nükne-nük[t]e, enhüm-en[c]üm gibi.) bulunmaktadır. (Tüysüz, 2021)

***Mecmûa-ı Eş'âr*'ın İç Düzeni**

Karma konulardan müteşekkil *Mecmûa-ı Eş'âr*'da XVI. ve XVII. yüzyıl şairlerinin şiirlerinden müteşekkil bir “eş'âr bölümü” ve XVII. yüzyıl müzikîşinâslarının bestelerinden müteşekkil bir “güfte bölümü”nün yanı sıra, Kâtip Çelebi'ye ait *Mîzânü'l-Hâk fî İhtiyâri'l-Ehakk* ile Veysî'ye ait “*Vak'anâme-i Veysî*” (*Hâb-nâme-i Veysî*) isimli iki mensûr eser yer almaktadır. Bu bölümlerin dışında ayrıca yine Veysî'nin manzûm *Tevbe-nâme*'sini de hâvî *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın muhtevasını ayrıntılı bir şekilde ele almadan önce iç düzeni hakkında kısaca şu malumatı verelim:

Mecmûanın 1a numaralı varağında İstanbul Üniversitesi'ne ait “İstanbul Üniversitesi Kitap Sarayı” ibarelerinin bulunduğu bir kaşe yer almaktadır. Bu kaşenin üzerine “T 5525” şeklinde el yazısı ile mecmûanın arşiv numarası kaydedilmiştir. Aynı kaşenin alt kısmında Sultan III. Selim'e (ö. 1808) ait tuğra biçiminde bir kütüphane mührü bulunup bu mührün hemen altında ise nesih hatla dercedilmiş “*Mecmûa-ı Eş'âr ve Vak'a-nâme-i Veysî bi-Hatt-ı Nesih 16*” şeklinde bir kayıt bulunmaktadır. Dönemin padişahına ya da devret ricalinden birine ithaf edilme maksadıyla yazılmış olabileceği ihtimalinden bahsettiğimiz *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın aynı zamanda “Kütüphâne-i Hümayûn” yazılı saray işi bir mahfazada korunduğunu daha önceki başlıklarımızda belirtmiştik. Bu manada yine, III. Selim'e ait bu mührün, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın devlet ricaline sunulacak ve Kütüphâne-i Hümayûn'a kabul edilecek kıymette bir eser olduğuna işaret ettiği muhakkaktır. Bu mühür ayrıca, kendisi de bir sanatkâr olan III. Selim'in saltanat dönemine (1789-1807) kadar *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın fark edilemediğini ve onun döneminde ancak fark edilerek kütüphaneye dâhil edildiği ihtimalini düşündürmektedir. Şimdi *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın iç düzenine göz atalım:

1b varağından itibaren başlayan “eş’âr bölümü”, çeşitli şairlerin muhtelif nazım şekillerini içermektedir. Bu bölüm, başlıksız olarak dercedilmiş Ganîzâde Mehmed Nâdirî’nin (ö. 1627) kasîde şeklinde kaleme aldığı *Mi’râciyye*’siyle başlamaktadır. 1b-6a varaklarında muharrer bu manzûm mi’râciyyenin ilk beyti şu şekildedir:

*“Te’âlallâh zihî şâm-ı sürûr-encâm u gam-fersâ
Ki oldu mazhar-ı esrârî “subhânellezî esrâ”*

6b’de son bulan Nâdirî’nin mi’râciyyesinden sonra 127b’ye kadar çeşitli şairlerin birçok türde manzûm eserleriyle devam eden “eş’âr bölümü”nün 10b-47a varaklarının derkenâr kısmında Kâtip Çelebi’ye ait *Mîzânü’l-Hâk fî İhtiyârî’l-Ehakk* isimli mensûr eser dercedilmiştir.

127b’de “*Ol pâdişeh-i hüsn-i büt-i mihr-i nejâd*” mısraî ile başlayan Fehîm-i Kadîm’e (ö. 1647) ait bir kıt’a ile şiiirlere ara verildiği görülmektedir.

128a’da başlığı verilmeden dercedilmeye başlanan Veysi’ye ait “*Vak’anâme-i Veysi*” (*Hâb-nâme-i Veysi*) isimli eser, 155a numaralı varakta son bulmaktadır.

Mecmûanın 155a numaralı varağında Veysi’nin manzûm *Tevbe-nâme*’siyle tekrar şiiirlere başlandığı görülmektedir. Veysi’nin terkîb-i bend şeklinde nazmettiği bu tevbenâme 9 bendten müteşekkil olup ilk beyti şu şekilde başlamaktadır:

*Yiter iy dil heves-i zülf-i siyeh-kâr yiter
Yiter iy cân-ı belâ dîde bu efkâr yiter*

Bu tevbenâmeden sonra 158a’da şairi meçhul müfred bir beyit yer almakta, ardından yine aynı varakta başlayan Veysi’ye ait 5 bendlik bir tahmîs ise 158b’de son bulmaktadır. 158b ve 159a’da yer alan şair Cinânî’ye (ö. 1595) ait 5 bendlik bir tahmîsle şiiirlere ayrılan bölüm bitmektedir. Bu tahmîsin ilk beyti şu şekilde başlamaktadır:

*Gördüğümce sen gül-i nev-reste-i nâzûk teni
Aşkım artar vâlih u âvâre eylersin beni*

159b’de mecmûanın “güfteler/besteler bölümü” başlamaktadır. 6 adedi burçlara hasredilen toplam 24 farklı makamda fasıllar ve o fasıllara ait “Semâiyât” bölümleri altında, bir kısmı bestekârî ve bestelendiği usûl ile bir kısmı ise yalnız bestelendiği usûlün adıyla başlıklandırılmış bir “fasıl düzeni” içerisinde güftelerin sıralandığı bu bölüm, 236b’de son bulmaktadır.

Nihayet, boş bırakılan üç varaktan sonra 238b’de her biri “Rubâ’î” başlığıyla muharrer 3 adet şiiirle *Mecmûa-ı Eş’âr* tamamlanmaktadır. Arka cildin iç kapağında ise ortasında “T. 5525” şeklinde elle yazılmış kütüphane kayıt numarası olan İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi kaşesi yer almaktadır.

Tablo 1: *Mecmûa-ı Eş’âr*’ın iç düzeni

MECMÛA-I EŞ’ÂR’IN İÇ DÜZENİ	
KÛNYE, VARAK VE BÖLÜM BİLGİLERİ	VARAK NO.
“Mecmûa-ı Eş’âr” başlığı	Ön cilt iç kapağı
İstanbul Üniversitesi kaşesi, Arşiv No., III. Selim’e ait tuğra biçiminde kütüphane mührü, “Mecmûa-ı Eş’âr ve Vak’a-nâme-yi Veysi bi-Hatt-ı Nesîh 16” ibaresi.	1a
Eş’âr Bölümü başlangıcı	1b-127b
Eş’âr Bölümü’nde varakların derkenâr kısımlarında dercedilmiş <i>Mîzânü’l Hakk</i> isimli mensûr eser	10b-47a
<i>Vak’a-nâme-yi Veysi</i> (<i>Hâb-nâme-i Veysi</i>) isimli mensûr eser	128a-155a
Veysi’nin manzûm <i>Tevbe-nâme</i> ’si	155a-158a
Eş’âr Bölümü’nün devamı	158a-159a
Güfteler Bölümü	159b-236b
Boş varaklar	237a-238a
“Rubâ’î” başlıklı 3 şiiir	238b
Ortasında “T. 5525” şeklinde elle yazılmış kütüphane kayıt numarası olan, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi kaşesi	Arka cilt iç kapağı

Yazar tarafından üretilmiştir.

MECMÛA-I EŞ’ÂR’IN MUHTEVASI

Eş’âr Bölümü

Mecmûanın şiiirlere ayrılan bu bölümünde XVI. ve XVII. yüzyıl şairlerinden Nâdirî, Ruhî-i Bağdâdî, Bâkî, Nef’î, Na’îlî, Kemâl Paşazâde (İbn-i Kemâl), Cinânî, Fuzûlî, Ulvî (Derzizâde / Terzizâde), Âzerî, Hayâlî, Fehîm (Fehîm-i



Kadîm/Uncîzâde) ve Veysî'nin muhtelif şekil, türlerde ve sayılarda 216 manzûme ile birlikte, şairi belirlenemeyen ayrıca 4 şiir daha bulunmakta olup toplam şiir sayısı 220'dir. Bu şairlere ve şiirlerine mecmûada şu sıralamayla yer verilmiştir:

Nâdirî

Mecmûa-ı Eş'âr'da Nâdirî'ye ait yalnızca, kasîde şeklinde nazmettiği *Mi'râciyye*'si bulunmaktadır.

Tablo 2: Nâdirî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan *Mi'râciyye*'sine ait bilgiler

NÂDİRÎ'YE AİT MÎ'RÂCİYYE			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kasîde	74 Beyit	1b-6a	Başlıksız
KASİDE TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 1			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Rûhî-i Bağdâdî

Mecmûa-ı Eş'âr'da Rûhî-i Bağdâdî'nin biri terkîb-i bend, diğeri müseddes şeklinde kaleme aldığı toplam 2 şiiri bulunmaktadır.

Tablo 3: Rûhî-i Bağdâdî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

RÛHÎ-İ BAĞDÂDÎ'NİN MUHTELİF NAZİM ŞEKİLLERİ			
TERKİB-İ BEND			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Terkîb-i Bend	17 Bend	6a-12b	Terkîb-i Bend-i Rûhî-i Bağdâdî
TERKİB-İ BENDLER TOPLAMI: 1			
MÛSEDES			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Tahmîs	5 Bend	100a-100b	Müseddesi-i Rûhî
MÛSEDESLER TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 2			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Bâkî

Mecmûa-ı Eş'âr'da 5 farklı nazım şekline yer verilen Bâkî'nin, 1'i tahmîs, 1'i kıt'a, 1'i müfred beyit, 5'i kasîde ve 68'i gazel olmak üzere toplam 76 şiiri bulunmaktadır.

Tablo 4: Bâkî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

BÂKÎ'NİN MUHTELİF NAZİM ŞEKİLLERİ			
KASİDE			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kasîde	55 Beyit	13a-15b	Hâriyye-i Bâkî Efendi
Kasîde	55 Beyit	15b-18a	Kasîde-i Bâkî Berâ-yı Hatem
Kasîde	46 Beyit	18b-20b	Kasîde-i Bâkî Berâ-yı Sünbül
Kasîde	35 Beyit	20b-22b	Kasîde-i Hazân-ı Bâkî
Kasîde	31 Beyit	22b-24a	Şitâ'iyye-i Bâkî
KASİDELER TOPLAMI: 5			
GAZEL			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Gazel	Muhtelif Sayılarda	24a-42b	Muhtelif Başlıklarda (Bâkî, velehû, velehû eyzân gibi.)
GAZELLER TOPLAMI: 68			
MÛFRED BEYİT VE KİT'A			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kıt'a	2 Bend	26b	Velehû Kıt'a
Müfred Beyit	1 Beyit	32a	Kıt'a-i Müfred
MÛFRED BEYİTLER TOPLAMI: 1, KİT'ALAR TOPLAMI: 1			
TAHMİS			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Tahmîs	5 Bend	42b-43a	Muhammes-i Bâkî Gazel-i Muhîbbî
TAHMİSLER TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 76			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Nef'i

Mecmûa-ı Eş'âr'da 5 farklı nazım şekline yer verilen Nef'i'nin, 1'i terkîb-i bend, 2'si müfred beyit, 3'ü kıt'a, 8'i kasîde ve 14'ü gazel olmak üzere toplam 28 şiiri bulunmaktadır.

Tablo 5: Nef'i'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

NEF'İNİN MUHTELİF NAZIM ŞEKİLLERİ			
KASİDE			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kasîde	45 Beyit	43a-45a	İbtidâ-i Kasâ'id-i Nef'i Efendi [Der-Na't-ı Seyyid-i Kâ'inât]
Kasîde	53 Beyit	45b-48a	Bahâriyye-i Nef'i
Kasîde	62 Beyit	48a-51a	Kasîde-i Nef'i
Kasîde	68 Beyit	51a-54b	Kasîde-i Nef'i Berâ-yı Ramazân
Kasîde	39 Beyit	54b-56b	Kasîde-i Nef'i
Kasîde	83 Beyit	56b-60b	Kasîde-i Nef'i Berâ-yı Rahîş
Kasîde	55 Beyit	60b-63a	Kasîde-i Nef'i Şikâyet-i ez-Felek
Kasîde	52 Beyit	63b-66a	Kasîde-i Nef'i
KASİDELER TOPLAMI: 8			
TERKİB-İ BEND			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Terkîb-i Bend	5 Bend	66a-68a	Sâkî-nâme-i Nef'i
TERKİB-İ BENDLER TOPLAMI: 1			
MÜFRED BEYİT VE KİT'A			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kıt'a	2 Bend	68a	Kıt'a
Müfred Beyit	1 Beyit	68a	Müfred
Müfred Beyit	1 Beyit	69a	Müfred
Kıt'a	2 Beyit	71b	Velehû Eyzân Kıt'a
Müfred Beyit	1 Beyit	71b	Müfred
KİT'ALAR TOPLAMI: 2, MÜFRED BEYİTLER TOPLAMI: 3			
GAZEL			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Gazel	Muhtelif Sayılarda	68a-71b	Muhtelif Başlıklarda (Gazel-i Nef'i, Nef'i, velehû, velehû eyzân gibi.)
GAZELLER TOPLAMI: 14			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 28			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Na'îlî

Mecmûa-ı Eş'âr'da 5 farklı nazım şekline yer verilen Na'îlî'nin, 1'i terkîb-i bend, 5'i müseddes, 2'si kıt'a, 3'ü müfred beyit, 28'i gazel olmak üzere toplam 39 şiiri bulunmaktadır.

Tablo 6: Na'îlî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

NÂ'İLÎ'NİN MUHTELİF NAZIM ŞEKİLLERİ			
TERKİB-İ BEND			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Terkîb-i Bend	5 Bend	72a-74a	Terkîb-i Bend ü Niyâz-nâme-i Nâ'îlî Merhûm
TERKİB-İ BENDLER TOPLAMI: 1			
MÜSEDDES			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Müseddes	12 Bend	74b-76a	Nâ'iliyyü'l-Merhûm
Müseddes	6 Bend	76a-77a	Nâ'îlî Çelebi
Müseddes	5 Bend	77a-77b	Müseddes-i Nâ'îlî
Müseddes	5 Bend	78a-78b	Müseddes-i Nâ'îlî
Müseddes	7 Bend	78b-79b	Gazel-i Bahâyi Müseddes-i Nâ'îlî
MÜSEDDESLER TOPLAMI: 5			
MÜFRED BEYİT VE KİT'A			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Müfred Beyit	1 Beyit	74a	Müfred
Kıt'a	2 Bend	79b	Kıt'a
Kıt'a	2 Bend	82b	Velehû Eyzân Kıt'a
Müfred Beyit	1 Beyit	82b	Müfred
Müfred Beyit	1 Beyit	82b	Müfred
KİT'ALAR TOPLAMI: 2, MÜFRED BEYİTLER TOPLAMI: 3			
GAZEL			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Gazel	Muhtelif Sayılarda	79b-87a	Muhtelif Başlıklarda (Nâ'îlî, velehû, velehû minhû, velehû eyzân gibi.)
GAZELLER TOPLAMI: 28			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 39			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Kemâl Paşazâde (İbn-i Kemâl)

Mecmûa-ı Eş'âr'da Kemal Paşazâde'ye ait yalnız, tahmîs şeklinde nazmettiği bir şiir bulunmaktadır.

Tablo 7: Kemâl Paşazâde'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan tahmîsine ait bilgiler

KEMAL PAŞAZÂDE'YE AİT TAHMÎS			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Tahmîs	5 Bend	87b-88a	Tahmîs-i Kemâl Paşa-zâde
TAHMÎS TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 1			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Cinânî

Mecmûa-ı Eş'âr'da Cinânî'nin biri müseddes, diğeri tahmîs şeklinde kaleme aldığı toplam 2 şiiri bulunmaktadır.

Tablo 8: Cinânî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

CİNÂNÎ'NİN MUHTELİF NAZIM ŞEKİLLERİ			
MÜSEDDES			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Müseddes	5 Bend	88a-88b	Müseddes-i Cinânî
MÜSEDDESLER TOPLAMI: 1			
TAHMÎS			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Tahmîs	5 Bend	158b-159a	Tahmîs-i Cinânî
TAHMÎSLER TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 2			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Fuzûlî

Mecmûa-ı Eş'âr'da 5 farklı nazım şekline yer verilen Fuzûlî'nin, 1'i tercî-i bend, 1'i müseddes, 1'i rubâ'î, 2'si murabba', 2'si muhammes, 15'i gazel olmak üzere toplam 22 şiiri bulunmaktadır.

Tablo 9: Fuzûlî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

FUZULÎ'NİN MUHTELİF NAZIM ŞEKİLLERİ			
TERCİ'İ BEND			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Tercî'-i Bend	7 Bend	88b-90b	Tercî'-i Bend-i Fuzûlî
TERCİ'İ BENDLER TOPLAMI: 1			
MÜSEDDES			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Müseddes	7 Bend	91a-92a	Fuzûlî
MÜSEDDESLER TOPLAMI: 1			
MURABBA'			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Murabba'	5 Bend	92a-92b	Fuzûlî
Murabba'	6 Bend	92b-93a	Fuzûlî
MURABBA'LAR TOPLAMI: 2			
MUHAMMES			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Muhammes	6 Bend	93a-93b	Fuzûlî Muhammes
Muhammes	5 Bend	93b-94a	Muhammes-i Fuzûlî
MUHAMMESLER TOPLAMI: 2			
GAZEL			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Gazel	Muhtelif Sayılarda	94b-99b	Muhtelif Başlıklarda (Gazel-i Fuzûlî, Fuzûlî, velehû, gibi.)
GAZELLER TOPLAMI: 15			
RUBÂ'Î			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Rubâ'î	1 Bend	97a	Fuzûlî
RUBÂ'İLER TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 22			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Ulvî (Derzizâde / Terzizâde)

Mecmûa-ı Eş'âr'da Ulvî'ye ait yalnız, tahmîs şeklinde nazmettiği bir şiir bulunmaktadır.

Tablo 10: Ulvî'nin (Derzizâde / Terzizâde) *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan tahmîsine ait bilgiler

ULVÎ'YE (DERZİZÂDE / TERZİZÂDE) AİT TAHMÎS			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Tahmîs	5 Bend	100b-101b	Tahmîs-i Ulvî
TAHMÎS TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 1			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Âzerî

Mecmûa-ı Eş'âr'da Âzerî'ye ait yalnız, müseddes şeklinde nazmettiği bir şiir bulunmaktadır.

Tablo 11: Âzerî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan müseddesine ait bilgiler

ÂZERİ'YE AİT MÜSEDDES			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Müseddes	6 Bend	101b-102a	Müseddes-i Âzerî
TAHMÎS TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 1			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Hayâlî

Mecmûa-ı Eş'âr'da Hayâlî'nin toplam 2 kasîdesi bulunmaktadır.

Tablo 12: Hayâlî'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım türleri

HAYALÎ'NİN NAZIMLARI			
KASİDE			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kasîde	11 Beyit	102b-103a	Hayâlî
Kasîde	26 Beyit	103a-104a	Hayâlî Berâ-yı Gül
KASİDELER TOPLAMI: 2			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 2			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Fehîm (Fehîm-i Kadîm / Uncîzâde)

Mecmûa-ı Eş'âr'da 6 farklı nazım şekline yer verilen Fehîm'in, 1'i terkîb-i bend, 1'i rubâ'î, 1'i müfred beyit, 3'ü kît'a, 5'i kasîde, 29'u gazel olmak üzere toplam 40 şiiri bulunmaktadır.

Tablo 13: Fehîm'in *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

FEHİM'İN MUHTELİF NAZIM ŞEKİLLERİ			
KASİDE			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kasîde	28 Beyit	104a-105b	İbtidâ-i Fehîm
Kasîde	47 Beyit	105b-108a	Figân-nâme-i Fehîm
Kasîde	63 Beyit	109b-113a	Temmûziyye-i Fehîm
Kasîde	65 Beyit	113a-116a	Niliyye Berâ-yı Eyyüb Paşa Fehîm
Kasîde	30 Beyit	116a-117b	Fehîm
KASİDELER TOPLAMI: 5			
TERKİB-İ BEND			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Terkîb-i Bend	7 Bend	108a-109b	Terkîb-i Bend-i Mu'aşşer-i Fehîm
TERKİB-İ BENDLER TOPLAMI: 1			
MÜFRED BEYİT ve KİT'A			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Kît'a	19 Bend	117b-118b	Fehîm Beyân-ı Vâkı'
Kît'a	2 Bend	121b	Kît'a
Müfred Beyit	1 Beyit	121b	Müfred-i Fehîm
Kît'a	2 Bend	127b	Kît'a-i Fehîm
MÜFRED BEYİTLER TOPLAMI: 1, KİT'ALAR TOPLAMI: 3			
GAZEL			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Gazel	Muhtelif Sayılarda	118b-127b	Muhtelif Başlıklarda (Gazel-i Fehîm, Fehîm, velehû, velehû eyzân gibi.)
GAZELLER TOPLAMI: 29			
RUBÂ'Î			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Rubâ'î	1 Bend	122a	Rubâ'î-i Fehîm
RUBÂ'İLER TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 40			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Veysî

Mecmûa-ı Eş'âr'da Veysî'ye ait terkîb-i bend şeklinde nazmettiği *Tevbe-nâme*'sinin ile tahmîs şeklinde kaleme aldığı toplam 2 manzûmesi yer almaktadır. Fakat 128a'da Veysî'ye ait "*Vak'anâme-i Veysî*" (*Hâb-nâme-i Veysî*) isimli mensûr eserle şiirlere ara verilmekte ve bu mensûr eser 155b numaralı varakta son bulmaktadır. Mecmûanın 155b numaralı varağında ise Veysî'nin manzûm *Tevbe-nâme*'siyle tekrar şiirlere başlandığı görülmektedir. Bu tevbenâmeden sonra 158a'da şairi meçhul müfred bir beyit yer almakta, ardından yine aynı varakta başlayan Veysî'ye ait 5 bendlik bir tahmîs ise 158b'de son bulmaktadır.

Mecmûa-ı Eş'âr'da bir nüshası istinsah edilmiş olan "*Vak'anâme-i Veysî*" (*Hâb-nâme-i Veysî*) isimli mensûr eseri ile ilgili bilgiler, makalenin sonraki konularında ele alınmıştır.

Tablo 14: Veysî'in *Mecmûa-ı Eş'âr*'da sırasıyla yer alan muhtelif nazım şekilleri

VEYSİ'NİN MUHTELİF NAZIM ŞEKİLLERİ			
TERKİB-İ BEND			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Terkîb-i Bend	9 Bend	155a-158a	Tevbe-nâme-i Veysî
TERKİB-İ BENDLER TOPLAMI: 1			
TAHMİS			
NAZIM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Tahmîs	5 Bend	158a-158b	Tahmîs-i Veysî
TAHMİSLER TOPLAMI: 1			
TOPLAM ŞİİR SAYISI: 2			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Şairi Tespit Edilemeyen Şiirler

Mecmûa-ı Eş'âr'ın eş'âr bölümünde toplam 4 adet şiirin şairi tespit edilememiştir. Bu şiirlere ait bilgiler şu şekildedir:

Tablo 15: *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, Eş'âr Bölümü'nde şairi tespit edilemeyen şiirlere ait bilgiler

ŞAİRİ TESPİT EDİLEMEYEN NAZİM ŞEKİLLERİ			
NAZİM ŞEKLİ	BEYİT/BEND SAYISI	VARAK NO.	MECMÛADAKİ BAŞLIĞI
Müfred Beyit	1 Beyit	32a	Kıt'a Müfred
Müfred Beyit	1 Beyit	77a	Müfred
Müfred Beyit	1 Beyit	120b	Müfred
Müfred Beyit	1 Beyit	158a	Müfred
ŞAİRİ TESPİT EDİLEMEYEN ŞİİRLER TOPLAMI: 4			

Yazar tarafından üretilmiştir.

Mecmûa-ı Eş'âr'ın, Eş'âr Bölümü'nde şairi tespit edilememiş 4 şiirle birlikte, yukarıda ismi geçen şairlere ait 11 muhtelif nazım şeklinde kaleme alınmış toplam 220 adet şiir bulunmaktadır. Bu nazım şekillerinin sayılarına göre toplam dağılımı şu şekildedir:

Tablo 16: *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, Eş'âr Bölümü'nde bulunan nazım türlerinin sayıca toplam dağılımı

NAZİM ŞEKLİ		ADEDİ
1	GAZEL	154
2	KAŞİDE	21
3	MÜFRED BEYİT	11
4	MÜSEDDES	9
5	KIT'A	9
6	TERKİB-İ BEND	5
7	TAHMİS	4
8	RUBÂ'İ	2
9	MURABBA'	2
10	MUHAMMES	2
11	TERCİ'İ BEND	1
TOPLAM		220

Yazar tarafından üretilmiştir.

Güfteler Bölümü

Mecmûa-ı Eş'âr'da Muhtelif Makamlardaki Fasıllar

Mecmûa-ı Eş'âr'da, birçoğu İtrî'nin çağdaşı olan bestekârların eserlerine ait güftelerin yer aldığı bu bölüm, 6 adedi çeşitli burçlara hasredilen toplam 24 farklı makamda fasıllar ve "Fasl-ı Nişâbü'r" hâricinde her faslın sonuna ilaveten kaydedilen "Semâiyyât" eserlerinden müteşekkildir. Hüseyinî makamıyla başlayan bu fasılların *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki sıralaması şu şekildedir:

Tablo 17: *Mecmûa-ı Eş'âr*'da çeşitli makamlardaki fasılların sıralanışı

FASIL NO	VARAK NO	FASLIN ADI VE SEMÂİYYÂT BÖLÜMÜ
1	159b-166b	FASL-I HÜSEYNÎ BURC-I AKREB'E MENSÛB TABİATI ÂBİDİR
-	167a-170b	Semâiyyât-ı Hüseyinî
2	171a-176a	FASL-I NEVÂ BURC-I DELV'E MENSÛB TABİATI HÂKİDİR
-	176b-178a	Semâiyyât-ı Nevâ
3	178b-181b	FASL-I UŞŞÂK BURC-I HÛT'A MENSÛB TABİATI ÂBİDİR
-	181b-182b	Semâiyyât-ı Uşşâk
4	183a-186b	FASL-I BEYÂTİ
-	187a-188a	Semâiyyât-ı Beyâtî
5	188b-191a	FASL-I ARAZBÂR
-	191a-191b	Semâiyyât-ı Arazbâr
6	192a-194a	FASL-I SABÂ BURC-I SÛNBÛLE'YE MENSÛB TABİATI HÂKİDİR
-	194b-195a	Semâiyyât-ı Sabâ
7	195b-199a	FASL-I MAKÂM-I ACEM BURC-I CEVZÂ'YA MENSÛB TABİATI BÂDİDİR
-	199a-200a	Semâiyyât-ı Acem
8	200b-203b	FASL-I MAKÂM-I EVÇ BURC-I SEVR'E MENSÛB TABİATI HÂKİDİR
-	204a-204b	Semâiyyât-ı Evç
9	205a-207a	FASL-I MAKÂM-I İRÂK
-	207b	Semâiyyât-ı İrâk
10	208a-211a	FASL-I MAKÂM-I REHÂVÎ
-	211b-212b	Semâiyyât-ı Rehâvî
11	213a-213b	FASL-I RÂST
-	214a-214b	Semâiyyât-ı Râst
12	214b-217a	FASL-I MAKÂM-I MUHAYYER

-	217a-218a	Semâiyyât-ı Muhayyer
13	218a-218b	FASL-I HİSÂR
-	219a-219b	Semâiyyât-ı Hisâr
14	219b-222a	FASL-I MAKÂM-I SEGÂH
-	222a-222b	Semâiyyât-ı Segâh
15	223a-224b	FASL-I BÜSELİK
-	225a	Semâiyyât-ı Büselik
16	225b-226a	FASL-I MÂHÛR
-	226a	[Semâiyyât-ı Mâhûr] (Bu başlık, yazmada yer almamaktadır)
17	226b	FASL-I UZZÂL
-	227a	Semâiyyât-ı Uzzâl
18	227b-228b	FASL-I KÛRDÎ
-	228b	Semâiyyât-ı Kürdî
19	229a	FASL-I NİŞÂBÛR (Bu fasla ait semâiyyât bölümü bulunmamaktadır)
20	229b-230b	FASL-I AŞİRÂN
-	231a	Semâiyyât-ı Aşîrân
21	231b	FASL-I NİKRİZ
-	232a	Semâiyyât-ı Nikriz
22	232b-233a	FASL-I BESTE-NİGÂR
-	233a	Semâiyyât-ı Beste-Nigâr
23	233b	FASL-I HİCÂZ
-	234a	[Semâiyyât-ı Hicâz] (Bu başlık, yazmada yer almamaktadır)
24	234b-235b	FASL-I MUHÂLİF-İRÂK
-	236a-236b	[Semâiyyât-ı Muhâlif-İrâk] (Bu başlık, yazmada yer almamaktadır)

Yazar tarafından üretilmiştir.

Tabloda da görüldüğü üzere Hüseyinî, Nevâ, Uşşâk, Sabâ, Acem ve Evç makamlarına hasredilen burçların ve dört anâsırın günümüzdeki karşılıkları şu şekildedir: **Burc-ı Akreb:** Akrep Burcu; **Burc-ı Delv:** Kova Burcu; **Burc-ı Hût:** Balık Burcu; **Burc-ı Sünbüle:** Başak Burcu; **Burc-ı Cevzâ:** İkizler Burcu; **Burc-ı Sevr:** Boğa Burcu. **Âbî Tabiat:** Su Tabiatlı; **Hâkî Tabiat:** Toprak Tabiatlı; **Bâdî Tabiat:** Hava Tabiatlı. Yukarda yer almayan dördüncü unsura ait tabiat türü ise “**Nârî Tabiat**” olup “Ateş Tabiatlı” manasına gelmektedir. (Kamiloğlu, 1998);(İnayet, 2014)

Mecmûa-ı Eş'âr'da Yer Alan Usûller

Mecmûa-ı Eş'âr'da, yer alan usûller, alfabetik olarak “Ber-efşân, Çenber, Darbeyn, Darb-ı Fetih, Devr-i Kebîr, Devr-i Revân, Düyek, Evfer, Evsat, Fahte, Fer', Firençîn, Hafif, Hâvî, Muhammes, Nîm-devr, Remel, Sakîl, Semâî, Sofyan, Şarkî Devr-i Revânî, Türk-i Darb, Zencîr” olarak toplam 24 adettir.

Yukarıdaki isimleri verilen usûllerden özellikle ikisiyle alakalı şu bilgileri burada zikretmek, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın tertib edildiği dönemlerde kullanılan usûller hakkında kısmî de olsa bir fikir edinmek adına büyük önem arz etmektedir. Bu usûllerden ilki Darbeyn usûlü olup lügatteki Arapça karşılığı “iki darp” anlamına gelmektedir. Mûsikîde ise gidişleri birbirine uygun fakat zamanları birbirinden farklı büyük ve birleşik usûllerden ikisinin, birer, ikişer, üçer defa peş peşe dizilmesiyle meydana gelen yeni usûle Darbeyn usûl denilmektedir. (Çakar, 1996) Yukarıda zikredilen usûllerden bir diğeri de Semâî usûlüdür. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da fasıl düzeni içerisinde verilen eserlerin bir kısmı, bu fasılların “semâiyyât” bölümlerinde “semâî” ismiyle kaydedilmiştir. XVII. yüzyıl dönemine ait biçim ve usûller göz önünde bulundurulduğunda “semâî” tabirinin elbette hem bir form ismi hem de bir usûl ismi olarak kullanıldığı düşünülmelidir. Nitekim, Semâî formundaki eserlerin bir form olarak değerlendirilmesi, bestelendikleri Semâî usûllerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, terennümle birlikte kaydedilmiş güftelerin “Nakış Semâî” biçiminde eserler olduğu da kanaatimizce muhtemel görünmektedir.

Mecmûa-ı Eş'âr'da Yer Alan Bestekârlar ve Eserleri

Mecmûa-ı Eş'âr'da, Güfteler Bölümü'nde bestelerine yer verilen şahısların isimlerinden ziyade, genellikle lakaplarıyla kaydedildikleri görülmektedir. Mecmûada yer alan bu isim ve lakaplar alfabetik olarak “Ahmed, A'mâ, A'mâ Neyzen, Azîm, Cüce, Çilingirzâde, Dedezâde, Dervîş Ali, Dervîş, Habîb Dedezâde, Habîbzâde, el-Hâcc Murâd, Hâcî Murâd, Hâfîz, Hâfîz Kömür, Hazînedâr, Hazînedâr Ahmed, İtrî, İbrahim A'mâ, İmâm, Küçük/Küçük İmâm, Kadrî, Muharrem, Müezzîn Bekir Mustafâ Ağa, Müezzînbaşı Mustafâ Ağa, Müezzîn Mustafâ, Nalçe, Na'îlî, Na'lîçe, Na'nâ, Nâne Ahmed, Nazîm, Nevâyî, Osman Koca, Osman, Osman Efendi, Ömrî Bey, Peykânî, Post, Receb, Sarı Bâkî, Selânikî, Sengî, Sütçü Ali, Sütçüzâde ve Zeki olarak tespit edilmiştir.

Aşağıda bu bestekârlara ait eserleri, mecmûada sayıca çok fazla beste olması ve bu makale çalışmasının amacını aşacak nispette bir detaya girmemek adına, fasıl, makâm, usûl ve mecmûada dercedildikleri varakları tasnif

etmeksizin yalnız nicel veriler dâhilinde belirtmeyi daha uygun bulduk. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yukarıda isimlerini zikrettiğimiz bestekârlara ait besteleri nicel yoğunluğu açısından şu sıralamayla verebiliriz:

- ✓ Mecmûa-ı Eş'âr'ın Güfteler Bölümü'nde İtrî de dâhil olmak üzere, yukarıda zikrettiğimiz 49 ismin/lakabın, kaynak taramaları sonucunda bazılarının farklı şekillerde kaydedilmelerine rağmen aynı kişiye nispet edildikleri anlaşılmıştır. Bu minvalde Mecmûa-ı Eş'âr'da sayılarını 32 olarak tespit ettiğimiz bestekârlara ait, muhtelif 24 makam ve muhtelif 24 usûlde besteledikleri, fasıl düzeni içinde kaydedilen toplam 747 eser tespit edilmiştir.
- ✓ Mecmûa-ı Eş'âr'da en fazla eser sayısı İtrî'ye ait olup kendisine ait toplam 172 bestesi tespit edilmiştir.
- ✓ İtrî'den sonra Mecmûa-ı Eş'âr'da en fazla esere sahip olan bestekârlar ise sırasıyla Hâfız Post 104, Çömlekçizâde Receb 74, Küçük İmâm 43, Na'lçe Mehmed Efendi 20, Yahyâ Nazîm 13, Taşçızâde Receb (Sengî) 13, Nâne Ahmed 10, A'mâ Kadri 8, Derviş Ali Şiruganî 9, A'mâ İbrahim Çelebi 5, Kasımpaşalı Koca Osman 5, Dedezâde 4, Şeştâri Murad Ağa 4, Ömrî Bey 4, Zekî Halil Kadı Efendi 4, Hâzinedâr Ahmed Ağa 3, Kilisli Muharrem Ağa 3, Selânîkî Ahmed Ağa 3, Habîb Dedezâde 2, Müezzînbaşı Mustafâ Ağa 2, Osman Efendi 2, Sütçüzâde İsâ 2, Şeyhzâde Ahmed 1, Zurnazen Ahmed 1, Azîm 1, Cüce Ali Ağa 1, Hâfız Kömür 1, Müezzîn Bekir Mustafâ 1, Baba Nevâyî 1, Peykânî 1, Sarı Bâkî 1, Sütçü Ali 1 eserle takip etmektedir. İtrî'nin besteleri hâricinde yalnız bu bestecilere ait beste sayısı 347 olarak tespit edilmiştir.
- ✓ Mecmûada bestecilerini belirleyemediğimiz eser sayısı ise 228 adet olarak tespit edilmiştir.
- ✓ Nihâî olarak, güftelerin hemen ardından kaydedilmiş olan ve bestelenip bestelenmedikleri hakkında bilgi edinemediğimiz 238b'de her biri "Rubâ'î" başlığıyla muharrer 3 adet şiir/güfte yer almaktadır.

Tablo 18: *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan bestelerin sayısal dağılımı

GÜFTELER BÖLÜMÜ'DE YER ALAN BESTELER	
İtrî'ye Ait Eser Sayısı	172
Muhtelif Bestekârlara Ait Eser Sayısı	347
Bestekârı Tespit Edilememiş Eser Sayısı	228
Bestelenip Bestelenmedikleri Belirlenemeyen Eser Sayısı	3
TOPLAM BESTE SAYISI (SON 3 RUBÂ'Î DÂHİL)	747 + 3

Yazar tarafından üretilmiştir.

Bu konu başlığı altında, yukarıda yalnız nicel verilere ulaşmak kaydıyla ele aldığımız tüm eserlerin, fasıl, makâm, usûl ve mecmûada dercedildikleri varakları açısından değerlendirilerek çok geniş şekilde tasnif edildiği akademik çalışmalar da bulunmaktadır. (Tüysüz, 2021)

***Mecmûa-ı Eş'âr*'da Mensûr Eserleri Bulunan Müellifler ve Eserleri**

Kâtip Çelebi'ye ait *Mîzânü'l-Hakk fî İhtiyâri'l-Ehakk*

Tarih boyunca hemen her dinin kendi mensupları arasında farklı düşünce sistemine sahip çeşitli zümreler var olmuş ve bu zümreler arasında "tekelci" bir zihniyetin ürünü olarak- "dinde söz sahibi olma" adına birtakım çekişmeler boy göstermiştir. Bu çekişmeler hiç şüphesiz, toplumların sosyal yapısının dizaynında büyük ölçüde etkili olan dinî değerler üzerinde farklı telakkileri kaçınılmaz kıldığı gibi toplumsal tefrikaların da en önemli sebeplerinden biri hâline gelebilmiştir. İşte, Kâtip Çelebi tarafından kaleme alınan *Mîzânü'l-Hakk fî İhtiyâri'l-Ehakk*, benzer türden bir örneğinin de XVII. yüzyıl İstanbul'unda yaşandığı, "tekke ve medrese" zümresi arasında cereyan eden ve adeta toplumsal bir krize dönüşen böyle bir çekişmenin, ifrata ve tefrite kaçmadan mutedil yollarla çözümünü sunmaktadır. Kâtip Çelebi bu manada ayrıca, dinî ve ilmî tartışmaları kendi yöntemleri (tarîk-ı burhân) çerçevesinde -aklî ve şer'î ilimlerle birlikte- yeniden ele almakta ve bu vesileyle toplumsal düzende gözlemlediği olumsuzlukların sebeplerine inerek mevcut durumu eleştirel bir değerlendirmeye tâbi tutmaktadır. Bilginin ölçütü olarak mantığa (ilm-i mîzân) yapılan vurguyla da eserin adına göndermede bulunmaktadır. (Kâtip Çelebi, t.y.)

***Mîzânü'l-Hakk fî İhtiyâri'l-Ehakk*'ın Te'lîf Sebebi**

Osmanlı tarihi içerisinde büyük siyasî çalkantılara sahne olan XVII. yüzyıl, aynı zamanda yaşanan toplumsal krizler nedeniyle de tarihî bir öneme sahiptir. (Bilkan, 2015) Bu krizlerin en önemlileri arasında, ortaya çıktığı dönemden itibaren toplumsal ve dinî alanda gittikçe alevlenen "Kadıızâdeler Hareketi" yer almaktadır. IV. Murad (1623-1640), Sultan İbrâhîm (1640-1648) ve IV. Mehmed (1648-1687) dönemlerinde ortaya çıkan bu hareket, ismini IV. Murad döneminin vâizlerinden Kadıızâde Mehmed Efendi'den (ö. 1635) almıştır. Mehmed Efendi ile dönemin tanınmış Halvetî şeyhlerinden Abdülmecîd Sivâsî (ö. 1639) arasında önce fikrî seviyede başlayan içtimâî ve dinî tartışmalar, her iki tarafın mensupları arasında yayılarak zamanla devletin ana kurumlarını da etkisi altına alacak gelişmelere zemin hazırlamıştır. Birgivî Mehmed Efendi'nin (ö. 1573), İbn-i Teymiyye'nin fikirlerinden etkilenecek kaleme aldığı Türkçe ilmihâl kitabındaki bazı görüşlerden yola çıkılarak başlatılan bu hareket, esasen

başlangıçta İslâm'ın, Kur'ân-ı Kerîm ve Hz. Peygamber'in (s.a.v.) sünnetinin dışında kalan bid'at unsurlarından temizlenmesi fikrini savunmuşsa da daha sonra asırlar boyu Osmanlı ulemâsının hoşgörüsüyle karşıladığı tasavvufa olan muhalif tavırlarıyla toplumda tefrikalara sebep olmaya başlamıştır. Ayrıca toplumda önemli bir yere sahip pek çok dîni, geleneksel ve kültürel unsura karşı gelinerek tartışmaya açılması, Kadızâdeliler'i asıl niyetlerinden farklı bir yola taşımıştır. Tasavvufta semâ ve devrânın caiz olup olmadığı, Kur'ân, Ezân ve Mevlîd'in teganniyle icra edilip edilemeyeceği, kabir ziyaretlerinin uygun olup olmadığı, Hz. Peygamber'in (s.a.v.) anne ve babasının (r. anhümâ) imanla vefat edip etmediği, tütün ve kahvenin hükmü gibi daha birçok meseleyi tartışma zeminine taşıyan Kadızâde Şeyh Mehmed Efendi'nin IV. Murad'a sunduğu bir kasidesinde “*Hâb-ı gafletten uyan ey Âl-i Osmân bilmiş ol / Aç gözün elden gider taht-ı Süleymân bilmiş ol*” şeklinde kaleme aldığı beyit, bu tesirin şiddetini büyük ölçüde gözler önüne sermektedir. (Uludağ, 2018)

Tarihe, “Kadızâdeliler-Sivâsiler Mücadelesi” olarak geçen ve adeta bir “medrese-tekke”, “müderriş-şeyh” ve “molla-derviş” kavgası hâline gelen bu tartışmaların, toplumda tehlikeli seviyelere ulaşmasını dert edinen Kâtip Çelebi, bunların son bulmasını temin etmek için konuları iyice tahlil etmiş ve taraflar arasında orta yolu bulmaya çalışmıştır. İşte bu maksatla vefatından yaklaşık bir yıl önce (1656) kaleme aldığı, yalnız Süleymâniye Kütüphanesi'nde 27 yazma nüshası bulunan ve İstanbul'da muhtelif matbaalarda defalarca neşredilmiş *Mizânü'l-Hakk fî İhtiyâri'l-Ehakk* isimli eserinde Kâtip Çelebi, yaşadığı dönemde çokça tartışılan dîni, ilmî ve içtimâî içerikli konuları müspet fikirler çerçevesinde ele alıp delillendirmiş, meselelerin aslını ortaya koymak ve taraflar arasındaki çekişmelere sebep olan bu meselelerin, aklî ve şer'î ilimlerle çözülebileceğini göstermeye çalışmıştır. (Bıyık, 2019)

Mecmûa-ı Eş'âr'da, *Mizânü'l-Hakk*'ın müstakil bir şekilde istinsah edilmesinin nedenleri arasında, kanaatimizce muhtevasında yer alan mûsikîye dair bölümlerin bulunması ve “Kadızâdeliler-Sivâsiler Mücadelesi”nin etkilerini, Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin yaşadığı döneme kadar sürdürmesi sayılabilir. Nitekim, uzun yıllar süren bu önemli tarihî vak'anın IV. Murad döneminde (1623-1640) başlayıp IV. Mehmed dönemine (1648-1687) kadar devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda ve daha önceki konularımızda bahsettiğimiz üzere *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın IV. Mehmed'e sunulmak üzere kaleme alınmış olma ihtimali değerlendirildiğinde, *Mecmûa-ı Eş'âr* ile bu vak'aya tekrar dikkatlerin çekilmek istenmesi yine kanaatimizce gayet makul görünmektedir. Ayrıca döneminin önde gelen mûsikîşinaslarından olduğu gibi kuvvetle muhtemel bir Mevlevî muhibbi olan İtrî'nin (Tüysüz, 2023) mûsikî konusundaki yerli yersiz fetvalara ve mûsikî eşliğinde icrâ edilen zikirlerin tekkelerde yozlaştırılmasına *Mizânü'l-Hakk* ile dikkatleri çekmiş olması da ihtimaller dahilindedir. Nitekim, *Mizânü'l-Hakk*'ta mûsikî ile ilgili olan “Bahs-i Sâni Tegannîdedür” ve “Bahs-i Sâlis Raks ve Devrdedür” **şeklindeki** iki konu başlığına yer verilmiş olması, bu kanaatimizi güçlendirmektedir.

***Mizânü'l-Hakk fî İhtiyâri'l-Ehakk*'ın Muhtevası ve *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki Varak Düzeni**

Kâtip Çelebi *Mizânü'l-Hakk*'a, besmele, hamdele ve salvele ifadesiyle başlamakta, daha sonra Türkçe olarak, yaşadığı dönemde cehalet nedeniyle bazı meselelerin tartışma konusu hâline geldiğini ve bu meselelerin iç yüzüne ise ancak akıl ve naklin delaletiyle vakıf olunacağını belirttiği kısa bir giriş cümlesiyle eserini kaleme alma nedenini izah etmektedir. Eserin mukaddimesinde ise aklî ilimlerin de şer'î ilimler kadar önemli ve gerekli olduğunu misallerle açıklayarak insanların farklı farklı düşüncelere ve aklî melekelerine sahip olduğunu, özellikle hamakat sahiplerinin insanlar arasında cereyan eden ihtilaflara tam olarak vakıf olamayacaklarını, dinen yasak olmasına rağmen boş yere kavga edeceklerini, herkesin aynı mezhep ve meşrepte olmasını arzu ettiklerini belirtir. Mukaddimenin haricinde 21 bahis ve bir de hâtîme bölümü bulunmaktadır. Fakat *Mecmûa-ı Eş'âr*'da bir konu eksik kaydedilmiş olup toplam 20 bahis yer almaktadır. Mezkûr farklılıklar ise aşağıdaki tabloda yansıtılmıştır. Ana bölümler içerisinde metnin gidişatına uygun olarak gerektiği zaman “tenbîh, ta'lîm, su'âl-cevâb, netîce, fâ'ide, ihtimâl, kısım, vasiyyet” vb. başlıklar altında bilgiler sunulan *Mizânü'l-Hakk*'ın bölümleri şu başlıklarla kaydedilmiştir:

Tablo 18: *Mizânü'l-Hakk*'ın Muhtevası ve *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki Varak Düzeni

MİZÂNÜ'L-HAKK Fİ İHTİYARİ'L-EHAKK'IN BÖLÜMLERİ			
SIRA NO.	BÖLÜM İSMİ	MUHTEVASI	VARAK NO.
-	Mukaddime Ulûm-i Akliyye Lüzûmu Beyânındadır	Aklî ilimlerin lüzûmu hakkındadır	11b-13a
1	Bahs-i Evvel Hayât-ı Hazret Aleyhi's-Selâm'dur	Hızır'ın [a.s.] hayatı hakkındadır	13a-14b
2	Bahs-i Sâni Tegannîdedür	Mûsikî hakkındadır	14b-16b
3	Bahs-i Sâlis Raks ve Devrdedür	Raks ve deverân (devrân) hakkındadır	16b-18a
4	Bahs-i Râbi Tasliye vü Tardiyededür	Tasliye ve tardiyeye hakkındadır	18a-19a
5	Bahs-i Hâmis Duhân Bahsidür	Tütün içme hakkındadır	19a-22b
6	Bahs-i Sâdis Kahvededir	Kahve içme hakkındadır	22b-23a
7	Bahs-i Sâbi Berş ve Afyon ve Sâyir Mükeyfiyyât İsti'mâlinedür	Afyon ve diğerk keyif verici maddelerin yasal olmayan kullanımı hakkındadır	23a-24a
8	Bahs-i Sâmîn Ebevey-i Râsûl-i Ekrem Sallallâhu 'Aleyhi ve Sellem'dedür	Rasulullâh'ın (s.a.v.) anne-babası (r. anhumâ) hakkındadır	24a-26b
9	Bahs-i Tâsi İmân-ı Fir'avn Bahsidür	Firavun'un imânı hakkındadır	26b-28a
10	Bahs-i 'Âşır La'n-i Yezîd Bahsidür	Yezîd'e lanet hakkındadır	28a-30a
11	Bahs-i Hâdî 'Aşer La'n-i Bid'at Bahsidür	Bid'at hakkındadır	30a-31a
12	Bahs-i Sâni 'Aşer Ziyâret-i Kubûr Bahsidür	Kabir ziyaretleri hakkındadır	31a-32a
13	Bahs-i Sâlis 'Aşer Cemâ'atla Nevâfil Bahsidür	Cemaat ile nâfile namaz kılmanın hükmü hakkındadır	32a-33a
14	Bahs-i Râbi 'Aşer Musâfaha Bahsidür	Tokalaşarak selamlaşma hakkındadır	33b-34a
15	Bahs-i Hâmis 'Aşer İnhinâ Bahsidür	Eğilmek suretiyle selamlaşma hakkındadır	34a-35b
16	Bahs-i Sâdis 'Aşer Emr-i bi'l-Ma'rûf Nehy-i 'ani'l-Münker Bahsidür	İyiliği emredip kötülükten men etmek hakkındadır	35b-36b
17	Bahs-i Sâbi 'Aşer Millet Bahsidür	Millet hakkındadır	36b-41a
18	Bahs-i Sâmîn 'Aşer Rivet Bahsidür	Rüşvet hakkındadır	41a-42b
19	Bahs-i Tâsi 'Aşer Ebû's-Su'ûd Efendi ile Birgili Muhammed Efendi Bahsidür	Ebussuûd Efendi ve Birgili (Birgivi) Mehmed Efendi hakkındadır	42b-44a
20	Bahs-i 'İşrin Sivâsî Efendi ve Kâdî-zâde Efendi Bahsidür	Abdülmecîd Sivâsî Efendi ve Kadızâde Mehmed Efendi'nin tarafları arasında cereyan eden "Kadızâdeliler Sivâsîler Mücadelesi" hakkındadır	44a-45b
-	[Hâtîme]	Kadızâdeliler ve Sivâsîler nezdinde tüm Mü'minlere yapılan vasiyetler hakkındadır.	45b-47a

Yazar tarafından üretilmiştir.

Bu çalışmada referans aldığımız *Mizânü'l-Hakk* nüshasında, yukardaki tablo sıralamasında yer alan 10. konu başlığı "**Bahs-i 'Âşır** Şeyh Muhyî'd-dîn ibn-i 'Arabî Şânında Vâkî' Olan İhtilâf Bahsidür" şeklindedir. *Mecmûa-ı Eş'âr*'da bu konu yer almamakta ve *Mizânü'l-Hakk*'da 11. konu başlığı olan "**Bahs-i 'Âşır** La'n-i Yezîd Bahsidür" konusu 10. konu olarak istinsah edilmiştir. Yine yukardaki tabloda 13. sırada yer alan "**Bahs-i Sâlis** 'Aşer Cemâ'atla Nevâfil Bahsidür" şeklindeki konu başlığı, *Mizânü'l-Hakk*'ta "Nemâzlar Bahsidür" şeklinde genel olarak tüm namazların bahsedildiği bir konunun başlığı şeklinde kaydedilmişse de muhtevası itibariyle nâfile namazların cemaat ile kılınmasının tarihçesinden ve hükümlerinden bahsedilmektedir. Ayrıca yukardaki tablonun en son kısmında verdiğimiz [Hâtîme] başlığı *Mecmûa-ı Eş'âr*'da kaydedilmemiş olup "Vasiyyet-i Evvel" başlığıyla hâtîme bölümüne geçilmiştir. Nihâî olarak, yukardaki tabloda 2. sırada yer alan "**Bahs-i Sâni** Tegannîdedür" ve 3. sırada yer alan "**Bahs-i Sâlis** Raks ve Devrdedür" başlıklı konular, daha önce de belirttiğimiz üzere mûsikî ile alakalıdır. (Kâtip Çelebi, t.y.)

Veysî'ye ait Vak'a-nâme-i Veysî (Hâb-nâme-i Veysî)

Vak'a-nâme-i Veysî, Eski Türk Edebiyatı araştırmacıları tarafından genellikle "süslü nesir" olarak tabir edilen bir üslupla kaleme alınmıştır. Bu nesir üslubu hakkında Fatih Köksal şu bilgileri vermektedir: "Nesrin üsluplarını sınıflandırırken kullanılan 'süslü nesir' tabiri, edebiyat nazariyesi ve belagat konulu eski kitaplarda 'üslub-ı

müzeyyen' olarak anılır... Bu tarzın dili gerçekten de ağırdır; hatta yer yer Arapça ve Farsçanın kullanımından düşmüş bazı kelimelerini eski lügatlardan çıkararak anlaşılabilirliği pekiştirmek isteyen bir tavır sezilir.” (Köksal, t.y.)

Bu eser aynı zamanda Türk edebiyatının “siyaset-nâme” türünde kaleme alınmış örneklerinden birisidir. Veysî'nin tarihte vukû' bulan birtakım siyasî ve dinî vak'aları, “uyku ile uyanıklık arasında bir hâlde tahayyül etmesi” neticesinde kaleme aldığı *Vak'a-nâme-i Veysî*, bu sebeple nâm-ı diğer *Hâb-nâme Veysî* olarak da anılmaktadır. Bu hâlde hayallere dalan Veysî rüyasında, İskender-i Zülkarneyn, daha önce yaşamış diğer padişahlar ve I. Ahmed (ö. 1617) ile bir mecliste karşılaşmakta, I. Ahmed ve Zülkarneyn'in ağzından birtakım vak'aları örnek göstererek toplumdaki bozukluklara dikkatleri çekmektedir. (Altun, 2011) *Vak'a-nâme-i Veysî*'de zikredilen İskender-i Zülkarneyn'nin kimliği hakkında ise muhtelif görüşler bulunmakta ve Makedonya kralı Büyük İskender'in edebî metinlerde zamanla Kehf Sûresi 83-99. âyetlerinde zikredilen Zü'l-Karneyn'in (a.s.) kimliğine büründürüldüğü ve onunla karıştırıldığı ifade edilmektedir. (Kur'ân-ı Kerîm, t.y.);(Ünver, 2000)

Vak'a-nâme-i Veysî, siyâset-nâme türü bir eser olmasının yanında aynı zamanda muhtevasında yer alan tarihî vak'alar sebebiyle muhtasar bir “İslâm Tarihi” olma özelliğine de sahiptir. (Altun, 2011)

Vak'a-nâme-i Veysî (Hâb-nâme-i Veysî)'nin Te'lîf Sebebi

Vak'a-nâme-i Veysî, yüksek bir kabiliyet, üstün bir zekâ, derin bir bilgi, geniş bir kültür, gelişmiş bir edebî zevk ve hayal gücü zenginliği ile XVII. yüzyılla birlikte Osmanlı Devleti'nin yaşadığı menfî durumlara ve toplumun kanayan yarası hâline gelen birtakım sosyal krizlere, tarihte yaşanmış birtakım vak'alarla dikkat çekilmek üzere Sultan I. Ahmed'e sunulmuştur. Veysî'nin *Vak'a-nâme*'sini padişaha sunarak karşılığında Üsküp kadılığına getirilmesini Evliya Çelebi'nin “Şairler Sultanı Veysî bin Muhammed, Osmanlı Devleti'nde gönül hoşluğuyla mutasarrıf olmadığı bir devlet kademesi kalmadı ve tüm bu devlet kademelerine birer risâle kaleme alarak geldi. Öyle ki *Vak'a-nâme*'si ibret alınması gereken nur gibi bir tarihtir. Bu eserini Sultan Ahmed'e takdim etmesi sebebiyle de Üsküp kadılığı vazifesine getirildi” şeklinde şerh ettiğimiz Seyhâtnâme'sindeki ifadeleri şu şekildedir: “Sultânü'ş-Şu'arâ Veysî bin Muhammed...Devlet-i Osmânî'de safâ-yı hazzile mutasarrıf olmadığı münâsib-i 'âliye kalmayıb her mansıbı birer gûne risâle te'lîfiyle alırdı. Hattâ *Vak'a-nâme*'si ki 'ibret-nümâ ve mücmel târîh-i pür-bedâyi'dir; Sultân Ahmed'e ihdâ edüb mukâbilinde Üsküb kazâsına mutasarrıf oldu.”(Evliya Çelebi, 1996)

Bir tarih ve siyaset-nâme eseri olarak *Vak'a-nâme-i Veysî*'nin *Mecmûa-ı Eş'âr*'da istinsah edilmiş olması, kanaatimizce *Mîzânü'l-Hakk*'ın istinsah edilme nedenlerinden en azından bir tanesi ile büyük benzerlik taşımaktadır. Zira her iki eserin de müellifleri tarafından XVII. yüzyıldaki toplumsal bozukluklara dikkat çekilmek için kaleme alındığı aşıkardır. Daha önce de belirttiğimiz üzere bu durum, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın IV. Mehmed'e sunulmak üzere kaleme alınmış olduğu yönündeki kanaatimizi güçlendirmektedir.

Vak'a-nâme-i Veysî'nin Muhtevası ve Mecmûa-ı Eş'âr'daki Varak Düzeni

Besmele, hamdele ve salveyle başlayan *Vak'a-nâme-i Veysî*'nin mukaddimesinde, “uyku ile uyanıklık arasında” bir hâlde hayallere dalan Veysî, İskender-i Zülkarneyn (a.s.) ya da tebdil-i kıyafette iken zamanın padişahı I. Ahmed ile karşılaşmayı arzular ve rüyasında kendini bir meclisin içinde bulur. Veysî bu mecliste İskender-i Zülkarneyn, daha önce yaşamış diğer padişahlar ve I. Ahmed ile bir aradadır. Padişah, meclistiklerin huzurunda dönemin siyasal ve toplumsal sorunlarını anlatarak sitemkârâne bir üslupla konuşur. Celâlî İsyancıları'ndan, ayaklanmalardan ve halkının huzursuzluğundan bahseder. Ataları böyle bir dönemde değil de daha huzurlu bir dönemde kendine bu saltanatı bıraksalardı, devletin daha kolay idare edilebileceğini ifade eder. Bunun üzerine İskender-i Zülkarneyn konuşmaya başlar ve Hz. Âdem'den (a.s.) döneminden itibaren başlayarak yaşanan bazı vak'aları anlatmaya başlar. Her vak'anın sonunda eserde tekrar eden “*Ya zemânımızda harâbdur didigünüz dünyâ, ne zemân ma'mûr u âbâdân idi?*” cümlesinin ardından, İskender-i Zülkarneyn'in ağzından vak'alar anlatılır. İskender-i Zülkarneyn bu vak'aları naklettikten sonra, eskiden beri bu âlemin bayındır olmadığını, siyasal ve toplumsal sorunların çözüme kavuşturulması için işlerin başına ehli olanların getirilmesi gerektiğini I. Ahmed'e öğütler ve Veysî'ye dönerek bu vak'aları kaleme almasını rica eder. Veysî, kuşluk vakti uykusundan uyanarak eserini yazmaya başlar. (Altun, 2011)

Mukaddime bölümünden sonra, Hz. Âdem, Hz. Şît, Hz. Nûh, Hz. Hûd, Hz. Sâlih, Hz. İbrâhîm, Hz. Mûsâ, Hz. İsrâ, Hz. Zekeriyâ, Hz. Yahyâ, (a.s. ecmaîn) ve Hz. Muhammed Mustafâ (s.a.v.) ile Hulefâ-i Râşidîn (r. anhüm) dönemlerindeki önemli vak'alar anlatılır. Emevî, Abbâsî ve Fâtımî devletleri döneminde yaşanan bazı vak'aların ardından Harzemşâhlar ve Memlûkler döneminde yaşanan birer vak'anın anlatımından sonra hâtîme bölümüne geçilir. Toplam 27 vak'anın ardından “İtmâm-ı Risâle” başlığı ile kayıtlı hâtîme bölümünde ise ancak Kur'ân-ı Kerîm'e ve Hz. Peygamber'in (s.a.v.) yoluna tutunmakla kurtuluşa erişileceği yönünde nasihatler verilmektedir.

Ana bölümler içerisinde metnin gidişatına uygun olarak bazı beyitlerin de sunulduğu *Vak'a-nâme-i Veysi*'de, bazen “yâhûd” ya da “veyâhûd” kelimeleriyle farklı konulara geçişler yapılmaktadır. Çeşitli kütüphanelerde 61'i Hâb-nâme, 34'ü Vak'a-nâme ismiyle kayıtlı toplam 95 nüshası bulunan (Altun, 2011) ve 1606'lı yıllarda kaleme alınan eser (Kahraman & Dağlı, 2010) şu başlıklarla kaydedilmiştir:

Tablo 19: *Vak'a-nâme-i Veysi*'nin Muhtevası ve *Mecmûa-ı Eş'âr*'daki Varak Düzeni

VAK'A-NÂME'NİN BÖLÜMLERİ			
SIRA NO.	BÖLÜM İSMİ	MUHTEVASI	VARAK NO.
-	[Mukaddime]	Eserin telif nedeni	128a-131b
1	Der Hakk-ı Âdem Aleyhi's-Selâm	Hz. Âdem ve Hz. Havvâ'nın (a.s. anhümâ) arza nüzûlü, Hâbil (a.s.) ve Kâbil vak'ası	131b-132a
2	Der Hakk-ı Şit Aleyhi's-Selâm	Hz. Şit'in (a.s.), Kâbil soyundan gelen küffârla mücadelesi	132a-132b
3	Der Hakk-ı Nüh Necî Aleyhi's-Selâm	Hz. Nüh'un (a.s.) putperest kavmine bedduası ve Nüh Tûfânı	132b-133a
4	Der Hakk-ı Hûd Aleyhi's-Selâm	Ad Kavmi'nin helâkı	133a-134a
5	Der Hakk-ı Sâlih Aleyhi's-Selâm	Semûd Kavmi'nin helâkı	134a-134b
6	Der Hakk-ı İbrâhîm Aleyhi's-Selâm	Hz. İbrâhîm (a.s.) ana rahmindeyken Nemrûd'un nübüvvet alametlerini rüya tabircilerinden öğrenmesi ve tüm çocuk ve hamileleri katlettiği	134b-135b
7	Der Hakk-ı Katl-i Nemrûd	Hz. İbrâhîm'in (a.s.) ateşe atılması ve Nemrûd'un burnuna kaçan sinekle ölümü	135b-136b
8	Der Hakk-ı Fir'avn	Hz. Mûsâ'nın (a.s.) ana rahmindeyken Firavun'un nübüvvet alametlerini rüya tabircilerinden öğrenmesi ve tüm çocuk ve hamileleri katlettiği	136b-137a
9	[Der Hakk-ı Hazret-i Kelîmullâh Mûsâ Aleyhi's-Selâm]	Firavun'un helâkı	137a-137b
10	Der Hakk-ı Buhtî'n-Nasr	İlâhî bir gazap olarak Bâbil Kralı Buhtunnasr'ın Yahûdiler'e musallat olması ve Kudüs'ü talan etmesi	138a-138b
11	Der Hakk-ı Zekeriyâ ve Yahyâ Aleyhi's-Selâm	Hz. Zekeriyâ (a.s.) ve Hz. Yahyâ'yı (a.s.) şehit etmeleri sebebiyle İlâhî bir gazap olarak Bâbil Kralı Buhtunnasr'ın Yahûdiler'i katletmesi	138b-139a
12	Der Hakk-ı 'İsâ Aleyhi's-Selâm	Hz. 'İsâ'nın (a.s.) yerine ona benzetilen Eysû'nun çarmla gerilmesi	139a-140a
13	Der Zemân-ı Seyyidi'l-'Arab-ı ve'l-Acem-i Sallallâhu Aleyhi ve Sellem	Hz. Peygamber (s.a.v) döneminde Ensâr ve Muhâcirîn'in küffârla mücadelesine ve o dönemde dahi sıkıntıların olduğuna kısaca değinilmiş	140a-140b
14	Der Hilâfet-i Sıddîk-i Ekber Radıyallâhu 'Anh	Hz. Ebû Bekir (r.a.) döneminde mürted olanlar ve yalancı peygamberlerle savaşılması	140b-141a
15	Der Hilâfet-i 'Ömer Radıyallâhu 'Anh	Hz. Ömer'in (r.a.), Ebû Lü'lü'e tarafından sabah namazında şehit edilmesi	141a-141b
16	Der Hakk-ı Hilâfet-i 'Osmân Radıyallâhu 'Anh	Hz. Osman'ın (r.a.), evinde Kur'an-ı Kerîm okurken şehit edilmesi	141b-142a
17	Der Hilâfet-i 'Alî Kerremallâhu Vecchê Radıyallâhu 'Anh	Cemel ve Sıffin Muharebeleri	142a-142b
18	Der Hakk-ı Mu'âviye	Hz. Mu'âviye'nin (r.a.) saltanat arzusu	142b-143a
19	Der Hakk-ı Şehâdet-i Emîri'l-Mü'minîn Hüseyin ve Zulm-ı Yezîd	Hz. Hüseyin'in (r.a.) Kerbelâ'da şehâdeti	143a-143b
20	Der Hakk-ı 'Abdü'l-Melik	Emevî Halifesi Yezîd bin Abdülmelik'in ibadetlerle istihzası, sapkınlıkları ve Allâh'a isyanı	143b-144b
21	Der Hakk-ı Haccâc-ı Zâlim	Haccâc-ı Zâlim'in, Kâbe'ye mancınklarla saldırması	144b-145b
22	Der Hakk-ı Âl-i 'Abbâs	Ahmed bin Hambel (r.a.) ve Abbâsî Halifesi Me'mûn'un “Kur'an mahluk mu” tartışması	145b-146b
23	Der Hakk-ı Ebû Ca'feri'd-Devânîkî	Abbâsî Halifesi Ebû Cafer el-Mansûr'un İmâm-ı A'zâm Ebû	146b-147a

		Hanîfe'yi (r.a.) hapse attırması	
24	Der Hakk-ı Mu'tasım 'Abbâsî ve Hile-i Vezîr	Abbâsî Halifesi Mu'tasım'ın Veziri İbnü'l-Alkamî'nin, İlhanlı Hükümdarı Hülâgû'yu Bağdat'ı işgal etmeye teşviki	147a-151a
25	Der Hakk-ı Âl-i Fâtıma Der Mısır	Fâtımî Halifesi Hâkim Biemrillâh'ın sapkınlıkları ve Firavun'a benzetilmesi	151a-151b
26	Der Hakk-ı Muhammed Şâh-ı Hârzem	Tatar (Moğol) Hânı Cengiz'in Harzemşâh Devleti'ni yıkışı ve talan etmesi	151b-152b
27	Der Hakk-ı Çerkesiyân Der Mısır	Memlük Sultanı Kâayıtbây Çerkeşi'nin veliahtı Nâsır Muhammed'in merhametsizliği	152b-153b
-	İtmâm-ı Risâle [Hâtıme]	İskender-i Zülkarneyn'in (a.s.) bu vak'alardan ibret alması için Sultan Ahmed'e nasihatleri	153b-155a

Yazar tarafından üretilmiştir.

Yukarıdaki tabloda 9. sırada [Der Hakk-ı Hazret-i Kelîmullâh Mûsâ Aleyhi's-Selâm] başlığı *Mecmûa-ı Eş'âr*'da kaydedilmemiş olup diğer başlıkların *Vak'a-nâme-i Veysi*'de kaleme alındığı üslup ile meydana getirilmiştir.

Nihayet, bu çalışma bünyesinde detaylı bir şekilde inceleyerek tanıttığımız Buhûrizâde Mustafâ İtrî'ye ait *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın bölümlerinde yer alan eserlerin toplamı aşağıdaki gibidir:

Tablo 21: *Mecmûa-ı Eş'âr*'da yer alan toplam eser sayısı

MECMÛA-I EŞ'ÂR'IN BÖLÜMLERİ VE ESER SAYILARI	
EŞ'ÂR BÖLÜMÜ	
Nazım Sayısı	220
GÜFTELER BÖLÜMÜ	
İtrî'ye Ait Eser Sayısı	172
Muhtelif Bestekârlara Ait Eser Sayısı	347
Bestekârı Tespit Edilememiş Eser Sayısı	228
Bestelenip Bestelenmedikleri Belirlenemeyen Rubâ'iler	3
MUHTELİF VARAKLARDA YER ALAN MENSÛR ESERLER	
Mensûr Eser Sayısı	2
TOPLAM ESER SAYISI	972

Yazar tarafından üretilmiştir.

SONUÇ

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde "T.Y. 5525" numarayla kayıtlı, karma konulardan müteşekkil bir mecmûa olan *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, muhtevasında yer alan tüm bölümleri kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

- ✓ Mecmûaların çeşitli özellikleri açısından kıyaslanarak türlerine göre tasniflerinin yapıldığı birçok çalışma incelenmiş, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın muhtevasına dair elde ettiğimiz somut veriler çerçevesinde diğer mecmûa türlerine göre benzer ve/veya farklı özelliklerinin mukayesesi yapılarak, *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın muhtevası bakımından "mecmûatü'r-resâil" türünde bir eser olduğunun tespiti yapılmıştır.
- ✓ Bünyesinde bulunduğu kütüphanede, herhangi bir mürettib/müstensih adıyla kayıtlı olmayan *Mecmûa-ı Eş'âr*'ın, Buhûrizâde Mustafâ İtrî tarafından tertip edildiği, makalemizin ilgili konularında sunduğumuz birtakım verilerle ispat edilmiştir.
- ✓ İhtiva ettiği konular ve eserlerine yer ver verilen şahıslardan yola çıkılarak elde edilen yaklaşımlar neticesinde, *Mecmû'a-ı Eş'âr*'ın XVII. yüzyılın son çeyreği ile XVIII. yüzyılın başları arasında kaleme alındığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Tertib edildiği dönemin önde gelen müzikînasların bestelerine ait güftelerin yanı sıra, XVI. ve XVII. yüzyıl şairlerinin şiirlerinin derlendiği *Mecmûa-ı Eş'âr*, bu yönüyle sanatsal bir eser olma özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda tarihî, siyasî, dinî ve sosyolojik konuların işlendiği XVII. yüzyıla ait iki mensûr eserin de istinsah edildiği mecmûanın, bu karma muhtevası dikkate alındığında dönemin devlet ricalinden birine sunulma maksadıyla kaleme alınmış olabileceği sonucuna varılmıştır.
- ✓ Birbirinden farklı konulardan müteşekkil bölümlerin iç içe bir düzen içinde yer aldığı *Mecmûa-ı Eş'âr*'la ilgili her türlü nitel ve nicel verilere ulaşılması ve bu verilerin belirli bir düzen içinde sunulması gayesiyle farklı konulardan müteşekkil her bir bölüm, kendi muhtevasına göre "Eş'âr Bölümü", "Mensûr Eserler" ve "Güfteler

Bölümü” şeklinde tarafımızdan adlandırılmak suretiyle incelenmiş ve Mecmûa-ı Eş’âr’ın güfteler, şiirler ve mensûr eserlerden müteşekkil üç bölümlü bir eser olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ Mecmûa-ı Eş’âr’ın şiirlere ayrılan bölümünde XVI. ve XVII. yüzyıl şairlerinden, sırasıyla Nâdirî, Ruhî-i Bağdâdî, Bâkî, Nef’î, Na’îlî, Kemal Paşazâde (İbn-i Kemal), Cinânî, Fuzûlî, Ulvî (Derzi-zâde/Terzi-zâde), Âzerî, Hayâlî, Fehîm (Fehîm-i Kadîm/Uncîzâde) ve Veysî’nin muhtelif nazım türlerine yer verildiği görülmektedir.
- ✓ Mecmûada istinsah edilmiş olan dönemin önemli müelliflerinden Kâtip Çelebi ve Veysî’ye ait mensûr eserlerin tertip edilme tarihleri, tertip edilme sebepleri, ihtiva ettikleri konular ve mecmûada istinsah edilme sebepleri tespit edilmiştir.
- ✓ Kaleme alındığı XVII. yüzyılın mûsikî ve edebiyat ile ilgili sanatsal yapısına ışık tutan Mecmûa-ı Eş’âr’ın, muhtevasında istinsah edilmiş mensûr eserler sebebiyle tarih literatürü bakımından da kadim bir tarihî kaynak olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Mecmûa-ı Eş’âr’ın fasıl düzeni içerisinde sunulan “Güfteler Bölümü”nde, 6 adedi burçlara ve aynı zamanda anâsır-ı erba’a’ya hasredilen toplam 24 makam tespit edilmiş olup bu makamlar mecmûadaki sıralanışlarına göre, Hüseyinî (Akrep burcuna mensup, su tabiatlı), Nevâ (Kova burcuna mensup, toprak tabiatlı), Uşşâk (Balık burcuna mensup, su tabiatlı), Beyâtî, Arazbâr, Sabâ (Başak burcuna mensup, toprak tabiatlı), Acem (İkizler burcuna mensup, hava tabiatlı), Evç (Boğa burcuna mensup, toprak tabiatlı), Irâk, Rehâvî, Râst, Muhayyer, Hisâr, Segâh, Bûselik, Mâhûr, Uzzâl, Kürdî, Nişâbûr, Aşîrân, Nikrîz, Beste-Nigâr, Hicâz ve Muhâlif-Irâk olarak belirlenmiştir.
- ✓ Mecmûa-ı Eş’âr’da yer alan usûller, alfabetik olarak “Ber-efşân, Çenber, Darbeyn, Darb-ı Fetih, Devr-i Kebîr, Devr-i Revân, Düyek, Evfer, Evsat, Fahte, Fer’, Firenkçîn, Hafif, Hâvî, Muhammes, Nîm-devr, Remel, Sakîl, Semâî, Sofyan, Şarkî Devr-i Revânî, Türk-i Darb, Zencîr” olmak üzere 24 adet tespit edilmiştir.
- ✓ Mecmûa-ı Eş’âr’ın Güfteler Bölümü’nde İtrî de dâhil olmak üzere, 49 ismin/lakabın, kaynak taramaları sonucunda bazılarının farklı şekillerde kaydedilmelerine rağmen aynı kişiye nispet edildikleri anlaşılmıştır.
- ✓ Mecmûada İtrî haricinde eserlerine yer verilen bestekârların sayısı 32 olup bu bestekârlar alfabetik bir sıralamayla A’mâ İbrahim Çelebi, A’mâ Kadîrî, Azîm, Baba Nevâyî, Cüce Ali Ağa, Çömlekçizâde Receb, Dede-zâde, Dervîş Ali Şîruganî, Habîb Dede-zâde, Hâfız Kömür, Hâfız Post, Hâzînedâr Ahmed Ağa, Kasımpaşalı Koca Osman, Kilisli Muharrem Ağa, Küçük İmâm, Müezzîn Bekir Mustafâ, Müezzînbaşı Mustafâ Ağa, Nâne Ahmed, Na’îçe Mehmed Efendi, Osman Efendi, Ömrî Bey, Peykânî, Sarı Bâkî, Selânîkî Ahmed Ağa, Sütçü Ali, Sütçüzâde İsa, Şeştârî Murad Ağa, Şeyhzâde Ahmed, Taşçızâde Receb (Sengi), Yahyâ Nazîm, Zekî Halil Kadî Efendi, Zurnazen Ahmed olarak belirlenmiştir.
- ✓ Mecmûa-ı Eş’âr’da en fazla eser sayısı İtrî’ye ait olup kendisine ait toplam 172 bestesi tespit edilmiştir.
- ✓ İtrî’den sonra Mecmûa-ı Eş’âr’da en fazla esere sahip olan bestekârlar ise sırasıyla Hâfız Post 104, Çömlekçizâde Receb 74, Küçük İmâm 43, Na’îçe Mehmed Efendi 20, Yahyâ Nazîm 13, Taşçızâde Receb (Sengi) 13, Nâne Ahmed 10, A’mâ Kadîrî 8, Dervîş Ali Şîruganî 9, A’mâ İbrahim Çelebi 5, Kasımpaşalı Koca Osman 5, Dede-zâde 4, Şeştârî Murad Ağa 4, Ömrî Bey 4, Zekî Halil Kadî Efendi 4, Hâzînedâr Ahmed Ağa 3, Kilisli Muharrem Ağa 3, Selânîkî Ahmed Ağa 3, Habîb Dede-zâde 2, Müezzînbaşı Mustafâ Ağa 2, Osman Efendi 2, Sütçüzâde İsa 2, Şeyhzâde Ahmed 1, Zurnazen Ahmed 1, Azîm 1, Cüce Ali Ağa 1, Hâfız Kömür 1, Müezzîn Bekir Mustafâ 1, Baba Nevâyî 1, Peykânî 1, Sarı Bâkî 1, Sütçü Ali 1 eserle takip etmektedir. İtrî’nin besteleri hâricinde yalnız bu bestecilere ait beste sayısı 347 olarak tespit edilmiştir.
- ✓ Mecmûada bestecilerini belirleyemediğimiz eser sayısı ise 228 adet olarak tespit edilmiştir.
- ✓ Mecmûa-ı Eş’âr’da sayılarını 32 olarak tespit ettiğimiz bestekârlara ait, muhtelif 24 makam ve muhtelif 24 usûlde besteledikleri, fasıl düzeni içinde kaydedilen toplam 747 eser tespit edilmiştir.
- ✓ Nihâî olarak, karma bir muhtevaya sahip Mecmûa-ı Eş’âr’da, güftelerin hemen ardından bestelenip bestelenmedikleri hakkında bilgi edinemediğimiz 238b’de her biri “Rubâ’î” başlığıyla muharrer 3 adet şiir/güfte, 747 beste, 220 nazım ve 2 mensûr eser olmak üzere toplam 972 eser tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi bünyesinde bulunan fakat herhangi bir mürettîb/müntensih adıyla kayıtlı olmayan, kaynak olarak kullanıldığı çeşitli akademik çalışmalarda ise “T.Y. 5525” numaralı yazma mecmûa, güfte mecmûası, mecmûatü’r-resâil gibi isimlerle zikredilen ve Türk-İslâm kültürü mirasının eşsiz/nadir

eserleri arasında yerini alan mecmûaya, yaptığımız tetkikler göz önünde bulundurularak bundan sonra yapılacak çalışmalarda, **mürettibinin Buhûrîzâde Mustafâ İtrî, türünün “mecmûatü’r-resâil” ve özel isminin “Mecmûa-ı Eş’âr”** olarak atıfta bulunulması, ilmî manada büyük bir önemi hâizdir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2011). *Hâb-nâme-i Veysi*, MVT Yayıncılık, İstanbul.
- Âsım Efendi Mütercim. (2013). *Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi*, Türkiye Yazma Eserler Kurumu, İstanbul.
- Bardakçı, M. (2010). “Hafız Post’un Kayıp Bilinen Güfte Mecmuası”, *Antik&Dekor*, (Eylül-Ekim):120.
- Behar, C. (2017). *Şeyhülislâm’ın Müziği 18. Yüzyılda Osmanlı/Türk Musikisi ve Şeyhülislâm Es’ad Efendi’nin Atrabü’l-Âsâr’ı*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Bıyık, T. (2019). “Kâtib Çelebi’nin Mîzânü’l-Hak fi İhtiyârî’l-Ehak Adlı Eseri Özelinde Mûsikî Hakkındaki Görüşleri”, *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (16):125-151.
- Bilkan, A. F. (2015). 17. *Yüzyıl Türk Edebiyatı Klasik Estetikte Yeni Yönelişler 1600-1700*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Buhûrîzâde Mustafâ İtrî. (t.y.). *Mecmûa-ı Eş’âr (T.Y. 5525 Mecmûatü’r-Resâil)*.
- CDA, Osmanlı Arşivi. (t.y.). *Bâb-ı Defterî Başmuhasebe Evrakları*.
- Çakar, Ş.Ş. (1996). *Türk Musikisinde Usûl*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Derman, M. U. (1997). “Nesih”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (15):98-100, İstanbul.
- Devellioğlu, F. (2015). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat (Eski ve Yeni Harflerle) Osmanlıca-Türkçe Sözlük*, Aydın Kitabevi, Ankara.
- DİB, Diyanet İşleri Başkanlığı, (<https://kuran.diyaret.gov.tr/mushaf/kuran-meal-2/kehf-suresi18/ayet-83/diyaret-isleri-baskanligi-meali-1>).
- Doğrusöz, N. (1993). “Hâfız Post Güfte Mecmuası (Türkçe Güfteler)”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elçin, Ş. (1997). *Halk Edebiyatı Araştırmaları*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Evliya Çelebi. (1996). *Seyahât-nâme (Haz. Seyit Ali Kahraman)*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Gökyay, O. Ş. (1993). “Cönk”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, (8):73-75, İstanbul.
- Gürbüz, M. (2016). “Cönkler ve Mecmualar Üzerinde Osmanlı Toplumunun Şiir ve Şair Tercihlerine Bir Bakış Denemesi”, *Türklük Bilgisi Araştırmaları Dergisi*, 45/Aralık:95-105
- Gürbüz, M. (2012). “Şiir Mecmûaları Üzerine Bir Tasnif Denemesi” (Ed. Hatice Aynur vd.), *Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, ss. 97-113, Turkuaz Yayınları, İstanbul.
- İnayet, A. (2014). “Oniki Makam Adı Üzerine”, *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (4):37-44.
- Kahraman, S. A. & Dağlı, Y. (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahât-nâmesi C. 2/5*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Kamiloğlu, R. (1998). “Şehrî Kırşehrî el-Mevlevî Yusuf İbn Nizameddin İbn Yusuf Rumî’nin Risale-i Mûsikîsi’nin Transkribe ve Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kâtip Çelebi. (t.y.). *Mîzânü’l-Hakk fi İhtiyârî’l-Ehak*.
- Kaya, D. (2011). “Cönklerden Gün İşığına”, *Alevilik Araştırmaları Dergisi*, (1):81-98.
- Kılıç, A. (2012). “Mecmûa Tasnifine Dâir” (Ed. Hatice Aynur vd.), *Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, ss. 75-96, Turkuaz Yayınları, İstanbul.
- Korkmaz, H. (2014). “İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi’ndeki Musiki Yazmalarının Kataloğu”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, F. (t.y.) “XVII. Yüzyıl Türk Edebiyatında Nesir” (Ed. Saraç, M. A. Y. & Macit, M.), *XVII. Yüzyıl Türk Edebiyatı*, ss. 122-144, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Kut, G. (1986). “Mecmûa”, *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, 6:170-174.

Levend, A. S. (1998). *Türk Edebiyatı Tarihi Cilt I*, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Mehmed Es'ad Efendi. (t.y.). *Atrâbü'l-Âsâr fî Tezkireti 'Urefâi'l-Edvâr*.

Mert, T. (2013). "Osmanlı Arşiv Kayıtlarına Göre Buhûrîzâde Mustafa Çelebi" (Ed. Mustafâ İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafâ İtrî*, ss. 47-62, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.

Müstakîmzâde Süleyman Sâdeddin. (1928). *Tuhfe-i Hattâtîn*, Devlet Matbaası, İstanbul.

Oskay, S. (1947). "İtrî ve Betelediği Şiirler", Mezuniyet Tezi, İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Özcan, N. (2013). "Buhûrîzâde Mustafa İtrî Efendi" (Ed. Mustafâ İsmet Uzun), *Mûsikî Dünyamızın Dâvûdu Buhûrîzâde Mustafâ İtrî*, ss. 35-46, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.

Şahin, O. (2018). "Klasik Metinlerde Övgünün Karakteristiği: Müellif Kendini Nasıl Yüceltir", *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 23(45):81-117.

Şardağ, R. (1989). *Mustafa İtrî Efendi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Şemseddîn Sâmî. (2015). *Kâmûs-ı Türkî*, Yeditepe Yayınevi, İstanbul.

Tetik Işık, S. (2013). "İtrî'nin Edebiyattaki Yeri", *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1):93-140.

Tüysüz, F. (2023). "Buhûrîzâde Mustafa İtrî ile İlgili Tarihî Kaynaklarda, Mûsikî Literatüründe, Bazı Akademik Çalışmalarda Yer Alan Muhtelif Bilgilerin İncelenmesi, Derlenmesi ve Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma", *International Academic Social Resources Journal*, 8(47):2414-2434.

Tüysüz, F. (2021). "Buhûrîzâde Mustafâ İtrî'nin Mecmûa-ı Eş'âr İsimli Güfte Mecmuası (İnceleme-Metin)", Doktora Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Uludağ, S. (2018). *Mizânü'l-Hakk Fî İhtiyâri'l Ehakk İhtilaf İçinde İtidal Kâtip Çelebi*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Uslu, R. (2014). "Türk Klasik Musikisi'nin En Büyük Bestekarı Buhurizade İtrî", *Yeni Türkiye Dergisi Türk Müsikisi Özel Sayısı*, (57):419-428, Ankara

Uslu, R. (2016). "İtrî'nin Keşfedilen Yeni Bir Eseri mi? Evet, Yeni Bir Şiiri", *Musiki Dergisi*, Erişim Tarihi 14 Haziran 2018, (<http://www.musikidergisi.com/yazar-138>).

Uslu, R. (2022). "Mecmua-i Buhurizade İtrî, 5525", *Akademik Akıl*, Erişim Tarihi 20 Ocak 2023, (<https://www.akademikakil.com/mecmua-i-buhurizade-itri-5525/recepuslu/>).

Uslu, R.; Doğrusöz, N.& Tan, A. (2012). *İtrî İzleri*, Balat Yayınları, İstanbul.

Uzun, M. İ. (2003). "Mecmûa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 28:265-268, Ankara.

Ünver, İ. (2000). "İskender", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 22:557-559, İstanbul.

Ticari Diplomasinin Uluslararası Ticaret Açısından Önemi Üzerine Derinlemesine Mülakat: Türkiye'nin Körfez Ülkeleri ile Ticari Diploması Örneği *

In-Depth Interview on the Importance of Commercial Diplomacy for International Trade: The Case of Turkey's Commercial Diplomacy with the Gulf Countries

ÖZET

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıktığı düşünülen yeni bir kavram olan ticari diploması ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle henüz net bir teori ortaya konulmamış olup, konuya ilişkin yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Disiplinler arası bir kavram olan ticari diplomasının bu çalışmada uluslararası ticaretteki tarafı ile ilgilenilmektedir. İkili ticari konuları masaya yatıran üst düzey resmi ziyaretler ve toplantılar, uluslararası ticaretin önündeki engelleri kaldıran iş birliği anlaşmalarının imzalanması, uluslararası ticaret ortamına güven veren diplomatik dış temsilciliklerin açılması ve ticari diplomatların atanması gibi ticari diploması faaliyetleri etkin kullanıldığında, uluslararası ticarete olumlu bir etki bıraktığı ve artmasında önemli bir rol oynadığı birçok ampirik çalışmayla gösterilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, Körfez ülkelerinde görev yapmış ve ticari diplomasının önemli aktörleri olan Türkiye'nin kamu çalışanları (ticaret müşavirleri ve ataşeleri) ile özel sektörden uluslararası ticaret alanında uzman (şirket yetkilileri) toplam 12 katılımcı ile yapılan birebir derinlemesine görüşmelerden elde edilen metinler içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların görüş analizi sonucunda, söz konusu ampirik çalışmaların sonuçlarını destekler bir sonuca varılmıştır. Ayrıca, Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diploması çerçevesindeki güçlü ve zayıf yönleri ile fırsatlar ve tehditler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasısını icra ederken dikkat edilmesi gereken hususlar ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ticari Diploması, Uluslararası Ticaret, Körfez Ülkeleri, Türkiye

ABSTRACT

Due to the limited number of studies on commercial diplomacy, a new concept that is thought to have emerged in the second half of the twentieth century, a clear theory has not yet been put forward, and it is possible to say that new studies on the subject are needed. This study deals with the side of international trade of commercial diplomacy, which is an interdisciplinary concept. High-level official visits and meetings that discuss bilateral trade issues, signing cooperation agreements that remove obstacles to international trade, opening diplomatic foreign missions that give confidence in the international trade environment, and the appointment of commercial diplomats, when used effectively, have a positive effect on international trade and increase it. It has been tried to be shown by many empirical studies that it plays an important role. In this study, the texts obtained from the one-to-one in-depth interviews with the public employees (trade consultants and attachés) of Turkey and experts in the field of international trade from the private sector (company officials), who served in the gulf countries and who are the important actors of commercial diplomacy, a total of 12 participants were subjected to content analysis. As a result of the opinion analysis of the participants, a conclusion was reached that supports the results of the empirical studies in question. In addition, the strengths and weaknesses, opportunities and threats of Turkey's commercial diplomacy with the Gulf countries have been identified. In this direction, some suggestions and points to be considered while carrying out Turkey's commercial diplomacy with the Gulf countries are presented.

Keywords: Commercial Diplomacy, International Trade, Gulf Countries, Turkey

GİRİŞ

Diplomatik uygulamalara tarihi serüvenine bakıldığında çok eski uygarlıklarda dahi sık sık kullanıldığı görülmektedir. Diploması kavram olarak süreç içerisindeki resmî belgeleri deşifre etme ve arşivleme gibi önemli faaliyetlerle başlamış ve diplomasının günümüzdeki anlamıyla kullanılması 18. yüzyılda olduğu düşünülmektedir (Eren, 2022, s. 33). Diplomasının bir parçası olan ticari diploması kavramı ise yeni bir kavram olduğu ve yazarların ele almasıyla birlikte yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıktığı düşünülmektedir. Literatürde ticari diploması kavram olarak ilk kullananların örneği, 1965 yılında Gerard Curzon tarafından yazılan kitapta 'Commercial Diplomacy/Ticari Diploması' olarak yer almıştır.

Hasan Aktan¹ 
Betül Gür² 

How to Cite This Article

Aktan, H. & Gür, B. (2023).
"Ticari Diplomasının Uluslararası
Ticaret Açısından Önemi Üzerine
Derinlemesine Mülakat:
Türkiye'nin Körfez Ülkeleri ile
Ticari Diploması Örneği"
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:110; pp:6574-
6591. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69153>

Arrival: 30 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Doktora Öğrencisi., İstanbul Ticaret Üniversitesi, Uluslararası Ticaret, İstanbul, Türkiye

² Prof. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İstanbul, Türkiye

Literatürde Ekonomi Diplomasisi (Economic Diplomacy) ve Ticari Diploması (Commercial Diplomacy) kavramları genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ticari diplomasinin, ekonomi diplomasinin bir alt kümesi olduğu da düşünülmektedir (Reuvers, 2012, s. 2). Ekonomi diplomasisi ile yakından ilişkili olmasına rağmen, ticari diplomasinin ticaretin yanı sıra iç ve dış yatırımın teşvik edilmesini içermektedir (James & Berridge, 2003, s. 108). Ancak ticari diploması ve ekonomi diplomasisi ayrı olduğu anlamına gelmez; bunlar vazgeçilmez bir biçimde iç içe geçmiş durumdadır: aynı amaca sahip ticari diploması, karşılaştırmalı üstünlük avantajlarından yararlanmayı amaçlarken, ekonomi diplomasinin yarattığı uluslararası fırsatlardan ve piyasaların gelişiminden yararlanmayı hedeflemektedir (Potter, 2004, s. 55).

Her ne kadar ekonomi diplomasisinde, ticari diplomasiden farklı olarak ekonomiyi ikili ve çok taraflı ilişkilerde baskı aracı olarak kullanılsa ve bundan siyasi üstünlük ve çıkar elde etmeye çalışılsa da ekonomi diplomasini uygulayan ülke kendi ticaretini ve ekonomik refahını artırmayı da amaçlamakta olup, her iki diploması aynı amaca hizmet ettiği söylenebilmektedir. Ekonomi diplomasisine ilişkin dış pazara erişim konusunda uluslararası müzakereleri kapsayan geniş bir literatür bulunurken ticari diplomasıya çok daha az ilgi gösterilmiştir. Bu bağlamda, yeni bir kavram olan ticari diploması ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle henüz net bir teori ortaya konulmamış olup, konuya ilişkin yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Disiplinler arası bir kavram olan ticari diploması bu çalışmada uluslararası ticaretteki tarafı ile ilgilenilmektedir.

TEORİK ÇERÇEVE

Literatüre baktığımızda, Naray (2008) ticari diplomasıyı kendi ülkesi ile bulunduğu ülke arasında iş geliştirme amacıyla diplomatik statüye sahip devlet temsilcileri tarafından yürütülen bir faaliyet olarak özetlerken Lee (2004) ticari diplomasıyı diplomatik kanallar ve süreçleri kullanarak ticari ilişkileri yöneten bir kamusal ve özel aktör şebekesinin faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda, ticari diploması, diplomatik misyonların çalışmaları, kendi ülkesine hedef ülkedeki ticaret durumu ve yatırım fırsatları hakkında bilgi vermek, ülkesinden gelen özellikle küçük işletmeler başta olmak üzere iş insanlarına gerekli bilgiyi vererek aydınlatmak ve ticaret seyahatlerine gerekli destekleri sağlamak, bulunduğu ülkedeki iş insanları ve ticaret odaları ile teması sürdürmek olarak özetlenebilir (James & Berridge, 2003, s. 42). Benzer bir tanım ortaya koyan Saner ve Yiu'ya (2003) göre ticari diploması, diplomatik temsilciliklerin ulusal kalkınma ve ekonomik büyüme sağlamak için ana ülkenin iş ve finans sektörlerine destek vermek olarak tanımlanmaktadır. Ticari bir diplomatın çalışmasının önemli yönleri, ihracat ve yatırım fırsatları hakkında bilgi sağlamak ve ülkesinden gelen ticari heyetlere gerekli destek sağlamak ve hareket etmelerinde yardımcı olmaktır.

Ticari diploması, ticaret ve yatırım teşviki faaliyetlerine ek olarak iş dünyasının yurtdışındaki çıkarlarını savunmak üzere, elçiliklere bağlı görevliler tarafından gerçekleştirilen faaliyet ve iş dünyası ile diplomatların arasındaki bağ olarak tanımlanmaktadır. Ticari diploması çalışmaları, başta Dışişleri Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı tarafından yurtdışında görevlendirilen diplomatlar tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Hocking & Lee, 2010, s. 1222). Ayrıca, devlet başkanları gibi kamunun üst düzey temsilcileri tarafından gerçekleştirilen resmi üst düzey ziyaretler ve toplantılar ile bu ziyaretler ve toplantılar sırasında olabilen imza töreni sırasında genellikle siyasi temsiliyeti içeren ticaret konularının kolaylaştırılması, hükümetler arası ticari ve yatırım anlaşmalarının imzalanmasını içermektedir. Örneğin, günümüzde Çin ile birkaç Afrika ülkesi arasındaki ekonomik ilişkiler, Çin'in Afrika'da elde ettiği güçlü ticari konumu gösteren iyi bir tasvirdir. 2013 yılında Çin Devlet Başkanı Xi Jinping'in Tanzania, Güney Afrika ve Kongo Cumhuriyeti'ne yaptığı tarihi ziyaretin yanı sıra, her üç yılda bir "Çin-Afrika İş Birliği Forumu" adı altında bir bakanlar konferansı düzenlenmektedir (Ruffini, 2016, s. 16). Özetle, Ticari diploması kapsamında devletin kendi şirketlerine açık şekilde destek vermesi, kalkınma faaliyeti ve eğitimi teşviki gibi yardımcı projelerini de kapsadığı düşünülebilir (Hughes & Gretzinger, 2005, s. 8-9).

Birçok ampirik çalışma, ticari diplomasinin faaliyetleri etkin kullanıldığında, uluslararası ticarete olumlu bir etki bırakabildiği ve artmasında önemli bir rol oynadığı göstermeye çalışmıştır. Örneğin, üst düzey ziyaretlerin uluslararası ticaret üzerinde %8 ile 10 arasında artışı beraberinde getirdiğini savunan Nitch (2007), devlet ve hükümet başkanlarından oluşan üst düzey heyetlerin yurtdışı ziyaretlerinin uluslararası ticaret üzerindeki olumlu etkisini tespit eden Okan (2019), dış temsilciliklerin uluslararası ticarete olan olumlu etkisini ve yurtdışındaki her yeni ek konsolosluk için yaklaşık %6-10 arttığını ortaya koyan Rose (2007), diğer devletlerle ikili ve çok taraflı ticaret anlaşmaları imzalamak ve diplomatik temsilcilik açmak gibi kullandığı ticari diploması yöntemlerinin dış ticaret ve yatırım akışları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit eden Altıffaq (2019), ilk defa ticari diplomatın atandığı veya mevcut sayının artmış olduğu ülke, hangi kıta veya bölgeye bakılmaksızın o ülkeye olan ihracatının olumlu etkilendiğini vurgulayan Can (2020) ve dış temsilciliklerin ve ticari diplomatların, dış ticaret ve yatırım üzerine ticari önemli ölçüde olumlu etkilerini vurgulayan Moons & Bergeijk (2016) ampirik çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca, uluslararası ticareti olumlu etkileyen ticari diploması kapsamındaki kamu ve özel sektörün ortaklığının güçlendirilmesi gerektiğini savunan Ögütçü (1998) ve ticari diploması uygulamasında özel sektörün

aktörleri etkin bir rol alması gerektiğini savunan Lee (2004) çalışmaları özel sektörünün de ticari diplomaside önemli bir rolü olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın ana konusu olan ticari diplomasi kavramının uluslararası ticaret açısından önemini incelemek ve literatürde daha önce ele alınmayan Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesinde kamu ve özel sektör faaliyetlerinin uluslararası ticaretin artmasındaki etkililiği ve söz konusu ülkelerle ticari diplomasisi çerçevesindeki güçlü ve zayıf yanları, fırsat ve tehditler ve dikkat edilmesi gereken hususları değerlendirmektedir. Ayrıca, bu ülkelerle çalışmış uzman kişiler ile mülakat yapılarak, Türkiye'nin kamu çalışanları ile özel sektör şirket yetkililerinin tecrübeleri ışığında ticari diplomasi geliştirilmesine ilişkin bazı önerilerin sunulması hedeflenmektedir. Dolayısıyla, uzman katılımcıların görüş ve önerilerini almak için bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda hazırlanan aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ticari diplomasiyi nasıl tanımlarsınız?

Ticari diplomasi uluslararası ticaretin artmasındaki rolü nedir?

Diplomatik dış temsilciliklerin açılması ve ticari diplomatların atamasının uluslararası ticarete nasıl bir etkisi var?

İkili üst düzey resmi ziyaretler ve toplantıların uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?

Serbest ticaret anlaşmaları başta olmak üzere diğer ekonomik iş birliği anlaşmalarının imzalanmasına uluslararası ticaret açısından neden ihtiyaç var?

Özel sektörü temsil eden iş konseylerinin uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?

Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki güçlü ve zayıf yanları neler?

Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki fırsat ve tehditler neler?

Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisini geliştirirken nelere dikkat edilmelidir? Kamu ve özel sektör arasında koordinasyon ve iş birliğinin önemi nedir ve nasıl olmalı?

Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle kamu ve özel sektör ortaklığında ticari diplomasi faaliyetlerinin yerine getirilmesinde kurumsal önerileriniz nelerdir? Bu ilişkilerin uzun vadeli, kalıcı ve rekabetçi bir çerçevede sürdürülmesinde Türkiye için hangi kurumsal öncelikleri önerirsiniz?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ticari diplomasi uluslararası ticaret açısından önemini incelenmesinin ve Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, günümüz dinamiklerini -oluşturulan bir durumla- anlamaya odaklanmıştır (Eisenhardt, 1989). Durum çalışması modelleri evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile okul, hastane dernek vb.), derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Körfez ülkelerinde görev yapmış ticaret müşavirleri ve ataşeleri gibi Türkiye'nin kamu çalışanları ile özel sektörden uluslararası ticaret alanında uzman ve söz konusu ülkelerle çalışmış ticaret odası üyesi, DEİK iş konseyi üyeleri ve ihracatçı şirketlerin yetkililerinden toplam 12 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların bazı demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki katılımcıların bazı demografik özellikleri

Katılımcı	Sektör	Meslek
G_01	Kamu	Ticaret Müşaviri
G_02	Kamu	Ticaret Müşaviri
G_03	Kamu	Ticaret Ataşesi
G_04	Kamu	Ticaret Müşaviri
G_05	Kamu	Ticaret Müşaviri
G_06	Kamu	Ticaret Ataşesi
G_07	Kamu	Başkonsolos
G_08	Özel Sektör	Ticaret Odası Yönetim Üyesi Şirket Yetkilisi
G_09	Özel Sektör	İş Konseyi Üyesi Şirketin Yetkilisi
G_10	Özel Sektör	İş Konseyi Üyesi Şirketin Yetkilisi
G_11	Özel Sektör	İş Konseyi Üyesi Şirketin Yetkilisi
G_12	Özel Sektör	STK Üyesi İhracatçı Şirketin Yetkilisi

Veri Toplam Aracı ve Analizi

Bu araştırmada, ticari diplomasinin uluslararası ticaret açısından önemi ve Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi hakkındaki katılımcı görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Körfez ülkelerinde görev yapmış Türkiye'nin kamu çalışanları ile özel sektörden uluslararası ticaret alanında uzman temsilcilerle yapılan görüşmelerden elde edilen metinler tümevarımsal bir yaklaşım izlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde NVIVO 11 yazılımından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında araştırmacı ve bir başka uzman (Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı) birbirlerinden bağımsız kodlama yapmışlardır. Daha sonra bu kodlamalardan 75 tema ve 48 kod ortaya çıkmış ve bunlarla ilgili 349 kodlama yapılmıştır. Tutarlılığı hesaplamak amacıyla aşağıdaki eşitlik kullanılmıştır:

$$\text{Tutarlılık} = (\text{Uzlaşma sayısı}) / (\text{Toplam kodlama}) \times 100$$

Toplam 318 kodda uzlaşma sağlanmıştır. Eşitlikte yerine konulduğunda $(318/349) \times 100 = \%91.12$ 'lik bir uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmada kodlama tutarlılığının yüksek olduğu ifade edilebilir. Uzlaşılmayan 31 kod tekrar değerlendirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Ticari diplomasini nasıl tanımlarsınız?” sorusu için katılımcı görüşleri aşağıda yer alan Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. “Ticari diplomasini nasıl tanımlarsınız?” sorusu için katılımcı görüşleri

Tanım	Alt tanım	Frekans
Uluslararası Müzakereler		23
	Dış Ticaretin Artması	6
	Yatırımın Artması	5
	Uluslararası Ekonomik Müzakere ve Faaliyetlerin Bütünü	5
	Ticari İlişkilerin ve İş Birliklerinin Geliştirilmesi	4
	Ticari Uyuşmazlıkların Çözümü	3
Kamu Faaliyetleri		4
Özel Sektör Faaliyetleri		4
STK Faaliyetleri		2
Ekonomik Menfaat İlişkisi		2
Ticari Üstünlük Kurma Çabası		1
Toplam		36

Tabloya göre “Ticari diplomasini nasıl tanımlarsınız?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde görüşleri incelendiğinde altı tanım ve tanımlara ilişkin 36 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcılar “Uluslararası Müzakereler” (f = 23), “Kamu Faaliyetleri” (f = 4), “Özel Sektör Faaliyetleri” (f = 4), “STK Faaliyetleri” (f = 2), “Ekonomik Menfaat İlişkisi” (f = 2) ve “Ticari Üstünlük Kurma Çabası” (f = 1) konularında görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar “Uluslararası Müzakereler” (f = 23) olarak tanımlayan katılımcılar, “Dış ticaretin artması” (f = 6), “Yatırımın artması” (f = 5), “Uluslararası ekonomik müzakere ve faaliyetlerin bütünü” (f = 5), “Ticari ilişkilerin ve iş birliklerinin geliştirilmesi” (f = 4) ve “Ticari uyuşmazlıkların çözümü” (f = 3) tanımlarına atıf yapmışlardır. Ticari diploma tanımları ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Ticari diplomasi, ülkenin kendi dış ticaretini arttırmak ve yatırımı geliştirmek için gerek dışişleri ve ticaret bakanlıkları gerek dış misyonları aracılığı ve yurtdışındaki ticaret müşavirlikleri aracılığıyla gerçekleştirilen faaliyetlerin bütününe ad verilir.” (“Uluslararası Müzakereler”, G_07)

“Ticari diplomasini, ticari iş birliklerin geliştirilmesi, dış ticaret ve yatırım artırılmasına ve ticari uyuşmazlıkların çözülmesine yönelik ülkelerarası yapılan müzakerelerin olduğunu söyleyebiliriz. Sadece kamu faaliyeti ile sınırlı olmaması gerekiyor özel sektör firmaları da ticari diplomasiye dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (“Uluslararası Müzakereler”, “Kamu Faaliyetleri”, “Özel Sektör Faaliyetleri”, G_01)

“Ticari diplomasi, yurtdışına özel sektörün açılması için devletin sağladığı destekler ve diğer ülkelerle gerçekleştirdiği diplomatik temaslar ve imzaladığı anlaşmalardır. Ticaret diplomasini ikiye bölersek ticaret ve diplomasi, ticareti özel sektör firmaları yapar ve diplomasini de devlet ve kamu kurumları yapar dolayısıyla bu terimde hem devlet ve kamu kurumları hem de özel sektör firmaları tanımın içinde yer alır.” (“Uluslararası Müzakereler”, “Kamu Faaliyetleri”, “Özel Sektör Faaliyetleri”, G_11)

“Yatırımı ve ticari faaliyetleri desteklemek ve geliştirmek için kamu yetkilileri, iş dünyası sivil toplum kuruluşları temsilcileri ve özel sektör firmalarının yurtdışında başka ülkedeki muhataplarıyla yaptıkları temaslar, tanıtımlar ve

görüşmelere ticari diplomasiye diyebiliriz.” (“Uluslararası Müzakereler”, “Özel Sektör Faaliyetleri”, “STK Faaliyetleri”, G_09)

“Kimler tarafından ve nasıl yapılır. Ticaret müşavirleri ve ataşeleri bulunduğu ülkelerde muhataplarıyla temas kurarak kendi ülkesinin uluslararası ticaretini arttırması için çalışmalar yapar. Bu da dar anlamda akla ilk gelen tanıtım. Ancak geniş anlamda, başkonsoloslar ve diğer diplomatlar, ihracatçı firmalar ve yurtdışında aktif sivil toplum kuruluşları ülkesini temsil ettiği için ticari diplomasını icra edebildiğini düşünebiliriz. Özetle, iş ticaret ve hizmet alım satımı varsa ticari diplomasi var demektir.” (“Uluslararası Müzakereler”, “STK Faaliyetleri”, G_03)

“Belirli ortak bir tanımı yok. Ancak ekonomi diplomasisinin bir alt kolu ve onun görev alanının çok büyük bir kısmını içine almaktadır. Tanım birazda ülkenin uluslararası ekonomik sistemdeki nispi yeri ile ilgili bir durumdur. Finans, enerji gibi belli konular dışındaki uluslararası ekonomik ilişkilerin bütünüdür denilebilir. Hatta İngiltere, Fransa, İtalya ve Almanya gibi belli ülke uygulamalarında doğrudan olmasa da dolaylı olarak ekonomik menfaatleri hedeflediklerinden dil, kültür ve tanıtım kuruluşları da dolaylı olarak ticari diplomasının bir parçası olarak görülür. Yine bu amaca yönelik politikalar yürüttüklerinden İngiltere, Japonya ve G. Kore gibi ülkelerde ise teknik yardım kuruluşlarının kararında ticari diplomasının etkisi vardır ve ticari diplomasının bir parçası olarak görülürler.” (“Uluslararası Müzakereler”, “Ekonomik Menfaat İlişkisi”, G_05)

“Ticari diplomasi, rekabetin ve iş birliğinin iç içe geçtiği değişen ve gelişen dünya iktisadi düzeninde anlaşmazlıkların çözümü ve ortak iş yapma kültürünü sağlama gibi amaçları olan aslında ticari üstünlük kurma çabasından ibaret olan bir süreç olarak tanımlanabilir.” (“Uluslararası Müzakereler”, “Ticari Üstünlük Kurma Çabası”, G_04)

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Ticari diplomasının uluslararası ticaretin artmasındaki rolü nedir?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. “Ticari diplomasının uluslararası ticaretin artmasındaki rolü nedir?” sorusu için katılımcı görüşleri

Uluslararası Ticaretin Artmasındaki Rolü	Frekans
Engellerin ve Sorunların Çözülmesi	6
Ülkelerarası İyi Niyet, Dürüstlük ve Güvenilirlik	4
İş Birliği İmkânı Oluşturması	4
Uluslararası İlişkileri Aktif Tutmak	3
Uluslararası Antlaşmalar Yapma	3
Pazarlama ve Tanıtım Faaliyetleri	2
İş Bağlantıları Kurma	1
Toplam	23

Tabloya göre “Ticari diplomasının uluslararası ticaretin artmasındaki rolü nedir?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde yedi görüş ve görüşlere ilişkin 23 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, “Engellerin ve Sorunların Çözülmesi” (f = 6), “Ülkelerarası İyi Niyet, Dürüstlük ve Güvenilirlik” (f = 4), “İş Birliği İmkânı Oluşturması” (f = 4), “Uluslararası İlişkileri Aktif Tutmak” (f = 3), “Uluslararası Antlaşmalar Yapma” (f = 3, “Pazarlama ve Tanıtım Faaliyetleri” (f = 2) ve “İş Bağlantıları Kurma” (f = 1) konularında görüş belirtmişlerdir. Uluslararası ticaretin artmasındaki rolü ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Ticari diplomasının uluslararası ticaretin artmasında önemli bir rolü vardır. Ticari diplomasi; gerek ülkeler arasında ortaya çıkan sorunların çözülmesine katkı sağlaması, gerekse de dostluk ve iş birliği köprüleri kurularak uluslararası ticaretin artmasına pozitif yönde katkı vermektedir.” (“Engellerin ve Sorunların Çözülmesi”, “Ülkelerarası İyi Niyet, Dürüstlük ve Güvenilirlik”, “İş Birliği İmkânı Oluşturması”, G_02)

“Ticari diplomasi, ülkelerarası iyi niyet oluşturarak ikili ilişkileri aktif tutarak uluslararası ticarete teknik engelleri kaldırarak ve sorunları çözümlenerek uluslararası ticaretin artmasında rol oynayabilir. Başarılı ticari diplomasının ülkeler arasında iş birliği imkanları doğurması ve sinerji yaratması, üretim faktörleri açısından kaynakların daha etkin kullanımına imkân sağlaması, ilişki içindeki ülkelerin birlikte kalkınmalarına yapacağı katkı ve daha kaliteli, daha çeşitli hizmet ve mallara erişimin sağlaması ile refah düzeyini yükseltmesi beklenir.” (“İş Birliği İmkânı Oluşturması”, “Uluslararası İlişkileri Aktif Tutmak”, G_01)

“Alıcı satana karşı ve satan alıcıya karşı en büyük risk faktörü birinde kalite değerinde güvenilirliktir. Güvenilirliğin karşılıklı sağlanabilmesi ve satış kanallarının ülkeler arası açık tutulabilmesi için olması geren bir mekanizmadır. Güvenilirlik ve ulaşılabilirlik diplomatlarca ve üst düzey yetkililerce yapılan anlaşmalar neticesinde sağlandığı takdirde ülkenin avantajlı ürünlerinden diğer ülkelerin istifadesi sağlanacak ve ticaret karşılıklı veya tek yönlü artacaktır.” (“Ülkelerarası İyi Niyet, Dürüstlük ve Güvenilirlik”, “Uluslararası Antlaşmalar Yapma”, G_08)

“Ticari diplomasinin rolü şu şekilde söyleyebiliriz iş dünyasına yurtdışında başka ülkelerde doğru koşulları hazırlamak bu da önce devlet düzeyinde yapmak sonra özel sektör ağlarına iş konseylerine inmek gerekir. Aslında güçlü yanlarımızı öne çıkarmak karşı tarafa kendimizi tanıtmak mesela Türkiye’de inşaat sağlık gibi güçlü sektörler hakkında ilgili ülkelere tanıtmamız lazım. Bunu başarılırsak ilgili ülkelerle iş hacmimizi arttırabiliriz.” (“Engellerin ve Sorunların Çözülmesi”, “Pazarlama ve Tanıtım Faaliyetleri”, G_10)

“Bütün ülkeleri kendi iş insanları yurtdışında iş yapmasını ister ve ihracatını destekleme çabası içindedir. Çünkü döviz getirisi önemli ülkenin ekonomisine bu nedenle, ihracatı arttırmak ve yatırımı geliştirmek için dış misyonları aracılığı ve ticaret müşavirlikleri aracılığıyla iş insanlarına yol açmak ve yurtdışı iş bağlantıları kurmalarına yardımcı olmakta önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, ticari diplomasinin uluslararası ticaretin artmasında etkili bir rolü olduğunu düşünüyorum.” (“Engellerin ve Sorunların Çözülmesi”, “İş Bağlantıları Kurma”, G_07)

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Diplomatik dış temsilciliklerin açılması ve ticari diplomatların atanmasının uluslararası ticarete nasıl bir etkisi var?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. “Diplomatik dış temsilciliklerin açılması ve ticari diplomatların atanmasının uluslararası ticarete nasıl bir etkisi var?” sorusu için katılımcı görüşleri

Etki	Frekans
Güven Verme	5
Gelişmelerin Takibi ve Bilgi Sağlaması	5
Çözülemeyen Ticari Sorunların Giderilmesi	4
Tanıtım, İletişim	2
İlişkilerin Gelişmesi	2
Süreklilik Sağlaması	1
Yatırımların Artması	1
Diplomat Sayısının Artması Gerekliliği	3
Toplam	23

Tabloya göre “Diplomatik dış temsilciliklerin açılması ve ticari diplomatların atanmasının uluslararası ticarete nasıl bir etkisi var?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde görüşleri incelendiğinde sekiz görüş ve görüşlere ilişkin 23 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, “Güven Verme” (f = 5), “Gelişmelerin Takibi ve Bilgi Sağlaması” (f = 5), “Çözülemeyen Ticari Sorunların Giderilmesi” (f = 4), Tanıtım, İletişim (f = 2), “İlişkilerin Gelişmesi” (f = 2), “Süreklilik Sağlaması” (f = 1), “Yatırımların Artması” (f = 1) ve “Diplomat Sayısının Artması Gerekliliği” (f = 3) konularında görüş belirtmişlerdir. Etkilere ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Diplomatik dış temsilcilik açıldığı ülkeye önemli mesaj veriyor. Temsilciliği açan ülke diğer ülkeye ve halkına sizi önemsiyoruz ve sizinle iş yapmak istiyoruz. Ayrıca, ticari diplomatların atanması yerel firmalara o ülkeye açılması için güven verir yani o ülkeye ihracatçı firmaların sorun yaşadığı takdirde yardımını alabileceği bir ticari diplomat var. Türkiye’nin Miami’ye ilk ticari diplomatı olarak atandıktan sonra bu bölgede ticaretimizin arttığını gözlemlemiştim görevim süresince. Dolayısıyla, dış temsilcilik açılması ve ticari diplomatın atanması pozitif bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca, iş hacmine bağlı olarak ticari diplomatların sayısının arttırması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin, Dubai’de ben ve bir kişi daha toplam iki ticaret ataşesi olarak görev yapıyorduk ancak iş hacmi fazla olduğu için sayıyı arttırarak üç veya dört kişi olabileceğini söyleyebiliriz.” (“Diplomat Sayısının Artması Gerekliliği”, “Güven Verme”, “Çözülemeyen Ticari Sorunların Giderilmesi”, G_03)

“Dış Temsilcilikler sayesinde iş insanları; bahse konu ülkede doğrudan bir devlet temsilcisine erişebilmekte ve müracaatlarını iletebilmekte, bölgeyi bizzat yaşayarak tanıyan, gelişmeleri takip eden, tarafsız ve bağımsız bir aktörden pazar ve kuruluşlar hakkında bilgi alabilmekte ve son olarak bir devlet temsilcisinin koordinasyonu ve aracılığı ile karşılıklı güvenin tesis edilmesi daha kolay olur.” (“Güven Verme”, “Tanıtım, İletişim”, G_06)

“Özellikle ticaret ataşesi bulunmayan ülkelerde yapacağımız araştırmalar ve yaşadığımız sorunlara aradığımız çözümler çok daha kısıtlı oluyor. Ticari diplomatların atandığı bölgelerde özellikle ihracatçılar olarak çok daha kolay bir şekilde Pazar araştırması yapabiliyoruz ve sorunlarla karşılaştığımızda etkin çözümler ile yardım alabiliyoruz. Bu temsilciliklerin bulunması bazen o bölgedeki ticaret ortağımız tarafından dahi bir güven unsuru olarak görülebiliyor.” (“Çözülemeyen Ticari Sorunların Giderilmesi”, “Gelişmelerin Takibi ve Bilgi Sağlaması”, G_12)

“Tabi ki etkisi var. Aslında etkin olurlarsa dış temsilciler ve ticari diplomatlar yurtdışında bizim özel sektör firmalarının temsilcisi oluyorlar. Bu dış temsilciler özel sektör firmalarına buldukları piyasa ve sektörleri hakkında sağladıkları bilgilendirme sayesinde firmalar açılma kararı alır bu da uluslararası ticaret hacmine olumlu etki yaratır.” (“Gelişmelerin Takibi ve Bilgi Sağlaması”, G_10)

“Ticaretin kendi dinamiklerine hâkim alanında uzmanlaşmış ticaret müşaviri ve ataşesi gibi ticari diplomatların görev alması, tıp, mühendislik, spor gibi alanlarda mevcut ihtisaslaşmanın ticari diplomaside de olması ilişkilerin daha verimli ve profesyonel olmasını sağlamaktadır. Yani, ticari diploması uzman aktörlerinin uluslararası ticarete olumlu etkisi olduğunu düşünmekteyim.” (“İlişkilerin Gelişmesi”, G_04)

“Az sayıdaki çalışmaların hepsinde bir ticari bir ülkedeki diplomatların varlığı o ülkenin ihracatını önemli ölçüde arttırdığı, hatta süreklilik ve istikrar sağladıkları genel kabul görmüş bir gerçeklikler. Geniş anlamda ise yatırımlar ve hizmetler sektörlerinin (müteahhitlik hizmetleri gibi) gelişimine de katkı yapmaktadır.” (“Süreklilik Sağlaması”, “Yatırımların Artması”, G_05)

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“İkili üst düzey resmi ziyaretler ve toplantıların uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. “İkili üst düzey resmi ziyaretler ve toplantıların uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?” sorusu için katılımcı görüşleri

Katkı	Frekans
Alt Seviyelerde Çözümeyen Sorunların ve Anlaşmazlıkların Çözülmesi, Engellerin Kalkması	5
Olumlu Katkı	4
İş Bağlantıları Sağlaması ve Tanıtım	3
Ülkelerin Karşılıklı Menfaatlerine Yönelik Antlaşmalar	3
Güvenilirlik Sağlama	2
Karar Alma Sürecinin Kısılması	2
Sorumlulukların Takibini Sağlaması	1
Ticareti Serbestleştirecek Düzenlemeler	1
Para Transferinin Kolaylaşması	1
Diğer Ülke Vatandaşlarının Bu Ürünleri Tercih Etmesi	1
Ticareti Arttırıcı ve Kolaylaştırıcı Etkiler	1
Katkısının Olmaması	1
Toplam	25

Tabloya göre “İkili üst düzey resmi ziyaretler ve toplantıların uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde 14 görüş ve görüşlere ilişkin 25 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, “Alt Seviyelerde Çözümeyen Sorunların ve Anlaşmazlıkların Çözülmesi, Engellerin Kalkması” (f = 5), “Olumlu Katkı” (f = 4), “İş Bağlantıları Sağlaması ve Tanıtım” (f = 3), “Ülkelerin Karşılıklı Menfaatlerine Yönelik Antlaşmalar” (f = 3), “Güvenilirlik Sağlama” (f = 2), “Karar Alma Sürecinin Kısılması” (f = 2), “Sorumlulukların Takibini Sağlaması” (f = 1), “Ticareti Serbestleştirecek Düzenlemeler” (f = 1), “Para Transferinin Kolaylaşması” (f = 1), “Diğer Ülke Vatandaşlarının Bu Ürünleri Tercih Etmesi” (f = 1), “Ticareti Arttırıcı ve Kolaylaştırıcı Etkiler” (f = 1) ve “Katkısının Olmaması” (f = 1) konularında görüş belirtmişlerdir. Katkılara ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“İkili ilişkilerin önemli olduğu demokratik olmayan ülkelerde ikili heyet ziyaretlerin ve toplantıların önemli olduğunu düşünüyorum. Mesela, Birleşik Arap Emirlikleri’nde görevim sırasında siyasi sorunlar olduğu zaman ve ikili üst düzey ziyaretlerin durdurduğu dönemde iş adamlarımıza zorluk çıkarıyorlardı örneğin, vize vermiyorlar veya Covid-19 bahanesiyle uçuşlar diğer ülkelere açılırken ülkemizi yasaklı listede tutmaya devam ettiler. Ancak siyasi ilişkilerin düzeldiğinde ticaret bakanı, dışişleri bakanı ve cumhurbaşkanımızın ziyareti başladığında her iki tarafta ticaret yapanlar arasında olumlu bir hava oluşmaya başladı ve vize gibi birçok sorun çözülmeye başladı.” (“Alt Seviyelerde Çözümeyen Sorunların ve Anlaşmazlıkların Çözülmesi, Engellerin Kalkması”, G_03)

“Cumhurbaşkanı ve bakanlar gibi üst düzey ziyaretlerin, iki ülke arasındaki ticari sorunlarının ve anlaşmazlıkların çözülmesi, ticaretin önündeki engellerinin kaldırması, para transferlerinin kolaylaştırılması gibi katkıları olabilir. Üst düzey ticari ve ekonomik toplantıların da iki ülke iş insanları bir araya getirerek iş bağlantıları ve ticari sorunları ele almasıyla uluslararası ticaretin gelişmesinde katkısı olur.” (“Alt Seviyelerde Çözümeyen Sorunların ve Anlaşmazlıkların Çözülmesi, Engellerin Kalkması”, “İş Bağlantıları Sağlaması ve Tanıtım”, “Para Transferinin Kolaylaşması”, G_07)

“Karşılıklı üst düzey ziyaretler ve ticari konuları ele alan toplantı ve görüşmeler ticari mekanizmaların anlaşılıp ve bu mekanizmaların tanınmasına sebebiyet vereceğinden uluslararası ticarete olumlu ekti sağlayacaktır. Böylelikle, iki ülkenin ticari anlamda daha net anlaşılmasına yola açar ve ticareti geliştirir.” (“Olumlu Katkı”, G_08)

“Üst düzey temasların özellikle büyük altyapı projelerinde iş birliği fırsatlarının yaratılmasında ya da ticareti serbestleştirecek düzenlemelerin tesisinde çok önemli olduğu açıktır. Bu tip görüşmelerden her iki ülkenin çıkarına hizmet edecek anlaşmalar sağlanabilir.” (“Ülkelerin Karşılıklı Menfaatlerine Yönelik Antlaşmalar”, “Ticareti Serbestleştirecek Düzenlemeler”, G_06)

“Üst düzey ziyaretleri gerçekleştirmek ve ikili ticari ilişkiye ilişkin toplantıları icra etmek iki ülke arasındaki ticaret ortamına güven sağlar ve zemin oluşturur. Bu tür temaslar iki ülke arasındaki ilişkiyi sağlamlaştırır ve üst noktaya taşır ve diğer ülkelerden daha avantajlı konuma geliriz. Başka bir deyişle, ticari faaliyetler güven üzerine kurulur. Ayrıca, halkta da ziyaret eden ülkenin ismine ilişki merak uyandırır ve böylelikle ülke hakkında araştırıp ürünlerinin tercih nedeni de olur.” (“Güvenilirlik Sağlama”, “Diğer Ülke Vatandaşlarının Bu Ürünleri Tercih Etmesi”, G_09)

“İkili üst düzey resmi ziyaretler ve toplantılar ticari diplomasının en etkin politika enstrümanları olduğundan ticari diplomasının amaçları doğrultusunda gerek sorunların en etkin çözümü gerek karar alma süreçlerinin kısaltılması gerekse de sorumlulukların takibi açısından uluslararası ticaretin gelişmesini en üst düzeyde katkı sağlamaktadır.” (“Karar Alma Sürecinin Kısaltılması”, “Sorumlulukların Takibini Sağlaması”, G_04)

“Üst düzey ziyaretler sonrası atılan adımlar uluslararası ticareti kolaylaştırıcı ve artırıcı etkiler yapabiliyor. Bu adımlar aslında uzun vadede etki gösterecek olsa dahi, her iki ülkenin iş insanlarının ilgilerini karşı tarafa odakladığı için çok hızlı bir şekilde yeni ticari ilişkilerin kurulmasına vesile oluyor.” (“Ticareti Arttırıcı ve Kolaylaştırıcı Etkiler”, G_12)

“Normalde çok katkısı olması gerekirken ben şahsen çok katkısını görmedim maalesef. Üst düzey ziyaretlerde özel sektör firmaları tam anlamda temsil edilmediğini düşünüyorum. Kamu ve özel sektör kopuk şekilde hararet ediyorlar. Bu tür ziyaretler ve toplantılarda görev yapan firmalar olarak kimse sorunlarımızı sormuyor dolayısıyla bu tür ziyaretler ve toplantılar da dile getirilmiyor ve çözülüyor en basitinden.” (“Katkısının Olmaması”, G_11)

Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Serbest ticaret anlaşmaları başta olmak üzere diğer ekonomik iş birliği anlaşmalarının imzalanmasına uluslararası ticaret açısından neden ihtiyaç var?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. “Serbest ticaret anlaşmaları başta olmak üzere diğer ekonomik iş birliği anlaşmalarının imzalanmasına uluslararası ticaret açısından neden ihtiyaç var?” sorusu için katılımcı görüşleri

Anlaşma İhtiyacının Nedenleri	Frekans
Uluslararası Ticaretin Kolaylaşması, Artması ve Devamlılığı	10
Gümrük Tarifelerini ve Vergileri Düşürme	9
Ticari Engellerin Azalması	7
Ticaretten Sağlanan Faydanın Artması	3
Hedef Pazarlara Ulaşım İmkânı Sağlaması	2
Yasal Güvence Sağlaması	2
Rekabetçiliği Arttırma	2
Ekonomik Büyümeye Katkısı	1
Üretimi Desteklemesi	1
İş Birliği Sağlaması	1
Para Akışını Hızlandırması	1
Toplam	39

Tabloya göre “Serbest ticaret anlaşmaları başta olmak üzere diğer ekonomik iş birliği anlaşmalarının imzalanmasına uluslararası ticaret açısından neden ihtiyaç var?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde 11 görüş ve görüşlere ilişkin 39 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcılar “Uluslararası Ticaretin Kolaylaşması, Artması ve Devamlılığı” (f = 10), “Gümrük Tarifelerini ve Vergileri Düşürme” (f = 9), “Ticari Engellerin Azalması” (f = 7), “Ticaretten Sağlanan Faydanın Artması” (f = 3), “Hedef Pazarlara Ulaşım İmkânı Sağlaması” (f = 2), “Yasal Güvence Sağlaması” (f = 2), “Rekabetçiliği Arttırma” (f = 2), “Ekonomik Büyümeye Katkısı” (f = 1), “Üretimi Desteklemesi” (f = 1), “İş Birliği Sağlaması” (f = 1) ve “Para Akışını Hızlandırması” (f = 1) konularında görüş belirtmişlerdir. Anlaşma ihtiyacının nedenleri ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Uluslararası ticareti zorlaştıran gümrük tarifeleri düşürmek için bu tür anlaşmaya ihtiyaç var. Özellikle, serbest ticaret anlaşmaları imzalayan ülkeler için engellerin azaltılmasını dolayısıyla ticaretin artmasını sağlar. Hedef pazarlara ulaşma imkânının kolaylaşmasına imkân sağlar. Taraf ülkelerde daha çeşitli daha kaliteli ürünlerin dolaşımına fırsat tanıyarak ekonomik refahı ve üretimi destekler, ekonomik büyümeye katkı sağlar.” (“Uluslararası Ticaretin Kolaylaşması, Artması ve Devamlılığı”, “Ekonomik Büyümeye Katkısı”, “Üretimi Desteklemesi”, “Ticari Engellerin Azalması”, “Ticari Engellerin Azalması”, G_01)

“Uluslararası ticaretin kolaylaştırılması ve serbestleştirilmesi bütün ülkelere fayda sağladığından hem Dünya Ticaret Örgütü’nün çok taraflı müzakereler yoluyla yaptığı çalışmalar hem de bölgesel ve ikili düzeydeki anlaşmalar yapılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda Serbest Ticaret Anlaşmaları (STA’lar), anlaşmaya üye ülkeler tarafından önceden belirlenen koşullar ve kurallar çerçevesinde serbestçe ticaret yapabilme imkânı veren ve üye ülkelere ticari fayda sağlayan bölgesel ve ikili düzlemde yapılan anlaşmalardandır. STA ağlarının ülkelere

sağladığı en önemli katkı, anlaşmaya üye ülkeler üzerinden gerçekleştirilen serbest, hızlı ve verimli ticaret sayesinde artan ithalat ve ihracattır.” (“Uluslararası Ticaretin Kolaylaşması, Artması ve Devamlılığı”, Artması ve Devamlılığı”, “Gümrük Tarifelerini ve Vergileri Düşürme”, “Hedef Pazarlara Ulaşım İmkânı Sağlaması”, “Hedef Pazarlara Ulaşım İmkânı Sağlaması”, “Ticaretten Sağlanan Faydanın Artması”, “Yasal Güvence Sağlaması”, G_06)

“Serbest ticaret anlaşması olmasa olmaz diyebilir uluslararası ticaret açısından örnek vereyim Türkiye ile Avrupa arasında bu anlaşma olduğu için Almanya’dan Türkiye’ye rahatlık ürün satabiliyor sınırda takılmadan, aynı şekilde Türkiye’den firmalar ürününü ticaret odasından temin edeceği A. TR dolaşım belgesiyle sınırda gümrükte takılmadan ihracat yapabilir. Bu da bizi diğer ülkelere göre daha avantajlı yapar. AB ile Çin arasında böyle bir anlaşma olmadığı için Türkiye’den ürünü tercih ederler.” (“Uluslararası Ticaretin Kolaylaşması, Artması ve Devamlılığı”,G_11)

“Öncelerde her bölgede piyasası bulunmayan mallar, yakın zamanda her bölgede talep görür hale geldi. Fakat özellikle bir anlaşmaya sahip olmadığımız ülkelere bu malları ihraç etme noktasında, o ülkelerin bazı üçüncü ülkeler ile yapmış oldukları anlaşmaları ülkemiz ile yapmadıkları için ürünlerimize yüksek vergiler uygulaması sorunu ile karşılaşmıyoruz. Ülkemiz bazı hedef ülkeler tarafından gümrüklenecek bedel açısından Asya ülkesi, bazı ülkeler tarafından Avrupa ülkesi sınıfında görülüyor. Bu sınıflandırmaya göre ticaret malının vergilendirilmesi yapılıyor ve ülkemiz menşeli ürünlerde dezavantajlı bir gümrük vergilendirmesi ile karşılaşabiliyoruz. Yapılan serbest ticaret anlaşmaları, iki ülkenin birbirine sağlayabileceği ürün çeşitlerinde ticareti kısıtlayacak düzeydeki sorunları çözmesi ile iki ülkenin de dış ticaret hacmini ve dünyadaki rekabetçiliğini artırmaktadır.” (“Rekabetçiliği Arttırma”, “Ticari Engellerin Azalması”, “Gümrük Tarifelerini ve Vergileri Düşürme”, G_12)

“Gümrük ve vergiler gibi engellerde uluslararası ticaret takılıyor ve sınırlandırılıyor. O nedenle, uluslararası ticaretin önündeki engelleri kaldırmak veya azaltmak için ülkeler arası ikili ve çok taraflı anlaşmaların imzalanmasının önemi var. Mal ve hizmetlerin uluslararası anlamda rahat dolaşması ve akışının hızlanması için bu tür anlaşmalar önemlidir. Ayrıca, iki ülkenin merkez bankaları arasındaki anlaşmalar sayesinde para akışı da hızlanır ve uluslararası ticaretin ödeme sıkıntıları ortadan kalkar veya azalır.” (“Uluslararası Ticaretin Kolaylaşması, Artması ve Devamlılığı”, “Ticari Engellerin Azalması”, “Para Akışını Hızlandırması”, “Gümrük Tarifelerini ve Vergileri Düşürme”, G_07)

Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Özel sektörü temsil eden iş konseylerinin uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. “Özel sektörü temsil eden iş konseylerinin uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?” sorusu için katılımcı görüşleri

İş Konseylerinin Uluslararası Ticarete Katkısı	Frekans
Diğer Ülkede Ticaret Yapma Fırsatı	7
Olumlu Katkı	6
Yeni İş Birlikleri Sağlama	5
Sınırlı ya da Dolaylı Katkı	2
Türk Firmalarının ve Ürünlerinin Tanıtımı	2
Ticari Engellerin ve Sorunların Devlete Bildirilmesi	2
Bilgi Sağlaması, Yol Göstermesi	2
Toplam	26

Tabloya göre “Özel sektörü temsil eden iş konseylerinin uluslararası ticarete ne gibi katkısı var?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde yedi görüş ve görüşlere ilişkin 26 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, “Diğer Ülkede Ticaret Yapma Fırsatı” (f = 7), “Olumlu Katkı” (f = 6), “Yeni İş Birlikleri Sağlama” (f = 5), “Sınırlı ya da Dolaylı Katkı” (f = 2), “Türk Firmalarının ve Ürünlerinin Tanıtımı” (f = 2), “Ticari Engellerin ve Sorunların Devlete Bildirilmesi” (f = 2) ve “Bilgi Sağlaması, Yol Göstermesi” (f = 2) konularında görüş belirtmişlerdir. İş konseylerinin uluslararası ticarete katkısı ile ilgili örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Akıf ve bilinçli hareket ediyorsa katkısı olur tabii. Dolayısıyla, bu tür organizasyonların olumlu katkıları olabilir ancak ülke çıkarlarını olumsuz etkileyebilecek durumlara yol açmamaları adına kamu otoriteleri tarafından denetlenmeleri önem arz etmektedir.” (“Olumlu Katkı”, G_02)

“Etkin kullanılırsa ve özel sektör firmalarının tamamını temsil edecek şekilde kapsamlı faaliyet yaparsa birçok katkısı olur. Örneğin, iş adamların ticaret yaparken karşılaştıkları sorunları ve engelleri ortadan kaldırmak için devlete aktarabilirler özel sektör temsilcisi olarak devlet yetkilileriyle kolayca görüşebilirler.” (“Olumlu Katkı”, G_08)

“İki ülke iş insanları arasında sinerji oluşturur ve aralarında ticareti yapma isteği arttırır. Ancak iş konseylerinin kuruluş amacına hizmet ederse bu olur sadece başkanına ve yakın ekibine şahsi menfaatleri için kullanılırsa o zaman bir katkısı olmaz.” (“Diğer Ülkede Ticaret Yapma Fırsatı”, “Yeni İş Birlikleri Sağlama”, G_11)

“İş konseyleri her iki ülkeden temsilcilerin oluşturduğu, ekonomik ve ticari ilişkilerde ön plana çıkmış şirket temsilcilerin oluşturduğu bir yapıdır. Türk firmaları açısından o ülkede yatırım ve müteahhitlik hizmetleri gibi sürekli faaliyeti olan firmalar arasından seçilmektedir. Ancak, bu faaliyetler de ticarete dolaylı etki yapmaktadır (o ülkede üretilen bir ürünün ihracatı, ya da ülkemizin ihtiyacı bir ürün ise ithal edilmesi gibi. Yine müteahhitlik hizmetlerinde gerekli olan malzeme tedariki, çoğunlukla ülkemizden yapılmaktadır)” (“Diğer Ülkede Ticaret Yapma Fırsatı”, “Sınırlı ya da Dolaylı Katkı”, G_05)

“Özel sektörü temsil eden iş konseyleri öncelikle ülkemizin tanıtımında fayda sağlamaktadır. Ülkemizin bir alanda daha dünya pazarında bulunduğu hedef ülkeler tarafından bilinmesi, konseye katılan katılmayan tüm sektör firmaları için bir güven, pusula ve yol gösterici unsuru olmaktadır.” (“Türk Firmalarının ve Ürünlerinin Tanıtımı”, G_12)

“İş konseylerinin elbette uluslararası ticarete katkısının olduğunu düşünüyorum. Şöyle ki, iki ülke arasındaki günlük yaşanan ticari sorunları masaya yatırılıyor ve üst makamlara iletilmesinde yardımcı olunuyor. İş konseyinin olduğu ülkeyle gerçekleştirdiği sektör bazlı toplantılar sayesinde firmalar ve iş adamlarına bilgi vererek ticaret olanakları ve fırsatları sunuyor, tanımadığı iş insanlarıyla buluşturuyor ve iş ağlarının gelişmesine katkı sunuyor.” (“Diğer Ülkede Ticaret Yapma Fırsatı”, “Ticari Engellerin ve Sorunların Devlete Bildirilmesi”, G_09)

“Aslına önemli katkı sunabilir. Öncelikle devletin kapılarını açtığı ülkelerde iş konseylerinin bayrağı devralıp ticari diplomasi faaliyetini kendi yürütmesi gerektiğini düşünüyorum. Katkılar şöyle olabilir karşı tarafın iş konseyiyle ciddi ilişki kurarak iki tarafın iş dünyası ve çeşitli sektörlerde çalışan firmaları bir araya getirerek uluslararası ticareti artırabiliriz. Bunun için iş forumları sık sık çeşitli sektörlerde icra ediliyor ve ilgili bütün firmalara davet gönderiliyor. DEİK iş konseylerinde enerji, inşaat, sağlık, turizm gibi her sektörden temsilci bulundurulmasına dikkat ediliyor. Bu şekilde, güçlü olduğumuz tarafı ve sektörleri kolaylıkla karşı tarafa aktarabiliyor ve bilgi verebiliyoruz.” (“Diğer Ülkede Ticaret Yapma Fırsatı”, “Yeni İş Birlikleri Sağlama”, “Bilgi Sağlaması, Yol Göstermesi”, G_10)

Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Türkiye’nin körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki güçlü ve zayıf yanları neler?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. “Türkiye’nin körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki güçlü ve zayıf yanları neler?” sorusu için katılımcı görüşleri

Güçlü ve Zayıf Yönler	Neden	Frekans
Güçlü Yönler		28
	Ortak din ve tarihi geçmiş, kültürel ve coğrafi yakınlık	8
	İyi kalite ve uygun fiyat	6
	Birçok sektörde sanayiinin gelişmiş olması	5
	Dış temsilciliklerin gücü	4
	Tecrübeli ve İş bitirici	3
	Adaptasyon kabiliyeti	2
Zayıf Yönler		17
	Markalaşma ve tanıtım eksikliği	4
	Siyasi sorunlar	3
	Üst düzey temasların az olması	3
	Ekonomik istikrarsızlık ve finans imkanlarının eksikliği	2
	Bu ülkelerin dili ve iş kültürünü iyi bilmemek	2
	Lobicilik kültürünün eksikliği	2
	Yüksek teknoloji gerektiren ürünlerde geride olmak	1
Toplam		45

Tabloya göre “Türkiye’nin körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki güçlü ve zayıf yanları neler?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde gelecekle ilgili güçlü ve zayıf yönler için “Güçlü Yönler” (f = 28) ve “Zayıf Yönler” (f = 17) olarak görüş belirtmişlerdir. “Güçlü Yönler” olarak görüş belirten katılımcılar “Ortak din ve tarihi geçmiş, kültürel ve coğrafi yakınlık” (f = 8), “İyi kalite ve uygun fiyat” (f = 6), “Birçok sektörde sanayiinin gelişmiş olması” (f = 5), “Dış temsilciliklerin gücü” (f = 4), “Tecrübeli ve İş bitirici” (f = 3), ve “Adaptasyon kabiliyeti” (f = 2) konularına atıf yapmışlardır. “Zayıf Yönler” olarak görüş belirten katılımcılar “Markalaşma ve tanıtım eksikliği” (f = 4), “Siyasi sorunlar” (f = 3), “Üst düzey temasların az olması” (f = 3), “Ekonomik istikrarsızlık ve finans imkanlarının eksikliği” (f = 2), “Bu ülkelerin dili ve iş kültürünü iyi bilmemek”

(f = 2), “Lobicilik kültürünün eksikliği” (f = 2) ve “Yüksek teknoloji gerektiren ürünlerde geride olmak” (f = 1) konularına atıf yapmışlardır. Güçlü ve Zayıf yönlerle ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Güçlü yanları: Müslüman din ortaklığımız, mobilya gibi bazı sektörlerde çekici Türk ürün algısı ve gıda gibi hem kalite hem fiyat anlamında iyi algıya sahip, yatırım açısından da Mısırlı Hintli gibi diğer milletlere ihaleleri vermek yerine iş bitiriciliğimiz bilindiği için Türk iş adamlarına verilmeyi tercih ediliyor. Zayıf yanları: Bu ülkelerde alım gücü yüksek olduğu için batı ülkelerin markaları tercih ediyor bizim giyim ve kozmetik gibi bazı sektörlerde henüz tam markalaşmış olmamız. Savunma sanayi gibi yüksek teknoloji gerektiren ağır sanayi ürünlerinde geride kalmış olmamız dolayısıyla batıyla bunun gibi birçok sektörde rekabet edemiyor olmamız.” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_01)

“Genel olarak güçlü yönler ortak bir tarihi geçmiş, din ve diğer kültürel öğeler yönüyle yanında coğrafi olarak yakınlık sayılabilir. Zayıf yönler o ülkelerin aşırı merkezizetçi yapıları dolayısıyla karar alıcıların azlığı, kurumsal devlet yönünün zayıflığı, ülkelerin ekonomilerinin ağırlıklı olarak petrol ve doğalgaza dayanıyor olması (fiyatlardaki iniş çıkışlar o ülkelerin dış ekonomik ilişkilerine de doğrudan yansıtılabilmektedir).” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_05)

“Güçlü yönleri; ortak din, yakın kültürel değerler, Türkiye'nin hem kültürel hem coğrafi olarak batı dünyası ile bir köprü oluşturması, coğrafi yakınlık, ucuz iş gücü ve tecrübeli ekipler, Türk Firmalarının bölgedeki şartlara adaptasyon kabiliyeti

Zayıf Yönleri ise Türk firmaları için finansman imkanlarının kısıtlı olması ve Türkiye'nin ekonomik istikrarsızlığı ve belirsizlik” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_06)

“Türkiye Komşusu sayılabilecek yakınlıkta olan körfez ülkelerinin hem lojistik maliyeti hem de helal gıda ve bunun gibi özdeşleşebilecek ürün üretimleri sayesinde ticari mekanizmaların tümüyle en üst düzeyde kullanılıyor olması, dini birliktelik, lojistik yakınlığı, tarihi ve kültürel birliktelik hepsi güçlü yanlarımız olabilir. Zayıf yanlarımız ise tarihi kopuştan kaynaklı psikoloji; geçmiş dönemde batı bağımlılığı, ekonomik batı bağımlılığı.” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_08)

“Güçlü yanları; körfez ülkelerde hepsinde dış temsilciliklerimizin ve ticaret müşaviri ve atışeleri bulunması, görevli kişilerin İngilizce bilmesi çünkü bu ülkelerin hepsinde İngilizce rahat bir şekilde konuşuluyor. Türkiye'nin sanayisi iyi olan ve ürünlerine güvenen bir ülkenin olması. Zayıf yanları ise; görevli kişilerin atanmadan önce bu ülkelerin iş kültürü hakkında yeterli bilgilendirme sistemimizin olmaması, ticari diplomasi yapacak kişilerin bu ülkelerin kültürünü veya karşı taraftaki muhataplarının gönlünü fethedebilmek için ülkelerin ana dili Arapça'dan birkaç kelime bilmiyor olması” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_03)

“Güçlü yanları: Ortak tarihi geçmiş ve din ortaklığı, jeolojik konumumuz Avrupa ile Asya arasında köprü olmamız. Zayıf yanları: sadece petrole dayalı ülkeler çalışan olmayan Arap kültürü ülkeler gibi ön yargılarımız var ve mesela Dubai gibi bir yerde gerçek iş kültürünü tam bilmiyoruz. Markalaşma noktasında eksik kaldık.” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_09)

“Güçlü yanları: kültür ve din benzerliği, Türkiye güçlü sanayisi ve bazı sektörlerde güçlü ve yurtdışıyla başka ülkelerle ve ülkelerde çalışmada deneyimliyiz. Zayıf yanları ise: lobicilik kültürümüzün gelişmemiş olması batı ülkeler lobicilik yaparken bizde eksiktir ve kendimizi da güçlü olduğumuz alan ve sektörleri tanıtımı konusunda geride kalmışız.” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_10)

“Türkiye'nin bölge ülkeleriyle özellikle Arap Baharı sonrası yaşamış olduğu siyasi sorunlar, bölge ile Türkiye arasındaki ticareti olumsuz etkileyen faktörlerden biri haline gelmiştir. Buna rağmen, Türkiye'nin bölge halkları nezdinde olumlu bir imaja sahip olması ve bölge ülkelerine uygun maliyetle kaliteli mal ve hizmet sunabilecek bir ekonomik altyapıya sahip olması, önemli avantajlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır.” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_02)

“Umman özelinde belirtmek gerekirse, daha kurumsal ve hızlı hareket edebilen bir ticari diplomasiye sahibiz. Ticari denge olarak da fazla veren bir ülke olduğumuz için ve karşı tarafın bu anlamda fazla vermek için yoğun bir çabası olmadığı için çoğunlukla ülkemiz daha etkin ve sorun çözmeye yönelik taraftır. Üst düzey temasların yoğunluğunun az olması mevcut hareketliliği üst seviyeye çıkarmada eksik kaldığı için bu durum zayıf yön olarak değerlendirilebilir.” (“Güçlü ve Zayıf Yönler”,G_04)

Sekizinci Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Türkiye'nin körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki fırsat ve tehditler neler?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9. “Türkiye’nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki fırsat ve tehditler neler?” sorusu için katılımcı görüşleri

Fırsatlar ve Tehditler	Görüş	Frekans
Fırsatlar		24
	Türlere ve Türk ürünlerine sempati	5
	Ortak din ve tarihi geçmiş, kültürel ve coğrafi yakınlık	5
	Yatırım ve iş fırsatları	4
	Diploması gücü	4
	Körfez ülkelerinin yüksek gelir düzeyi	3
	Kalite ve fiyat uygunluğu	2
	Ülkelerin birçok sektörde dışarıya bağımlı olmaları	1
Tehditler		21
	Siyasi istikrarsızlığın ticarete yansması	9
	Bölgedeki siyasi, etnik ve kültürel sorunlar	5
	Alım gücünün zayıflaması	3
	Yüksek rekabet	2
	Karar alma ve sonuç alma hızlarının yavaşlığı	1
	Batı bağımlılıkları	1
Toplam		45

Tabloya göre “Türkiye’nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesindeki fırsat ve tehditler neler?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde gelecekle ilgili fırsatlar ve tehditler için “Fırsatlar” (f = 24) ve “Tehditler” (f = 21) olarak görüş belirtmişlerdir. “Fırsatlar” olarak görüş belirten katılımcılar “Türlere ve Türk ürünlerine sempati” (f = 5), “Ortak din ve tarihi geçmiş, kültürel ve coğrafi yakınlık” (f = 5), “Yatırım ve iş fırsatları” (f = 4), “Diploması gücü” (f = 4), “Körfez ülkelerinin yüksek gelir düzeyi” (f = 3), “Kalite ve fiyat uygunluğu” (f = 2) ve “Ülkelerin birçok sektörde dışarıya bağımlı olmaları” (f = 1) konularına atıf yapmışlardır. “Tehditler” olarak görüş belirten katılımcılar “Siyasi istikrarsızlığın ticarete yansması” (f = 9), “Bölgedeki Siyasi, Etnik ve Kültürel Sorunlar” (f = 5), “Alım gücünün zayıflaması” (f = 3), “Yüksek rekabet” (f = 2), “Karar alma ve sonuç alma hızlarının yavaşlığı” (f = 1) ve “Batı bağımlılıkları” (f = 1) konularına atıf yapmışlardır. Fırsatlar ve Tehditlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Fırsatlar: bu ülkelerin petrol ihracatçısı olması dolayısıyla alımı gücü yüksek olması, ithalatçı ülkeler olması kapı kolundan cama kadar inşaat, mobilya, tekstil, gıda vb. birçok sektörde dışarıya bağımlı ülkeler olması dolayısıyla talep çok diyebiliriz. Tehditler: alım gücü yüksek olması aynı zaman tehdit olabilir çünkü Batı marka ürünleri tercih etme nedenleri olabilir. Ayrıca, Çin’in daha ucuz malı da var ve ürün kalitesi geliştirmeye çalışan bir ülke var. O nedenle, yüksek rekabetin olduğunu söyleyebiliriz.” (“Fırsatlar ve Tehditler”,G_07)

“Fırsatlar; coğrafi olarak kültür ve din olarak yakın olması, Türkiye’nin ürün kalite algısı iyi olması ve tercih edilmesi. Tehditler; siyasi sorunların olduğunda Suudi Arabistan örneğinde olduğu gibi ticaret sektöre uğrayabilir, petrol fiyatının ara sıra düşmesi dolayısıyla alım gücünün azalması.” (“Fırsatlar”, G_03)

“Fırsatlar; helal kavramına dikkat eden ülkelerin olması tatilleri Türkiye’de yapmayı tercih ediyor çünkü içimiz rahat olur diyorlar. Ayrıca, bundan dolayı başta gıda ve çok sektörde bizden ithal etmeyi tercih ediyorlar. Türk ürün algısı da iyidir burada. Tehditler ise; siyasi sorunların ilişkiye olumsuz etkilemesi.” (“Fırsatlar ve Tehditler”,G_11)

“Körfez ülkeleriyle ticari diplomaside fırsatlarımız, bölgemizde daha çok adı geçen bir ülke olarak daha başarılı ikili ticaret anlaşmaları yapmak olabilir. Özellikle enerji alanındaki gelişmelerde yeni kaynakların bulunması, bu alanlarda yapılacak anlaşmalarda daha iyi olanaklar sağlayabilir ve ortaklık kurulabilir. Tehditler açısından ise, demokratik olmayan ülkelerle çalışmak her an ikili ticaret ve yatırım sektöre uğrayabilir siyasi sorun olması durumunda.” (“Fırsatlar ve Tehditler”,G_12)

“Fırsatlar: Türkiye ve Türk ürünlerine karşı bu ülkelerin halkı sempati duyması ve bazı alanlarda Türlere öncelik verilmesi dolayısıyla yatırım ve iş fırsatların bulunması. Tehditler ise siyasi istikrarsızlığın ticari ilişkilere yansması örneğin, Kuveyt’te her iki yılda bir hükümet istifa ediyor bakanla görüşüyor tam sorunu çözeceğiz hükümet istifa ediyor ve yeni bakanla randevu alıp sorunları yeniden tekrar ele almamız gerekiyor.” (“Fırsatlar ve Tehditler”,G_01)

“Fırsatlar: bu ülkelerle daha öncesinde tam kullanılır ticari diplomasisinin icra etme potansiyelinin bulunması. Tehditler ise Körfez ülkelerinin demokratik olmamaları ve aşırı batı bağımlılığı özellikle sanayi ve makineleşme yönünden diyebiliriz.” (“Fırsatlar ve Tehditler”,G_08)

“Son yıllarda Türk kültürüne ve yaşam tarzına duyulan ilgi ve yakınlığın artması ve bu durumun ticarete yükselen talep olarak dönmesi, Körfez ülkelerinin yüksek gelir düzeyi, bahse konu ülkelerde Türk firmaları için yol ve altyapı başta olmak üzere birçok sektörde yatırım ve iş fırsatları var. Tehditler: petrol gelirine bağımlı olan ekonomilerde

petrol fiyatındaki düşüş talebe de yansıtır ve Türkiye’de veya bu ülkelerde siyasi belirsizliğin ticari ilişkilere olumsuz etki etmesi” (“Fırsatlar ve Tehditler”, G_06)

“Fırsat olarak söyleyebileceğimiz, ülkemizin son yıllarda bilinirliğinin artış göstermesi, Türk kültürü ve ürünlerine olan rağbet ticari diplomasının hızını doğal olarak artırmaktadır. Türk dizileri çok beğenildiği ve takip edilmesi Türkiye ürün algısına pozitif yansıttığını düşünüyorum. Bu ülkelerin iş yapma kültürüne bağlı olarak ilgili kurumlarda karar alma ve sonuç alma hızının düşük olması gerek iş hayatının yavaşlamasına gerekse de temas kurma ve sorunlara çözüm üretmede zorluklar oluşturmaktadır.” (“Fırsatlar ve Tehditler”, G_04)

“Fırsatlar yönüyle Türk firmaları özellikle gıda, giyim başta olmak üzere birçok sanayi ürününde önemli bir avantaja sahiptir. Gıda alanında “helal” kavramı konusu önemli bir fırsattır. Diğer sanayi ürünlerinde de yakınlık ve rekabetçi fiyatlar önemli fırsatlardır. Tehdit yönüyle, ülkelerin sürekli istikrarsızlık alanları olması (İran-İrak savaşı, Irak’ın Kuveyt’i işgali, Arap baharı, S. Arabistan’ın Yemen’e saldırması), Şii Sünni eksenli politikalar dolayısıyla zaman zaman İran’ın bölgede etkin olma çabaları, sayılabilir.” (“Fırsatlar ve Tehditler”, G_05)

Dokuzuncu Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisini geliştirirken nelere dikkat edilmelidir? Kamu ve özel sektör arasında koordinasyon ve iş birliğinin önemi nedir ve nasıl olmalı?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. “Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisini geliştirirken nelere dikkat edilmelidir? Kamu ve özel sektör arasında koordinasyon ve iş birliğinin önemi nedir ve nasıl olmalı?” sorusu için katılımcı görüşleri

Görüş	Alt görüş	Frekans
Dikkat Edilmesi Gerekenler	Dini ve iş kültürüne saygı	27
	İç işlerine müdahaleden kaçınma, siyasi konularda dikkatli olma	10
	Ticari diplomatların ticari bağlantılarının sürdürülebilirliği için gereken sistem	6
	Güçlü ve tecrübeli firmaların bölgede olması	3
	Uzun süreli ilişki kurma stratejisi	2
	Yüz yüze toplantı tercihi	1
	Özel Sektörün Markalaşması	1
	Ziyaret sıklığı ve güven verme	1
	Ekonomik istikrar	1
	Kamu ve Özel Sektör Arasında Koordinasyon ve İş Birliği	Kamunun gücü
Koordinasyonun devamlılığı ve etkinliği		6
Birbirlerini tamamlamaları		5
Sorunlar konusunda bilgilendirme ve çözüm		4
Tutarlı tutum sergilenmesi		4
Sosyal ve kültürel bağları güçlendirilmesi		1
Toplam		48

Tabloya göre “Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisini geliştirirken nelere dikkat edilmelidir? Kamu ve özel sektör arasında koordinasyon ve iş birliğinin önemi nedir ve nasıl olmalı?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde gelecekle ilgili öngörüler için “Dikkat Edilmesi Gerekenler” (f = 27) ve “Kamu ve Özel Sektör Arasında Koordinasyon ve İş Birliği” (f = 21) olarak görüş belirtmişlerdir. “Dikkat Edilmesi Gerekenler” olarak görüş belirten katılımcılar “Dini ve iş kültürüne saygı” (f = 10), “İç işlerine müdahaleden kaçınma, siyasi konularda dikkatli olma” (f = 6), “Ticari diplomatların ticari bağlantılarının sürdürülebilirliği için gereken sistem” (f = 3), “Güçlü ve tecrübeli firmaların bölgede olması” (f = 2), “Uzun süreli ilişki kurma stratejisi” (f = 1), “Yüz yüze toplantı tercihi” (f = 1), “Özel Sektörün Markalaşması” (f = 1), “Ziyaret sıklığı ve güven verme” (f = 1) ve “Ekonomik istikrar” (f = 1) konularına atıf yapmışlardır. Bu görüşlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Ticari ve ekonomik ilişkilerde karşılıklılık ilkesinden taviz verilmemesi önem arz etmekte olup, ilgili ülkelerin iç işlerine müdahale sayılabilecek eylemlerden kaçınılması da önemlidir. Ülkemiz iş çevrelerinin Körfez ülkeleri ile iş yaparken, buranın iş kültürü başta olmak üzere, ülkemizden farklı olan mesai günleri ve çalışma saatlerine dikkat etmeleri önemlidir.” (“Dikkat Edilmesi Gerekenler”, G_02)

“Bu ülkelerin dini ve iş kültürü hassasiyetlerine saygı duyulmalı. Örneğin, Cuma günlerinde çalışmıyorlar. Ramazan ayında ve saat 14:00’ten sonra çalışmayı tercih etmiyorlar. Dolayısıyla, bu zamanlar toplantı yapılmaması özen gösterilmelidir. Ayrıca, yüz yüze toplantı yapmayı tercih ediyor dolayısıyla kamu veya özel sektör görüşmelerinde e-posta ve telefon yerine ziyaret gerçekleştirmek veya karşı tarafı davet etmek. Dış politikada tutarlı bir tutum sergilenmesi gerekir. Kamu koordine edici, kanun koyucu ve uygulayıcı, düzenleyici

rolüyle özel sektörün optimum fayda dengesinde çalışacağı şartları yaratmalıdır. Kendi halindeyken rekabet halinde olabilecek özel sektör aktörlerini bir araya getirerek milli bir kimlik oluşturabilmek, buradan sinerji yaratmak, firmaların da kolektif olarak faydalanabilecekleri algıları yerleştirir. “Türk Malı kalitelidir” “Türkler iyi iş yapar” algısının hâkim olduğu dış pazarlara nüfuz etmek çok daha kolay olmaktadır. Ayrıca, bu ülkelerin alım gücü yüksek olduğu için marka sever dolayısıyla özel sektörümüzün markalaşması gerektiğini düşünüyorum.” (“Dikkat Edilmesi Gerekenler”, G_01)

“Siyasi ilişkilerin iyi yürütüldüğüne dikkat edilmeli her hata özel sektörün bedeli ödeyeceğini bilincinde olmamız gerekiyor. Devlet tarafından gerçekleştirilen toplantıların çıktılarını uyguluyor mu ve imzalanan anlaşmalara uyulup uyulmadığını kontrol eden bir takip mekanizma oluşturulması gerekiyor. Özellikle, özel sektörün bu ülkelerle iş yaparken karşılaştığı sorunları ilgili makamlara iletilip hızlı çözülmeye gayret edilmeye özen gösterilmeli.” (“Dikkat Edilmesi Gerekenler”, G_10)

“Körfez ülkelere gidecek ticari diplomatlar veya firma temsilcilerinin bu ülkelerin iş kültürü hakkında bilgi edinmesi gibi bir programın hazırlanması ve mekanizmanın oluşturulması. Ticari diplomatların bu ülkelere atamadan önce Amerika uygulamasında olduğu gibi dil ve iş kültürü hakkında 6 aylık hızlandırılmış bir eğitim verilmesi. Ticaret diplomatların görev bittiğinde bir sonraki atanan ticari diplomata sıfırdan başlamaması için kendisine önceki kişinin bilgi birikimi ve görevi sırasında edindiği iletişim numaraları (yerel makamlar ve ilgili firmalar) aktarması için sistem kurulması.” (“Dikkat Edilmesi Gerekenler”, G_03)

“Bahse konu ülkelerdeki ticari temsilcilikler güçlendirilmelidir. Bu ülkelere gönderilecek temsilcilerin bölge kültürüne uyum sağlayabilecek kişiler olmasına özen gösterilmeli. Kurumsal hafızanın oluşması açısından temsilciliklere gönderilen yeni temsilcilerin önceki ile belirli bir süre bir arada çalışmasına dolayısıyla tecrübe ve bilgi aktarımına imkân sağlanması.” (“Dikkat Edilmesi Gerekenler”, G_06)

“Bu ülkelerle uzun dönemli ilişki kurmaya özen gösterilmeli. Diğer Müslüman ve Ortadoğu ülkelere göre alım gücü yüksek olan ülkelerdir dolayısıyla onları hedef pazarı yapıp strateji hazırlanmalı. Bu ülkelerle ilişki kurarken kazan-kazan ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilmeli tek taraflı değil. Ekonomik istikrar gereklidir. Örneğin, bu ülkelerde döviz kuru yıllardır değişmedi dolayısıyla ülkemizde olan kur dalgalanmasına anlam veremiyorlar ve bunun yüzünden iş yapmaktan çekiniyorlar.” (“Dikkat Edilmesi Gerekenler”, G_11)

“Kamu ve Özel Sektör Arasında Koordinasyon ve İş Birliği” olarak görüş belirten katılımcılar, “Kamunun gücü” (f = 6), “Koordinasyonun devamlılığı ve etkinliği” (f = 5), “Birbirlerini tamamlamaları” (f = 4), “Sorunlar konusunda bilgilendirme ve çözüm” (f = 4), “Tutarlı tutum sergilenmesi” (f = 1) ve “Sosyal ve kültürel bağları güçlendirilmesi” (f = 1) konularına atıf yapmışlardır. Bu görüşlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Bu ülkelerle üst düzey kamu düzeyindeki siyasi ilişkilerin ticari ilişkiye ciddi bir etkisi olduğu için siyasi adımların doğru atılması gerekiyor ve dikkatli olunmalı. Devlet özel sektörü markalaşmaya yönlendirilmeli ve ciddi bir şekilde teşvik etmelidir. Kamu ve özel sektörün koordinasyonu önemli çünkü özel sektör firmalarının karşılaştığı bir ticari sorunu kamu yardımıyla giderebilir. Birçok sorun siyasi makamlarda çözülüyor. Ayrıca, firmalarımızın faaliyet gösterdiği ülkelerde bazı iş bilgisini kamu çalışanları ticaret müşavirlerinden alabilir veya yaşadığı ticari uyumsuzluğu kamu çalışanının desteğiyle çözmeye çalışır.” (“Kamu ve Özel Sektör Arasında Koordinasyon ve İş Birliği”, G_09)

“Yabancı dile dikkat edilmeli yani görevlendirilen personelin bu ülkelerin dili iyi biliyor olması mümkün değil ise tercüme yapabilecek yerel personeli görevlendirilmeli ve bu ülkelerin iş kültürü ve mevzuatlar öğrenilmeli. Kamu özel sektöre olan desteği sadece bir kesime yönelik olmamalı tüm iş insanlarına yönelik yapılmalı. Özel sektör ile kamu arasında sağlam bir iş birliği olmalı çünkü kamu kaynakları sınırlıdır. Bu bağlamda, özel sektör mali kaynak tahsis etmeli win-win ilkesi çerçevesinde hareket etmeli. Örneğin, Fransa'nın yurtdışındaki dış temsilcilikleri, ürünlerini tanıtmak üzere stant açan özel sektör firmalarının mali desteğiyle milli günleri gerçekleştiriyorlar. Böylelikle, hem devlet kaynağına tasarrufu uygulanmış olur hem de özel sektör firmaları kendi ürünlerini yurtdışında tanıtma fırsatı bulmuş olurlar.” (“Kamu ve Özel Sektör Arasında Koordinasyon ve İş Birliği”, G_07)

“Bölgenin kendine dair dinamikleri var. İki ilişkilerin siyasi anlamda önemli olduğu kadar ticari hayatta da etkindir. Bu kapsamda iş yapma yöntemlerine uygun olarak kişisel temasların sağlıklı tutulması, ziyaretlerin yoğunlaştırılması ve güven duygusunun güçlü kılınmasına dikkat edilmelidir. Körfez ülkelerin ekonomisinde kamu ağırlığının önemi nedeniyle, ticari ilişkiler kurulurken kamu ve özel sektörünün koordinasyonu oldukça önemli olduğunu ve devamlılığının gerekli olduğunu düşünmekteyim.” (“Kamu ve Özel Sektör Arasında Koordinasyon ve İş Birliği”, G_04)

“Ülkemiz körfez ülkeleriyle ticari diplomasisindeki sürdürülebilirliğe dikkat edilmelidir. Özellikle stratejik konumuz gereği değişen dengelere uyum sağlayacak politikalar ile hareket edilmelidir. Kamu ve özel sektör

arasında koordinasyon ve iş birliği ekonomik hayatın devamı için elzemdir. Bu konuda en önemli ihtiyacımız iletişimidir. Kamu, özel sektörün ihtiyaçlarını ve taleplerini anlık olarak takip edebilirse ticaretin gelişimi için politikalar oluşturabilir. Ayrıca oluşturulan politikalara uyum açısından özel sektöre esnek uygulamalar sunabilirse, tüccarlar yatırımdan uzaklaşmazlar.” (“Kamu ve Özel Sektör Arasında Koordinasyon ve İş Birliği”, G_12)

Onuncu Alt Amaca Yönelik Bulguların Yorumlanması

“Türkiye’nin Körfez ülkeleriyle kamu ve özel sektör ortaklığında ticari diplomasi faaliyetlerinin yerine getirilmesinde kurumsal önerileriniz nelerdir? Bu ilişkilerin uzun vadeli, kalıcı ve rekabetçi bir çerçevede sürdürülmesinde Türkiye için hangi kurumsal öncelikleri önerirsiniz?” sorusu için katılımcı görüşleri Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. “Türkiye’nin Körfez ülkeleriyle kamu ve özel sektör ortaklığında ticari diplomasi faaliyetlerinin yerine getirilmesinde kurumsal önerileriniz nelerdir? Bu ilişkilerin uzun vadeli, kalıcı ve rekabetçi bir çerçevede sürdürülmesinde Türkiye için hangi kurumsal öncelikleri önerirsiniz?” sorusu için katılımcı görüşleri

Öneriler	Frekans
Üst Düzey Ziyaretlerin Artması	6
Ortak Proje Yürütme ve Bilgi Paylaşımı	6
Ülkelerle Barışçıl ve Uzun Süreli İlişki	5
İş Kültürüne Dikkat Etme ve Öğrenme	5
Özel Sektörün Temsili ve Kamu Çalışanı Ticaret Müşavirlerinin İş Yükünü Özel Sektörün Paylaşması	4
Ülkelerle Ortak Menfaat Gözeten İş Birlikleri	4
Diplomatların İş Tecrübelerini Dikkate Almak	4
Tahkim Merkezi Kurulması	1
İhracatta TSE ile İletişim	1
Özel Sektörün Markalaşması İçin Devlet Desteği	1
Kobiler ve Orta Ölçekli Firmalara Odaklanması	1
İran ve Körfez Ülke Masası veya Özel Ticaret Bakanlığı Kurulması	1
Toplam	39

Tabloya göre “Türkiye’nin Körfez ülkeleriyle kamu ve özel sektör ortaklığında ticari diplomasi faaliyetlerinin yerine getirilmesinde kurumsal önerileriniz nelerdir? Bu ilişkilerin uzun vadeli, kalıcı ve rekabetçi bir çerçevede sürdürülmesinde Türkiye için hangi kurumsal öncelikleri önerirsiniz?” sorusu için katılımcıların görüşleri incelendiğinde 16 görüş ve görüşlere ilişkin 39 ifade ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, “Üst Düzey Ziyaretlerin Artması” (f = 6), “Ortak Proje Yürütme ve Bilgi Paylaşımı” (f = 6), “Ülkelerle Barışçıl ve Uzun Süreli İlişki” (f = 5), “İş Kültürüne Dikkat Etme ve Öğrenme” (f = 5), “Özel Sektörün Temsili ve Kamu Çalışanı Ticaret Müşavirlerinin İş Yükünü Özel Sektörün Paylaşması” (f = 4), “Ülkelerle Ortak Menfaat Gözeten İş Birlikleri” (f = 4), “Diplomatların İş Tecrübelerini Dikkate Almak” (f = 4), “Tahkim Merkezi Kurulması” (f = 1), “İhracatta TSE ile İletişim” (f = 1), “Özel Sektörün Markalaşması İçin Devlet Desteği” (f = 1), “Kobiler ve Orta Ölçekli Firmalara Odaklanması” (f = 1) ve “İran ve Körfez Ülke Masası veya Özel Ticaret Bakanlığı Kurulması” (f = 1) konularında görüş belirtmişlerdir. Önerilere ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir:

“Bu ülkelerde ikili ilişkilere önem verildiği için üst düzey ziyaretlerin artırılması özellikle Kuveyt’le olan resmi üst düzey ziyaretlerin olması gerektiği seviyenin çok altında olduğunu düşünüyorum. İkili ülkenin ticari sorunları ele almak için kamu tarafından düzenlenen karma ekonomik komisyon toplantısı için bürokrasi nedeniyle tarih belirlemek uzun sürüyor dolayısıyla onun yerine özel sektörü temsil eden DEİK iş konseyi daha aktif hale getirilmesi gerekiyor ya da özel sektörünün ticari meseleleri ele alabilecek ve ciddi anlamda temsil edebilecek yeni bir yapının kurulması gerekiyor.” (“Üst Düzey Ziyaretlerin Artması”, “Özel Sektörün Temsili ve Kamu Çalışanı Ticaret Müşavirlerinin İş Yükünü Özel Sektörün Paylaşması”, G_01)

“Ticari diplomatın karakteri, eğitim geçmişi, daha önce görev yaptığı kurumun özellikleri ticari diplomasının başarısında en önemli unsurlardır. Çünkü genellikle az sayıda personel ile (ticaret ataşesi/müşaviri de genellikle 1 kişi olmakta) çalışılmakta, mali ve insan kaynakları sınırlı olup birçok konunun, problemin üstesinden ancak geçmiş kurumsal tecrübeleri ile aşabilmektedirler. Bu nedenle atama yapılırken kesinlikle geçmiş iş tecrübesini Ekonomi Bakanlığı, DTM ve HDTM gibi önemli kurumlarda edinmiş kişiler ön planda tutulmalıdır. İTO, İSO ve İhracatçı Birlikleri gibi STK’lar ile Ekonomi Bakanlığı, DTM ve HDTM gibi kurumlar, özel sektör ve özellikle yukarıda belirtilen onların güzide temsilcileri ile devlet-özel sektör iş birliğini geliştirmişlerdir. Bu ortak kültür uzun yılların emeği ile oluşmuş, devlet bakışı ile özel sektörü anlayabilme onun dinamizmine dahil olma; özel sektör bakış ile de devletin kurumsal yapısını daha fazla anlama, kadim devlet geleneklerini özel sektöre aktarma şekli ile etkilenme söz konusu olmuştur. Ancak ticari diplomatların başka farklı kurumlardan atanması, bu oluşturulan ortak kültürün ve ortak çıkarlarda ortak hareket edebilme tilsimini ortadan kaldıracabileceği ihtimali

unutulmamalıdır.” (“Ortak Proje Yürütme ve Bilgi Paylaşımı”, “İş Kültürüne Dikkat Etme ve Öğrenme”, “Diplomatların İş Tecrübelerini Dikkate Almak”, G_05)

“Bu ülkelerde iş yaparken zaman ve rahatlık kültürlerine saygı duyulmalı örneğin, bir şirketten cuma günü (resmî tatil günü hafta sonu Cuma ve Cumartesi) bir şey isterseniz yapmaları imkânsız ancak haftanın diğer günlerinde isterseniz yaparlar. Hem kamu devlet yetkilileri hem de özel sektör firmaları bu ülkelerde faaliyet gösterirken işledikleri bir hata diğer Türk iş insanları etkileyebileceği düşüncesiyle Türkiye’yi iyi temsil etmelidir. Kamu özel sektör firmalarının kalite algısını değiştirme noktasında yönlendirilmelidir. Bu ülkelere yeni atanan ticaret müşavirler ve ataşelerine Bakanlık hazırlık eğitimi verirken bizim gibi tecrübeli iş insanlarının söz konusu verilen eğitime katılım sağlayarak diplomatlara bu ülkelerde iş yapma tecrübeleri ve buradaki insanların iş kültürü hakkında bilgi vermelerine fırsat tanınmasını öneriyorum.” (“Ortak Proje Yürütme ve Bilgi Paylaşımı”, “Ülkelerle Barışçıl ve Uzun Süreli İlişki”, “İş Kültürüne Dikkat Etme ve Öğrenme”, G_11)

“İki ülke ticaret çevreleri arasında son zamanlarda artan anlaşmazlıklar çerçevesinde; karşılıklı güven olsa dahi, sözleşmeye bağlı ve akreditifli ticaret yapılması, sözleşmeye tahkim şartının eklenmesi önem arz etmektedir. Bu konuda, her iki ülke müteşebbislerinin karşı ülkenin devleti ile yaşadığı sorunlarda, ülkenin de kabul edeceği ortak bir mekanizmanın devreye alınmasında fayda olabileceği değerlendirilmektedir. İslam İş Birliği Teşkilatı nezdinde Tahkim Merkezi tarzında bir mekanizma kurularak, iki ülke vatandaşları ve şirketleri arasındaki uyuşmazlıkların çözümü konusunda, bir inisiyatif geliştirilebileceği değerlendirilmektedir.

Standarda konu olan, ya da ilgili kurumların onayı gereken ürünlerin ihracatından önce gerekli lisans ve belgelerin temin edilmesine dikkat edilmesi (SASO belgesi TSE tarafından verilmektedir), konuyla ilgili olarak TSE’nin ilgili birimi ile sürekli irtibatla olunması önemlidir.” (“Tahkim Merkezi Kurulması”, “İhracatta TSE ile İletişim”, G_02)

“Bu ülkelerle ticaret hacmimizi arttırmak ve hedef ülke haline getirmemiz için özellikle komşu ülkelerimiz çerçevesinde ticareti geliştirmek üzere sadece İran ve Körfez ülke masası veya özel ticaret bakanlığı kurulmalıdır. Dili ve İslami özellikleri çerçevesinde gerek yönetim şekilleri gerekse kültürel yaklaşımlarına yönelik sosyal içerikli yaklaşımlar ile ticaret gözetilmeli.” (“Ülkelerle Ortak Menfaat Gözetim İş Birlikleri”, “İran ve Körfez Ülke Masası veya Özel Ticaret Bakanlığı Kurulması”, G_08)

“Özel sektör markalaşmalı ve bu konuda devlet destek ve teşvik etmeli. Ülkede görevli 1 adet veya 2 adet ticaret müşaviri veya ticaret ataşesi özel sektörün binlerce firma talebini karşılaması imkânsız. Bu nedenle, özel sektörü temsil eden MÜSİAD, TÜSİAD, DEİK ve ticaret odaları gibi uluslararası ticaret kurumları tarafından yurtdışında ortak bir sekreteryaya kurması ve bu özel sekreteryanın web sitesi kurulmalı bütün şirketlerin bilgileri ve yurtiçi ile yurtdışındaki sektörler hakkında bilgi bulunması ve bu kurumda uzman kişileri çalıştırılmalı ve fonlanmasını öneriyorum. Bu bağımsız kurumunun denetlenmesi devlet yardımcı olur. Bu şekilde ticaret müşavirlerinin/ataşelerinin iş yükü azaltılmış olur.

Başka bir öneri şirketlerin bazı zor istekleri fizibilite çalışması uzun zaman ve uzmanlık gerektiren araştırmalar için ticaret müşavirleri bulunduğu ülkede birkaç araştırma ve danışmanlık firmasıyla anlaşma yaparak iş insanlarına özel indirimli fiyat alabilirler. Bu şekilde firmaların belli bir ücret ödeyerek istekleri daha hızlı, sağlıklı ve kaliteli bir şekilde karşılanmış olur. Hem finans gücü hem de yabancı dil yetenekli personeli istihdam ettiği için büyük firmaların yurtdışında pek kamu desteğine ihtiyacı olmayabilir. O nedenle, kamu ve özel sektör ilişkilerinde kobiler ve orta ölçekli firmalara odaklanılması gerektiğini düşünüyorum.” (“Özel Sektörün Temsili ve Kamu Çalışanı Ticaret Müşavirlerinin İş Yükünü Özel Sektörün Paylaşması”, “Özel Sektörün Markalaşması İçin Devlet Desteği”, “Kobiler ve Orta Ölçekli Firmalara Odaklanılması”, G_07)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın ana başlığı olan ticari diplomasi kavramını ve faaliyetlerini uluslararası ticaret açısından önemi derinlemesine görüşmelerde incelenmiş ve Türkiye’nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi değerlendirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde el edilen nitel bulgular tartışılmış ve bahsi geçen Nitsh (2007), Rose (2007), Okan (2019), Altıaffaq (2019), Can (2020) ve Moons & Bergeijk (2016) ampirik çalışmaların sonucunu destekler nitelikte sonuca varılmış olup, ticari diplomasi faaliyetlerinin uluslararası ticaret açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Körfez bölgesinde görev yapmış veya ticari faaliyet gerçekleştirmiş kamu ve özel sektör temsilcilerinin çoğunluğu tarafından ticari diplomasiyi tanımlarken dış ticaretin ve yatırımın artmasından bahsedilmiştir. Uluslararası ticaretin önündeki engellerin kaldırılması ve ticari sorunların çözülmesi, ülkelerarası iyi niyet, dürüstlük ve güvenilirlik oluşturmak, iş birliği imkânı sunulması ve ürünleri pazarlama ve tanıtım faaliyetleri konusunda ticari diplomasi ve ticari diplomatların önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

Türkiye'nin bu Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisini geliştirirken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar aşağıda sunulmuştur:

Bu ülkelerin Türkiye'den farklı olarak mesai saatleri ve çalışma günleri başta olmak üzere dini ve iş kültürüne saygı duyulması,

Demokratik otoriter ülkelerin olması nedeniyle, siyasi sorunların ticarete yansiyabildiğinden bu ülkelerin iç işlerine müdahaleden kaçınılması ve siyasi konularda dikkatli olunması,

İkili ilişkilerin önemli olduğu bu ülkelerde, ticari diplomatların görevi süresinde edindiği ticari bağlantılarının görev bittiğinde kaybolmaması ve sürdürülebilirliği için bir sistemin oluşturulması,

Bu ülkelerle kısa vadeli yerine kazan-kazan ilkesi doğrultusunda uzun süreli ilişki kurma stratejisinin uygulanması,

Alım gücü yüksek olan bu ülkelerin halkı marka tercihinin olması nedeniyle, özel sektörün markalaşması,

Döviz kuru yıllardır değişmeyen bu ülkelerin iş insanlarıyla ticaret yaparken Türkiye'deki döviz kuru ve ekonomik istikrarın sağlanması gerekmektedir.

Demokratik olmayan Körfez ülkelerinde, demokratik ve hukuk üstünlüğü olan Amerika ve Batı ülkelerine nazaran siyasi ilişkilerin uluslararası ticarete daha fazla yansıdığı birçok katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu ülkelerde aktif faaliyet gösteren özel sektörün karşılaştığı bürokratik sorunları siyasi mecralarla ilgili makamlara aktararak çözülmesi mümkündür. Bu nedenle, kamu ve özel sektörün arasındaki iletişim mekanizmasının güçlü olması gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca, bazı ülkelerde özel sektör, devletin yurtdışında düzenlediği etkinliklere mali katkı sunarak kamu harcamasının azaltılmasını sağlarken o ülkelerde kendi ürünlerini ve projelerini sergileyip tanıtarak dış ticareti ve yatırımlarını geliştirebilmektedir. Bu nedenle, her iki tarafın birbirini tamamlamakta olduğu belirtilmiştir. Bu noktada, katılımcıların çoğunluğu tarafından Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle ticari diplomasisi çerçevesinde kamu ve özel sektörün arasındaki koordinasyonu ve ortaklığının sağlam olmasının vazgeçilmez olduğuna işaret edilmiştir.

Son olarak, Türkiye'nin Körfez ülkeleriyle kamu ve özel sektör ortaklığında ticari diplomasi faaliyetlerinin geliştirilmesi için bazı öneriler aşağıda sunulmuştur;

Kamu kurumları, bölgede ticari faaliyeti gösteren bu ülkelerin iş kültürünü iyi bilen tecrübeli özel sektör firma yetkilileri ile birlikte ortak projeler yürütebilir.

İş kültürü ve dini hassasiyetlerin öğrenilebilmesi için bu ülkelere yeni atanan ticari diplomatlara altı aylık süreli kapsamlı bir eğitim verilebilir ve söz konusu eğitimlere bölgeyi iyi bilen özel sektör yetkililerinin katkı sağlamasına fırsat tanınabilir.

Üst düzey resmi ziyaretlerde özel sektörün temsilcilerinin bulunması ve iş dünyası sivil toplum kuruluşlarınca yurtdışı temsilcilikleri açılarak, özel sektör tarafından kamu çalışanı olan ticaret müşavirleri ve ataşelerinin iş yükü paylaşılabilir.

Uluslararası ticaretin geliştirilmesi için bu ülkeleri hedef haline getirerek İran ve Körfez ülkeler masası veya komşu ülkeleri dahil edip bu bölgeye özel ticaret bakanlığı kurulabilir.

Ticari diplomat ataması yapılırken uluslararası ticaret konusunda bilgisi yeterli olmayan kurum dışı personel tercih edilmemeli ve kişinin eğitim durumu, iş tecrübeleri dikkate alınabilir. Ayrıca yurtdışında özel sektörün menfaatini savunabilecek dışa dönük ve girişken kişilik özelliklerine sahip olanlar arasından seçilebilir.

Uluslararası rekabetin yüksek olduğu Körfez ülkelerinde ticari faaliyet yapan özel sektör firmalarının markalaşması için devlet yönlendirebilir ve destek sunabilir.

Yabancı dil bilen yüksek tahsilli personeli çalıştıran büyük firmaların yurtdışına açılırken kobiler ve orta ölçekli firmalara nazaran daha az zorluklar yaşadığı için kamu desteği sunulurken kobiler ve orta ölçekli firmalara öncelik verilebilir.

KAYNAKÇA

Altıffaq, F. O. (2019). "The Impact of Economic Diplomacy of the UAE Foreign Policy on on Bilateral Foreign Investment and Trade". PhD Thesis. United Arab Emirates University, Business Administration Dissertations, Sharjah.

Berridge, G. R. (2015). "Economic and Commercial Diplomacy". Palgrave Macmillan, London, (5th ed., pp. 210-224)

- Can, M. (2020). "Ticari Diplomasi İle İhracat Ve Uluslararası Müteahhitlik Hizmetleri İlişkisi: Türkiye Örneği" Doktora Tezi". Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Bilim Dalı, Konya.
- Curzon, G. (1965). *Multilateral Commercial Diplomacy: The General Agreement on Tariffs and Trade and Its Impact on National Commercial Policies and Techniques*. Michael Joseph Ltd. London.
- Eisenhardt, M.K. (1989). "Building Theories from Case Study Research". *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No, 4. pp. 532-550.
- Eren, E. (2022). "Geleneksel Diplomasiden Modern Diplomasiye Diplomasinin Tarihsel Evrimi". *Uluslararası Eşitlik Politikaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1:32-55.
- Hocking, B., & Lee, D. (2010). "Economic Diplomacy in Robert A. Denemark (ed.) *The International Studies Encyclopedia*", Wiley Blackwell. Vol. II, pp 1216-1227.
- Hughes, K., & Gretzinger, C. (2005). "The Ambassador's Changing Mission: Commercial Diplomacy in the 21th Century". Woodrow Wilson International Center for Scholars. https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/CAA_Gelb%20rpt%20alt.pdf
- James, A., & Berridge, G. (2003). *A Dictionary of Diplomacy*. Second Edition Palgrave Macmillan. London.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Lee, D. (2004). "The Growing Influence of Business in U.K. Diplomacy". *International Studies Perspectives*, 5 (1): 50-56.
- Moons, S. J., & Bergeijk, A. G. (2016). "Does Economic Diplomacy Work? A Meta Analysis of Its Impact on Trade and Investment". *The World Economy* Wiley Blackwell, 40 (2): 336-368.
- Naray, O. (2008). "Commercial Diplomacy: A Conceptual Overview. 16". The Hague, The Netherlands: https://www.intracen.org/uploadedFiles/intracenorg/Content/Trade_Support_Institutions/TPO_Network/Content/Conferences/2008/NarayConferencepaper.pdf
- Nitsch, V. (2007). "State Visits and International Trade". *The World Economy*, Cilt: 30, Sayı: 12, 1797-1816.
- Okan, C. (2019). "Ekonomik Diplomasi Aracı Olarak Devlet Ve Hükümet Başkanlarının Yurtdışı Ziyaretlerinin Uluslararası Ticarete Etkisi: Türkiye Analizi" Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Öğütçü, M. (1998). "Türkiye'de Yeni Bir Ekonomik ve Ticari Diplomasi Stratejisine Doğru". *Tüsiad, Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği*. İstanbul.
- Potter, E. H. (2004). "Branding Canada: The Renaissance of Canada's Commercial Diplomacy". *International Studies Perspectives*, Blackwell Publishing, Oxford, 5(1): 55-60.
- Reuvers, S. (2012). "Research on Commercial Diplomacy: Review and Implications". Master Thesis. University of Twente, Faculty of Management and Governance, Business Administration, International Management, Enschede.
- Rose, A. K. (2007). "The Foreign Service and Foreign Trade: Embassies as Export Promotion". *The World Economy* (2007), 30 (1) 22-38.
- Ruffini, P. B. (2016). "International Trade and Foreign Affairs-Some Reflections on Economic Diplomacy". *Journal of International Logistics and Trade*, 14(1):3-28.
- Saner, R., & Yiu, L. (2003). "International Economic Diplomacy: Mutations in Postmodern Times". Netherlands Institute of International Relations. Online Source. https://www.clingendael.org/sites/default/files/pdfs/20030100_cli_paper_dip_issue84.pdf

Annelerinin Duygu Düzenleme Özellikleri ve Bazı Demografik Değişkenlere göre Çocukların Bağlanma Stilleri

Children's Attachment Styles According to Their Mothers' Emotion Regulation Characteristics and Some Demographic Variables

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların annelerinin duygu düzenleme özellikleri, cinsiyetleri, doğum sıraları, bakım veren kişilere göre bağlanma stillerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, 5-6 yaş grubu çocuklar ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada demografik değişkenler "Anne-Çocuk Kişisel Bilgi Formu", annelerin duygu düzenlemeleri "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve çocukların bağlanma stilleri "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri" ile ölçülmüştür. Tanımlayıcı istatistikler için 5-6 yaş grubu çocukların cinsiyetleri, doğum sırası, bakım veren kişiler yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. Çocukların cinsiyetleri, doğum sıraları ve bakım veren kişilere ve annelerin duygu düzenleme özelliklerine göre bağlanma stillerini belirlemek için t-test, ANOVA ve farklılığın nerden kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kız ve erkek çocukların bağlanma stillerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve kız çocukların güvenli bağlanma puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların bağlanma stilleri ile çocukların doğum sırası ve çocuğa 1-3 yaş arasında bakım verenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Annelerin duygu düzenleme düzeylerine bağlı olarak ölçeğin baskılama boyutuna ilişkin düzeyleri ile çocukların bağlanma stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaçınmacı negatif bağlanma stiline sahip olan çocukların annelerinin duygularını baskılama düzeylerinin güvenli bağlanma stiline sahip olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anne, Duygu Düzenleme, Okul Öncesi, Bağlanma.



ABSTRACT

The aim of this study is to examine the attachment styles of mothers of preschool children according to their emotion regulation characteristics, gender, birth order, and caregivers. The study group of the research consists of 5-6 year old children and their mothers. In the study, demographic variables were measured with the "Mother-Child Personal Information Form", mothers' emotion regulation with the "Emotion Regulation Questionnaire" and children's attachment styles with "Incomplete Stories with Doll Family". For descriptive statistics, the gender, birth order, caregivers of children aged 5-6 years are expressed as percentages and frequencies. T-test and ANOVA were used to determine the attachment styles of children according to their gender, birth order, caregivers and mothers' emotional regulation characteristics, and Scheffe test was used to find out where the difference originated. As a result of the research, it was found that there was a significant difference between the scores of girls and boys regarding attachment styles, and that the secure attachment scores of girls were higher. A significant difference was found between children's attachment styles and the birth order of the children and the caregivers between the ages of 1-3. A significant difference was found between the levels of the suppression dimension of the scale and the attachment styles of the children, depending on the emotion regulation levels of the mothers. It was determined that the level of suppressing the emotions of the mothers of the children with the avoidant negative attachment style was higher than the children with the secure attachment style.

Keywords: Mother, Emotion Regulation, Preschool, Attachment

GİRİŞ

Birçok memeli ve kuş türünde olduğu gibi, insan yavrusu olan bebekler de anne figürüne yakınlığı veya onunla temasa geçmeyi destekleyen bir dizi davranışla donatılmıştır. Bu tür davranışlar Ainsworth ve Bowlby tarafından "bağlanma davranışları" olarak adlandırılmıştır (Ainsworth ve Bell, 1972). Bunlar arasında en göze çarpanı, bebek bakım veren kişinin davranışını aktive etmek için çalışmakta, bakıcıyı yaklaşması için çekecek bir ağlama gibi sinyal verme davranışlarını kullanmaktadır. İlk başta, bu bağlanma davranışları, herhangi bir kişiye yöneltilmemekte, ancak yavaş yavaş bebek, bir kişiyi diğerinden ayırt etmeye ve bağlanma davranışını farklı bir şekilde yönlendirmeye başlamaktadır (Ainsworth, 1989). Anne-bebek etkileşimi sırasında öğrenme süreci yoluyla

Özlem Erkal¹ 
Ege Akgün² 

How to Cite This Article

Erkal, Ö. & Akgün, E. (2023). "Annelerinin Duygu Düzenleme Özellikleri ve Bazı Demografik Değişkenlere göre Çocukların Bağlanma Stilleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6592-6599. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69166>

Arrival: 31 January 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, Ankara, Türkiye. ORCID: 0009-0002-0277-925X

² Doç. Dr., Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye. ORCID:0000-0002-7882-219X

hiyerarşik olarak organize olan bebek aktif bir şekilde ve özellikle anneye yönelmektedir (Ainsworth ve Bell, 1970).

Ainsworth "Yabancı Ortam" prosedürü geliştirerek bağlanmayı güvenli, kaçınmacı ve kararsız dirençli olarak üç gruba ayırmıştır. Yabancı Ortam prosedüründe bir odaya anne ile çocuk alınmış, sonrasında içeri bir yabancı girmiş ve anne odadan ayrılmıştır. Güvenli bağlanan çocuklar anne odaya gelene kadar ağlamış, yabancıyı reddetmiş, anne odaya gelince anneye temas kurmuş ve ağlamaları kesilmiştir. Kaçınmacı çocuklar anne odadan ayrıldığında ve odaya döndüğünde anneye iletişim kurmayarak oyunlarına devam etmiş ve yabancıyla çok yakınlaşmadan oyun oynamışlardır. Kararsız-dirençli çocuklar ise anne odaya döndükten sonra bile ağlamaya devam etmiş annenin sakinleştirme çabalarına rağmen sakinleşmemişlerdir (Ainsworth ve Bowlby, 1991).

Ebeveynlerin duygusal işleyişinin çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Etkili ve pozitif bakım vermenin önemli bir bileşeni, ebeveynlerin kendi olumlu ve olumsuz duygularını düzenleme becerisidir (Bahrami, Dolatshahi, Pourshahbaz ve Mohammadkhani, 2018). Duygu düzenleme, duygusal deneyimin ve ifadenin benlik ve başkaları tarafından kontrolünü içermektedir. Gross (2002), duygu düzenleme stratejilerini ikiye ayırmıştır; bilişsel yeniden düzenleme ve baskılama. Bilişsel yeniden düzenleme, duygu uyandıran bir durumu yönelik olarak, bu durumun duygusal etkisini değiştirecek şekilde yeniden değerlendirmeyi içeren bir bilişsel değişim şeklidir. Baskılama ise varolan duygu-ifade davranışını engelleyen bir tepkileri değiştirme şekli olarak açıklanmaktadır (Gross, Richards ve John, 2006).

Çocukların bağlanma stillerine cinsiyetin etkisini inceleyen bir çalışmada, kız çocuklarında kaygı seviyesi erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Fakat her iki cinsiyette de güvenli bağlanma düzeyi yükseldikçe kaygı düzeyi azalmıştır. Benzer bir şekilde eğer anne sıcak ve şefkatli davranıyor ise çocuklarındaki kaygı azalmıştır (Muris, Meesters, Merckelbach ve Hülsenbeck 2000).

Gentzler, Kerns ve Keener (2010) duygu düzenlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, güvenli bağlanan bireylerin güvensiz bağlanan bireylere göre olumlu olayları olumlu deneyimlere daha fazla dönüştürdüklerini bulmuşlardır. Buna ek olarak, olumsuz olaylarda güvensiz bağlanan bireyler güvenli bağlananlara göre daha kaygılı olmakta, daha yoğun olumsuz duygusal tepkiler vermekte ve olumsuz deneyimleri üzerinde düşünerek daha fazla işlemektedirler. Annelerin duygu düzenleme stratejileri ile ilgili yapılan bir çalışmada annelerin duygu düzenleme-bilişsel yeniden düzenleme stratejileri ile annelerin depresyon düzeyleri ile çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunları arasında negatif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca annelerin duygu düzenleme-baskılama stratejileri ile çocuklarının içselleştirme davranış sorunları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Vende ve Sebre, 2014).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygu düzenleme özellikleri, cinsiyetleri, doğum sıraları, bakım veren kişilere göre bağlanma stillerinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında alt problemler şu şekildedir:

Alt Problemler

- ✓ Çocukların bağlanma stilleri çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Çocukların bağlanma stilleri çocuğun doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Çocukların bağlanma stilleri 0-1 yaş arasında bakım veren kişiye göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Çocukların bağlanma stilleri 1-3 yaş arasında bakım veren kişiye göre farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Çocukların bağlanma stilleri annelerin duygu düzenleme özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin duygu düzenleme özellikleri, cinsiyetleri, doğum sıraları, bakım veren kişilere göre bağlanma stillerinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, "iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçeleri Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu 311 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 311 çocuktan % 51,8'i (N=161) kız ve % 48,2'si (N=150) erkektir. Çocukların % 37'si (N=115) tek, % 26,4'ü (N=82) ilk, %30,9'u (N=96) ikinci, % 5,8'i (N=18) üçüncü veya üstü doğum sırasına sahiptir.

Araştırmaya katılan çocuklara 0-1 yaş arası bakım verenler incelendiğinde, çocukların % 74'ü (N=230) anne ve baba, % 22,8'i (N=71) anneanne, babaanne vd., % 3,2'si (N=10) bakıcı tarafından bakım almıştır.

Araştırmaya katılan çocuklara 1-3 yaş arası bakım verenler incelendiğinde, çocukların % 60,1'i (N=187) anne ve baba, % 32,8'i (N=102) anneanne, babaanne vd., % 7,1'i (N=22) bakıcı tarafından bakım almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada demografik değişkenlerin belirlenmesinde "Anne-Çocuk Kişisel Bilgi Formu"ndan yararlanılmıştır. Annelerin duygu düzenleme özelliklerinin belirlenmesi için "Duygu Düzenleme Ölçeği" uygulanmış ve çocukların bağlanma stilleri "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri (TOBAH)" ile belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Anne-Çocuk Kişisel Bilgi Formu"; çocukların cinsiyetleri, doğum sırası, 0-1 ve 1-3 yaş arasında kimin bakım verdiği ile ilgili bilgi toplanmıştır. Araştırma için gerekli izinler ve etik kurul belgesi alınmıştır.

Duygu Düzenleme Ölçeği, kişinin kullandığı duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmek amacıyla Gross ve John (2003) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Yurtsever (2008) tarafından yapılan ölçek 7'li Likert tipindedir (1-Hiç Katılmıyorum - 7-Tamamen Katılıyorum). Ölçek, bastırma (supresyon) ve bilişsel yeniden düzenleme (reappraisal) olmak üzere iki alt boyuttan ve 10 maddeden oluşmaktadır. Yurtsever (2008), Cronbach Alpha katsayısını toplam puan için .78, bilişsel yeniden değerlendirme için .85, baskılama için ise .78 olarak bulmuştur. Ölçek, duygu düzenleme özelliklerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak değerlendirilebilir.

TOBAH ölçeği, Bağlanma Teorisi temel alınarak çocukların bağlanma stilleri ve bağlanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Cassidy (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Seven (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. TOBAH ölçeği toplam puanla işlem yapılmakla beraber, 0-16 puan arası negatif, 17-24 puan arası kaçınmacı ve 25-30 puan arası güvenli bağlanma olarak da kategorileştirilmektedir. Yüksek puan güvenli bağlanma olarak tanımlanmaktadır. TOBAH ölçeği, çocukların oyuncak bebek ailesiyle ilgili altı farklı öyküyü tamamlaması biçiminde uygulanmaktadır. Bu hikâyeler sayesinde çocuğun içsel bağlanma temsillerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması kapsamında alfa Güvenlilik katsayısı .78, test-tekrar test katsayısı da .63 olarak bulunmuştur (Cassidy, 1988).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların cinsiyetleri, doğum sırası, 0-1 ve 1-3 yaş arasında bakım veren kişiler yüzde ve frekanslarla ifade edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre bir verinin dağılımı için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile + 2 aralığında olmaları gerekmektedir. Annelerin duygu düzenleme özellikleri ve çocukların bağlanma stil puanlarının çarpıklık katsayısı incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. İki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi ve karşılaştırılacak grup sayısı ikiden fazla ise ANOVA testinin yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu nedenle araştırmada; çocukların cinsiyetleri, doğum sıraları ve bakım veren kişilere ve annelerin duygu düzenleme özelliklerine göre bağlanma stillerini belirlemek için t-test, ANOVA ve farklılığın nerden kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çocukların cinsiyetlerine, doğum sıralarına, bakım veren kişilere ve annelerin duygu düzenleme özelliklerine göre bağlanma stillerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Alt problem 1. Çocukların bağlanma stilleri çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Çocuğun cinsiyetine göre çocukların bağlanma stilleri farkın anlamlılığına ilişkisiz gruplar t-testiyle bakılmış ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çocukların Cinsiyetine Göre Bağlanma Stillerine İlişkin t-testi (N=311)

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	161	19,6	4,49	309	3,41	,001*
Erkek	150	18	4,35			

*Fark $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1'e göre; çocukların bağlanma stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(309)=3,41$, $p < .01$]. Kız çocukların bağlanma stilleri ($\bar{x}=19,6$), erkek çocuklara ($\bar{x}=18$) göre daha olumludur. Bu bulgu, çocukların bağlanma stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Alt problem 2. Çocukların bağlanma stilleri çocuğun doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların bağlanma stillerinin çocuğun doğum sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo 2'de ve ANOVA sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 2: Çocukların Doğum Sırasına Göre Bağlanma Stillerinin Betimsel İstatistikleri

Doğum Sırası	N	\bar{X}	SS
Tek	115	19,18	4,33586
İlk	82	19,46	3,72908
İkinci	96	18,26	5,14883
3. veya üstü	18	15,94	3,82672

Tablo 3: Çocukların Bağlanma Stilleri Puanlarının Çocuğun Doğum Sırasına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	227,576	3	75,859	3,858	,010*	Tek-3. veya üstü-, İlk-3. veya üstü
Gruplarıçi	6036,989	307	19,664			
Toplam	6264,566	310				

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'de çocukların bağlanma stilleri ile çocukların doğum sırası arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3,307)=3,858$, $p < .05$]. Başka bir deyişle çocukların bağlanma stilleri çocukların doğum sırasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Doğum sırasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre tek ($\bar{x}=19,18$) ve ilk ($\bar{x}=19,46$) doğum sırasına sahip çocukların 3. veya üstü ($\bar{x}=15,94$) doğum sırasına sahip çocuklara göre bağlanma stillerinin daha güvenli olduğu belirlenmiştir. İkinci çocuklarda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alt problem 3. Çocukların bağlanma stilleri çocuğa 0-1 yaş arasında bakım verenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların bağlanma stillerinin çocuğa 0-1 yaş arasında bakım verenlere göre t-testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Çocuklara 0-1 Yaş Arası Bakım Verenlere Göre Bağlanma Stillerine İlişkin t-testi (N=311)

0-1 Yaş Arası	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anne ve Baba	230	18,56	4,49	309	-1,453	,147
Anne ve Baba Dışındaki Kişiler	81	19,40	4,47			

Tablo 4'e göre, çocukların bağlanma stillerinde çocuğa 0-1 yaş arasında bakım verenlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(309)=-1,453$, $p > .05$]. Başka bir deyişle çocukların bağlanma stilleri, çocuğa 0-1 yaş arasında bakım veren kişilere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Alt problem 4. Çocukların bağlanma stilleri çocuğa 1-3 yaş arasında bakım verenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların bağlanma stillerinin çocuğa 1-3 yaş arasında bakım verenlere göre t-testi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5: Çocuklara 1-3 Yaş Arası Bakım Verenlere Göre Bağlanma Stillerine İlişkin t-testi (N=311)

1-3 Yaş Arası	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Anne ve Baba	187	18,25	4,36	309	-2,566	,012*
Anne ve Baba Dışındaki Kişiler	124	19,58	4,59			

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çocukların bağlanma stillerinin çocuklara 1-3 yaş arası bakım verenlere bağlı olarak farklılaşma durumu bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testiyle incelenmiş ve sonuçları Tablo 5'de özetlenmiştir. Buna göre; çocukların bağlanma stilleri çocuklara 1-3 yaş arası bakım verenlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t(309)=-2,566$, $p < .05$].

Anne ve baba dışındaki kişilerin 1-3 yaş arası bakım verdiği çocukların bağlanma puanları ($\bar{x}=19,58$) anne ve babaları tarafından bakım verilen çocukların puanlarına ($\bar{x}=18,25$) göre daha olumludur

Alt Problem 5. Çocukların bağlanma stilleri annelerin duygu düzenleme özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Annelerin duygu düzenleme alt boyutları olan bilişsel yeniden düzenleme ve baskılama alt boyut puanlarına göre çocukların bağlanma stillerinin betimsel istatistikleri Tablo 6'da ve ANOVA sonuçları Tablo 7 ve 8'de yer almaktadır.

Tablo 6: Annelerin Duygu Düzenleme Puanlarına Göre Çocuk Bağlanma Stillerinin Betimsel İstatistikleri

Anne Duygu Düzenleme	Çocuk Bağlanma Stilleri	N	\bar{x}	SS
Bilişsel Düzenleme	Yeniden Güvenli	30	32,90	6,33
	Kaçınmacı	179	31,37	6,76
	Negatif	102	31,67	6,86
Baskılama	Güvenli	30	12,43	5,64
	Kaçınmacı	179	14,88	5,84
	Negatif	102	16,80	5,69

Tablo 7: Annelerin Duygu Düzenleme Alt Boyutu Bilişsel Yeniden Düzenleme Puanlarının Çocuk Bağlanma Stillerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	59,793	2	29,896	,655	,520
Gruplarıçi	14055,191	308	45,634		
Toplam	14114,984	310			

Tablo 7'ye göre, annelerin duygu düzenleme-bilişsel yeniden düzenleme alt boyutuna göre çocukların bağlanma stillerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(2,308)=,655$ $p>.05$].

Tablo 8: Annelerin Duygu Düzenleme Alt Boyutu Baskılama Puanlarının Çocuk Bağlanma Stillerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	507,452	2	253,726	7,604	,001*	Kaçınmacı- Güvenli, Negatif- Güvenli
Gruplarıçi	10277,210	308	33,368			
Toplam	10784,662	310				

* Fark $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8'e göre annelerin duygu düzenleme- baskılama alt boyutuna göre çocukların bağlanma stillerinde anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2,308)=7,604$ $p<.01$]. Başka bir deyişle çocukların bağlanma stilleri annelerin duygu düzenleme- baskılama alt boyutu düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Belirlenen farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre kaçınmacı ($\bar{x}=14,88$) ve negatif ($\bar{x}=16,80$) bağlanma stiline sahip olan çocukların annelerinin duygularını baskılama düzeylerinin güvenli ($\bar{x}=12,43$) bağlanma stiline sahip olan çocukların annelerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, okul öncesi çocukların annelerinin duygu düzenleme özellikleri, cinsiyetleri, doğum sıraları, bakım veren kişilere göre bağlanma stillerinin incelenmesi temel amacı doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular, ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmaktadır.

Çalışmanın bulgularına göre, kız ve erkek çocukların bağlanma stillerine ilişkin puanları arasında kız çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, kız çocukların güvenli bağlanma stiline daha fazla sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda, kız çocukların ebeveynleri ile daha çok iletişim kurması nedeniyle erkek çocuklara kıyasla duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin daha iyi olduğu, okul öncesi yıllardan başlayarak annelerin kız çocuklarını erkek çocuklarına kıyasla daha fazla destekledikleri belirtilmektedir (Conner ve Cross, 2003; Brown ve Dunn, 1996). Başarı odaklı anneler, erkek çocukları ile iletişimde çocuklardan gelen geribildirimlere daha az duyarlı olabilmektedir (McDowell, O'Neil ve Parke, 2000). Ural ve arkadaşları (2015), yaptıkları bir çalışmada, güvensiz bağlanma biçiminin erkek çocuklarda daha fazla görüldüğünü, benzer bir şekilde Türköz (2007) Güvenli Bağlanma Düzeyi değişkeninde kızlar ve erkekler arasında kızlar lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Görgü (2015) ise tam tersi bir bulguyla erkek çocukların kızlara oranla daha güvenli bağlandıklarını bulmuştur.

Çocukların bağlanma stilleri ile çocukların doğum sırası arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Doğum sırasına göre tek ve ilk doğum sırasına sahip çocukların 3. veya üstü doğum sırasına sahip çocuklara göre bağlanma stillerinin daha güvenli olduğu belirlenmiştir. İkinci doğum sırasına sahip çocuklarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmanın bulgularına benzer bir şekilde yetişkinlerle yapılan bir çalışmada, Yakın İlişkilerde

Yaşantı Envanteri kaçınma alt ölçeğinden elde edilen puanlarda en büyük çocuklar ile en küçük çocuklar arasında anlam bir farklılık tespit edilmiştir (Yahşi ve Bayraktar, 2016). Alanyazında çocukların bağlanma stilleri ile doğum sırası arasında ilişki bulunmadığını gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Cohn, 1990; Buunk, 1997; Werner, Zahn, Titze, Walitza ve Logoz, 2015). Bu farklılığın örneklem grubundan kaynaklandığı, ilk ve ikinci çocukta sonra ebeveynlerin çocuğa duyarlıklarının ve geçirdikleri zamanın azalmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların bağlanma stilleri ile çocuğa 0-1 yaş arasında bakım verenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun sebebinin özellikle yaşamın ilk yılında bebeğe kimin baktığı değil bu bakımın sürekli, tutarlı, yakınlık ve şefkat içeren ve ihtiyaç gideren bir yapıda olması gerektiğidir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Görgü (2015) ve İlaslan (2009), çocuklara ilk yıl kimin baktığı değişkeninin çocukların bağlanma biçimlerinde bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir. Çocuğa 1-3 yaş arasında bakım verenlere göre çocukların bağlanma stillerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların bağlanma stilleri çocuğa 1-3 yaş arasında bakım verenlere bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anne ve baba dışındaki kişilerin 1-3 yaş arası bakım verdiği çocukların bağlanma puanları anne ve babaları tarafından bakım verilen çocukların puanlarına göre daha olumludur. Bu bulgu, çocukların anne babası ile var olan bağlanmasına ek olarak büyük ebeveynler ya da bakıcı gibi kişilerle ikincil bağlanmalar geliştirmesinin güvenli bağlanmasını arttırmada olumlu etkisinin olması ile açıklanabilir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak, Bowlby, sağlıklı büyümek için bebek ve çocukların bakım vereniyle (anne veya kalıcı anne ikamesi) sıcak, samimi ve sürekli bir ilişki yaşaması gerektiğini belirtmektedir (Bretherton, 1992). Bu nedenle 0-3 yaş arasında, çocuğun güvenli bağlanması için bakım veren kişinin düzenli, tutarlı ve şefkatli bakım vermeyi sürdürmesi, birden fazla kişi ile geliştirdiği bağlanmalar çocuğun sağlıklı büyümesi için bir gerekliliktir.

Annelerin duygu düzenleme düzeyleri ölçeğinin bilişsel yeniden düzenleme boyutu puanlarına göre çocukların bağlanma stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat annelerin duygu düzenleme düzeyleri ölçeğinin baskılama boyutu puanlarına göre çocukların bağlanma stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kaçınmacı ve Negatif bağlanma stiline sahip olan çocukların annelerinin duygularını baskılama düzeylerinin güvenli bağlanma stiline sahip olan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annelerin baskıcı disiplin yöntemleri ve kontrolcü bir yaklaşım çocuklarda davranış problemlerine ya da bağımlı kişilik yapısına neden olabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Ebeveyninden yeterli sevgi ve alaka görmeyen çocuklar, yetişkinlik döneminde güvensiz bağlanma stiline sahip olmaktadır (Fraley ve Shaver, 2000). Greig ve Howe (2001) yaptıkları çalışmada, annelerin psikolojik sorunlarının çocukların güvensiz bağlanmalarına neden olabileceğini bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Bilge ve Sezgin (2020) çalışmasının bulgularında annenin duygu düzenleme güçlüğü ile çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği-olumsuzluk alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki yer almaktadır. Çocukların duygu düzenleme güçlüğü ile annelerinin duygu düzenleme güçlüklerinin ilişkili olduğu ve çocuklarda duygu düzenleme güçlüğü yaşamalarında annenin bağlanma stiline ve bazı kişilik özelliklerinin yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Buna göre çalışmalarda annenin duygularını düzenlemesinde yaşadığı zorluklara bazı kişilik özellikleri ve bağlanma stilleri eşlik ettiğinde çocuklarda bağlanma, uyum, duygu düzenleme ve davranış sorunları görülebilmektedir. Annelerin duygularının farkında olması, duygularını ifade etme ve düzenlemede bilinçli olması önem taşımaktadır.

ÖNERİLER

Araştırma anneler ile gerçekleştirilmiştir. Babanın çocuğun gelişimindeki önemi dikkate alındığında bağlanma ve duygu düzenleme özelliklerinin babalar ile çalışılması önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre annelerin duygularını düzenlemelerine göre çocukların bağlanma stilleri anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Annelerin duygu düzenleme ve bağlanma özellikleri ile ilişkili olarak desteklenmesi için eğitimler verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709.

Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. (1970). Attachment, Exploration and Separation: Illustrated by the Behaviour of One-Year Olds in Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67. <https://doi.org/10.7312/stei93738-006>

Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. (1972). Infant Crying and Maternal Responsiveness. *Child Development*, 43, 1171-1190. <https://doi.org/10.2307/1127506>

Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46, 333-341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>

- Bahrami, B., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., & Mohammadkhani, P. (2018). Parenting Style and Emotion Regulation in Mothers of Preschool Children. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 6(1), 3-8. <https://doi.org/10.29252/NIRP.JPCP.6.1.3>
- Bilge, Y. & Sezgin, E. (2020). Anne ve Çocuk Duygu Düzenleme Arasındaki İlişkide Annenin Kişilik Özelliklerinin ve Bağlanma Stilllerinin Aracı Rolü. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 2020; 21(3), 310-318. <https://doi: 10.5455/apd.65836>
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding From Three to Six Years. *Child Development*, 67(3), 789-802. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01764.x>
- Buunk, B. P., (1997). Personality, Birth Order and Attachment Styles as Related to Various Types of Jealousy. *Personality and Individual Differences*, 23 (6), 997-1006. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00136-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00136-0)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohn, A. D., (1990). Child-Mother Attachment of Six-Year-Olds and Social Competence at School. *Society for Research in Child Development*, 61, 152- 162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02768.x>
- Conner, D. B., & Cross, D. R. (2003). Longitudinal Analysis of the Presence, Efficacy and Stability of Maternal Scaffolding During Informal Problem-Solving Interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 315-334. <https://doi.org/10.1348/026151003322277720>
- Çağdaş, A. ve Seçer, Ş.Z. (2002). Ahlak Gelişimi. Arı, Ramazan (Ed.) Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fraley, R. C. & Shaver P. R. (2000). Adult Romantic Attachment: Theoretical Developments, Emerging Controversies, and Unanswered Questions. *Review of General Psychology*, 4(2), 132. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.132>
- Gentzler, A. L., Kerns, K. A., & Keener, E. (2010). Emotional Reactions and Regulatory Responses to Negative and Positive Events: Associations with Attachment and Gender. *Motivation and Emotion*, 34, 78-92. <https://doi.org/10.1007/s11031-009-9149-x>
- Görgü, E. (2015). “Okula Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bağlanma Biçimleri ve Sosyal Davranışları İle Annelerinin Bağlanma Biçimi Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Greig, A. & Howe, D. (2001). Social Understanding, Attachment Security of Preschool Children and Maternal Mental Health. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 381-393. <https://doi.org/10.1348/026151001166164>
- Gross, J.J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiological Research*, 39, 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & John, O. I. (2003). Individual Differences in Two Emotional Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health* (pp. 13–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display Rule Application in a Disappointing Situation and Children's Emotional Reactivity: Relations with Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 , 306-324. <https://www.jstor.org/stable/23093718>
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H. & Hülsenbeck, P. (2000). Worry in Children is Related to Perceived Parental Rearing and Attachment. *Maastricht University, Department of Psychology, Behaviour Research and Therapy*, 38, 487 – 497. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00072-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00072-8)
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston: Pearson.

Türköz, Y., (2007). “Okulöncesi Çocuklarda Bağlanma Örüntüsünün Kişilerarası Problem Çözme ve Açık Bellek Süreçlerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri ile Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 589-598. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103919>

Vende, K. & Sebre, S. (2014). Mothers’ Emotion Regulation Strategies, Depressive Symptoms and Children’s Behaviour Problems. *Baltic Journal of Psychology*, 15 (1,2), 22–32.

Yahşi, G., & Bayraktar, S. (2016). The Effect of Birth Order on Attachment Style According to Attachment Theory. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (1), 209-218. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279098>

Yurtsever, G. (2008). Negotiators’ Profit Predicted by Cognitive Reappraisal, Suppression of Emotions, Misinterpretation of Information and Tolerance of Ambiguity. *Perceptual And Motor Skills*, 106, 590-608. <https://doi.org/10.2466/pms.106.2.590-608>

Werner, H., Zahn,S., Titze, K., Walitza, S., & Logoz, Z.M., (2015). Concordance of Attachment Representations in Preschool Siblings Assessed by the Attachment Story Completion Task. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 576–590. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9869-0>



Deri El Sanatlarında Farklı Bir Yaklaşım: Khokhloma Tekniği

A Different Approach to Leather Crafts: Khokhloma Technique

ÖZET

Dünya üzerindeki her toplum buldukları coğrafyanın özelliklerine göre kültürlerini şekillendirmekte ve sanat anlayışlarını oluşturmaktadır. Günümüzde ulaşım ve iletişim imkânlarının artmasıyla farklı kültürler eskiden olduğundan çok daha hızlı bir biçimde birbirini etkileyebilmektedir. Bu nedenle günümüzde farklı kültürlere ait öğelerin sanatçılar tarafından bir araya getirilip sentezlendiği bilinmektedir. Niteliksel olarak birbirlerinden oldukça farklı olsa da tarihsel süreç içerisinde Türk ve Rus kültürünün sürekli etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma kapsamına alınan bu çalışmada amaç, Rus halk sanatlarına ait Khokhloma tekniğinin Türk kültüründe deri sanatı içindeki kullanımını ve Antonina Kadyrova isimli sanatçının bu teknik ile yapmış olduğu eserlerini incelemektir. Çalışmada ilk olarak Khokhloma tekniğinin Rus kültüründeki yeri, kökeni, uygulama alanları ve uygulama basamakları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. İkinci olarak ise Khokhloma tekniğini kullanan bir sanatçının sanat portresi oluşturulmuş ve sanatçının Khokhloma tekniği ile süslediği deriden üretilmiş farklı eserleri malzeme, renk, boya ve desen açısından incelenmiştir. Araştırmanın bulguları Rus ve Türk halk sanatlarının özellikleri dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rus Halk Sanatı, El Sanatları, Deri, Khokhloma.

ABSTRACT

Every society in the world shapes their cultures according to the characteristics of the geography they are in and creates their understanding of art. Today, with the increase in transportation and communication opportunities, different cultures can affect each other much faster than in the past. For this reason, it is known that elements of different cultures are brought together and synthesized by artists today. Although they are qualitatively quite different from each other, it can be said that Turkish and Russian cultures are in constant interaction throughout the historical process. Therefore, the aim of the study is; The aim is to examine the use of Khokhloma technique, which is frequently used for surface painting in Russian folk arts, for decoration on the surfaces of leather materials, which are frequently used in Turkish culture, and to analyze the works of an artist made with this technique in different contexts. In order to achieve this aim, first of all, the place of Khokhloma technique in Russian culture, its origin, application areas and application steps are explained in detail. Secondly, an art portrait of an artist using the Khokhloma technique was created, and different works of art made of leather, which the artist decorated with the Khokhloma technique, were examined in terms of material, paint, color and pattern. The findings of the research were discussed comparatively, taking into account the characteristics of Russian and Turkish folk arts.

Keywords: Russian Folk Art, Hand Craft, Leather, Khokhloma

GİRİŞ

Toplumların yaşam şekli iklim gibi coğrafi özelliklerin yanı sıra inanış, gelenek ve töre gibi soyut unsurların etkisi altındadır. Bu etkinin yaşam şekilleri üzerinde oluşturduğu farklılık zaman içerisinde toplumun genel tutum ve davranışlarının temelini oluşturduğu bilinmektedir. Dolayısıyla genel olarak toplumsal tutum ve davranış biçimleri kültürlenme aracılığı ile nesilden nesile aktarılırken kimi zaman da usta-çırak ilişkisi ile toplumun kendine özgü estetik anlayışıyla ortaya çıkmaktadır.

Bu sürecin halk sanatlarının temelini oluşturduğu söylenebilir. Her bölgenin kendine has coğrafi ve sosyolojik özellikleri gereği ortaya çıkan halk sanatı örnekleri de farklılaşabilmektedir. Ancak günümüz dünyasında artan iletişim olanakları ile birlikte küreselleşmenin de etkisiyle farklı coğrafyalarda ortaya çıkan kültürel öğeler hızlı bir şekilde etkileşime girmektedir. Diğer bir ifadeyle halk sanatları, dolayısıyla el sanatları ortaya çıktığı coğrafyadan farklı olarak diğer kültürlerle ilişkileri sonucu değişime uğrayarak gelişmektedir.

Bir kültürde ortaya çıkan el sanatları oldukça çeşitlidir ve o toplumun sosyal, ekonomik, dini inanç, sanatsal yetenek ve duyarlılığının iç içe geçmiş birçok katmanını yansıtır. Halk el sanatlarıyla ilgili bazı eski tarihli

Melda Özdemir¹ 
Gülşen Bayrakdar² 

How to Cite This Article

Özdemir, M. & Bayrakdar, G. (2023). "Deri El Sanatlarında Farklı Bir Yaklaşım: Khokhloma Tekniği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6600-6610. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69232>

Arrival: 04 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7087-5561

² Öğr. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Meslek Yüksekokulu, El sanatları Bölümü, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0004-7313-922X

çalışmalar, işlevi olan nesnelere olabildiğince yüksek estetik kaygı ile üretmeye yönelik toplumsal ve bireysel çabanın varlığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla hem üreticilerin hem de tüketicilerin ortak bir kültürün ortaya çıkardığı benzer inanç ve uygulamalara sahip olduğu ve karşılıklı bir denge içerisinde el sanatlarının geliştiği savunulmaktadır (Hilton, 1995: 13). Çünkü özellikle geleneksel el sanatlarının, öncelikle insanın ihtiyaçlarına göre şekillenen, halkın kendi ihtiyaçlarını karşılamak üzere çevresinde bulunduğu olanaklardan yararlanarak oluşturulan bir üretim tarzı olduğu ifade edilmektedir (Karabaşa, 2013: 2). Türkiye'nin coğrafi konumu göz önünde bulundurulduğunda Asya ve Avrupa arasından doğal bir köprü görevi görmesi gereği pek çok kültürün geçiş yolu konumundadır; bu nedenle geçmişten günümüze farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış, bu durum Türkiye'de el sanatlarının çok zengin bir geçmişe sahip olmasını sağlamıştır (Doğanöz, 1994: 127). Dolayısıyla Türkiye'de pek çok farklı kültürün el sanatlarına ilişkin unsurlarına rastlamak mümkündür. Günümüzde ise sosyal medya uygulamaları başta olmak üzere pek çok iletişim aracı coğrafi olarak uzaklığın anlamını yitirmesine sebep olmuş ve Dünya'nın birbirinden farklı yerlerinde olan insanların ve toplumların kültürel olarak birbirini etkilemesini kolaylaştırmıştır. Bu çalışmada birbirini etkileme olasılığı oldukça yüksek olan iki ülkenin el sanatlarına yer verilmiş; Rus Halk sanatından bir örnek olan Khokhloma ile Türk Halk sanatının önemli bir parçası olan dericilik bir arada ele alınmış ve açıklanmıştır.

Rus halk sanatı üzerine yapılan araştırmalar, bazı görsel imgelerin ve kalıpların diğer kültürlerle benzer şekilde geçmişten gelen gelenek ve inançlara dayandığını, yerel tarihsel deneyimlerle ve bireyin çevresine göstermiş olduğu tepkileri yansıttığını göstermektedir (Hilton, 1995: 13). Dolayısıyla, halk gelenekleri ve kültürü Rus stiline temelini oluşturmaktadır. Rus tarzının ifade örnekleri arasında Kazakovtelkari metal işleri, Gzhel resmi, Vologda danteli, palekh, ahşap oymacılığı, kemik oymacılığı, nakış, dokuma ve baskı, oyuncaklar, matruşkalar ve Khokhloma yer almaktadır (Соломина ve Корягина, 2021: 344; Pronin ve Pronin, 1975: 7).

Khokhloma, neredeyse üç yüz yıldan daha eskiye dayanan bir Rus Halk Sanatıdır ve "*Hok-lo-ma*" olarak telaffuz edilir (Razina, Cherkasova ve Kantsedikas, 1990: 23; Gordon, 2000:111). Khokhloma bir boyama tekniği olmakla birlikte Rusya'da daha çok ahşap boyama tekniği olarak kullanılmaktadır (Шатрова, 2022: 1; Soloviova ve Marder, 1993: 15). Özellikle Rusya'da Volga'nın doğusunda kerestenin bol olması nedeniyle ahşap işçiliğine çok sık rastlandığı (Razina, Cherkasova ve Kantsedikas, 1990: 23; Gordon, 2000: 111) ve Nizhny Novgorod Eyaletindeki Semyonov şehrinde ahşap oymacılığı oldukça yaygın olduğu belirtilmektedir (Sentance ve Sentance, 2009: 120; Soloviova ve Marder, 1993: 15). Bölgede kırsalda yaşayan zanaatkarlar ahşap oyma ve boyama teknikleri ile çeşitli ürünlere dönüştürmekte; kızaklar, yaylar, kamışlar, dokuma tezgâhları ve ev eşyaları gibi ticari değeri olan ürünlerin bölgede yapıldığı bilinmektedir (Yemelyanova, 1980: 7). Bu bölgede 18. Yüzyılda, yerel zanaatkarlar bu ürünlerini satabilmek için bir ticaret merkezi kurmuş (Sentance ve Sentance, 2009: 120), Khokhloma isminde ki bu ticaret merkezi aynı zamanda ahşap boyama tekniğine de ismini vermiştir. Devam eden süreçte Khokhloma 19. yüzyılın sonlarına doğru genel olarak Rusya'nın en önemli el sanatları endüstrilerinden birine dönüşmüş (Razina, Cherkasova ve Kantsedikas, 1990: 23) ve Rusya'da 20. Yüzyıla doğru Khokhloma popülerlik kazanmış ve önemli halk sanatlarından biri haline gelmiştir (Соломина ve Корягина, 2021: 346), Khokhloma tekniği ile boyanmış ahşap kâseler, kaşıklar, kadehler, tabaklar ve özel günlerde sofraları süsleyen diğer mutfak eşyaları sıklıkla üretilmiştir (Sentance ve Sentance, 2009: 120). Çoğunlukla altın ya da siyah zemin üzerine çiçek ve yaprak tasvirleri ile stilize kuş ve hayvan figürleri yer alır. Buna "alev" boyama denir. Yerel halk "Khokhlomanın toprak bir tabak ve tahta bir kaşıkla başladığını söylemektedir." Zamanla eşyalar çeşitlenmiş ve Khokhloma ustaları vazoları, çocuk mobilyalarını ve diğer ahşap nesnelere süslemeye başlamıştır (Maslov, 1960: 83). Khokhloma tekniğini daha iyi anlamak için uygulama aşamaları, kullanılan renkler ve resmedilen desenlerin incelenmesi gerekmektedir.

Khokhloma bir boyama tekniği olarak farklı uygulama basamaklarından oluşmaktadır. İlk olarak ahşap parça üretilir ve fırında kurutulur. Daha sonra, ahşap parçaya oldukça ince bir kil astar tabakası uygulanır. Kil astar kurduğunda, yapışkan hale getirmek için ürüne üç kat yağ sürülür ve ürün toz alüminyum ile kalaylanır. Kalaylama işleminden sonra ürün bir kez daha fırında kurutulur; bu işlem parça üzerine gümüş bir yüzeyin oluşmasını sağlar. En son aşamada ise desen uygulanır; deseni oluşturan boyanın kalıcılığını sağlamak için son olarak cila uygulanır ve boyanmayan alanlar "*altın*" rengini alır (Gordon, 2000: 111). Karakteristik altın rengi, bu son aşamada, eşya fırında en yüksek sıcaklıkta tutulduğunda ortaya çıkar. 90°C'ye kadar çıkabilmektedir (Razina, Cherkasova ve Kantsedikas, 1990: 23). Genel olarak boyama sürecinin tamamlanması iki ila dört ay arasında değişmektedir (Gordon, 2000: 111). Bu işlemler sonucunda ahşap, seramiğin özelliklerini kazanır sıcak yiyeceklere maruz kaldığında bile bozulmayan bir ürün elde edilir (Шатрова, 2022: 1).

Boya, Khokhloma tekniğini farklı kılan en önemli unsurlardan biridir. Boyamada yağlı boya kullanılmaktadır. Zemin de tercih edilen ana renkler kırmızı ve siyah kullanılırken, deseni süslemek için yüzeyde kahverengi, farklı açık yeşil tonları ve sarı deseni canlandırmak için tercih edilen renkler arasındadır (Емельянова, 2009: 12).

Khokhlomada desenlerin rengi duygusal bir anlam taşımaktadır (Соломина, ve Корягина, 2021: 346). Boyamada kullanılan baskın renkler tipik olarak manastır kaplarını süslemek için kullanılan kırmızı, altın ve siyah renklerdir. Bu renklerin aynı zamanda yüklendiği bazı anlamlar vardır; zinover kırmızısı güzelliği, altın ruhani ışığı ve siyah ise insan ruhunu kötülükten arındırma mücadelesini temsil eder (Sentance ve Sentance, 2009: 120). Renklerle birlikte ortaya çıkan desenlerde benzer şekilde kendini tekrar eden belli motifler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Khokhloma'nın teknik özelliklerinin yanı sıra ürünlerin üzerinde yer alan motiflerinde tekniğe has bazı özellikleri vardır. Öncelikle desenlerin çiçekler, meyveler ve düz geometrik şekillerden oluştuğu söylenebilir. Çiçekler ve çilek kümeleri, otlar ve altın renginde dallarla iç içe geçerek ahşap yüzeyler üzerinde ölçülü veya gösterişli şekilde yer alır (Yemelyanova, 1980: 6). Bu desenlerin ortalarında ise kuşlar ve balıklar yer almaktadır. Ayrıca çiçeklerle karıştırılmış kırmızı meyveler, böğürtlen salkımları, ahududu ve çavdar başaklarından oluşan süslemelere de rastlanmaktadır (Avon Coffrant, 1991: 22). Dolayısıyla doğa ile ilişkili motiflerin baskın olduğu görülmektedir. Kullanılan renkler gibi desenlerin de bazı anlamları olduğundan söz edilebilir, özellikle yaprak, ahududu ve çilek motifleri bereketli yaz günlerini çağrıştırmak için resmedilir (Sentance ve Sentance, 2009:120). Khokhloma tekniğinde tercih edilen boyanın ve motifin yanı sıra boyamada kullanılan fırçalarda oldukça önemlidir. Boyama yaparken hem ince bir çizgi çizebilmek için, hem de kalın bir leke oluşturabilmek için fırçalar sincap kuyruğundan yapılırdı (Емельянова, 2009: 12).



Görsel 1: Fırça (Irina De Vicente, 2023)

Basılı kaynaklarda Khokhloma, kullanılan boyanın rengi ve tercih edilen motiflere göre türlere ayrılmaktadır: Bunlar (Дидковская, Трофимов ve Смирнова, 2022: 29) açıkladığı gibi,

- 1.Bitkisel Khokhloma: (elmalı çim süsleme), mavi zemin üzerine boyanmış bir tabak olan seramik resmine kompozisyonel bir benzerlik vardır.
- 2.Kudrina Khokhloma: ince siyah yazıtlı ve az sayıda renk kaydı olan veya hiç olmayan altın bir arka plan (arka plan resmi) ile ayırt edilir.
- 3.Karışık Teknik Khokhloma: orta kısım mutlaka geometrik unsurlarla boyanır, bunların anlamları Hıristiyan Rus'u anımsatır (karedeki haç, daire, güneş işaretleri, meşe yaprakları ve eski Rusya'da meşenin en kutsal ağaç olarak kabul edildiğini göstermektedir). Çoğunlukla çimenle çerçevelenmiş geometrik süsleme, eski adıyla (zencefilli çörek ve saz) altın bir arka plana sahiptir (9. yüzyılda Mezopotamya'da toprak kaplar üzerine yapılan parşömen resimleriyle kompozisyon benzerliği vardır).
- 4.Arka Plana Sahip Khokhloma: Kırmızı, yeşil, beyaz, sarı, turuncu ve kahverengi gibi farklı renk kombinasyonları ile boyanan çimen, çiçek süsleri ve çilek gibi meyvelerle süslü bitkiler, farklı renklerde boyanmış arka planlar ve altın resimler içermektedir

Bu eski endüstri 16. yüzyıldan beri varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle Khokhloma süslemelerinin tasarımları Antik Rus süslemelerine kadar uzanan birçok unsur içermektedir (Soloviova, 1997: 12).

Rusya'da Khokhloma tekniği çoğunlukla ahşap üzerine yapılmıştır, ahşabın yanı sıra deri, seramik, metal, plastik, taş ve kumaş üzerine boyanmış örneklerde yer almaktadır. Otlardan yapılmış bir Khokhloma bordürünü, zarif yapraklı bir meyveyi; bir saat kordonunda, deri bir çantada, ayakkabılarda, botlarda, metal bir mutfak eşyasında görmek mümkündür (Величко, 2018: 219).

Rusya'da orta çağın sonlarında, tüfek kabzaları, hançerler, kılıç kılıfları ve eyerlerdeki metal ya da kabartmalı deri plakalarda parşömenler ve çiçek desenleri popüler süslemeler arasında yer almaktaydı. Benzer çiçek desenleri kadife eyer örtülerinde de altın ipekle işlenirken mücevherlerle süsleniyordu. Bir Rus beyefendisi için giysileri kadar at takımları da oldukça önemlidir. Genellikle eyerler tahtadan yapılırken, bazen altın bazen de iyi dikilmiş safir dersinden kumaşla kaplanmaktaydı (Rice, 1949: 113).

İlk insanlar hayvanları evcilleştirerek derilerinden faydalanırken deri ve deri işleme gündelik hayatın bir parçası olmuştur. İlk insanlar taş ve ağaçtan sonra deri kullanılmaya başlamıştır. Organik bir ürün olan deri, bireylerin duygu, düşünce, estetik ve yaratıcılığını ortaya çıkarmak ve farklı alanlarda sanatsal ürünler oluşturmak için kullandığı bir hammaddedir (Koyuncu Okca ve Koizhaiganova, 2014: 994).

İnsanlık tarihi kadar uzun bir geçmişe sahip olan deri, ilk çağlarda insanların örtünme ve barınma ihtiyaçlarının yanı sıra insanları çevre şartlarına karşı koymak amacıyla ortaya çıkmıştır. Geçmiş dönemlerde insanların örtünme ihtiyaçlarını karşılayan deri, ilk giysi ve zırh olarak kullanılırken aynı zamanda insanların çıplak vücudunu da tabiat şartlarından korumuştur. Derinin tüketim malzemesi ve günlük hayatta kullanılmasından süsleme sanatlarında yer alan bir unsura dönüşmesi, derinin farklı alanlarda sanatsal ve estetik kullanım imkânlarının artmasına neden olmuştur (Özdemir, 2007: 67, Kartal ve Tozun, 2022: 561).

Eskiden kendine has özellikleri barındıran deri ürünlerin yanı sıra günümüzde de deriden yapılan ürünler insanların yaşadığı mekândan, günlük kullanım eşyasına ve giyimine kadar her alana girmiştir. Bunlar çanta, kemer, duvar panosu, ofis malzemeleri gibi aksesuar dışında işlevsel eşya olarak, saat, şişe, bardak zarfı, vazo, abajur, tabak, mask, heykel hem ofis hem de ev dekorasyonuna uygun örneklerdir (Özdemir ve Kayabaşı, 2007: 15). Günümüzde deriden yapılan ürün çeşidi ve sayısı oldukça fazladır. Farklı yüzey süsleme teknikleri ile yapılan deri ürünlerini ele aldığımızda çok uzun bir liste yazmak mümkündür. Deriden yapılmış ürünlerin farklı alanlarda kullanımı ve geniş çalışma alanlarını içerdiği bilinmektedir. Bu alanların her biri hem birçok kişiye iş imkânı olması hem de ülkemizin tanıtımı açısından büyük öneme sahiptir (Harmancıoğlu ve Dikmelik, 1993: 3).

Son yıllarda sanatçıların deriyi tercih etme sebeplerinin arasında derinin sağlam ve dayanıklı bir malzeme olması, yumuşaklığından dolayı kolay şekil alabilmesi ve kullanışlı olması açısından deri ürünler gittikçe önem kazanırken büyük ilgi görmektedir (Arıtan, 2008: 121; Özdemir, Odabaşı ve Eken, 2018: 1207).

İnsanların ilk çağlardan itibaren farklı malzemeleri bir araya getirmesi, deri ürünlerinin çeşitlenmesine ve farklı deri yüzey süsleme tekniklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Geçmişten günümüze önemi hızla artan süslemeli deri ürünler hayatımızın farklı alanlarında kullanılmaya devam etmektedir. Deri yüzey süslemede; boyama, baskı, oyma (katı), aplike, keserek işleme, yakma, ıslatarak şekil verme, kakma (gömme), dikiş ve işleme vb. gibi teknikler kullanılmaktadır (Özdemir ve Kayabaşı, 2007: 99).

El sanatı çerçevesinde üretilen deri yüzey süsleme tekniklerinden biri olan boyamada kullanılan boya çeşitleri arasında anilin, akrilik, kumaş, deri ve çiçek boya yer almaktadır. Genellikle büyük baş hayvan derilerinden elde edilen kösele ve çeşitlerine boyama uygulaması yapılmaktadır. Sektörde toz halinde satılan bu boyalar; deri üzerinde kalıcılık sağlar. Anilin boya, etil alkol ile açılarak istenilen deriye uygulanırken, deri, kumaş ve çiçek boya da ispirto ya da su ile karıştırılarak hazırlanmaktadır. Bu boyaların dışında kullanım alanlarına göre guaj boya da tercih edilirken, sprey boyalarda püskürtme yöntemi ile deri üzerine uygulanmaktadır (Özdemir ve Kayabaşı, 2007: 140).

Deriden yapılmak istenilen her türlü üründe boyama tekniği kullanılmaktadır. Bu çalışmada da Antonina Kadyrova isimli Rus sanatçının deri yüzey süsleme tekniklerinden biri olan Khokhloma boyama tekniği ile boyanmış çalışmaları incelenmiştir.



Görsel 2: Khokhloma tekniği ile deri çizme (Величко, 2018: 219), **Görsel 3:** Khokhloma tekniği ile boyanmış ahşap semaver <https://www.russianamericancompany.com/khokhloma-tray/>, **Görsel 4:** Khokhloma tekniği ile boyanmış ahşap tepsi <https://www.russianamericancompany.com/samovar-khokhloma/>, **Görsel 5:** Khokhloma tekniği ile boyanmış ahşap kaşık <https://www.therussianstore.com/two-khokhloma-spoons-set.html>.

Antonina Kadyrova ve Örnek Çalışmaları



Görsel 6: Antonina Kadyrova (Antonina Kadyrova, 2022).

Antonina Kadyrova, 1981 yılında Yuzno-Sakhalinsk'te (Rusya) sanat ve estetiğe önem veren bir aile içerisinde dünyaya gelmiş, 18 yaşında seyahat etmeye başlamış ve 2 yılın sonunda İspanya'ya gelmiştir. Şu an İspanya'nın Vigo şehrinde yaşamaktadır. Antonina, çocukken Rus Halk korosunda şarkı söylemiş, gitar çalmış ve bale yapmış ayrıca müzik ve resim alanında eğitim veren farklı okullarda görsel sanatlar eğitimi almıştır. Daha sonra Tasarım ve Moda okulunda eğitim almış ve sıra dışı kıyafetler tasarlama ve dikmeyi uğraşı edinmiştir. Antonina, 2014 yılında Vigo Sanat ve El Sanatları Okulu'nda deri el sanatları kursunu tamamlamış ve ek olarak farklı deri zanaatkarları ile çalışmıştır. Nelson Gómez Callejas (Kolombiya), Jim Linnel (ABD), Tim Swainson (Yeni Zelanda), Michael Nadeau (Madrid, İspanya), Juan J García gibi zanaatkarlar ile deri sanatçılarının birçok ustalık sınıflarına ve konferanslarına katılmıştır. Antonina'yı farklı kılan özelliği ise genellikle Rus halk sanatı olan ahşap boyama tekniği Khokhlomayı deri ile birleştirmesidir. Sanatçının deri yüzeyleri Khokhloma ile süslediği pek çok eseri vardır. Antonina günümüzde, kendi atölyesinde deri el sanatları konusunda yüz yüze ve online eğitimler vermeye devam etmektedir.

Çalışmada yer alan görseller sanatçı ile iletişime geçilerek mail aracılığı ile elde edilmiştir.

Örnek Çalışmalar



Görsel 7: Deri Tabak (Antonina Kadyrova, 2022).

2022 yılında kalıplanarak dana derisinden yapılmış olan yuvarlak formu tabak, 18.5 cm genişlik ve 5 cm yükseklikten oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel motifler kırmızı-siyah-altın ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Tabağın iç kısmına yapraklardan, kıvrım dallardan ve meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, tabağın dış kısmına ise etrafını saracak biçimde kıvrım dallar, yapraklar ve küçük çiçekler stilize edilmiştir. Tabağın kenar kısmı elde dikilerek, zımparalanmış, perdahlanmış son olarak da siyah ile boyanarak tamamlanmıştır.



Görsel 8: Deri çanta "Phoenix" (Antonina Kadyrova, 2022).

2019 yılında dana derisinden yapılmış olan yuvarlak formlu çanta, 20 cm genişlik, 20 cm yükseklik ve 7 cm derinlikten oluşmaktadır. Örgülü yuvarlak forma sahip olan sap kısmı da 11 cm'dir. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel ve hayvansal motifler, kırmızı-siyah-altın ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Çantanın ön kısmına Anka kuşu, yapraklar, çiçekler ve meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Çanta toplamda 7 parçadan oluşmaktadır. Çantanın ön ve arka parçasını birbirine bağlayan körük mevcuttur. Çantada hem uzun sap hem de kısa örgülü yuvarlak sap kullanılmıştır.



Görsel 9: Deri çanta (Antonina Kadyrova, 2022).

2016 yılında dana derisinden yapılmış olan dikdörtgen formlu çanta, kapaklı ahşap bir şeker kutusundan esinlenilmiş olup, 32cm genişlik, 25 cm yükseklik ve 15 cm derinlikten oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel motifler, kırmızı-sarı-siyah-altın ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Çantanın ön kısmında kıvrım dallar ile birbirine bağlanan karanfil motifinin yanı sıra yapraklar ve çeşitli meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Çanta sap kısmı ile beraber 5 parçadan oluşmaktadır. Çantanın alt kısmında ön ve arka parçayı birbirine bağlayan körük mevcuttur. Çantada örgülü sap kullanılmıştır. Ön ve arka parçayı birbirine bağlayan kenar dikişleri ve ön parçada yer alan büzgüler Meksika dikişi ile yapılmıştır. Çantanın kapak kısmında ahşap kulp kullanılırken alt kısmında ise çanta tabanı ayağı kullanılmıştır.



Görsel 10: Deri Yaka "Tsarina" (Antonina Kadyrova, 2022).

2021 yılında at derisinden yapılmış olan dikdörtgen formlu kolye, 19 cm genişlik ve 53 cm uzunluktan oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel ve hayvansal motifler, kırmızı-altın ve siyah renkler ile boyanmıştır. Kolyenin boyun kısmında tavus kuşu, yapraklar ve meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Kolyenin kenarları elde dikilmiş olup, bir kenarına kırmızı, altın rengi ve siyah ipliklerle dokuma yapılmıştır.



Görsel 11: Deri Maske (Antonina Kadyrova, 2022).

2022 yılında kalıplanarak dana derisinden yapılmış olan dikdörtgen formlu deri maske, 20 cm genişlik ve 10 cm yükseklikten oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel motifler, kırmızı-

altın ve siyah renkler ile boyanmıştır. Maskenin göz ve kulak kısımlarında bezemeler mevcuttur. Yan kısımlara iki küçük delik açılarak kurdele eklenmiştir. Çalışmanın siyah zemini oluşturan kısmı craft ile dövülerek maskenin kenarları perdahlanarak tamamlanmıştır.



Görsel 12: Vaska Deri Kemer (Antonina Kadyrova, 2022).

2017 yılında dana derisinden yapılmış olan dikdörtgen formlu kemer, firfir genişliği 10 cm, firfir uzunluğu 87 cm ve bel hattı 105 cm'den oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel ve hayvansal motifler, kırmızı-altın-yeşil ve siyah renkler ile boyanmıştır. Kemerin firfir kısmında, masal kuşları kırmızı üvez dallarının üzerine tünemiş olup, yapraklar, kıvrım dallar ve çeşitli meyveler kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Metal zimbalarla iki ayrı parçayı birbirine bağlayan kemer, firfir ve bel kısmı olmak üzere 2 parçadan oluşur. Kemerin bel hattına dikilmiş olan geniş firfir Vaska olarak tanımlanır.



Görsel 13: Deri çanta (Antonina Kadyrova, 2022).

2017 yılında dana derisinden yapılmış olan silindirik formlu çanta, 20 cm genişlik, 18 cm yükseklik ve 13 cm derinlikten oluşmaktadır. Örgülü yuvarlak forma sahip olan sap kısmı da 74 cm'dir. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel ve hayvansal motifler, kırmızı-siyah-altın ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Çantanın ön kısmına masal kuşu, yapraklar, çiçekler ve meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Çanta toplamda 7 parçadan oluşmaktadır. Çantada örgülü sap kullanılmıştır. Kenar kısımlarında da örgü kullanılmıştır. Çantanın ön ve arka parçasını birbirine bağlayan körük mevcuttur. Ön ve arka parçayı dikdörtgen formlu pirinç çanta klipsi birbirine bağlar.



Görsel 14: Deri kâse "Svarog" (Antonina Kadyrova, 2022).

2023 yılında kalıplanarak dana derisinden yapılmış olan yuvarlak formlu kâse, 18 cm genişlik ve 4,5 cm yükseklikten oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel motifler kırmızı-sarı-siyah-altın ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Kâsenin iç kısmına merkezden mandala tarzında simetrik kompozisyon oluşturulmuş, tabağın dış kısmına ise yeşil zemin üzerine tabağın etrafını saracak biçimde mandala

uygulaması yapılmıştır. Kâsenin kenar kısmı zımparalanarak, perdahlanmış son olarak da altın ile boyanarak tamamlanmıştır. Desen tasarımı İrina De Vicente'ye aittir.



Görsel 15: Deri kemer (Antonina Kadyrova, 2022).

2022 yılında at derisinden yapılmış olan dikdörtgen formlu kemer, arka genişliği 7 cm, uzunluğu 92 cm ve ön genişliği de 17 cm'den oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel ve hayvansal motifler, kırmızı-altın ve siyah renkler ile boyanmıştır. Kemerin bir parçasında, masal kuşu ve yapraklar kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Kemer tokasının yer aldığı ince bir parça ve motifin yer aldığı parça olmak üzere 2 parçadan oluşmaktadır. Kemerin kenarları elde dikilmiş olup, zımparalanarak, kenarları perdahlanarak tamamlanmıştır.



Görsel 16: Deri çanta "Love is (Antonina Kadyrova, 2022).

2021 yılında dana derisinden yapılmış olan dikdörtgen formlu çanta, 32 cm genişlik, 13 cm yükseklik ve 5 cm derinlikten oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel motifler, kırmızı-siyah-altın-beyaz-sarı ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Çantanın ön kısmına kıvrım dallar, yapraklar, çiçekler ve meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Çantanın ön yüzü craft ile dövülerek motifler öne çıkmıştır. Çanta toplamda 3 parçadan oluşmaktadır. Çantanın ön ve arka parçasını birbirine bağlayan körük mevcuttur. Çantanın kenarları elde dikilmiş olup, zımparalanarak, kenarları perdahlanarak tamamlanmıştır. Çantanın son aşamasında pirinç bir toka ve zincir kullanılmıştır. Çantanın kenarları elde dikilmiş olup, zımparalanarak, kenarları perdahlanarak tamamlanmıştır. Desen tasarımı İrina De Vicente'ye aittir.



Görsel 17: Deri çanta (Antonina Kadyrova, 2022).

2020 yılında dana derisinden yapılmış olan dikdörtgen formlu çanta, 20 cm genişlik, 13 cm yükseklik ve 4 cm derinlikten oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel motifler, kırmızı-siyah-altın-beyaz-sarı ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Çantanın ön kısmına kıvrım dallar, yapraklar, çiçekler ve meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Çantanın ön yüzü craft ile dövülerek motifler öne çıkmıştır. Çanta kişiye özel yapılmış olup, bitkisel motiflerin arasında kişinin

baş harfleri yer almaktadır. Çanta toplamda 3 parçadan oluşmaktadır. Çantanın ön ve arka parçasını birbirine bağlayan köruk mevcuttur. Çantanın son aşamasında pirinç bir toka ve zincir kullanılmıştır. Çantanın kenarları elde dikilmiş olup, zımparalanarak, kenarları perdahlanarak tamamlanmıştır.



Görsel 18: Duvar panosu "Aslan" (Antonina Kadyrova, 2022).

2019 yılında dana derisinden yapılmış olan dikdörtgen duvar panosu, 21 cm genişlik, 30 cm uzunluktan oluşmaktadır. Rus boyama stili olan Khokhloma tekniği ile yapılmış olup, bitkisel ve hayvansal motifler, kırmızı-siyah-altın-beyaz-sarı ve yeşil renkler ile boyanmıştır. Duvar panosunda aslan motifinin içerisine dallar, yapraklar, çiçekler ve çeşitli meyvelerden kompozisyon oluşturulmuş, kabartmalı teknik kullanılarak motifler stilize edilmiştir. Çalışmanın siyah zemini oluşturan kısmı craft ile dövülmüştür. Panonun kenarları perdahlanarak tamamlanmıştır.

Tartışma

Çalışmada, Rus halk sanatında önemli bir yeri olan Khokhloma tekniği ve kullanım alanları ayrıntılı olarak açıklanmış, deri yüzeylerde kullanımı örnek bir sanatçı üzerinden incelenmiştir. Bu bağlamda bu çalışma literatüre bazı katkılar sunmaktadır. İlk olarak, Rus kültüründe Khokhlomanın bir boyama tekniği olarak sıklıkla ahşap yüzeylerde kullanılması ve işlevsel uygunluk sağladığı için tabak, kaşık ve kâse gibi ahşaptan üretilmiş mutfak gereçlerini boyamak için tercih edildiği (Yemelyanova, 1980: 5) görülmüştür. Her ne kadar bu çalışmanın konusu ahşap süslemeciliği olmasa da kısaca iki kültür arasında bu konuyla ilgili bir karşılaştırma yapılabilir; Türk kültüründe de geçmişte özellikle kırsal yaşam alanlarında ahşap mutfak gereçlerinin genellikle kullanıldığı bilinmektedir. Ancak Türk kültüründe beslenme sürecinde kullanılan ahşap malzemelerin boyanmasının tercih edilmediği, sadece İç Anadolu ve Ege bölgelerinde bir el çalgısı olarak eğlence amaçlı kullanılan şimşir kaşıkların boyamalar ile süslenildiği söylenebilir (Koca ve Uğurlu, 2008: 124). İki kültür arasında ortaya çıkan bu fark toplumların genel inanışları, tutumları ve özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Türk kültüründe dinin de etkisiyle birlikte yiyeceklere saygı gösterilmesi gerektiği yaygın bir tutumdur ve bu nedenle sofralar her anlamda kargaşadan/gösterişten uzak durulan zaman dilimleridir (Çerikan, 2009: 482). Bu nedenle kaşıkların sadece eğlence amacıyla kullanılması durumunda süslenilmesi toplumun bu tutumundan kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla kültürel farklılıklara göre süsleme amacıyla boyanan yüzeylerin ve nesnelerin farklılaştığı söylenebilir. Örneğin deri Türk kültüründe işleve dönük ürün tasarlama için kullanılan önemli bir hammadDEDİR. Deri ürünler boyama, dokuma, dövme gibi yöntemlerle estetik nitelik kazandırılması yaygın uygulamalardır.

Çalışmanın ikinci katkısı, Khokhloma tekniği ile boyanan yüzeylerde gözlenen desenlerin belirlenmesidir. İncelenen eserlerde yapraklar, kıvrım dallar, karanfil motifi, çeşitli meyve formları ve masal kuşları kullanılmıştır. Rus halk sanatını araştırdığımızda bu motiflerin geçmişten günümüze taşındığını görmekteyiz. Genellikle, kıvrımlı dallar arasında yapraklar, çilek, ahududu ve kırmızı meyvelerle birlikte kompozisyon oluşturulmuştur (Yemelyanova, 1980: 6). Rus coğrafyasında, çilek, ahududu gibi kırmızı meyveler bereketi ve yaz günlerini çağrıştırdığı için (Sentance ve Sentance, 2009: 120) sanatçının birçok çalışmasında bu motifleri eserlere yansırken, Türk coğrafyasında ise nar, üzüm ve incir vb. meyveler bereketi ve hayat ağacını sembolü olarak geçmişten günümüze gelen süslemeler arasında yer almaktadır (Gültekin, 2008: 9). Bu durum bize coğrafyanın sanat üzerinde ki etkisini bir kez daha göstermektedir.

Ayrıca, çalışmada incelenen eserlerin estetik değeri olduğu kadar işlevsel yönlerinin de olduğu görülmekte; estetik açıdan renk ve kompozisyon özellikleri, bitkisel ve hayvansal motiflerini içermektedir. İşlevsel olarak ise her bir ürünün günlük hayatta bir ihtiyacı karşılamaya yönelik tasarlandığı görülmektedir. Bu durum aslında 19. yüzyılın sonları 20. yüzyılın başlarında tüm dünyada el sanatlarında ortaya çıkan tasarım mı-işlev mi sorularına bir yanıt oluşturmaktadır (Lyton, 1982: 10; Bulat, Bulat ve Aydın, 2014: 106). Dolayısıyla incelenen eserler özelinde ne estetiğin işlevin önüne geçtiği ne de işlevin estetiğin önüne geçtiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Khokhloma tekniği ile yapılan 5 adet deri çanta, 2 adet deri kemer, 1 adet deri tabak, 1 adet deri kâse, 1 adet deri duvar panosu, 1 adet deri kolye ve 1 adet deri maske ve toplamda 12 adet eser incelenmiştir.

Bilindiği üzere Khokhloma tekniği ahşap üzerine uygulandığında ürünün fırınlanması gerekmekte ve bu fırınlama sonucunda altın rengi elde edilmektedir. Ahşaptaki fırınlama deri ürünlerde mümkün olmadığı için bu teknik deri üzerine akrilik boyalar ile doğrudan uygulanmaktadır. Sonuç olarak, sanatçı, eserlerinde khokhloma tekniğinde kullanılan motif, renk ve kompozisyon özellikleri gibi unsurlara yer vererek deri sanatına yeni bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir.

Basılı kaynaklar ve bulgular ışığında el sanatlarına ilişkin teorik ve uygulamaya yönelik bazı çıkarımlardan bahsedilebilir.

- ✓ El sanatları eserlerinin sadece kişisel bir üretim olarak değil kültür ile ilişkilendirilerek incelenmesi alanın kuramsal alt yapısını derinleştirecektir.
- ✓ Kültürler arası karşılaştırmalar yoluyla el sanatlarının incelenmesi sanat ve toplum ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.
- ✓ Farklı kültürlerde benzer hammaddelerin kullanıldığı ürünlerin tasarım ve teknik bağlamlarda karşılaştırılması el sanatları alanına farklı bakış açılarının kazandırılmasını sağlayabilir.
- ✓ Köklü bir geçmişe sahip olan ve günümüzde unutulmaya yüz tutmuş olan deri el sanatlarını ulusal ve uluslararası alanda tanıtmak ve gelecek nesillere aktarabilmek için sanatsal ve bilimsel çalışmalar artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Arıtan, A. S. (2008). "Türk Deri İşlemciliği Bağlamında Türk Cild Sanatı", Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 38, 121-136.

Avon Coffrant, F. (1991). Manuel Pratique De La Peinture Sur Bois, Celiv, Paris.

Bowater, M. (1991). Collecting Russian Art & Antiques. Hippocrene Books, New York.

Bulat, S.; Bulat, M. & Aydın, B. (2014). "Bauhause Tasarım Okulu". Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 105-120.

Çerikan, F. U. (2019). "Türk Ailesinde Sofra Adabı, Denizli Örneği ve İşlevselliği". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 8(1), 481-511.

Doğanöz, G. (1994). "Geleneksel El Sanatlarının Piyasa Etüdü": Kamu ve Özel Kuruluşlarla Ortaöğretimde, Üniversitelerde El Sanatlarına Yaklaşım ve Sorunlar Sempozyumu Bildirileri, 18-20 Kasım 1992. İzmir. 127-145 Ankara.

Gordon, C. (2000). Painting Tiny Treasures, Nort Ligt Books, Ohio. China.

Gültekin, R. E. (2008). "Türklerde Bereket Sembolü Olarak Kullanılan Meyve Motifleri ve Mimaride Değerlendirilmesi". Electronic Turkish Studies, 3(5). 9-31.

Harmancıoğlu, M. & Dikmelik, Y. (1993). Ham Deri, Yapısı Bileşimi Özellikleri, Sepici Şirketler Topluluğu Kültür Hizmeti, Özen Ofset, İzmir.

Hilton, A. (1995). Russian Folk Art, Indiana University Press, United States of America.

Karabaşa, S. (2013). "Ekolojizmin Ortak Paydasında Geleneksel El Sanatları, Yeşil Tekstil ve Yavaş Moda (Sultan Sazlığı Örneği)", Akdeniz Sanat, 4(8), 1-3.

Kartal, M. & Tozun, H. (2022). "Osmanlı Deri Cilt Sanatı ve Sahtiyan-Meşin Kullanımı", Journal Of Humanities And Tourism Research, 12(3), 541-559.

Koca, S. K. & Uğurlu, S. (2008). "Yeni Şehrinden Taraklı'ya Kaşıkçılık". Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 1(1), 122-127.

Koyuncu Okça, A. & Koızhaıganova, M. (2014). "Deri Halı Üretimi ve Bakımı". Electronic Turkish Studies, 9(2), 993-1007.

Lynton, N. (1982). Modern Sanatın Öyküsü. Remzi Kitapevi. İstanbul.

Maslov, Y. (1960). Russian Federation (Çev. David Skvirsky), Foreign Languages Publishing House, Moscow.

- Özdemir, M. & Kayabaşı, N. (2007). Geçmişten Günümüze Dericilik, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Özdemir, M. (2007). “Türk Kültüründe Dericilik Sanatı”, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 66-82.
- Özdemir, M.; Odabaşı, E. & Eken, Y. (2018). “Deri Yüzey Süslemede Kullanılan Aplike Tekniği”. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 7(50), 1235-1242.
- Pronin A. ve Pronin B. (1975). Russian Folk Arts, Thomas Yoseloff Ltd, In The United States Of America.
- Razina, T.; Cherkasova, N. & Kantsedikas, A. (1990). Folk Art in The Soviet Union, (Çev. Ruslan Smirnov), Harry N. Abrams; Leningrad: Aurora Art Publishers. New York.
- Rice, T. T. (1949). Russian Art, West Drayton, Middlesex, Penguin Books. Britain.
- Sentance, B. & Sentance, P. (2009). Craft Traditions Of The World: Locally Made Globally Inspiring, Thames and Hudson, London.
- Soloviova L. & Marder M. (1993). Russian Matryoshka, Interbook, Moscow
- Yemelyanova, T. (1980). Khokhloma Folk Painting, (Çev. Rosemary Svetlichny), Leningrad Auro Art Published.
- Величко, Н.К. (2018). Русская Роспись, Техника. Приемы. Изделия: Энциклопедия, Издательство Хоббитека, Москва.
- Дидковская, И. В, Трофимов, Ю. А, & Смирнова, Н. Б. (2022). “Наследие России: Хохлома”. In Научное Сообщество Студентов: Проблемы Художественного И Музыкального Образования (Pr. 24-31).
- Емельянова, Т. (2009). Хохломская роспись, Нижний Новгород, Литера, Russian.
- Соломина, И. Ю. & Корягина, Е. Д. (2021). “Русский Стиль В Интерьере: На Примере” Искусства Хохломы, In Современные Социально-Экономические И Правовые Проблемы Развития Российской Федерации (Pr. 343-351).
- Шатрова, А. А. (2022). “Особенности Курской Хохломы”, Духовный Путь Земли Курской: Литература, Язык, История, Культура: Материалы Региональной Студенческой Научно-Исследовательской Площадки, Курск, Курский Государственный Университет, 153-156.
- <https://www.russianamericancompany.com/samovar-khokhloma/> 29.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- <https://www.russianamericancompany.com/khokhloma-tray/> 29.01.2023 tarihinde alınmıştır.
- <https://www.therussianstore.com/two-khokhloma-spoons-set.html> 03.02.2023 tarihinde alınmıştır.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Öğrenme Özerkliği Bağlamında Etkinlik Yaklaşımı

Activity Approach in the Context of Learning Autonomy in the Development of Speaking Skills of Turkish As A Foreign Language

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenme özerkliği bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin gelişiminde etkinlik yaklaşımının önemini açıklamaktır. Sınıf dışında öğrencinin kendi dil öğrenme özerkliği kapsamında konuşma becerisini geliştirmek için etkinlikler önemli bir araçtır. Yabancı bir dili öğrenmede amaçlar farklı olsa da o yabancı dili öğrenmenin en açık ve doğal göstergesi o dili konuşabilmektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceriden konuşma ve yazma becerileri üretici beceriler olduğu için öğretimi ve öğrenimi diğer becerilere göre daha zor gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğrenciler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öğrencilerin konuşma özgüvenini kazanabilecekleri özellikle sınıf dışı, bireysel uygulayabilecekleri farklı yöntemler ve yaklaşımlar kullanılmalıdır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre konuşma becerisinin gelişiminde öğrenme özerkliği bağlamında etkinlik yaklaşımı uygulamaların konuşma becerisinin gelişiminde kaygıyı azalttığı, öğrenciyi daha çok motive ettiği ve bireyin kendi yabancı dil öğrenme sürecini geliştirmesi açısından etkili olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Konuşma Becerisi, Etkinlik, Öğrenme Özerkliği

Abstract

The purpose of this study is to explain the importance of the activity approach in the development of speaking skill in teaching Turkish as a foreign language in the context of learning autonomy. Outside the classroom, activities are an important tool for developing speaking skills within the scope of the learner's own language learning autonomy. Although the aims of learning a foreign language are different, the most obvious and natural indicator of learning that foreign language is to be able to speak that language. Since speaking and writing skills, which are among the four basic skills in teaching Turkish as a foreign language, are productive skills, their teaching and learning are more difficult than other skills. In this context, teachers should use different methods and approaches to improve speaking skills, especially out-of-class, individual methods and approaches that students can apply individually to gain speaking self-confidence. In this study, which used the case study method, a type of qualitative research, data was obtained by analyzing documents. The collected data were evaluated by content analysis. According to the results obtained in the research, it was understood that activity-oriented practices in the context of learning autonomy in the development of speaking skills reduce anxiety in the development of speaking skills, motivate the learner more and are effective in terms of improving the individual's own foreign language learning process.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Speaking Skills, Effectiveness, Learning Autonomy

GİRİŞ

Dil

Bireyin toplumda ve sosyal çevrede hem hayatını hem de neslini sağlıklı ve dengeli bir şekilde sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu bir takım gereklilikler vardır. Bu gerekliliklerden belki de en önemlisi toplumsal bir varlık olan bireyin iletişim ihtiyacıdır. İnsanlar bu ihtiyacını dil denen olgu ile gidermektedir. İletişim aracı olan dil, insanın sahip olduğu en değerli özelliklerinden biridir. Çünkü dil, insanı hem kendi türü hem de diğer tüm canlılar arasında farklı kılmaktadır. Dil günümüze kadar kuramcılarının, dil bilimcilerin, düşünürlerin, toplum bilimcilerin, araştırmacıların ve bilim adamlarının ilgi alanına girmiş ve hâlâ en çok merak edilen konuların başında gelmektedir. Dolayısıyla dilin tanımları ve ilgili olduğu alanlar (iletişim, düşünce, kültür vb.) da çeşitlilik göstermektedir.

Yılmaz Yaman¹ 
Mustafa Arslan² 

How to Cite This Article

Yaman, Y. & Arslan, M. (2023).
“Yabancı Dil Olarak Türkçe
Konuşma Becerisinin
Geliştirilmesinde Öğrenme
Özerkliği Bağlamında Etkinlik
Yaklaşımı” International Social
Sciences Studies Journal, (e-
ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:110; pp:6611-6619. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69241>

Arrival: 05 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Doktora Öğrencisi., International Burch University, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. ORCID: 0009-0003-0970-1938

² Prof. Dr., International Black Sea University, Tbilisi, Georgia. ORCID: 0000-0002-2273-32512

Hangisinin önce geldiği konusunda tartışmaların olduğu dil ve düşünce arasında güçlü bir bağ vardır. Düşünce, dilin ortaya çıkmasını sağlamış; dil de düşünceyi ifade etmeye imkan sunmuş bir araçtır (Şahin, 2013). Bundan dolayı dil ve düşünce birbirinin gelişimini desteklemektedir. Anlamsız sesler dili meydana getirmeyeceği gibi dışı vurulmayan düşünceden de bahsetmek zordur. Düşünceye biçim veren ve onu şekillendiren dildir. Düşüncenin aynası dildir. Dünyadaki somut ve soyut varlıkların varlığı dil ile olmaktadır. Çünkü her varlık ya adı ya da onu ifade eden fiil ile algılanır. Düşünceyi bir bina olarak kabul edersek binayı oluşturan temel taşlar da kelimelerdir yani dildir. Kelimeler, düşünceyi üreten dilsel ve zihinsel araçlardır. Dolayısıyla düşünce ve dil birbirinden ayrılmaz iki temel öğedir.

Toplumlar ya da milletler dil ve kültürden bağımsız değildir, dil ve kültür adeta onları bağımsız yapar. Dilin biçimlenmesinde kültürel değerler önem kazanmaktadır. Dilin zenginleşmesi ve gelişmesiyle kültür; kültürün zenginleşmesi ve gelişmesiyle de dil gelişir (Coşkun, 2021). Dil, kültüre; kültür de topluma bağımlıdır. Bundan dolayı, kültür ve toplumda ne varsa dilde de onlar vardır. Söz gelimi, İspanya’da boğa güreşleri bir eğlence aracı olurken, başka ülkede hayvan haklarının ihlali olarak görülebilmektedir. Dil, sadece duygu, düşünce ve isteklerin yazılı ya da sözlü olarak iletilmesinde rol oynamaz; aynı zamanda kültürü oluşturmada ve gelecek nesillere taşımada önemli bir rol oynamaktadır (Nurlu, 2019). Yabancı dil öğretiminde de gramere yönelik etkinliklerden çok kültüre dayalı etkinliklere yer verilmektedir. Çünkü yeni bir dil öğrenmek, yeni bir kültürle tanışmak ve o milletin diliyle düşünmek demektir. Dil, toplumun kültürünü gösteren bir yapı ya da iskelettir.

Kuramlar dilin konuşma dili olarak ortaya çıktığını ileri sürmektedirler. Konuşma isteği ve ihtiyacı, dilin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dilin temel görevi iletişimi sağlamak olduğundan bu da daha çok konuşmayla gerçekleşmektedir. İletişim ile konuşma karşılıklı olarak gerçekleşen, duygu, düşünce ve bilgi alışverişinin olduğu anlamlı bir süreçtir (Sarıkaya, 2017).

Yukarıdaki tanımlar dilin insanlar arasında iletişim ve etkileşimi sağlayan bir vasıta olduğunu ifade etmektedir. İletişim için konuşmak; konuşmak için dil gerekmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın, sözlü ya da sözsüz iletişim kurmadan hayatını dengeli bir şekilde sürdürmesi düşünülemez. İletişimin, kendini ifade etmenin ve kimlik kazanmanın en önemli faktörü dildir.

“Bireysel dil öğrenme bir öğrenme yaklaşımıdır ve bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme yönetimi, bilişsel öğrenme süreçleri ve öğrenme içeriğini içeren ders dışı öğrenme üzerinde yüksek kontrol gerektirir” (Benson, 2001:50). Bireysel dil öğrenme yaklaşımı, öğrenciyi ön plana çıkarıp ona sorumluluk vermekte ve dil öğrenmede etkin hale getirmektedir (Demiral ve Yavuz, 2016). Bireysel dil öğreniminde mümkün olduğunca öğrencinin öğreticiye olan bağımlılığın ve yönlendirilmenin azalmasıyla kendine kendine aktif dil öğreniminin sağlanması amaçlanmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitimde belirleyici unsurun öğrenci olması bağlamında öğrenen özerkliği önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretimi alanında “sınıf içinde özerklik” ve “sınıf dışında özerklik” diye ayrılmaktadır (Can, 2012). 1980 yılında Henri Holec tarafından gündeme getirilen öğrenen özerkliği kavramı için farklı tanımlar olsa da bu konuda söz sahibi olan Holec (1980), “öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alma yeteneği” olarak tanımlamaktadır.

Etkinlik, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedeflenen kazanımlara kolay ve hızlı bir şekilde ulaşmak için hangi yaklaşımın, stratejinin, yöntem ve tekniğin kullanılacağını önceden tasarlama faaliyetleridir. Etkinlikler, yabancı dil öğretim ve öğreniminde, gerçeğe yakın ortamların oluşturulmasında, temel becerilere ait sorunların giderilmesinde ve hedef dilin etkin bir şekilde kullanılmasında önemlidir. Dinleme etkinliklerinde temel amaç, hedef ya da yabancı dilde duyulan sesleri, vurgu ve tonlamaları tanımak, anlamak ve anlamlandırmaktır (Durmuş, 2013; Demirel, 2021). Konuşma etkinliklerinde ise temel amaç, hedef dili öğrenen bireyin bağımsız bir şekilde dili etkin kullanarak iletişimi gerçekleştirmesidir (Göçer, 2015).

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırmalarda problemin neden, niçin, nasıl olduğu üzerinde durulur ve çözüm yolları üretilmeye çalışılır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur” (Aytaçlı, 2012:3). Sosyal bilimlere bakan yönüyle bu süreçler zaman ve maddi olarak araştırmacılar için ciddi bir sabır ve özveri gerektirir. Bu bağlamda sosyal bilimlerde araştırma yapmanın diğer alanlara göre daha zor olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini yabancı dil öğretimi üzerine yazılan kitaplar, tezler, makaleler, araştırmalar, web siteleri vb. kaynaklar oluşturmaktadır. Örneklemi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve etkinlikler



hakkında yazılmış kaynaklardır. Söz konusu kaynakların belirlenmesi için önce ön kaynak taraması yapılmıştır. Ön kaynaklar incelendikten sonra olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden kümeleme ile temel kaynaklara ulaşılarak araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur.

Araştırmada Verilerin Toplanması

Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. “Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir” (Özkan, 2019:2). Bu bağlamda konuyla ilgili yazılmış başlıca eserlere ulaşılmış, literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili bir veri tabanı oluşturulmuştur. Veriler tasnif edilerek yorum ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırmada veriler içerik analiziyle yorumlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Konuşma Becerisinin Gelişiminde Öğrenme Özerkliği ve Etkinlik Yaklaşımı

Bireysel dil öğrenimi, hedef dili öğrenecek bireylerin o dili nasıl öğrenecekleri hakkında bilgi sahibi olmalarıyla kendi kendilerine o dili daha iyi öğrenecekleri tezine dayanmaktadır (Demiral ve Yavuz, 2016). Bireyler kendi öğrenme süreçlerini belirledikten sonra etkinlikler ile öğrenilenleri daha gerçekçi bir şekilde pekiştirebilirler.

Dil öğrenimi bireysel anlamda gerçekleşmeyi gerektiren farklı sebepler olmaktadır. Söz gelimi içine kapanık bir öğrenci ile dışa dönük açık olan bir öğrenci arasında konuşma becerisinde gelişim farklılıkları gözlenir. Her öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri farklı olduğundan öğrenme ve anlatma kabiliyetleri de farklı olmaktadır. Program ve ortama uyabilen öğrenciler başarı sağlarken uyamayanlar ise bocalamaktadır. Öğrenilen yabancı dile veya onu dili konuşan topluma ve kültürüne ilgi duyanlar öğrenmeye karşı daha istekli olurlar. Bu da yabancı dil öğrencilerini fazlasıyla ilgilendirmektedir. Öğretici ile öğrenci arasında uygun bir işbirliği ya da tutum olursa yabancı dil öğreniminde verim yüksek olmaktadır. Bireysel farklılıkların olduğu bir ortamda bazıları film izleyerek bazıları da eğitim alarak hedef dili öğrenebilmektedir. Ana dili ile hedef dilinin yapısal benzerliği de bireysel anlamda dil öğrenimine olumlu katkı sağlamaktadır. Görüldüğü üzere, bireyin ana dil gelişimi ve ruhsal özelliği, uygulanan eğitim programı, öğretici ile olan ilişki ve öğrenme biçimleri bireysel dil öğrenimine etki etmektedir. Bütün bu unsurlar dikkate alındığında bireyin kendi özerkliğinde, kendi üretimsel becerileri ile dili geliştirmesi, onunla baş başa kalması gerekmektedir. Birey bir takım dil öğrenme etkinlikleri ile kendi üretimsel dil öğrenme becerilerini daha da geliştirebilir.

Dil öğretim yaklaşımlarından yapılandırıcı yaklaşım da bireysel öğrenmeye önem vermektedir. Yapılandırıcı dil yaklaşımın amacı şu şekilde dile getirilmektedir: “Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır.” Güneş (2021:51). Günümüzde teknolojinin gelişmesine bağlı olarak bilgiye ulaşmak artık kolaylaşmıştır. Bu durum öğrenmeyi öğrenen bireylerden artık bilgilere ulaşma ve onları kullanma becerilerine sahip olması beklenmektedir. Dil eğitiminde, hedeflenen kazanımlara ulaşmak için öğrenci merkezli ortamların oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen, bu ortamları sağlamada en yetkin konumdadır. Çünkü programın uygulanmasından sorumludur. Öğrenci merkezli eğitimde, öğretmen etkinliğin ilerlemesinde danışman, öğrenciler ise etkinlikleri gerçekleştiren ve neticeye ulaşıdır (Göçer, 2016). Öğretmenin derse ve öğrenciye yaklaşım biçimi öğrencinin özerk davranmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendine öğrenme sorumluluğu almalarını ve bunu etkinlik yaklaşımı ile desteklemelerini teşvik etmelidir (Durmuşçelebi vd., 2018).

Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'ne göre, Avrupa'da öğrenme özerkliği eğitim sürecine katılmalı ve desteklenmelidir (Can, 2012). Bunun sağlanması için, Dil Pasaportu, Dil Geçmişi (Biyografisi) ve Dil Dosyası olmak üzere üç bölümden oluşan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Bölümü tarafından geliştirilmiştir (Demirel, 2021). Avrupa Dil Gelişim Dosyası, bireyin kendi dil gelişimini değerlendirmesinde ve dil öğrenme sürecini gözlemlemesinde yardımcı olmaktadır.

Dil öğreniminde özerklik, başka kaynakları kullanmadan bireyin kendi gücünden faydalanarak olayların ve güçlüklerin üstesinden gelme becerisidir (Harmer, 2001). Yabancı dil öğretiminde bireyin kendi ilgisi, tutumu ve isteği kendinden öğrenmeyi getirdiği için dil seviyesinin gelişimine doğrudan olumlu yönde etki eder.

Dilin ortaya nasıl çıktığıyla ilgili bazı sorulara hâlâ yanıtlar arandığı, konuşulan dil sayısında ortak bir sayı bulunmadığı, dinleme ve konuşma becerilerinin karmaşık bir süreçten meydana geldiğini ilgili kaynaklarda görmek mümkündür. Toplumsal bir varlık olan insanın en temel ihtiyaçlarından birisi iletişim olduğu için konuşmaya hem ana dilde hem yabancı dilde gereksinim duyulmaktadır. Yıldız (2015), yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok gereksinim duydukları beceri olarak konuşmayı vurgulamışlardır. İletişimin gerçekleşmesini sağlayan konuşma çok karmaşık bir süreci barındırmaktadır. Güneş (2021), farklı kaynaklardan örnekler vererek insanın ortalama 60.000 ile 75.000 kelime arasında uygun seçimler yaparak konuştuğunu ama

beynin bunları nasıl seçtiği konusunda yeterli verilerin bulunmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla zihinsel ve fiziksel bir uğraşı olan ve dilin dışı vurumu olarak tanımlanabilen konuşma becerisini hem ana dilde hem yabancı dilde etkili bir şekilde kullanmayı etkileyen faktörler bulunmaktadır. Zira yabancı dil öğretiminde en fazla konuşma becerisinde kaygı yaşanmaktadır (Sallabaş, 2012). Bireyin yabancı dil fobisini aşması dilin canlı becerisi olan konuşmayı gerçekleştirmesiyle mümkündür. Bireyin dil kaygısını aşabilmesi ve konuşmayı gerçekleştirebilmesi için ödev, alıştırmaya gibi yardımcı kaynakların etkisi çok azdır. Ancak etkinlikler bu bağlamda öğrencinin dil duvarını aşmasına katkı sağlayabilir.

Öğrenciler, yabancı dil öğreniminde rol model aldıkları eğiticinin yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olmaması, telaffuzun net, pürüzsüz ve anlaşılır olmaması durumlarında konuşma becerisinde bocalamaktadırlar. Öğretmenin tutumu, öğrencinin hedef dile karşı açılıp kapanmasında anahtar olmaktadır (Karçiç ve Çetin, 2015; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016) ve kaygıyı en çok tetikleyen faktörler arasında olmaktadır (Aşık ve Gökçe, 2019). Bu kaygıların giderilmesinde en temel rol öğretmene düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerin kaygı sorununu kendi başlarına çözeceklerinin bilincinde olarak onları sınıf dışında kendi başlarına uygulayabilecekleri konuşma etkinliklerine yönlendirmelidir. Etkinliği nasıl uygulayacaklarını yönerge ile onlara çok iyi açıklamalıdır.

Eğitim yapılan ortam, konuşma becerisinin gelişimde çok önemli olmaktadır. Zira konuşmada dinleme ya da dile maruz kalma ve uygulama temel unsurlar olduğu için dilin konuşulmadığı yerlerde dil öğrenmek ve o dili konuşmak bu bakımdan zor olmaktadır (Kurt ve Demir, 2016). Yabancı dil sınıfları bu bağlamda özellikle konuşma becerisi açısından öğrencilerin birbirlerini, jest ve mimiklerini görecektir. Okul ortamında sınıf içi etkinliklerle desteklenecek uygulamalar ancak bu şekilde konuşma becerisi açısından faydalı olabilir.

Konuşma becerisini etkileyen etkenlerden birisi de derste yeterince görsel ve işitsel materyallerin kullanılmamasıdır. Görsel ve işitsel materyallerle desteklenen bir konunun öğretiminin daha etkili olduğu konusunda sayısız araştırma bulunmaktadır. Onun için öğretmenin sadece ders kitabıyla değil, kitaptaki metinlere dikkat çekecek ve öğrencileri konuşmaya sevk edecek görsel ve işitsel araçlar olan video, televizyon, bilgisayar gibi araçlardan yararlanması gerekir (Uçgun, 2007). Karababa ve Karagül (2013), yaptıkları çalışmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde görsel ve işitsel araçlara gereksinim duyduklarını tespit etmişlerdir. Öğrenciler kendi başlarına, okul dışı görsel ve işitsel etkinliklerle konuşma becerilerini daha iyi pekiştirirler.

Kalabalık sınıflarda yapılan yabancı dil öğretimlerinde öğrenciye yeteri kadar söz hakkı verilmezse konuşma becerisinin gelişimi sekteye uğrar. Burada şunu da vurgulamak gerekir. Yabancı bir dili konuşmak için beceri ne kadar önemliyse o dilin dilbilgisi yapılarını, sözcükleri oluşturan bilgiler de önemli olmaktadır. Kelime hazinesi yetersiz olan bir bireyin etkili ve verimli bir konuşma yapması çok zordur. Yabancı dil öğretim ve öğreniminde bilgi ve beceri ancak beraber birbirini geliştirebilir, bu bağlamda öğrencilerin okul dışında bunu gerçekleştirecekleri bireysel veya grup halinde yapabilecekleri etkinlik yaklaşımı ek uygulamalara ihtiyacı vardır (Sallabaş, 2012; Kurt ve Demir, 2016).

Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar da konuşmayı olumsuz yönde etkileyebilir. Zira telaffuzu birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı olan dillerdeki olumsuz transferler konuşmanın gelişimini yavaşlatabilmektedir (Kurt ve Demir, 2016). Bu sorunun en hızlı ve doğru çözümü bireyin doğrudan hedef dile maruz kalmasıyla mümkündür. Her zaman bu ortamları bulmak mümkün olmadığı için bu durumda gerçeğe yakın etkinlik temelli uygulamalar bu problemin aşılmasına yardımcı olacaktır.

Güdüleme (motivasyon) ise bireyi hem içsel (kendisi) hem de dışsal (çevre) yönden öğrenmeye karşı isteklendirmesi bağlamında önem taşımaktadır. Yabancı dil öğreticisi, ilk dersinde yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini, önemini ve faydalarını öğrencilerle beraber tartışmalıdır. Çünkü birey neyi niçin alması gerektiğine inandırılırsa nasıl alması gerektiği konusunda önemli bir eşik aşılmış demektir (Şahin, 2013). Bu eşik ise sınıf dışında öğrencinin kendi başarması gereken etkinliklerle aşılabılır.

Öğretmenin tutumu gibi öğrencinin dile karşı tutumu da konuşmada etkili olmaktadır. Özellikle öğrenilen hedef dilin kültürüne ve toplumuna karşı beslenen olumlu tutum, dil öğrencilerin başarılarını arttıran bir faktör olmaktadır (Ushida, 2005). Hedef dile ait kültürel unsurlar öğrencileri daha da motive edecektir. Bu bağlamda hedef kültürü öğretmeye ait etkinliklere sık sık yer verilmelidir. Örneğin Türkçe öğrenen japon öğrencilerle kültür merkezinde çay içme etkinliği yapılabilir.

Etkinlik Yaklaşımı Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar

Yabancı dil öğrenenlerde hem bireysel hem de amaçsal farklılıklar olduğu için doğal olarak buna göre hazırlanacak olan etkinlikler de farklı olacaktır. Etkinlik oluşturulurken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde sıralamak mümkündür:



1. Hedef kitlenin özellikleri (yaş, dil seviyesi, kültür) dikkate alınarak etkinlik hazırlanmalıdır.
 2. Dil öğrenme stratejilerinden (bilişsel, üstbilişsel ve sosyoduyuşsal) faydalanarak etkinlikler tasarlanmalıdır.
 3. Bireysel farklılıklar ve farklı zeka türleri gereği öğrenme biçimleri ya da algılar (görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik algılar) da çeşitleneceği için etkinlikler tek düzelikten çıkarılmalıdır.
 4. Kompozisyon yazarken nasıl belli bir sıra (giriş, gelişme ve sonuç) takip etmek gerekiyorsa dinleme ve konuşma etkinliklerinde de belli bir sıraya (etkinlik öncesi, sırası ve sonrası) göre hareket etmek gerekir (Şengül, 2021).
 5. Etkinliklerde kullanılacak metinler ilgi çekici, güncel ve dil öğrenme ihtiyaçlarına göre olmalıdır.
 6. Bir dilin zenginliği ders ve çalışma kitabına sıkıştırılan dil bilgisi yapıları, metinler, alıştırmalar, sözcükler ve kalıplar ile sınırlı değildir. Dolayısıyla dilin farklı zenginliklerini gösteren, tattıran ve hissettiren, şiir, şarkı, hikâye, tekerleme, atasözü, fıkra ve film gibi materyalleri etkinliklere koymak gerekir. Özellikle yurt dışında yapılan Türkçe öğretim faaliyetlerinde bunun gibi Türkçenin doğal konuşma örneklerini ve Türk kültürü yansıtan öğelerden faydalanmak gerekir. Dil, bazen gülerken bazen de ağlayarak öğrenilmeli ki dilin de canlı, melodisi olan bir varlık olduğu anlaşılın. Bu tür etkinlikler hem dersi hem de derse olan bakış açısını olumlu yönde değiştirir.
 7. Konuşma etkinliklerinde sözlü üretime dayalı bireysel ya da gurupsal etkinliklere yer verilmelidir. Bireysel açıdan konuşmaya meyilli olmayan bireyler için gurup etkinlikleri çok faydalı olmaktadır (Demir, 2013).
 8. Çağdaş yaklaşımlar gereği dil bilgisi etkinliklerini doğrudan ziyade sezdirerek vermek daha uygundur. Dil bilgisi yapıları verilirken iletişimsel açıdan işlevsel olan yapılar verilmelidir. Örneğin, istek kipinde ikinci tekil şahıs olan *sen* yapısı dil bilgisel olarak var olsa da günlük yaşamda iletişimde çok az tercih edildiği ya da hiç tercih edilmediği için bu tür konular üzerinde fazla yoğunlaşmamak gerekmektedir.
 9. Etkinlikler uygulanırken özellikle konuşma becerisinde ya da yabancı dile karşı kaygı duyan bireylerin isteklendirilmesi açısından öğretmen, öğrenciyi rahatsız edecek her türlü sözlü ya da fiili hareketlerden kaçınmalıdır. Yabancı dil öğrenen birey mutlaka bir yerde hata yapacaktır. Önemli olan hatanın uygun bir dille uygun bir zamanda ve yerde düzeltilmesidir. Öğretmen önce öğretmenliğini sonra Türkçe öğretmenliğini göstermelidir. Aksi takdirde öğrenci kendisini dile tamamen kapatabilir. Hata, öğrenciye sezdirilmeden gurupsal çalışmalarla ve zamanında giderilmelidir. Yanlış edinilen bilgiler ya da okumalar tekrarlandıkça alışkanlık haline gelebilir. Alışkanlıkları düzeltmek vakit alacağı için yabancı dil öğretiminde telaffuz hataları ya da yanlış okumalar vaktinde halledilmelidir. Hata bireysel ise ve gurupsal etkinliklerle de düzeltilemiyorsa öğretmen, yardımcı olmak niyetiyle öğrenciyle bire bir ilgilenmelidir.
 10. Etkinlikler, hayatın içinden, iletişimsel beceriler ile telaffuz ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Arı, 2018).
 11. Etkinliklerde görev ve talimatlar açık ve anlaşılır olmalıdır. Etkileşim olmadan iletişim olmaz (Durmuş, 2013). Etkinlikler genelde hazır metinler ya da diyaloglar, soru – cevap tekniği ve tekrarlar şeklinde yapılmaktadır. Bu da belli bir dönem sonra hedef dil öğrencilerinde performans düşüklüğüne sebep olacağı için etkinlikler çeşitlendirilmelidir.
 12. Sınıf içi etkinliklerin uygulanacağı ortam teknolojik donanıma sahip olması gerekmektedir. 13. Yabancı dil öğretiminde en başta yapılması gereken etkinliklerin başında sesletim ya da telaffuz etkinlikleri gelmelidir. Zira bir yabancı dil ilk olarak o dile ait seslerle ve sözcükleri söylemekle başlar. Öğretmenler bu konuda yeteri kadar hassas davranmamaktadır. Zamanla alfabenin oturacağı ve sesletimde sorunlar kalmayacağı düşüncesi bu konuyu arka plana itmektedir. Sesletim çalışmalarında başarılı olan öğrenci ile başarılı olmayan öğrencinin duygu ve motivasyonu aynı olmamaktadır. Dolayısıyla sesçil bir dil olan Türkçede sesletim çalışmalarında yeteri kadar durmak gerekir. Sesletim çalışmaları önce sınıfla, sonra gurupla ve en sonda bireysel olarak yapılmalıdır.
- Videolar, şarkılar, ses kayıtları ve sınıfta yapılan tekrarlar sesletim çalışmaları olumlu sonuçlar vermektedir (Özmen vd., 2017). Demirel (2021)'e göre bir dilde dinlediğini anlama, telaffuz ve dikte çalışmalarında en etkili yollarından biri de şarkı öğretimidir. İnal (2018), tekrarın yabancı dil öğretiminde sıkıcı olmasına rağmen öneminin göz ardı edilemeyeceğini belirttiikten sonra müzikteki nakaratların tekrara yönelik olsa da eğlendirici olması bağlamında doğal bir öğrenme ortamına katkı sağladığını, şarkıların kültürü yansıtan bir iletişim aracı olduğunu, müziğin ritmi ile dilin ritmi arasında bir uyum ve ilişki bulunduğunu dolayısıyla yabancı dil öğretiminde şarkılardan yararlanmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Sınıf dışında sesletim etkinlikleri devam etmelidir. Evde sesli bir şekilde okuma çalışmaları yapılmalıdır. Hatta kaydedilmiş bir ses dosyasının metin şekli öğrenciye verilir. Öğrenci de evde okur ve sesini kaydeder. En sonunda da kendi ses kaydı ile diğer kaydedilmiş metni karşılaştırabilir.

Sesletim etkinliği derken şunu da belirtmekte fayda vardır. Öğrenciler sınıfta en çok öğretmeni dinler ve taklit eder. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğreten kişinin diksiyonu düzgün olmalıdır. Bir dil sadece ders kitaplarında kendini göstermeye yetmeyebilir. O dilin güzelliğini, akıcılığını, edebiliğini ve lezzetini yansıtan şiirler, maniler, şarkılar, tekerlemeler, masallar, hikayeler, fıkralar, atasözleri ve bilmececi seviyeye uygun bir şekilde öğrencilere verilmelidir ve onlardan anlatmaları ya da söylemeleri istenmelidir. Öğretmen bu tür etkinlikleri verirken mümkünse bu etkinlikleri seslendiren görsel ve işitsel araçlarla beraber vermelidir ki sesletimde hatalar en aza düşsün. Eğer seslendirme materyalleri bulunmazsa öğrenciler seslerini telefonlarına kaydedip daha sonra kendi sesini dinlemesi ve dinlerken de metne bakarak kontrol edilmesi şeklinde öğrenciye tavsiyede bulunabilir.

13. Yabancı dil öğretiminde meslekler konusu gibi güncel, karşılıklı diyaloga dayalı, dinleme ve konuşma becerilerine olumlu sonuçları olan röportaj etkinliklerinden faydalanılmalıdır. Orta ve ileri seviyede kullanılacak bu etkinlik, öğrencilerin zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için uygun bir uygulama olarak düşünülmektedir (Aşçı ve Alican, 2019).

14. Temel seviyede sınıf dili öğretiminde canlandırma ya da komuta uygun hareket etme etkinliklerinden faydalanmak gerekir. Söz gelimi, tahtayı sil ya da tahtaya bak cümlelerini öğrenciye söyleyerek bunların yerine getirilmesi istenebilir. Bunun birkaç alıştırmasını yaptıktan sonra öğrenciler de kendi arasında bu sınıf içi etkinliği yapabilirler. Tanışma diyalogları sınıfta önce iki kişinin tanışması sonra üç kişiden oluşan diyalogda birinin diğerini tanıştırması şeklinde etkinlikler yapılmalıdır.

15. Dil kültürü aktarır, kültür de dili şekillendirir. Dolayısıyla kültürel durum ya da olaylara yönelik karşılaştırma, fark ve konuşurma etkinlikleri yapılabilir. Örneğin, Türkiye’de ve kendi ülkelerinde düğünler, bayramlar, kalıp sözler gibi kültürel unsurlar karşılaştırılabilir. İki resim ya da iki şehrin özellikleri arasındaki farklar sorulabilir. Bir resim gösterilir ve resimdeki insanların neler yaptığı sorulabilir. Öğrenci kendi kültürüne ait bir yemeği, tarihi ve turistik bir yeri görsellerle destekleyerek sunabilir. Sunum sonunda dinleyenlerin soru sorması sağlanmalıdır. Bu yapılırsa dinleyenler hem aktif olur hem de konuya ilgi gösterilmiş olur. Bu da öğrencilerin sözlü becerilerini geliştirir. Kültürler, evrensel değerlere bağlı kalınarak aktırılması gerekir. Bu konuda öğretmen rehber rolünde olup yanlış anlamaların önüne geçmelidir.

16. Teknolojik iletişim araçlarına bağlı etkinlikler yapılabilir. Whatsapp ve telegram gibi uygulamalarda guruplar kurulmalıdır ve bu guruplarda sadece Türkçe konuşulmalı ve yazılmalıdır. Ulusal ya da uluslararası yarışmalarda derece yapmak için çok çalışmak gerekmektedir. Aynen bu şekilde öğretmen, Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerle ders dışında da ilgilenmeli ve onlara vakit bölmelidir. Hedef dilin konuşulmadığı yerde hedef dil öğreniliyorsa birey ana dili Türkçe olan kişiler bulmaya çalışmalı ve onlarla bol bol pratik yapmalıdır.

Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bazı Etkinlik Uygulamaları

Kendin sor kendin cevapla etkinliği, temel ve orta seviyede konuşma becerisinin kazanımı ve gelişimi için kullanılabilir. Bu etkinlikte temel amaç öğrencilere soru ifadelerini öğretmek ve öğrencinin bu soru ifadelerini kendi kendine kullanmasını sağlayarak konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktır. Herhangi bir yardım almadan soru sorabilen ve sorulara cevap verebilen öğrenci kendine kendine konuşma pratiği yapabilecek ve yabancı dil olarak konuşma becerisindeki o aşılması zor olan kritik süreci aşacaktır. Burada öğrenci kendi kendine sorular sormakta ve yanıtlar vermekte olduğu için bir bakıma bağımsız konuşma gerçekleştirmektedir. Bu da yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinde kaygı yerine güven duygusu oluşturmaktadır.

Ana dil öğretimi ile yabancı dil öğretiminin farklı olduğunu unutmamak gerekir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen biri için aşağıda yazılan cümleler sanıldığı gibi kolay olmamaktadır. Dolayısıyla öğretmen, bu etkinliği öğrencilerin seviyesini dikkate alarak hazırlamalıdır. Zira cümleler öğelerine ayrılacağı için öğeler de öğrencilerin dil seviyelerinin üstünde olmamalıdır. Öğrencinin soracağı soruların cevabını bulabilecek kolaylıkta olması, dili yeni öğrenen bireylerin motive olması ve güven kazanması konusunda önemli olmaktadır. Çünkü bu çalışmayı öğretmenden sonra öğrenci kendisi yapacaktır.

Öncelikle soru ifadelerinin (kim, ne, ne zaman vb.) anlamını basit cümlelerden faydalanarak kavratmak gerekir. Öğrencilerin seviyesine uygun cümleler yazdıktan sonra cümleye sorular yönelterek soru ifadelerinin anlamını bulmaya çalışmak gerekir. Aşağıdaki örneğe bakılabilir:

“*Kerem geldi.*” cümlesine kim sorusu yöneltilerek kim sorusu; “*Kerem dün geldi.*” cümlesine ne zaman sorusu yöneltilerek ne zaman sorusu; “*Kerem dün otobüs ile geldi.*” cümlesine nasıl / neyle soruları yöneltilerek nasıl /

neyle soruları; “*Kerem dün kütüphanede kitap okudu.*” cümlesine nerede sorusu yöneltilerek nerede sorusu; “*Kerem dün kitap okumak için kütüphaneye gitti.*” cümlesine niçin / nereye soruları ayrı ayrı yöneltilerek niçin / nereye soruları öğretilir. Başka soru ifadelerine cevap veren cümleler yazarak farklı sorular ifadeleri de öğretmek mümkündür.

Türkçede bazı soru ifadelerini karşılayan farklı ekler bulunmaktadır. Dil bilgisi konusu olarak bunları vermek konuşma becerisi açısından faydalı olmayabilir. Ancak soru kalıplarıyla bunu sezdirerek öğretmek kalıcılık açısından daha etkili olabilir (Güneş, 2013).

Şöyle ki *ne zaman* soruna cevap veren farklı ekler bulunmaktadır. Bunların hepsini ayrı ayrı dil bilgisi konusu olarak vermek için çok zaman gerekebilir ve bu zaman diliminde öğrencinin etkin katılımını sağlamak zor olabilir. Bunun yerine *ne zaman* sorusuna cevap veren farklı ifadeleri yazarak ve sezdirerek vermek daha uygun olabilir. Dün, bir saat sonra, yemek yedikten sonra, saat üçte, maçtan önce, işten çıkınca, ödevini yaptığında, haziran ayında gibi ifadelerde yer alan dil bilgisi ifadelerini ayrı ayrı vermek yerine cümle içinde ve hatta mümkünse resimlerle ya da videolarla vererek kavratmaya çalışmak gerekir.

Yabancı dil öğrenen birey bunu sezirse farklı durumlarda da bunu nasıl kullanacağını öğrenir. Mesela *-ınca, -ince, -unca, -ünce* eklerini dil bilgisi konusu olarak vermeden örnek bir cümleyle anlamı kavratıldıktan sonra farklı örneklerle anlatmak daha uygun olacaktır. Burada amaç yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyi dil bilgisine boğmadan konuşarak ya da konuşturarak hedefe ulaşmaktır.

Türkçe kurallara dayanan matematiksel bir dil olduğu için ve soru kalıpları hem hal eklerinin hem de Türkçenin bel kemiği diyebileceğimiz fiilimsilerin (isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiil) öğretilmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu için öğretmen bu konu üzerinde yeterince durmalı ve mümkün olduğunca öğrencileri bu konuda konuşturarak hedefine ulaşmaya çalışmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında metinler ve metinlerin altında sorular bulunmaktadır. Öğrenciler bunu yazarak geçmektedir. Ancak yazmadan önce bu etkinlikte ifade edildiği gibi pratik yapılırsa konuşma becerisi açısından faydalı olacaktır.

“*Merhaba. Benim adım Mehmet, soyadım Çiçek. On beş yaşındayım. Öğrenciyim. Dokuzuncu sınıfta okuyorum. Matematik dersini çok seviyorum. Ankara’da yaşıyorum.*” metninin sorularına yazılı olarak cevap vermeden önce bir öğrenci bu metne sorular sorup cevap verirse konuşma becerisi açısından faydalı olmaktadır. *Onun adı ve soyadı ne, Mehmet kaç yaşında, ne iş yapıyor, kaçınıcı sınıfta okuyor, hangi dersi seviyor ve nerede yaşıyor* sorularını sorabilen ve bu sorulara cevap verebilen öğrenci konuşma becerisinde ilerleme sağlayacaktır.

İşlenen konunun sonunda bir öğrenci tahtaya çıkarılır ve diğer öğrenciler de konuya uygun sorular sorar. Sorular ve cevaplarla konuşma sağlanır. Öğretmen, güzel soru soran ve cevap veren öğrencilerin katılımını uzun süre sağlamak için onlara uygun pekiştiriciler vermelidir.

Öğretmen konunun pekiştirilmesi adına birkaç uygulama yaptıktan sonra artık dersi öğrencilere bırakmalı, mümkün olduğunca çalışmanın dışında olmalı, sadece öğrenciyi dinlemeli ve çalışma bittikten sonra varsa bir yanlışlık uygun bir dille düzeltilmelidir.

Bu aşamada öğrenciler aktif, öğretmen pasif olmalıdır. Öğretmen artık kontrol eden bir rehberdir. Öğretmen burada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiye hem fırsat hem de moral vererek onu derse motive etmelidir. Önceden hazırlanan cümleler gösterilerek öğrencilerden cümlere soru sormaları ve soruya cevap vermeleri istenmelidir.

Tahmin etme etkinliği, yabancı dil öğretiminde konuşmayı sağlamaktadır. Zira dinlenen bir metnin, diyalogun sonucu öğrencilerden tahmin etmeleri istenebilir. Bu çalışma sadece etkinliğin sonunda değil de her aşamasında kullanılabilir. Özellikle görsel ve işitsel bir materyal olan videoların her aşamasında öğrencilere soru sorarak olayın gelişimi hakkında tahminde bulunmaları sağlanabilir. Örneğin film izlenmeden önce, izlerken ya da izledikten sonra her olaya ait tahmin etkinlikleri yapılabilir ve tahminler karşılaştırılabilir.

Bir yağmur damlası olsaydınız nereye düşmek isterdiniz ya da hayatınız bir film olsaydı adımı ne koymak isterdiniz, en sevdiğiniz yemek hangisidir gibi öğrencilerin dikkatini çekecek sorular sorup konuşmaları sağlanmalıdır. Bu tür etkinlikler çekici olduğu için konuşmayan çekingen öğrenciler bile fikrini söylemektedir. Buna bağlı olarak özellikle ileri seviyede farklı ve dikkat çekici konulardan münazara ya da tartışma çalışmaları yapılmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak etkinlikler, öğrencileri öğrenmeye dahil etmekte, dilin hızlı ve kalıcı olarak öğrenimini sağlamaktadır. Türkçenin konuşulmadığı ortamlarda yapılan etkinlikler hem dili sevme hem de o dili konuşma adına çok değerli olmaktadır.

Bilgiye ulaşmayı ve onu kullanmayı bilen bireyleri merkeze alan bireysel dil öğrenme modeli, öğrenen özerkliğin gelişimine doğrudan etki etmektedir. Bu durumun etkinliklerle gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazanımı ve gelişimi diğer becerilere göre farklı olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birey yeteri kadar Türkçeye maruz kalmazsa dinleme ve konuşma becerisinde aksaklıklar yaşaması muhtemeldir. Dolayısıyla öğretmenin hem yabancı dil öğretiminden hem de öğretimin kalıcılığını sağlayan etkinliklerden haberdar olması önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sadece bu alanda hazırlanmış kitaplarla yapılmamalı, kaygıyı azaltan, motive eden, dinleme ve konuşma becerilerini geliştiren ders içi ve dışı etkinliklerle de desteklenmelidir.

Öğretmen ders ortamında öğrenciyi incitmeden, arkadaşları önünde küçük düşürmeden uygun bir yöntem ve dille meseleyi halletmeye çalışmalı, konuşmaya karşı onu cesaretlendirecek etkinliklere yönlendirmelidir.

Yabancı dil öğretimi yapan kişinin deneyimli, alanında uzman ve iyi bir gözlemci olması gerekmektedir. Bu bağlamda etkinlik yaklaşımı konuşma uygulamalarına iyi rehberlik etmesi beklenir.

KAYNAKÇA

Arı, G. (2018). “Konuşma Eğitimi”, M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (2. Baskı), 277-293, Grafiker Yayınları, Ankara.

Aşçı, Y. ve Alican, Y. (2019). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik materyal geliştirme”, Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu (Dil- Tarih- Coğrafya), 252-267.

Aytaçlı, B. (2012). “Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış”, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), 1-9.

Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning, Longman, London.

Can, T. (2012). “Yabancı Dil Öğretimi Bağlamında Öğrenen Özerkliğinin Sanal Öğrenme Ortamları Yoluyla Desteklenmesi”, Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF), 9(1).

Coşkun, İ. (2021). “Dil Öğretimi”, M. Yılmaz (Ed.). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi, (5. Baskı), 1-16, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Demir, A. (2013). “Yabancı Dil Eğitimde Temel Dil Becerileri”, Şahin, Y. (Ed.). Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi, 117-130, Eğitim Yayınevi, Konya.

Demiral, H., ve Yavuz, Ş. (2016). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları”, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice], 7 (13), 129-146.

Demirel, Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Durmuş, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi (2.baskı), Grafiker yayınları, Ankara.

Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H ve Çetinkaya, M. (2018). “Lise öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve öğrenen özerkliğinin akademik başarı açısından incelenmesi”, OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(Gençlik Araştırmaları Özel Sayısı), 248-262.

Göçer, A. (2015). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 21-36.

Göçer, A. (2016). “Türkçe Eğitimde Öğrenen Özerkliği Ve Etkileşimli Sınıf Ortamı Tasarımının Önemi”, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1).

Güneş, F. (2013). “Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, Journal of Language and Literature, 2(7), 71-92.

Güneş, F. (2021). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching, Longman, China.

- Holec, H. (1980). "Learner training: meeting needs in self-directed learning", In Altman, HB. & James, C.V. (eds.) Foreign Language Learning: meeting individual needs Oxford: Pergamon.
- İnal, S. (2018). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şarkıların Önemi ve Seçimi", M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, (2. Baskı), 417-428, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Özkan, U. B. (2019). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi (5. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z.S. (2017). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi", Turkish Studies, 12 (28), 593-634.
- Karababa, Z.C. ve Karagül, S. (2013). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi", Eğitim ve Bilim, 38(170), 365-376.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki", Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(4), 203-214.
- Karçığ, A. ve Çetin, M. (2015). "Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek Örneğinde)", Electronic Turkish Studies, 10(11), 971-986.
- Kurt, B. ve Demir, N. (2016). "Gagauz Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 69-88.
- Nurlu, M. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi- Görüşler, Projeler, Etkinlikler, Öneriler, KalemKitap Yayıncılık, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2012). "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi", Electronic Turkish Studies, 7(3), 2199-2218.
- Sarıkaya, M. (2017). "İletişim", A. Akçay ve S. Baskın (Ed.). Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi, 1-24, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, Y. (2013). Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Şengül, K. (2021). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik tasarımı", Ülker, Ş. (Ed.). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (2. baskı), 137-163, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Uçgun, D. (2007). "Konuşma eğitimini etkileyen faktörler", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), 59-67.
- Ushida, E. (2005). "The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses", CALICO Journal, 23 (1), 49-78.
- Yıldız, Ü. (2015). "An Investigation into European Learners' Needs with Regards to Turkish as a Foreign Language", Anthropologist, 19(3), 585 - 596.



Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yönetici Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Yönetimindeki Paradigmaları Benimseme Düzeyleri: Kocaeli İli Örneği

Education Of Administrators, Teachers and Teachers Working in Basic Education Schools Approach Levels of Paradigms in The Management: The Case of Kocaeli

ÖZET

Bu araştırma, temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen yöneticilerin eğitim yönetimindeki paradigmların tespit edilmesi ve öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin paradigma düzeylerinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Bu araştırma da; eğitim alanında yaşanan değişimi ele almış ve pozitivist ve yorumcu paradigmların incelenmesi, eğitim sürecinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim yönetimindeki bu paradigmları nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Kocaeli İli İzmit İlçesinde resmi temel eğitim okullarında 98 kişinin 15'i öğretmen adayı, 33'ü yönetici, 50'i ise öğretmen basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle araştırmanın çalışma örneklemini oluşturmuştur. Elde edilen veriler SPSS programı yardımı ile üç grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin eğitim yönetiminde ve eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim yönetiminde ve eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyinin en yüksek olduğu grup ise öğretmenlerdir. En düşük düzey ise yöneticilerdedir. Eğitim yönetiminde okul yönetim süreci boyutunda, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda, okul yönetim biçimi boyutunda yöneticilerin pozitivist paradigmayı daha çok benimsedikleri; Bu boyutlarda yorumcu paradigmayı ele aldığımızda en yüksek algı düzeyi öğretmenlere aittir. Eğitim sürecinin düzenlenmesi boyutunda ve eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları boyutunda pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerinin en yüksek olduğu grup yöneticiler çıkmıştır Eğitim sisteminde yorumcu paradigmanın hâkim olması isteniyor ise yöneticiliğin profesyonel bir uzmanlık gerektiren bir iş olduğu unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Paradigma, Yorumcu Paradigma, Eğitim Yönetimi.

ABSTRACT


This research aims to determine the paradigms of teacher candidates and teacher administrators working in primary education schools and to determine the paradigm levels of teachers, teacher candidates and administrators. In this study; The aim of this study is to examine the change in the field of education and to examine the positivist and interpretive paradigms, to reveal how the administrators, teachers and teacher candidates who take part in the education process perceive these paradigms in educational administration. In the official basic education schools in Kocaeli Province İzmit District, 15 of 98 candidates, 33 administrators and 50 teachers constituted the study sample of the research with simple random sampling method. One-way ANOVA was used to measure the significance of the difference between the means of the three groups with the help of the SPSS program. In this study, it was concluded that the administrators' level of adopting the positivist paradigm in educational administration and education was higher. The group with the highest level of adopting the interpretative paradigm in education administration and education is teachers. The lowest level is in the managers. In educational administration, in the dimension of school management process, in the dimension of human relations and communication in school management, in the dimension of school management, the administrators adopted the positivist paradigm more; When we consider the interpretive paradigm in these dimensions, the highest level of perception belongs to the teachers. The group administrators with the highest level of adopting the positivist paradigm in the dimension of regulation of the educational process and in the dimension of education-teaching understanding and practices were found.

Keywords: Positive Paradigm, Interpretive Paradigm, Educational Administration

GİRİŞ

Problem

“Sürekli gelişimin ve değişimin yaşandığı günümüz toplumları; siyasal, ekonomik, kültürel sosyal vb. yönlerden çeşitli gelişmelere şahitlik etmektedirler. Günümüz de politik, ekonomik, toplumsal, kültürel, teknolojik vb. birçok alanda alanda temel dönüşümlere tanık olmaktadır. Eskiden savunulan akımlar ve yaklaşımlar artık sorgulanmaya ve irdelenmeye başlanmıştır. Yeni akımlar ve yaklaşımlar ile geleneksel yaklaşımlar ve yapılar birçok alanda çatışma yaşadığını gözlenmektedir. Birçok alanda yaşanan bu çatışma, eğitim alanında birtakım değişimleri ve gelişmeleri zorunlu kılmıştır. Sosyal ve toplumsal alanda yaşanan birçok değişim ve dönüşümden en çok etkilenen alan hiç şüphesiz eğitimidir. Bu nedenledir ki, “eğitimi toplumun diğer unsurlarından (sosyal, siyasal, ekonomik vb.)meydana gelen değişimlerden ayrı düşünülmemesi gerekir.(Kuşdil, Kağıtçıbaşı, 2000: 59). Temel eğitim

Ozan Baş¹ 
Esra Baş² 
Behice Zehiroğlu³ 

How to Cite This Article

Baş, O., Baş, E. & Zehiroğlu, B. (2023). “Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yönetici Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Yönetimindeki Paradigmaları Benimseme Düzeyleri: Kocaeli İli Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6620-6648. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69243>

Arrival: 05 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Şube Müdürü, MEB, Kocaeli, Türkiye, ORCID NO: 0000-0003-0855-4190

² Uzman Öğretmen, MEB, Kocaeli, Türkiye, ORCID NO: 0009-0007-5667-365X

³ Okul Müdürü, MEB, Kocaeli, Türkiye, ORCID NO: 0000-0003-4906-3312

kurumlarının en önemli faktörleri uygulanan program, ders araç gereçleri, öğretim yöntemleri vb. unsurlar “Ortaçağda doğmuştur. Sanayi devriminden sonra bu unsurlara laboratuvar, atölyeler, uygulama sınıfları da katılmıştır.”(Ergün, 1989:112). “Tüm bunlar eğitimin farklı süreçler içerisinde sürekli bir değişim yaşadığının açık kanıtıdır.” Değişim insan hayatı boyunca kaçınılmazdır”. Değişikliklerin içeriğini anlamak ve yorumlamak için paradigma kavramının ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Paradigma Yunanca bir kelime olup; ilk zamanlarda bilimsel bir terim olarak kullanılmaya başlanılmış, günümüz “toplumunda “daha çok model, kuram, algı, varsayım ya da referans kaynağı anlamında kullanılmaktadır” (Covey,1999: 18). Biraz daha genelleştirilecek olursa “paradigma” dünya görüşünü belirtmektedir. Burada anlatılmak istenen gözle görmek değil gerçekçi bakış açısı ile olayları algılamak, anlamak ve yorumlayabilmektir. “ Thomas Kuhn tarafından Paradigma değişimi terimini dünyada ilk kez 1962 yılında yayınlanan “Bilimsel Devrimlerin Yapısı” adlı yapıtında kullanılarak literatüre girmiştir. Bu eser bilimde o güne kadar var olan eserlerden tamamen farklı bir anlayış ortaya koymuştur. Geleneksel anlayış, bilimde değişimin gelişimsel olduğunu, bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmaların birbirini takip etmekte olup, “süreklilik üstü konulması gibi sürekli, birbirine bağlı ve birikimse bir süreç olarak açıklanıyordu” (Covey, 1999: 25).”Bütün paradigmalar, bir alanda birikmiş sorunlara yanıt olarak ortaya konulmaktadır. Başka bir şekilde açıklanacak olursa; ilk olarak az sayıda insan yeni bir sorunu farklı yöntemler kullanarak “etkili çözümler bulmaya başladığında paradigma bu alandaki diğer bireylerin de dikkatini ve ilgisini çekmeye başlar Bu şekilde artan birey sayısı ile daha çok sorun farklı paradigmanın ilkeleriyle çözülmeye başlanır, kısaca çözülen problem sayısı arttıkça birey sayısı artar, birey sayısı arttıkça çözülen problem sayısı artmış olacaktır. Bu şekilde, yeni oluşan paradigma bir süre sonra o alanda kendini göstererek tamamen egemenlik kurmaya başlar.” Bu süreç için oldukça zaman geçmesi gerekir. Değişimlerin oluşabilmesi için bazen yüzyıllara ihtiyaç olabilir (Şimşek,1994: 11). “

Pradigmatik Değişim

Paradigmatik değişimin mantığını anlamak için öncelikle değişim kelimesinin ne anlama geldiğinin kavranması gerekir. “Değişim bazen yenilik, ilerleme, gelişme ve reform kavramları ile karıştırılabilmektedir. Yenilik kavramı yerine bazen reform, ilerleme”, gelişme kavramları yerine kullanılmaktadır. Değişim kavramı bunlardan farklı bir kavram olmakla birlikte aynı zamanda bu kavramlarla ilişkilidir. Yenilik; bir alanda toplumu oluşturan bireylerin, bireylerin oluşturduğu örgütlerin değişiklik ve ahenk kapasitesini belirlemektedir. Bu nedenle birey veya örgüt yeniliğe ne kadar açık olursa hiç şüphesiz değişime de o oranda uyum sağlayacaktır (Yeniçeri, 2002: 17). Yenilik, bireyde ve toplumda değer yargılarının ve normların değişmesine neden olabilir. Yenilik, değişimle beraber sürekli bir birini tekrarlayarak hayatımızın içerisinde devam etmektedir.(Hurst, 2000:5).

Reform kavramı mevcut durumdaki eksiklikleri gidermek ve daha iyi bir duruma getirmek amacıyla yapılan düzenleme, çalışma veya iyileştirme. Reform, mevcut sistemde meydana gelen deformasyon nedeniyle amacına hizmet edememesi ve sistemin düzeltilmesini ve amaçlara uygun şekilde yeniden yapılandırılmasını ifade eder. Reform kavramı, yenileşmeyi de kapsayan geniş kapsamlı süreçtir. Sistemde ve alt sistemlerde meydana gelen yenileşme sistemin içerisine hâkim olmaya başlayınca ve yaygınlaştıkça reform özelliği kazanır(Erdoğan, 2002: 14). Reformla asıl yapılmak istenen, kötü giden bir durumdan, istendik bir duruma geçmektir (Özdemir, 2000: 16).

Örgütsel Açıdan Değişim ve Eğitim Yönetimi

Örgütler, istendik davranışlar gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen sistemlerdir. Bu nedenle örgüt içerisinde veya dışında meydana gelen değişimlere ilgisiz kalmaları imkânsızdır. Eğer örgüt içerisindeki bireyler değişime duyarsız kalmaları halinde belirlenen amaçlara ulaşmaları mümkün olmayabilir. Örgütlerin ve bireylerin yeni değişimlere ayak uydurabilmeleri için, gelişimlerini artırmaları yeni buluşlarla teknolojilerden faydalanabilmeleri ve rekabet güçlerini artırabilmelerinin yolu örgütün içerisinde yer alan çevresel değişimleri takip etmeleri ve ona göre konularını belirlemeleri gerekmektedir (Trahat ve Burke, 1997: 17). Açık bir sistem olan örgütün, çevresinde meydana gelen değişim ve gelişim örgütlerin faaliyetlerini doğrudan etkiler (Yeniçeri, 2002:145).

Örgütsel değişim, örgütün içerisinde yer alan alt sistemlerin birbirleriyle, örgütle ve çevreyle gerçekleştirdikleri ilişkiler, örgütün kendi içerisinde ve çevresiyle olan ilişki ve etkileşimleriyle meydana gelen değişim olarak tanımlanabilir (Alıç, 1990:42). Gareth’le (1998:511) göre ise örgütsel değişim, örgütlerin şu an buldukları konumdan ileri lmak istedikleri hedefe yönelik gerçekleştirdikleri süreçleri mevcut durumdan gelecekte olmasını istedikleri duruma geçmelerini sağlayan temel güçtür. Sürekli değişimin yaşandığı dünyada yönetim alanındaki gelişmeler, örgütlerin yönetim kabiliyetlerini değiştirmeye zorlamıştır. Örgütlerin başarıya elde edebilmeleri için değişim elzem hale gelmiştir. Değişim iyi yönetilirse iyi sonuç alınır. Aksi durumda örgütün geleceği tehlikeye düşebilir(Hussey, 1998:12).Yönetim alanında değişim çok kırılğan bit yapıya sahiptir. Yönetim sürecinde değişimi iyi yönetebilmek için yöneten insanlarla yeni stratejileri gerçekleştirmesi beklenen bireylerle arasındaki iletişimi iyi yönetmek; değişimin gerçekleşebileceği örgüt içerisinde iyi denge unsurları kurulmalı örgüt ile birey arasındaki

duygusal bağı değişim sürecinde kuvvetli, tutulmalı ve iyi yönetilmelidir (Duck, 1999:62).

“Eğitim olgusu ele alındığında; eğitim ile değişim arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bu etkileşimi, Özdemir (2000:26) iki şekilde görür : “Birincisi, eğitim faktörü toplumda meydana gelen değişimlerden iyi veya kötü etkilenir.” Değişimlere göre kendi iç dinamiklerini düzenlemek zorundadır. İkincisi ise, eğitim buldukları toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında önderlik etmektedir. Bu makro değişimlerin dışında, örgüt içerisinde aktif görev alan bireylerin, davranışlarında değişimin meydana gelmesi bilgi artması, “ürünlerin artık işlevini yitirmesi, iş gücünün yapısında meydana gelecek değişim, iş hayatının kalitesindeki değişimler gibi faktörler eğitim ve öğretimde değişmeyi etkileyen gelişmelerdir”(Erdoğan, 2002:7).” Paradigma değişimi hemen hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da görülmektedir. Okulu bir örgüt olarak ele alındığında, süreç içerisinde yaşanan ve yaşanacak olan değişimler küçümsenemez. Okul sistemindeki yer alan unsurlar süreç içerisinde değişik zamanlarda oluşmuştur. “Eğitim kurumlarında program, sınıf, dersane, ders kitabı, öğretim metodu vb. unsurlar Ortaçağda oluşmuştur”. Bilgi toplumuyla beraber eğitimde yaşanan değişim okul yöneticilerinden beklentileri de değiştirmiştir. Okul yöneticilerinin değişimi çok iyi anlayıp amaçlara uygun olarak yönetebilmeleri gerekmektedir.

Okul yönetiminin değişimi çok iyi anlayıp ve değişimi yönetebilmeleri gerekmektedir. Okul yöneticisi, birlikte iş yaptığı çalışanlarını güdülemeli, onları her konuda destekleyici bir tutumda olmalı, örgüt içerisinde ortak bir vizyonu geliştirmeli, gerçekleştirilebilir etkin eğitim programları oluşturulmalı, olumlu bir öğrenme çevresi oluşturmalı, yüksek performanslar özendirilmelidir. Ayrıca tüm bu eğitim sürecinden sorumlu olan okul yöneticileri insan kaynağını etkili ve verimli kullanabilmelidir. (Smith ve Piele, 1997:3-4). Okullar hızlı değişimin yaşandığı bir ortam olan okullarda bu değişimi yönetmek hem zor hem de karmaşık bir süreçtir (Balcı, 2001:115). Okul yöneticisinin etkili ikna kabiliyeti olmalı, değişime uyum sağlamalı ve yeni öğrenme becerilerine sahip olmakta okul yöneticisinde bulunması gereken özelliklerdir.(Numanoğlu, 1999:345). Okul yöneticisinin imajı 1980’lerden bu yana “kapı bekçisi” olmaktan, “öğretim lideri” olmaya doğru değişim göstermiştir (Balcı, 2001:116). Yöneticilik anlayışında büyük bir değişiklik olmuştur artık otoriter bir yapıdan çok düzenli ve verimli çalışmak ve sorumluluk üstüne alan meslek haline gelmiştir(Özden, 2002:8-9).Okul değişim sürecinde eğitim lideri olarak okul yöneticisi, vizyon geliştirme ve bu vizyonu toplumla ve çalışanlarıyla paylaşmak gibi bir görevi ve sorumluluğu bulunmaktadır. Vizyonun en önemli faydalarından biri etki alanlıdakileri etkileyerek harekete geçirmesidir. (Maxwell, 1999:164). Vizyon, gelecekte ulaşılmak ve varılmak istenen noktadır. Vizyon, gruptaki bireylerle birlikte geleceğin resmini çizmek ve resmin birlikte çizildiğini hissettirmektir (Gökmen, 2003:2).

Bilgi toplumunda meydana gelen değişimle beraber, okullar, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve öğretim yöntemlerinde büyük bir değişim ve gelişim yaşanmıştır. Yaşanan bu değişimin hangi alanlarda ve düzeyi merak konusudur. Bu araştırmada “Temel Eğitim Okullarında Yönetici, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde paradigmaları benimseme düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranacaktır.

Problemler

Temel eğitim okullarında görev yapan yönetici, “öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde paradigmaları benimseme düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte “midir”

Alt Problemler

1.Temel Eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim yönetiminde; pozitivist ve yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır”?”

2.Temel Eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitimde; pozitivist ve yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır”?”

3.”Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmen, “öğretmen adayı ve yöneticilerin; okul yönetimi süreci, okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim Okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme düzeylerinde anlamlı fark var mıdır”?”

yönetiminde insan ilişkileri ve iletişimi, okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme düzeylerinde anlamlı fark var mıdır”?”

5.”Temel Eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin; eğitim sürecinin düzenlenmesi, eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından pozitivist eğitim paradigmaları benimseme düzeylerinde anlamlı fark var mıdır”?”

6.”Temel Eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin; Eğitim sürecinin düzenlenmesi eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme düzeylerinde anlamlı fark var mıdır”?

Araştırmanın Amacı

“Sürekli değişen ve gelişen eğitim sisteminde, eğitim yönetimindeki paradigmanın farklı bakış açılarıyla irdelenmesi ve bu paradigmanın, “Türk Eğitim Sistemi”nde en önemli unsurlarından olan “yönetici ve öğretmen ile öğretmen adayları tarafından benimsenme durumunun ortaya çıkarılması, yapılan bu çalışmanın genel amacıdır”. Sürekli değişen dünyamızda birçok alanda sürekli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerden en çok etkilenen alanlarına başında hiç şüphesiz ki eğitim gelmektedir. “Birçok alanın temelindeki değişime etki eden faktör eğitimidir”. “Sosyal yaşamımızdaki farklı alanlarda genel değişimlere temel olan eğitim alanında yaşanan değişimi incelemek; bu değişimden “yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkilenme boyutunun incelenmesi oldukça önemli olup; elde edilen bilgiler mevcut Türk Eğitim Sistemine yön vermesi beklenmektedir”.”

Araştırmanın Önemi

“Değişim, her çağda olmazsa olmaz bir gerçekliktir. Bilimde, teknolojiye, ekonomide, “sosyo-kültürel değerlerde, sanatta ve daha pek çok alanda sürekli değişimler yaşanmaktadır. Pozitivizm, uzun yıllar sosyal bilimlere ve doğa bilimlerinde egemen olduğu söylenebilir. Pozitivist bakış açısı eğitim yönetimi alanına çok farklı katkılar getirmiştir. Fakat pozitivist bakış açısı eğitim yönetimi alanında uygulanma ve araştırma sınırlılıkları da bulunması işi daha da zorlaştırmaktadır. Sosyal bilimlerde pozitivist yaklaşımın deney ve gözlem sonuçlarının kullanılabilirliği; ancak bunun yeterli olamayacağı ileri sürülmüştür. Gerçekliğin ne olduğunu anlama becerisi, insanların bu gerçekliğe bağladıkları anlama göre değişiklikler gösterdiği kabulünden hareket edildiği bu çalışmada, toplumsal gerçekliğin algılanış biçimlerinden iki tanesi olan pozitivist ve yorumlayıcı paradigmanın eğitim yönetimindeki algılanış etkisi çerçevesinde bu araştırma yürütülmüştür. Bütün alanlar gibi eğitim alanında da gelişmenin sağlanması, bu değişim sürecinin ele alınması ve alanda yarattığı etkinin araştırılması ile olacaktır. Bu araştırmanın amacı; bilgi toplumunda eğitim alanındaki bu değişimi ele alarak, pozitivist ve yorumcu paradigmanın etkilerinin ve eğitim sürecine katkılarının hangi yönde olduğunun incelenmesi, eğitim sürecinde olmazsa olmaz dediğimiz süreci yöneten yönetici, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim yönetimindeki bu paradigmaları ne düzeyde algıladıklarını belirlenmesi önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Kocaeli İlinde görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticiler ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Paradigma Kavramı Nedir?

Paradigma kavramı ilk başta bilimsel bir kavram iken günümüzde kuram, model, algı veya referans kaynağı anlamında kullanılmaktadır. Kelime Yunanca bir kelimedir. Pradigma aslında kişinin dünya görüşünü ifade etmektedir. Bir şeyi sadece görmek değil onu algılamak ve yorumlamaktır. Burada anlatılmak istenen gözle görmek değil gerçekçi bakış açısı ile olayları algılamak, anlamak ve yorumlayabilmektir. Thomas Kuhn tarafından Paradigma değişimi terimini dünyada ilk kez 1962 yılında yayınlanan “Bilimsel Devrimlerin Yapısı” adlı yapıtında kullanılarak literatüre girmiştir. Bu eser bilimde o güne kadar var olan eserlerden tamamen farklı bir anlayış ortaya koymuştur. Geleneksel anlayış, bilimde değişimin gelişimsel olduğunu, bilim insanlarının yapmış olduğu çalışmaların birbirini takip etmekte olup, süreklilik sergilediğini varsaymakta idi. Kısaca, bilimde değişim ve gelişme birbirine bağlı duvarın örülmesinde tuğlaların üst üste konulması gibi sürekli, birbirine bağlı ve birikimse bir süreç olarak açıklanıyordu (Covey, 1999: 25)Bütün paradigmalar belli alanlarda yığılmış sorunlara ne cevap olarak ortaya atıldığı için sorunlar çözüm buldukça ve mevcut alana yeni sorunlar eklendikçe alana hakim konumdaki paradigma yavaş yavaş değerini kaybederek yerini yeni paradigmalara bırakacaktır. Bu çok kısa bir süreç olmayıp fark edilmesi de zannedildiği kadar kolay değildir. Paradigmadaki bu değişimin en önemli göstergesi şüphesiz bu alanda sorgulamanın başlamasıdır. Sorgulama ve eleştiriler artıkça o alan da yeni arayışlar ortaya çıkar. Belli gruplar yeni kurallar ortaya atmaya başlar. Ortaya atılan bu kuralla mevcut duruma aykırı bilim dışı olarak kabul edilir. Ancak yeni ortaya atılan kurallar çözülmeyen birikmiş sorunlara çözmeye başlar. Yeni kurallar sorunlara etkili çözümler getirmesiyle beraber özellikle yeni dinamik bilim insanları sahiplenmeye ve yeni ürünler ortaya koymaya başlar. Eski paradigma artık yerini yeni paradigma bırakmaya başlar(Şimşek, 1992:41; Şimşek ve Heydinger, 1993:21). Bu şekilde paradigmatik değişimler gerçekleşir.

“Kuhn, bilimin sürekliliğinin olmadığını vurgulamış ve elde edilen bilgilerin toplamı olmadığını ifade etmiştir. Kuhn’a göre “bilim süreklilik göstermez ve istikrar arz etmez, bilimsel süreç zaman zaman gerçekleşen devrimlerle kesintiye uğrar. Bu devrimleri bilim, temel kabullere ters düştüğü için, başlangıçta kabul etmek istemez ve bastırmaya çalışır. Ancak devrimler öyle bir hal alır ki bilim bu devrimleri ve radikal değişimleri kabul etmek zorunda kalır. Daha önce radikal sayılan devrimler normal bilim haline gelir ve bilim adamları tarafından ortaklaşa kabul gören bir olgu olur.” (Kuhn, 2000:81-93). Kuhn, bilimin “rasyonalist olarak seçilmiş deneysel çerçevelere dayanan ilerici ve yavaş yavaş artan bir bilgi birikimidir” şeklinde özetlenebilecek geleneksel bakış açısını reddediyor, Ona göre bilimin tartışılmaz, olduğu gibi kabul görmüş dogmatik bir inanç sistemi olduğunu belirtmiştir. ““

Geleneksel yapılar içerisinde yer alan bireyler kendinden önceki paradigmanın savunucuları olarak değişimi fark etmezler veya kabul etmek istemezler. Bunun en iyi örneği Feyerabend tarafından ortaya atılan Galileo örneğidir. O alanda baskın paradigma belirli bir içerisinde yapılan bilimsel çalışmalarda tutarlılık ilkesine göre hareket edilmesine yol açmaktadır. Ancak Galileo'nun savunduğu kuramı, içinde bulunduğu dönemin düzenli, tutarlı veriler bütünü ile karşı karşıya gelmekte, başka bir deyişle birbirleriyle çelişmekteydi. Galileo "dünya dönüyor" tezini savunmasıyla sadece bilimsel bir söylemde bulunmamış, kilisenin ve feodal kurumların dünyanın düz olduğu tezine karşı çıkarak Tanrısal bir doğrunun dayanaklarını sarsmaktaydı. Aynı zamanda dünyanın döndüğünü tezini Kopernik ve Galileo'dan yıllar önce İ.Ö. III. Yüzyılda Aristarchus güneş merkezli teorisini savunarak dünya merkezli sistem teorisi benimsenmiştir. Bunun nedeni dünya merkezli sistemin o dönemde bir çıkmazı bulunmaktaydı (Kuhn, 1995:104).

Modern paradigma alanında ilk krizi fizik bilimler alanında Newton fiziğinin kriziyle ortaya çıkmıştır. Newton fiziğinin ilkelerinin geçerli olmadığını, Einstein'ın görelilik kuramı, Heisenberg'in belirsizlik ilkesi, Planck'ın parçacık teorisi kuantum fiziği göstermiştir. Kuantum fiziğinin Newton fiziğini bütünüyle ayrıştırarak henüz tam olarak gündelik hayatta Modern paradigma Newton,Descartes ve Bacon'un ilkelerinin Hobbes, Comte, Spencer gibi bilim adamları ve düşünürler sayesinde sosyal bilimler alanına aktarılmasıyla süreç içerisinde egemen paradigmaya dönüşmüştür (Hardt ve Negri, 2003:94- 99). Modern paradigma anlayışı 17 yüzyıldan itibaren Descartes'la beraber ilk etapta geçerlilik kazanmaya başlamış ve 20.yüzyıla ulaşan bir düşünce zincirini ve teorik bir açıdan ifade etmek için kullanılan bir genellemeye dönüşmüştür (Kale, 2002:32). Modern paradigma temelinde olayları ve durumları neden sonuç ilişkilerini açıklama çabasında olan pozitivist yöntem dayanmaktadır. Bu yöntem, toplumdaki bireylerin ilişkileri belirleyen ve düzenleyen evrensel, nesnel, mutlak yasalar olduğunu; bilim ve akıl yoluyla bu yasalara ulaşılabilirliğini ifade etmektedir. Elde edilen bu sonuçların herkes tarafından kabulü, "bilmek, yapabilmektir" düşüncesiyle, hayatın siyasi, toplumsal, ekonomik, hukuksal yönetsel gibi bütün alanlarının belli kurallara göre dizayn edilmesi çabasını da beraberinde getirmektedir (Özlem, 1999:142; Kale, 2002:32).

Temel Paradigmalar

Temel pradigmalara ilişkin çok sayıda ve farklı alanlarda kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar genel olarak pozitivist ve yorumlayıcı olmak üzere iki temel paradigma içerisinde değerlendirilebilmektedir(Poloma, 1993:14; Doğan, 2001:60).Bu düşünce ile hareketle bu alanda çalışmada toplumsal yapı ve değişme kuramlarının paradigma temelli bir sınıflandırmasının yapılmasına çalışılacaktır. Comte ve Durkheim'in yapmış olduğu doğa bilimleri gerçeği örnek almalıdır diyen pozitivist kabul ile toplumun ve insanın kendine özgü doğası gereği tabiata indirgenemeyeceğini, bu nedenle de doğa bilimleri modelinin geçersiz olduğunu söyleyen yorumlayıcı paradigmadır. Kısa bir tanımını vermek gerekirse paradigma bir bilim adamı topluluğunu oluşturan bireyler tarafından paylaşılan inançların, değerlerin ve tekniklerin birleşiminden oluşan bir bilimsel modeldir (Kuhn, 1982:162; Marshall, 1999:574). Başka bir ifade ile bir algı dayanağı, bir dünya görüşü, bir izlenceler bütünü bir perspektiftir (Şimşek, 1997:98).

Düşüşteki Bilimsel Paradigma

Düşüşteki paradigma dünyayı anlamamıza ve bununla tutarlı davranışlar geliştirmemize yol göstermiştir. Düşüşteki paradigmanın kökeni Modern Çağ'ın başlangıcı olarak kabul edilen I.S. 1500 yıllarına dayanır. Uzun yıllar Ortaçağ Avrupası'nda hakim dünya görüşü olarak var olan skolastik düşüncenin hegemonyası Rönesansla birlikte, eleştirel, rasyonalist ve seküler dünya görüşüne kendini bırakmaya başlamıştır. Avrupa'nın; sanat, felsefe, din, politik düşünce ve örgütlenme, ekonomik etkinlik, gibi alanlarda reform ve dönüşüm yaşaması, epistemoloji, ontoloji, estetik ve din felsefesinin pozitivistimin temeli olan Aydınlanma Çağı'nı başlamasını zorunlu kılmıştır. (Şimşek, 1994:2).

Aydınlanma Çağı'nın temel doktrini insanın doğayı ve evreni anlaması Tanrı'nın elinde değil, insan aklında ve bilgisinde, deneyimindedir. Aydınlanma; Galileo, Bacon, Hobbes, Descartes, Newton, Wesley, Montesquieu,



Voltaire, Rousseau, Leibniz, John Locke, David Hume, Spinoza, Immanuel Kant, Adam Smith gibi isimlerle anılır. Aydınlanma temel bir entelektüel dönüşüm, skolastik düşünceye bir devrim hareketi ve modern çağ dönüşümünün yaratıcısıdır. (Schwartz ve Ogilvy, 1979:16).Bugün bu isimlerin her biri 20. yüzyıl toplumlarını biçimlendiren temel yasa ve ilkelerin yaratıcısıdır. Martin Luther Protestan devrimi ile özeldir Hristiyanlığın, en genelde ise dinlerin reforme edilmesini sağlamış; Bacon, Leibniz, Descartes ve Kant modern felsefe, matematik ve mantığın biçimlenmesine katkıda bulunmuşlardır. Voltaire ve Rousseau devletin rolü ve devlet- birey ilişkisine yönelerek bugünkü çağdaş demokrasilerin en temel ilkelerini saptamışlar, Locke ve Hume felsefenin temel sorunlarını epistemolojik bir düzlemde tartışmışlar ve Amrizm ve gerçekçiliğin ilkelerini formüle etmişlerdir. Adam Smith serbest piyasa ekonomisini, rekabet ve girişimcilği savunmuş, sermaye ve emek ve iş bölümünün önemine dikkat çekmiştir. Öte yandan, Galileo ve Newton, devrim niteliğindeki fikirleri, öngörülleri ve buluşlarıyla pozitivist/akılcı paradigmanın temelini oluşturan çağdaş bilimsel düşüncenin ilk temel taşlarını döşeyenlerden olmuşlardır. (Şimşek, 1994: 3).

Pozitivist Paradigma/ Akılcı Paradigma

Eski Yunanlılardan günümüze ulaşan Pozitivizm 19.yy Fransız Filozof ve düşünür Auguste Comte tarafından ilk kez felsefi terimi olarak kullanılmıştır. Comte'nin pozitivizmi "üç aşama yasası" terimlerinde açıklanabilir. Bu üç aşama yasasına göre, insan akli dinsel evreden metafizik evreye, daha sonra son evre olan pozitivist evreye doğru gelişmiştir. Dinsel evre insan davranışlarını doğaüstü varlıklarla ve ruhsal olgularla açıklar. Metafizik evrede ise ilk evrenin farklılaştırılmış hali görülür ve insan davranışlarında soyutlama, Comte'un "kişisellikten uzak oluşum" ve "varlıklar ya da güçler" terimleriyle açıklar. Pozitivist evrede ise davranışı algılama araçları gözlem yapma akıl yürütme ve mantıktır. Pozitivizm sosyal bilimciyi çözümleyici ya da yorumlayıcı olarak algılar. Pozitivizm daha ziyade felsefe olaylardan ve olgulardan uyarlandı. Akılcı pozitivism, daha çok doğrulama yöntemini gösterir. Bu şekilde doğrulanamaz söylemler bir anlam ifade etmeyeceği kabul edilir. Teknolojinin tamamı ve geleneksel metafizik bu gruba girer (Balci, 2004:28).

Pozitivist akımının önderlerinden biri olarak kabul gören Galileo bilim adamlarının bilimsel nitelikte olmalarının ön şartı olarak, ölçülebilir düzeyde ve nicelleştirilebilir olanın bilgisiyle çabalamanın zorunluluğunu ortaya koydu. Galileo göre nicelik haline getirilemeyen bilginin bilime kazandırılmaması gereken unsurlardır (Capra, 1992:55). Pozitivizmin ideallerinden biri de geleneksel yapıdaki değerlerle bilimsel bilgi arasında bir duvar örerek birbirinden ayırmaktır.(Arslan, 1992:84). Pozitivizme göre bilim ve olgular gelişmenin ve aydınlanmanın bir parçasıdır. Bilim ve olgular metafiziğin ve spekülasyonun düşmanıdır, inancın ve dinsel yapıların bilginin kaynağı olarak görülmeleri hiçbir şekilde kabul edilemezdir (Swingewood, 1998:49). Estetik ve ahlaki duyarlık, güdüler, değerler, ruh ve bilinç gibi kavramlar Galileo göre bilimin içerisinde alınmaması gereken salt zihinsel yansımalarıdır. Bacon, Galileo'nun çağdaşı olarak kabul edilmektedir. Bacon deneysel çalışmalarda kullanmış olduğu bazı terimler bir özlemin izlerini taşımaktadır. Bacon'a göre doğa insana direnmektedir, ancak doğa insana hizmet etmeye mahkumdur Doğa bilim adamına karşı olurken bilim adamının asıl amacı doğanın tüm sırlarını ortaya çıkarmaktır. Bilim adamı gerekirse bu amacı gerçekleştirmek için almak için doğaya işkence edebilir.

Fen bilimleri alanıyla ilgili olarak disiplinlerde araştırma ve kurama egemen olan paradigma Newton'un "Matematiğin İlkeleri" adlı yapıtının ortaya çıkmasıyla başlar. Bundan dolayıdır ki günümüz bilimine bilime hakim olan paradigmayı "Newton'cu bilimsel paradigma" olarak nitelendirilir. Bilim paradigması Newton'un makine örneğinin evrenin hareketine uyarlanmasına dayanır. Bu nedenle bilimsel paradigmada mekanik bir dünya egomanyası egemendir. Bundan sonraki sürece katkı ve eklemelerle, mekanik dünya görüşü üç ana unsur, varsayım üzerine oturur: (1) Gerçekliğin en temel unsuru olan en küçük parçacıklar ve bunların davranışını yöneten bir güç vardır. Bu gücün en temel düzeyi ve bu düzeydeki davranışları belirleyen yasaları keşfetmek yoluyla dünya önceden kestirilebilir (Schwartz ve Ogilvy, 1977:32). (2). En temel düzey ilişkileri belirleyen yasalar dünyadaki en üst düzey ilişkileri belirleyen yasalarla aynı olmalıdır. (3). Bilim insanları, gözlemciler, araştırmacılar çalışmalarından soyutlanmalıdır. Gerçeklik tektir ve neseldir. (Schwartz ve Ogilvy, 1977:32).Bugün bilimde kullandığımız postkapitalist, postpozitivizm, postendüstriyel, postmodern, postyapısalcı,postendüstriyel, ve postgörgül olarak nitelendiğimiz bir çok yaklaşımın ve kuramın kaynak noktası 16. ve 17. yüzyıllarda ortaya atılan kapsamlı bir paradigmatic dönüşüme dayanmaktadır. Pozitivist akılcı bir inanca dayanır (Tierney ve Rhoads, 1993: 312). Pozitivizm ve modernist düşünce bir çok şeyi açıklama gücüne sahip büyük kuramlar ve tek bir doğru'yu aramaya çalışıldı. İnsanın bilimsel gelişme ile mükemmelleşmesi koşut görüldü. "Mükemmel bilgi olasıdır ve verimlilik en temel amaçtır" (Tierney ve Rhoads, 1993:312). Bu ilkeler, Taylor'ın bilimsel yönetimini, Durkheim'ın toplumu analizinde ilkelerini geliştirmesinde açıklıkla görülür.

Pozitivist/Akılcı Paradigmanın Eğitim Yönetimine Yansıması

Amerika kökenli mühendis Frederick Taylor örgüt ve yönetim konusunda ilk önemli çalışmalar yapan ve pozitivist

paradigmayı örgüt ve yönetime uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Newtonun evren bir makine dünya görüşünü Taylor pozitivist paradigmanın yönetim, insan ilişkileri ve işe mükemmel bir şekilde uyarlamıştır. . Taylor'ın bakış açısına göre örgütler birer makineden farksız değildir. (Morgan, 1986: 45). Ona göre örgütün yönetim organizasyonu ise, bu makineye şekil veren ve ihtiyaç olması durumunda eskiyen parçaları değiştiren, yeni parçalar ekleyen ve işlevini yitiren parçaları örgüt içerisinde çıkararak uzmanlık gerektiren bir iştir. Taylor, örgüt içerisinde görev alan insanları makinenin birer dişlisi olarak görmekte ve bu dişliler ihtiyaç halinde yenileriyle değiştirebilir tezini savunmuştur. Taylor'ın görüşlerine Max Weber'in görüşleri de eklenerek "klasik örgüt ve yönetim kuramı" olarak adlandırdığımız yaklaşımın temelini oluşturur. Pozitivist/akılcı paradigmanın klasik yaklaşımın, doğrudan bir etkisi olarak temelini oluşturmaktadır. 20. Yüzyılın ilk dönemlerinde Taylor'ın temelini attığı ve Weber'in katkıları sunduğu ve Weber'in "Klasik Yönetim Anlayışı" etkisi hakim sürmüştür. Pozitivist/akılcı paradigma insanın kusursuz bir çalışma disiplini içerisinde olması, yapılan bilimsel çalışmaların toplum ve birey yaşamına uyarlanması ile gerçekleştirilebilir. Bu kuramın temelinde verimlilik esastır. (Boyd, 1992:508).

Yükselen Paradigmanın Resmi

Yorumlayıcı Paradigma / Pozitivist Ötesi Paradigma

Yükselen paradigma yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkmış ve pozitivist/akılcı paradigmaya hakim olmaya başlamıştır. Pozitivist paradigma içerisinde belli bir olgunluğa ulaşmış az sayıda ki bilim insanı, örgüt içerisinde buldukları örgütten çok farklı bir dünya görüşü geliştirmeye başlamışlardır. Bunlara örnek verirsek, Einstein'ın "Görelilik Kuramı" araştırmadaki gözlemcinin süreçteki etkisini ortaya koymakla eski paradigmanın o güne kadar ortaya atılmış olduğu düşüncelerin tam tersi bir düşünceyi savunarak eski paradigmanın önemli bir temel taşı yerinden oynatmış oldu (Schwartz ve Ogilvy, 1979: 32). Einstein'den sonra "belirsizlik ilkesi" ile Heisenberg pozitivist/akılcı paradigmanın en önemli ilkesi olarak görülen nesnellik ilkesini yıkmıştır (Schwartz ve Ogilvy, 1979:32). Diğer bir taraftan John Bell, evrenin bağımsız ve ayrı parçalardan oluşmadığını fikrini ortaya atmıştı. Ona göre evrendeki bütün olay ve şeyler bir bütünlük içerisinde yer alır, bütün parçalanmaz ve parçalar birbiriyle uyum içerisinde yer alır (Schwartz ve Ogilvy, 1979:33). John Bell 'in ortaya atmış olduğu bu kurama benzerlik gösteren bir kuramda David Bohm 'un ortaya atmış olduğu kuramdır. David Bohm, "yalnızca parça bütünde gizli değil, aynı zamanda bütün gerçeklik parçada da gizlidir" evrenin holografik bir resmini çizmekteydi (Schwartz ve Ogilvy, 1979:33).Gelişmiş toplumlarda birçok alanını etkileyen ve evreni yeni bir bakış açısıyla görmemizi katkı sağlayan pozitivism/ akılcı ötesi paradigmlar aşağıdaki nitelikleri gösterir (Schwartz ve Ogilvy, 1979:43):Gerçek karmaşıktır. Bütün olay ve olgular değişkenlik ve etkileşim halindedir. Her sistem ve alt sistemler kendine özel özellikler oluştururlar. (Lincoln, 1989: 69).

- ✓ Heterarşi düzendir. Sistemler,alt ve üst şeklinde hiyerarşik düzen içerisinde bulunmaz, tam tersine önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılık, etkileşim ve hareketlerle belirlenen heterarşik düzenlerdir.
- ✓ Evren holografiktir. Evren de her şey birbiriyle ilişki içerisinde. Bütünü oluşturan parçalar da bütüne dair bilgi bulunur.
- ✓ Gelecek ve yön belirsizdir. Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez; "...geleceğin muğlaklığı doğanın koşuludur" (Lincoln, 1989:71).
- ✓ İlişkiler doğrusal değildir ve ilişkilerde karşılıklılık ve nedensellik vardır. X Y'ye sebep olmak yerine X ve Y birbirlerini etkileyerek evrimleşir ve birlikte değişirler.
- ✓ Değişim morfojenettir. Değişim düzen düzensizlikten oluşabilir. Sistemler, niteliksel değişime sebep olacak şekilde çeşitli, açık, karmaşık, birbirleriyle nedensel ve belirsizdir (Lincoln, 1989:71).

Gözlemci belli bir perspektife sahip katılımcıdır. Sistem içerisinde yer alan gözlemci gözlenenenden soyutlanmış ve uzak değildir. Nesnellik ilkesi yoktur, ancak perspektif vardır. "Perspektif belli bir açıdan ve mesafeden bir görüş demektir. Nereden baktığımız ne gördüğümüzü de etkiler. Tek başına hiç bir disiplin bütüncül bir resim veremez. Resmin bütünü çoklu perspektifler yoluyla elde edilen bir imgedir" (Lincoln, 1989:72).

Pozitivism ve akılcılık ötesi büyük kuramlar, evrende tek bir doğrunun olmadığı tezini savunur ve tek bir doğruya dayalı hakim yapı perspektif yerine özne merkezli herkes tarafından kabul görmüş bir yönelime terk etmektedir" (Tierney ve Rhoads, 1993: 312).

Örgüt ve sistem içerisinde toplumsal olaylar ve olgular, toplumsal davranışı belirleyen genellenebilir kanunlar oluşturmak yöntemiyle değil, mevcut bit toplumsal bir durumun kendine has boyutlarının analiz edilmesi ile anlaşılabilir. Sosyal olgulara ilişkin ölçme ve araştırma teknikleri sistematik analizi hedeflerken, olaya ilişkin genellemeler yapmak yerine bir olayın veya olgunun toplumdaki bireyler tarafından daha iyi kavranmasıyla ilgilenir. Toplumsal olay ve olguları ilişkin sonuçları genelleştirebilmek için, yükselen paradigmanın ilkeleri ile

çalışan bir araştırmacı katı kurallar kullanmaksızın olaydan olaya geçer (Putnam, 1983: 41).

Yorumlayıcı Paradigma Nedir?

Pozitivist paradigma uzun yıllar bilimsel nitelikteki çalışmalarda, belli bilimsel anlayış çerçevesinde, değiştirilmesi imkanı olmayan önceden hazırlanmış belli kalıplardaki bilimsel bilgi zorla dayatılırdı. Kunt'un (1982:55) deyişiyle pozitif paradigma yeni bilimsel çalışmalara ve belli bilimsel kalıpların dışına çıkılmasına izin vermemekteydi. Aksine bu kalıba uymayanlara önem verilmemekteydi. Var olan bilim anlayışını özümseyen bilim insanlarının temel amacı da amacı yeni bilimsel çalışmalar bulmak olmadığı gibi, başka bilim insanları tarafından yeni yapılan çalışmalara karşı hoşgörülü davranmazlardı.

Yorumcu paradigmanın savunmuş olduğu ilkeler ya da varsayımlar şu şekilde özetlenebilir: Tabiat bilimleri alanında uygulamaya konulan pozitivist, sayısal verilere ve çeşitli ölçümlere dayalı olarak olayları ve olguları ve ispatlamaya için kullanılan yöntem ve teknikler aynı şekilde toplumsal ve tarihsel gerçeklik alanına uygulanması mümkün değildir(Bilton ve ark., 1991:512).

Sosyal bilim alanında çalışan bilim adamının yapması gereken en önemli şey, aktörlerin davranışlarına neden olan ve bu davranışa onu iten içsel dürtü, davranışı gerçekleştirenin asıl niyeti ve amacını anlamaya çalışmak ve en iyi şekilde yorumlamaya çalışmaktır(Swingewood, 1989:271).

Sosyolojide içerisinde konuyu ele aldığımızda; sosyoloji alanı içerisinde insan ve topluma dair önermelerin farklılaşmasıyla değer normlarından arındırılan bir sosyolojinin uygulanabilirliği artık ciddi bir şekilde sorgulanmaya ve eleştirilmeye başlanmıştır (Gouldner, 1970:28). Kültürün, gelenekten "değerden" soyutlanmış bir sosyoloji nosyonu düşünmek ve bu sosyolojiden toplum dinamiklerini okumasını beklemek zaten itopik bir durumken bu sosyolojinin insanı ve toplumu anlamasını kadük kalması nihayet tartışmaya açılmıştır. Bundandır ki sosyolojideki kuramları tek bir paradigma çatısı altında birleştirmeye çalışmak nafi bir çabadır. (Poloma, 1993: 13-14).

Pozitivist Paradigma Kapsamındaki Kuramlar

Auguste Comte ve Üç Hal Kanunu

Sosyal bilimlerin de genel geçer yasalarla değerlendirilmesi tıpkı doğa bilimlerinde olduğu gibi sistematik akılcı gerektiğinde deney ve gözlemden yararlanan bilim dalı olması gerektiğini savunan Comte, pozitivism felsefesini kurucu ve en büyük savunucusu olmuştur. Fransız devrimi sonrası ve aydınlanma çağı rüzgârıyla yeni bir toplum özlemi çeken Comten bütün amacı pozitivism rehberliğinde çağdaş bir sosyoloji ve çağdaş bir toplum hayaliydi. (Kongar, 1985: 84).

Aydınlanma geleneğinin en önemli temsilcilerinden olan Comte'n temel amacı toplumun reformdan geçirilmesi ve yeni baştan düzenlenmesidir. Comte göre bu amaç için öncelikle toplumu konu edinen bir bilim dalına, yeni ve çağdaş bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Comte göre inançların herkesçe ortak olarak benimsemediği, düşüncelerdeki anarşinin, toplumda anarşiye yol açtığı bir çağda kurtuluşu sağlayacak tek çözüm pozitivismdir. Comte göre, toplumu anlamının yegâne yolu yorum ve değerlerden bağımsız sadece olguları gözlemlemektir. Comte göre insan zihni ve toplum yapısı üç temel aşamadan geçer. En ilkel evre olan birinci evre teolojik evredir. Bu evrede insan fenomenleri dini dayalı animistik bir tarz da açıklar. Açıklayamadığı her güç tanrı sayesinde. İkinci evre, metafizik evrede ise tanrıların yerini soyut kavramlar, özgürlük, en yüksek neden, nihai amaç, öz gibi kavramlara bırakır. İnsan düşüncesi en yüksek evre pozitif evre olan üçün evre olan pozitif evredir. Fenomenleri anlamak için metafizik öğelerden, soyut kavramlardan medet beklemek bırakılır. İnsan bilgisinin sınırlı, değişen toplumsal ve tarihsel koşullara bağlı rölatif olduğu kabul edilir. Amaç insanı ve toplumu anlama adına genel geçer yasalar koymak değil, olguları ve aralarındaki ilişkiyi nedensellik bağlamında bilimin sistematüğinde ele almaktır (Cevizci,1999:77).

Emile Durkheim: Mekanik Dayanımdan Organik Dayanımda

Durkheim, pozitif paradigmanın en önemli temsilci aynı zamanda sosyoloji bilimlerinde kurucuları arasında yer almaktadır. Durkheim'in kuramında toplumda egemen olan iş bölümünün özelliğine göre mekanik dayanışmanın olduğu toplum organik dayanışmanın olduğu toplum vurgusu bulunmaktadır. Durkheim'e toplumsal hayatta, toplumsal iş bölümü ve bireysel bilinçlerin birbirine benzerliği olmak üzere toplumsal hayatın iki kaynağı vardır. Varlıklara ne kadar birbirine benzer ise varlıklar arasında dayanış ve uyum o kadar yüksek seviyede gerçekleşir. Dayanışma ve iş birliği insanların birbirlerine benzemeleriyle doğru orantılıdır. Toplumda yer alan bu tür dayanışmada insanlar bireysel niteliklerinden kurtulup örgütsel bir varlığın bir parçası oldukları zaman değerlidir. Durkheim bu tür dayanışmaya mekanik dayanışma olarak tanımlamıştır(Kongar, 1985:102).

Durkheim'in organik dayanışmasına göre, toplumda iş bölümü ne kadar artarsa bireylerin uzmanlaşması dolayısıyla bireyler arası farklılıklar artar. Bu farklılaşma mekanik dayanışmadan farklı olarak insanların birbirini doğal olarak tamamlaması birbirlerinden ayrılamaz bir vücudun organları gibi eş güdüm içinde çalışması ve toplum hayatının devamlılığının sağlanması için mutlak şarttır. Bu dayanışmada insanlar arasındaki farklılıklar ve iş bölümü adeta vücudun organlarının farklı görevler üstlenip vücudu hayatta tutan organların uyumu gibi doğal ve uyumludur. Bu şekilde olan bu dayanışmadan topluma ve bu toplumun devamlılığına sıkı sıkıya bağlı hiçbir zorlama ve dayatmanın olmadığı doğal bir evrimleşmedir(Kinloch, 1977:87). Durkheim'in bu kuramında toplumdaki gelişme ve farklılaşmanın temelinde iş bölümü yer almaktadır.

Karl Marx ve Sınıf Çatışması

Materyalist diyalektiğin en ünlü filozoflarından olan Marx'a göre toplumu ve toplumsal ilişkileri etkileyen en önemli unsurun ekonomik ilişkiler üretim biçimi olduğunu söyleyebiliriz. Marx pozitivist paradigmayı ekonomik indirgemecilik tarzında determinizm ilkesiyle beraber ele almıştır. "Ona göre bütün toplumlar feodal ve kapitalist aşamalardan geçerek zorunlu olarak sosyalist aşamaya ulaşacaklardır." Toplumun gelişmesi sonucunda toplumdaki üretim güçleri mevcut üretim ilişkileri ile uyumsuzluğa düşer. Kapitalistlerin kazanma hırsları işçilerin sömürülmesine ve dolayısıyla daha çok yoksullaşmasına neden olur. Bu durum işçilerde sınıf bilinci yaratarak toplumsal ve ekonomik dönüşümü başlatır. Üretim biçimi ister istemez değişeceğinden üretim ve ekonomiden başlayan devrim toplumsal devrime dönüşür. Marks'a göre sınıf çatışması kapitalizmi yıkacağı için kaçınılmaz ve gerekli olan bir aşamadır (Kongar, 1985:131).

Marks'ın diyalektiğinde proletarya ve burjuva arasındaki, üretim araçlarını kullananlar ve onlara sahip olanlar, arasındaki çatışma ideal toplum ve devlet düzenini getirecektir (Aron, 1989:109-136).

Yorumlayıcı Paradigma Kapsamındaki Kuramlar

Wilhelm Dilthey: Anlama ve Sosyal Bilimler

Dilthey, "Alman sosyolojisinin ilerlemesinde ve gelişmesinde önemli katkı sağlayan filozoflardandır. Dilthey'e göre, Comte'un insan davranışlarının ve kültürün incelenmesi açısından büyük bir tehdit meydana getirmekteydi. "Pozitivizm kuramı öncelikle , insan toplumun sürekli gelişmesine katkı sağlayan, kanunlar, yasar benzeri süreçler değil belirleyici asıl etmenlerin insan bağımsızlığı ve özerkliği olan eşsiz bir alan oluşturduğu için; ikincisi, kendi biricik insani eylemleriyle onu oluşturan bireylerden ayrı, herhangi bir anlamda toplum diye bir şey var olmadığı için iflas ettiğini ileri sürüyordu" (Swingewood, 1998:159-160; Marshall, 1999:156). "Pozitivizmin doğa bilimlerinin yöntemlerini insana ve onun yaşamına da uygulama girişimlerinin insanın varoluşunun temel, özsel yönlerini çarpıttığını savunan Dilthey, bununla birlikte doğa biliminin sergilediği, nesnellik, rasyonalite ve pekinliğe hiçbir şekilde karşı çıkmamıştır."

Dilthey "bireyi tek başına değil de her zaman çevresiyle birlikte değerlendirmiştir. O insanın özünün yalnızca içe bakışla kavranamayacağını, insanın ne olduğunu bilme işinin bütün bir tarihi bilmeyi gerektiğini öne sürmüştür". "Doğa bilimlerinin kendilerine dış dünyada ortaya çıkan olayları konu yaptıkları yerde, insan bilimleri, Dilthey'e göre bütünüyle orijinal lan iç yaşantıları ele alır." Doğa bilimlerinin nesnel dünyası ile insan biliminin konusu olan iç yaşantıları ele alır. "İnsan biliminin büyük önemi vurgulayan Dilthey, bu bilimlerin temel olarak anlamaya dayanan kendi psikolojisini öne sürmüştür." Onun öne sürdüğü bu anlayışa göre "başkasının ruhsal eylemlerini onlarla birlikte duyarak, onların içine girerek ve bu eylemleri sonradan gerçekleştirerek kendi eylemlerimiz haline dönüştürürüz". "Bu şekilde insanın ruhsal yaşantılarını anlayabiliriz. Dilthey, bireyi tek başına değil de, çevresiyle beraber değerlendirmiştir"(Doğan, 1999:29-30).

Erving Goffman: Gündelik Yaşamda Benliğin Sunuluşu

Goffman, mikrososyolog alanında 1960'lı yıllarda çalışma yapan en etkili sosyologlardan biridir. Goffman dramaturjik bakış açısını sosyolojide öncülüğünü yapmıştır. Goffman, "Gündelik Hayatta Benliğin Sunuluşu (*The Presentation of Self in Everyday Life*) adlı yapıtıyla toplumda bir çiftçi sınıfının gündelik hayatına ilişkin gözlemlerini anlatmaktadır". Goffman bu eserinde toplumsal hayatı tiyatro metaforuyla, insanlara verilen rollerini nasıl idrak ettiklerini ve farklı sahalarda karşılıklı olarak hangi izlenimi bıraktıklarıyla analiz etmektedir. Goffman, pozitivist paradigmanın geleneksel tüm kurallarını yıkmıştır. Ona göre roman veya biyografiyle ilgili çalışma yapmayı, bilimsel gözlem yapmaya tercih ediyordu. Goffman yapmış olduğu çalışmalarında; öznellik "olma, anlama, bireylerin anlam dünyalarını ortaya çıkarma, toplumsal dünyayı anlama, etkileşim ve karşılıklı biçimlendirme, değer yüklü olma gibi yorumcu paradigmanın savunmuş olduğu değer yargılarını ve temel sayıtlarının Goffman'ın çalışmalarında görmek mümkündür" (Marshall, 1999:273; Kinloch, 1977:259).

"Goffman, Deneyim Organizasyonu Üzerine Bir Çalışma (*An Essay on the Organization of Experience*) adlı

çalışmasında; toplumsal faaliyetlerin ve toplumu oluşturan temel yapının sosyolojinin asıl konusunun olup olmadığı hiçbir iddiası bulunmadığını, sadece bu konulara ilişkin belli çerçeveler içerisinde çalışmaların yapıldığını ve yapılmaya devam edileceğini belirtmiştir". Goffman, toplumsal hayatın yapısını değil toplumsal hayatın herhangi bir zaman dilimindeki bireysel tecrübeleri önemseydiğini belirtmiştir (Poloma, 1993:213). Goffman'ın toplumsal hayattaki bireye ilişkin düşüncesiyle yorumlayıcı paradigmanın, bireyin sosyal yaşamını, kendisinin anlam sistemini inşa ederek şekillendirdiği şeklindeki ontolojik kuramsal izlerini taşımaktadır.

Herbert Blumer: İnsan ve Anlam

Blumer "“sembolik etkileşimcilik teorisinin kurucusudur, Ona göre sosyologlar, direk tanık olmadıkları olaylara ve olguları analiz etmede ve soyut kavramlara karşı mesafeli duruyordu". Blumere göre "sosyal dünya dinamik ve diyalektik bir şebeke olup durumlar her zaman değişken sonuçlarla karşılaşır; kişisel hayatlar ve yaşam tarihleri her daim bir luş ve değişme süreci içerisinde olur". Tek başına var olan bir bireyden söz edilemez; insanlar her zaman ötekilerine başka insan ve varlıklarına bağlanmışlardır. "Onun savunduğu, hayatın haliyle toplumsal deneyimin zengin çeşitliliğini araştırarak, deneyimden hareket ederek 'duyarlılaştırıcı kavramlar' inşa edecek, doğrudan deneysel verilere temellenen kuramlar üretmek ve bu tür kuramların geçerliliğini sürekli kanıtlara geri dönerek sınayıp belirleyecek bir metodolojiydi "(Marshall, 1999:7778).Ona göre birey , içerisinde bulunan durumlara ilişkin gerçekleştirdiği davranışın ışığında belli anlamları seçer, onları kontrol eder, gerekirse askıya alır, farklı şekilde yeniden gruplandırır ve çeşitli aşamalardan sonra dönüştürür. (Poloma, 1993:225). Blumer yapmış olduğu düşüncesi neticesinde" Pozitivist paradigmanın en temel varsayımlarını tamamen inkâr eden bir yaklaşım içerisine girmiştir.

Pozitivizm Ötesi/Akılcılık Ötesi Paradigmanın Eğitim Yönetimine Yansıması

Örgüt ve yönetim alanında paradigmatik dönüşüm 1970'lerin ortasından başlamıştır. Yönetimde nicel araştırmalar yerine durum çalışmaları kullanılmaya ve geliştirilmeye başlanmıştır. (Poloma, 1993:225).

Eğitim yönetimi alanındaki paradigmlar da gerçekleşen değişimle beraber, yönetim ve örgüt ile ilgili yeni yaklaşımlar ve kuramlar ortaya çıkmıştır. Marxizm'in yeniden yorumlanarak ele alınması ile ortaya atılan eleştirel kuram, diğer taraftan öte yandan, feminist kuram, bilişsel kuram, yorumlamacı kuram, simgeci ve kültür kuramları, örgütsel öğrenme, dönüşümsel değişimin örgütlere uyarlanması değişen ve yeni ortaya çıkan yaklaşım ve kuramlardan bir kaçıdır. (Putnam, 1983:35).

Örgütlerde yorumlayıcı yaklaşım işlevselci yaklaşıma opsiyonel olarak ortaya atılmıştır. Yorumlamacı yaklaşımın temelinde örgüt içerisinde yer alan bireylerin sosyal alanlarını ve çevrelerini kendilerinin oluşturduğu esasına dayanır. Bireyler çevreyle olan ilişkilerini kendi özgür iradelerine göre seçer, yorumlar ve bu yorumlara göre örgüt içerisinde davranış gerçekleştirir. Bireyler örgüt içerisinde aktif bir rol üstlenir, çevresinden etkilenir aynı zamanda da çevresini de etkiler. (Putnam, 1983:36).

Geleneksel yönetim anlayışını savunan kuramlara karşı 1970'ler de başlayan eleştirel düşünme becerisi, 1980'ler de eğitim yönetimi alanında da kendini göstermeye başlamıştır. Eğitim yönetimi alanında ortaya çıkan bir çok yaklaşım ve araştırmalar niteliksel çalışmalar halini almaya başlamıştır. Ortaya atılan bu kuramlar ve yaklaşımlar yorumcu paradigma, toplumsal bilimlerle ilgili çalışmalara farklı bir bakış tarzı getirmiştir. Aynı zamanda "değişik görüşleri, yarattığı tartışma zemini ve geleneksel araştırmalara yönelttiği eleştirilerle eğitim sosyolojisine yeni bir soluk getirmiştir. Bu yeni yaklaşım sadece önemli kuramsal sorunlara değinmekle kalmamış, yeni araştırma çalışmalarına da yol gösterici olmuştur. Öyle ki okulda ki bir ders saatinde veya bir teneffüste yaşanan bir olayın kavranması eğitimin ne denli önemli bir gerçeklik taşıdığı işaret etmiştir. (Tan, 1993:83).

Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Günümüz Paradigmaları

Sürekli gelişimin ve değişimin yaşandığı günümüz toplumları; siyasal, ekonomik, kültürel sosyal vb. yönlerden çeşitli gelişmelere şahitlik etmektedirler. Günümüz de politik, ekonomik, toplumsal, kültürel, teknolojik vb. birçok alanda alanda temel dönüşümlere tanık olmaktadır. Eskiden savunulan akımlar ve yaklaşımlar artık sorgulanmaya ve irdelenmeye başlanmıştır. Yeni akımlar ve yaklaşımlar ile geleneksel yaklaşımlar ve yapılar birçok alanda çatışma yaşadığını gözlenmektedir. Birçok alanda yaşanan bu çatışma, eğitim alanında birtakım değişimleri ve gelişmeleri zorunlu kılmıştır. Sosyal ve toplumsal alanda yaşanan birçok değişim ve dönüşümden en çok etkilenen alan hiç şüphesiz eğitimidir. Eğitim her alanda bilginin kullanılması ve yayılmasında değişimin ve gelişimin temel aracı olarak görülmektedir.

Bu nedenle değer kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Değer, örgüt içerisinde sosyal bir grubun üyesi olan bireyin ve toplumun devamlılığını sağlamak amacıyla üyelerin çoğunluğu tarafından benimsediği ve kabul gördüğü bireylerin ortak düşünce ve duygularını yansıtan temel ahlaki inanç ve ilkeler olarak tanımlanabilir. (Kızılcık,

1994:99). “Buna karşılık iyilik, güzellik, doğruluk “gibi değerlerin nesnel bir gerçeklikleri bulunmadığını, kişisel duygulardan, tavır ve gerçeklik yorumlarından başka hiçbir şey olmadığını dile getiren değerler görüşüne öznelci değer görüşü ve nihayet değerlerin bir kültürden diğerine farklılık gösterdiğini, değerlerin kişinin çevresi, kültürü ve mizacı tarafından belirlenen kişisel ve toplumsal tercihlere göre olduğunu öne süren değer anlayışını da göreceli değer “anlayışı olarak tanımlamak mümkündür. “Değerler taşıdıkları anlama göre aralarında sıralanarak, kendi aralarında değerler kümesi oluştururlar. Değer yapıları zaman içerisinde örgütün gelişen yapısına paralel olarak ihtiyaçlara göre değişim göstermesi kaçınılmazdır.(Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:59). Aynı şekilde pradiematik değişim sonucunda bilim alanında bir takım değişimlere gelişmelere yol açmıştır. Bununla beraber bilginin doğasına ilişkin yeni değerler kazanılarak öğrenme öğretme sürecinde ciddi değişimlere yol açmıştır.

Bilgi Toplumu ve Günümüzün Yükselen Değerleri

Gelişmiş bilgi toplumlarında bilgi amaç değil araç olarak görülmektedir. Hayatın her safhasında toplumu yönlendiren, aydınlatan düşünce ve hayat becerisi olarak görülmektedir. Örgüt içerisinde bilgi insan, öğrenen birey ve öğrenen organizasyonların olduğu toplumlarda bilgi toplumu oluşturmanın temelini oluşturmaktadır. Bu aşamalardan sonra bilgi toplumu, öğrenen toplum olarak dönüşüm sağlar. Hızla gelişen teknoloji ile beraber bilgisayar ağının yaygınlaşması ile bilgi çağına girilmiş oldu. Bu denli hızlı gelişim ve değişim insanların ve toplumların yaşama bazı değişiklikleri ve alışkanlıkları da beraberinde getirmiştir.

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiyle öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen İçerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ve Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması (Hesapçioğlu, 2001:58)

Bilgi Toplumu ve Okul

Okul sistemini oluşturan unsurlar, çeşitli zamanlarda farklı değişimlerden geçmiştir. Program, sınıf, öğretim yöntemi ve ders araç gereci gibi okula ait temel unsurlar Ortaçağ’da oluşmuştur. Bu unsurlara sınav, laboratuvar ve iş yeri uygulamalarının ilave olması Sanayi devrimi ile gerçekleşmiştir. Ortaçağ da ilkokullar ve üniversitelerin temeli atılırken, ortaöğretim ve mesleki teknik eğitimin temeli sanayi devrimi ile beraber atılmıştır (Ergün, 1989:112).

Sürekli gelişimin ve değişimin yaşandığı bilgi toplumunda ihtiyaçlara cevap veremeyen okulların yeniden yapılanmasına ihtiyacı bulunmaktadır. Okulun işlevi ve hedefleri bilgi toplumunun en büyük argümanı olan bilgili insan tarafından ele alınarak, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına ve topluma uygun hale getirilmelidir. Bilgiye dayalı toplumlarında ekonomik göstergelerinin farklılaşmalar yaşanmaktadır. Bu farklılaşmalarının en aza indirgenmesi için tek bir standart çözüm olmamasına karşı Drucker (1993:278) bu konuya ilişkin şunları ifade etmektedir:

- ✓ Okullar bilgi toplumunda geniş çaplı okuryazar oranını yüksek düzeyde artırması gerekir.
- ✓ Bilgi toplumunda okullar öğrenciler her düzeyde öğrenmeyi artıracak ve onları güdüleyerek yüksek düzeyde devamlılığını sağlamalıdır.
- ✓ Her düzeyde ve her yaşta öğrencilere öğrenme motivasyonu ve öğrenmeye devam etme disiplinini aşılamalıdır.”
- ✓ Bilgi toplumunda okullar iyi derecede eğitim almış aynı zamanda erken yaşlarda eğitimden mahrum kalmış bireylere ulaşılabilir olmalıdır.
- ✓ Bilgi toplumlarında bilgiyi işleyerek ve aktarma becerisi kazanmış okullara ihtiyaç bulunmaktadır.
- ✓ Bilgi toplumunda okulun her yere ulaşması için , her türlü kurumdan ve kuruluştan yararlanması gerekmektedir.

Bilgi toplumunda, bilgi ihtiyaç olan her yerde yer almaktadır. Bilgiyi belli mekanlara sığdırmak imkansızdır. Okullar bu nedenle bilgiyi gelecek nesillere devreden kurumlar olmaktan çok, bilgiyi üreten, analiz eden ve problem çözebilme becerileri haline dönüştürmeleri gerekir(Şimşek; 1997:89).

Bilgi Toplumunda Öğretmen ve Öğrenci

Bilgi toplumunda bulunduğumuz bu dönemde öğretmenin öğrenciye rehber olması, öğrencinin her zaman bir adım önün olması ve öğretimle ilgili görev ve sorumluluğunun tam bilincinde olması gerekir. (Fındıkcı, 1998:88).

Bilgi toplumunda eğitim öğretimin bir parçası haline gelen bilgi teknolojileri, öğretmenin yerini almaktan daha çok



öğretmeni yardımcı olan asistanlık görevini üstlenen öğrenmeyi kolaylaştıran eğitim materyalidir. Öğretmen bilgi teknolojilerini çok iyi hâkim olabilmeli ve bu teknolojilerden yararlanarak interaktif bir öğretmen ortamı oluşturabilmelidir. (Drucker, 1993:277).

Bilgi toplumunda yeni bilgiler üreten veya mevcut bilgileri geliştiren öğretmen ve öğrencilerin tek bir doğruya sahip olmaları beklenemez. Öğretmenlerden beklenen, öğrencileri öğrenmeye karşı merak uyandırmak, araştırmalara yönlendirmek, onları düzenli çalışmalarına yardımcı olmaktır. (Dalin ve Rust, 1996:145).Gelişmiş toplumlarda görev yapan öğretmenler, eğitim verdikleri öğrencilerini buldukları toplumun yerel sorunlarıyla ilgilenmekten daha çok, öğrencilere küresel bir düşünce algısı oluşturmayı ve eleştiriyi düşünme yeteğini kazandırmaya çalışırlar. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerine tüm insanlığı kucaklamalarını öğretirler.(Prokash ve Esteva; 1998:25). Öğrenciler, toplumda yaşanan bir olay ile ilgili çok boyutlu düşünebilmeli ve bir olayı çözerken farklı disiplinlere ait bilgilerinin gerektiği zaman kullanabilecek yeteneğe ve beceri kazanabilmelidir. Ennis'e göre eleştirel düşüncenin belli başlı özellikleri şunlardır; konuya dikkatli odaklanma, tartışmaları analiz gerektiğinde sentez etme, hem açıklayıcı ve meydan okuyucu sorular sorma ve cevaplama, bilginin alındığı yere ilişkin güvenilirliği sorgulama, verilere ilişkin yorumlama ve sonuç çıkarma, tahminleri değerlendirme ve başkalarıyla iletişim kurmadır (Enis, 1997:10).

Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretim Yöntemleri

Bilgi toplumlarının en önemli faktörlerinden biri de eğitim alanıdır. Bilgi çağında eğitim, toplumların birbiriyle olan ilişkilerinde sürekli etkileşim ve etkileme halindedir. Bilgi toplumlarında var olan bilgiyi yeni nesillere aktarılmasından daha çok bireylere yeni bilgiler üretme becerisi kazandırmayı temel ilke edinmelidir (Erdoğan, 1998:93).

Bilgi toplumunda, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek geniş kapsamlı bir müfredat belirlemek imkânsızlaşmaktadır. Çünkü değişen ve gelişen dünyamızda öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri sürekli olarak değişmektedir. Bilgi toplumunda öğretmenler genel amaçlı ders planlarına yöneleceklerdir. Ders programları belirlenirken öğrencilerinde katılımı sağlanıp görüşleri dikkate alınacaktır. Öğrenme bireyin ihtiyaçları ve kapasitesine göre dıştan bir zorlama olmadan, işbirliğine dayalı yöntemlerle bireyin zihnini güçlendirecek özelliğe sahip olabilecektir (Şimşek, 1997:75).

Yaratıcılık, insanın doğasında olan ve bireyin ilgi yeteneğine göre değişiklik gösterebilir. Bireyin yaratıcılığı bastırıldığı zaman söner, ortaya çıkarıldığı ve desteklendiği zaman yaratıcılığı artar. Bu nedenle müfredat programları ve öğretim yöntemleri bireyin yaratıcılığını ortaya çıkarabilecek şekilde hazırlanmalıdır. Bilgi toplumunun en büyük değerlerinden biri de yaratıcılıktır. Yaratıcılık bir yaşam tarzı olmanın yanı sıra bireye özgürlük hissi verir. Yaratıcılık insanları farklı düşünceler ve farklı dünyalara yönlendirir. Yaratıcılık bireyin özgüvenini artırarak, iş yapabilme ve doyum düzeyini artırır. Sıkıntılı durumlar karşısında cesaretimizi korumamızı, işler tehlikeye girdiğinde hayata pozitif bakmamızı sağlar(Girod, 1980:150).Eğitim temel amacı bilgi toplumunda bireyin eksik olduğu yönleri ortaya çıkarıp, bu yönlerini geliştirir. Eğitim bireylere kendi geliştirebileceği bireysel farklılıkların dikkate alındığı başarılı yönlerin geliştirildiği bir süreç olmalıdır. (Drucker, 1993:282). Bilgi toplumunda eğitim yöntemleri belirlenirken, bireyin kendi gerçekleştirebileceği yöntemler belirlenmeli, bireyin kendi ilgi ve yeteneğini keşfetmesine imkân sağlanmalıdır. Programlar da bireysel çalışmalarının yanı sıra grup çalışmalarına da yer verilmelidir. (Girod, 1980:151).

Küreselleşme ve Eğitim

Küreselleşme ile ilgili çok farklı görüşler ortaya atılmasına karşın, alanda çalışan bilim insanlar ortak bir tanım üzerinde uzlaşamamışlardır. Küreselleşme başta ekonomi, bilim, alanı olmak üzere sosyal bilimlerin alanında da etkisi olmuştur. Küreselleşme kavramı,her alanda belli bir sınır tanımayan etki alanının fazla olduğu değişim anlamına gelmektedir. Küreselleşme, eğitim, kültür, siyasi ve sosyal alanlarda uzaklık kavramı ortadan kalkarak dünyanın daha çok bütünleşmesidir (Bozkurt, 2000:10; Akçay, 2003:1).

Eğitimin küreselleşmesi kavramı denilince daha çok az gelişmiş ülkelerin, gelişmiş ülkeleri eğitim reformu anlamında yakalaması uyum sağlaması anlaşılmaktadır. Fakat eğitimde bu uyum süreci, küreselleşmenin beraberinde meydana getirmiş olduğu getirdiği sorunlarla baş etmede yetememektedir. Eğitim, bilgi toplumunda sadece küreselleşmeye uyum yada bütünleşmiş sorunu için değil, aynı zamanda küreselleşmenin toplum içi ve toplumlar arasında meydana getirmiş olduğu problemleri ortadan kaldırmak için bir araçtır. Toplumların ve bireylerin, küreselleşmenin meydana getireceği problemlere karşı gerekli önlemleri alabilecek ve bu beklenmedik değişimlerden fayda getirebilecek güce sahip olmaları gerekmektedir .(Akçay, 2003:4). Günümüz bilgi toplumuna uygun, toplumun ve bireyin ilgi, isteklerini göz önüne alan bireyin kendi gerçekleştirmesi sağlayan yeni eğitim öğretim programlarını geliştirme ve yeni eğitim modelleri uygulamada gelişmiş ülkelerle işbirliği içerisinde olmak

fayda sağlayabilecektir. Günümüzde üniversite öğrencilerinin hatta lise öğrencilerinin ülkeler arasında öğrenci değişim programları ile farklı ülkelerde kısa süreli eğitim veya staj programlarına katılmaları entegrasyonun örneklerindedir. (Akçay, 2003:7).

Günümüz bilgi toplumlarında farklı alanlarda olduğu gibi eğitim ve öğretimde yeni paradigmalara meydana gelmesinin asıl sebebi eğitimin küreselleşme ile birlikte toplumsal yapıda meydana gelen değer, kültür, inanç biçimi ve tekniklerde oluşan değişimden kaynaklanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın “bu aşamasında araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, bu araştırma için kullanılan veri toplama araçları geliştirilen ölçme araçları ve bunlar aracılığı ile toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliği ilişkin sonuçlarda yer almaktadır.”

Araştırmanın Modeli

Bu “araştırma tarama modelinin uygulandığı “betimsel bir araştırma yöntemidir. Tarama modelinde, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Birey olayları ve olguları herhangi bir şekilde etkilemeye veya değiştirme çalışmaz.” “Tarama modelinde çok sayıda bireyin olduğu bir evrende, bu evren ile ilgili bir yargıya varmak amacıyla, bu evreni temsil eden, evrenden alınacak bir grup veya örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmasıdır.” (Karasar, 1994:77). Bu çerçevede bu araştırma da tarama modelinde yapılmış bir araştırmadır. “Bu ve benzeri çalışmalarda, araştırmaya konu olan olay, birey, grup ya da kurumlar ait değişkenleri ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır” (Karasar, 1998:79).”

Evren ve Örneklem

Araştırmanın “evrenini Kocaeli İlin de resmi temel eğitim okullarında görevli yapan öğretmen adayları, öğretmen ve yöneticilerden oluşturmaktadır.” “Araştırma örnekleme için Kocaeli İlinin merkez ilçesi olan İzmit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi temel eğitim okulları belirlenmiştir. Örneklemeye ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo - 1’ de gösterilmiştir.”

Tablo 1:Örnekleme İlişkin Frekans ve Yüzdeler

CİNSİYET	Frekans	Yüzde
Kadın	53	54,08
Erkek	45	45,02
Toplam	98	100
YAŞ	Frekans	Yüzde
20-25	16	16,32
26-30	18	18,36
31-35	24	24,48
36-40	22	22,44
41 +	18	18,36
Toplam	98	100
KIDEM	Frekans	Yüzde
1-5	10	10,20
6-10	15	15,30
11-15	17	17,34
16-20	20	20,40
21 üstü	21	21,42
Öğretmen Adayı	15	15,30
Toplam	98	100
STATÜ	Frekans	Yüzde
Öğretmen Adayı	15	15,30
Yönetici	33	33,67
Öğretmen	50	51,02
Toplam	98	100
Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Önlisans	11	11,22
Lisans	78	79,59
Lisansüstü	9	0,09
Toplam	98	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Kafkas Üniversitesi Temel Eğitim Bölüm Başkanı “Doç. Dr. Sabri GÜNGÖR (2004) tarafından hazırlanan ve geliştirilen “Eğitim Yönetiminde Paradigmalar Ölçeği araştırmacının izni alınarak kullanılmıştır.” Bu araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin alınan izin araştırmanın ekler kısmında ek-1 ekte yer almaktadır. “Araştırmanın örnekleme giren ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim yönetimindeki paradigmalara ilişkin görüşlerinin saptanması” ve birbirleriyle ilişki düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla “Eğitim Yönetiminde Paradigmalar” Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekte üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, kıdem, statü ve öğrenim durumlarının yer aldığı elde etmek için "Kişisel Bilgiler" bölümü yer almaktadır. Araştırma ölçeğinde toplam 63 maddelik soru yer almaktadır. Araştırma ikinci bölümünde Eğitim Yönetimi Paradigmalarını içeren; Okul Yönetici Süreci 1-18. madde, Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri ve İletişim 19 -39. Madde, üçüncü bölümünde ise; Eğitim Sürecinin Düzenlenmesi 40- 51. madde, Eğitim Öğretim anlayış ve uygulamaları 52-63. Madde soruları bulunmaktadır.

Ölçekte kullanılan her bir soru maddesi için alt soru başlıklarının yer aldığı iki alt soru maddesi yer almaktadır. Bu alt soru maddeleri "a" ve "b" şıklarıyla ile adlandırılmıştır. "a" şıkkı pozitivist ve "b" şıkkı ise yorumcu paradigmaları paradigmaya ilişkin ifadelerini içermektedir. Araştırmaya katılanların Eğitim Yönetiminde Paradigmalar Ölçeğinde "a" ve "b" şıklarının her ikisini de işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde verilen cevaplarla pozitivist ve yorumcu paradigmalara karşılık gelen maddelerin ayrı ayrı olarak değerlendirmeye alınarak, araştırmaya katılanların görüşlerin saptanması sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan eğitim yönetimindeki paradigma ölçeği, Beşli likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmış bir ölçektir. Bu ölçekte Hiç Katılmıyorum (bir), Az Katılıyorum (iki), Orta Derecede Katılıyorum (üç), Çok Katılıyorum (dört) ve Tamamen Katılıyorum (beş) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan bir iken en yüksek puan beş 'tir. Örneğin ölçekte yer alan "yönetici okulun vizyonunu kendi oluşturmalı " ifadesine hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyen bir puan alırken, tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyen beş puan almaktadır.

Araştırmada faktör analizi yapılarak yapı “geçerliliği hakkında inceleme yapılmıştır. Yapılan faktör analizi uygulamasının temel amacı kullanılan “eğitim yönetimi paradigmaları ölçeğinin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.” Bu ölçekte, "b" şıkları, "a" şıklarının karşıtı maddeler olduğu için sadece maddelerin "a" seçeneklerine ilişkin analiz yapılmış, yapılan analiz sonucunda "a" şıklarına karşılık gelen maddelere "b" şıkları ilave edilmiştir.”Yapılan analiz sonucunda eğitim yönetimi paradigmaları bölümünün 3, eğitim paradigmaları bölümünün ise 2 faktörü olduğu görülmüştür.”Araştırmadan faktör yük değeri. 30’un altındaki maddeler ve iki faktörle aynı zamanda yüksek yük değeri veren toplam 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk’ün “(2002) bahsettiği üzere faktör yük değerinin. 30 ve yukarısı olması maddelerin ayıklanmasında geçerli bir ölçüttür. “Madde güvenilirlik çalışmaları için Cronback Alpha Katsayısı ile iç tutarlılık katsayısı formülü kullanılmıştır.” Aynı zamanda madde korelasyonuna bakılarak her bir maddenin ayırt ediciliğine bakılmıştır. “Araştırmada kullanılan alt ölçeklere ilişkin her maddenin faktör yükü, madde toplam korelasyonuna, Crombach Alpha Katsayısı, Faktörün Açıkladığı Toplam Varyanslarına bakılmıştır.” Madde güvenilirlik çalışmaları için Cronback Alpha Katsayısı ile iç tutarlılık katsayısı formülü kullanılmıştır Crombach Alpha Katsayısının ise. 9105 değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Faktörün açıkladığı toplam varyans %24.873’dir. Buna göre, ölçeğin Eğitim-Öğretim Anlayışı ve Uygulamaları boyutunda bulunan maddelerin, iyi ayırt edici olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması

Alınan izinlere bağlı olarak 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Kocaeli İli İzmit İlçesinde temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilere, Kafkas Üniversitesi Temel Eğitim Bölüm Başkanı Doç. Dr. Sabri GÜNGÖR tarafından geliştirilen Eğitim Yönetiminde Paradigmalar Ölçek formu verilmiştir. Araştırmacı tarafından formula ilgili kısa açıklama yapıldıktan sonra ölçek formun doldurulması istenmiştir. Doldurulan ölçek formu araştırmacı tarafından geri toplanmış ve Tablo -1 de yer alan örnekleme ilişkin frekans ve yüzdelik dilimler oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin verileri toplandıktan sonra veriler Statistical Package for Social Sciences (SPSS) paket programı 24.0 versiyonuna yüklenerek çözümlenmiştir. Gruplar arasındaki ortalamaların anlamlı farklılığının incelenmesi için iki grubun karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklemler için “t-testi; üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA)” kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018)”Araştırma problemi ilişkin belirlenen altı alt problemin çözümü için; statüye ve bağımsız değişkenlere göre oluşturulan göre” oluşturulan; öğretmen adayı, öğretmen ve yönetici gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla ve test edilmesi için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Statülere göre ise betimsel istatistik

verilerinden yararlanılmıştır. İlköğretim okullarında öğretmen adayı, öğretmen ve yönetici, eğitim yönetimi paradigmaları benimseme düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında ne düzeyde olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar için Scheffé testi uygulanmıştır. Bu bölümde; araştırmaya katılan aday öğretmen, öğretmen ve yöneticilerin vermiş olduğu cevaplar, ölçme aracı tarafından geçerlilik ve güvenilirlik katsayılarına bakılmış, daha sonra veriler işlenmesi sonucu problemin alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sistematik olarak sırasıyla belirtilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; araştırmaya katılan aday öğretmen, öğretmen ve yöneticilerin vermiş olduğu cevaplar, ölçme aracı tarafından geçerlilik ve güvenilirlik katsayılarına bakılmış, daha sonra veriler işlenmesi sonucu problemin alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sistematik olarak sırasıyla belirtilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Alt Problem 1.a.

Temel eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim yönetimi paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

“Bu alt problemin çözümü test etmek için; bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday öğretmen, öğretmen ve yönetici grubuna ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.” Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre eğitim yönetimindeki pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri için betimsel istatistikleri Tablo 2’de, Bu üç statüde görev yapan; öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetimindeki pozitif paradigmaları benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Temel Eğitim okullarında görev yapan Öğretmen adayı, Öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme puanlarının betimsel istatistikleri

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	90,48	21,79
Yönetici	33	99,47	26,45
Öğretmen	50	87,38	21,85
Toplam	98	91,92	23,56

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalaması 90,48 standart sapması 21,79; yöneticilerin puan ortalaması 99,47, standart sapması 26,45; öğretmenlerin puan ortalaması 87,38, standart sapması ise 21,85’dir.”

Tablo 3 : Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	14717,33	2	7358,66	
Statüler içi	55406,40	96	577,15	12,75*
Toplam	70123,73	98		

*p<0,001

Tablo incelendiğinde tek yönlü yapılan Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=12,75$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek amacıyla scheffé ikili karşılaştırmalar testi ile yapılmış, yapılan teste ilişkin sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4 : Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın ikili karşılaştırmaları için scheffé testi sonuçları.

	Öğretmen	Öğretmen Adayı
Yönetici	87,38	90,48
99,47	12,09*	8,99*
Öğretm Adayı	90,48	3,10*

Yapılan analiz testi sonucunda Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın yöneticilerde diğer gruplara göre

anlamli olduğu görülmektedir.” “Diğer bir ifadeyle yöneticilerin eğitim paradigmlarını benimse düzeyleri ğretmen ve aday öğretmenlere göre daha yüksektir.” “ğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasında ki fark incelendiğinde ğretmen adaylarının öğretmenlere göre anlamlı bulunmuştur. Bu duruma göre temel eğitim okullarında görev yapan ğretmen adaylarının, öğretmenlere göre eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimse düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu analizden yeni mezun aday öğretmenlerin geleneksel eğitim yönetimi ve yaklaşımının etkisi altında olabilir kanaatine varılabilir.”

Alt Problem 1.b.

“Temel eğitim okullarında görev yapan ğretmen, “ğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Bu alt problemin çözümü test etmek için; bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday ğretmen, ğretmen ve yönetici grubuna ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre eğitim yönetimindeki yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri için betimsel istatistikleri Tablo 5’te, Bu üç statüde görev yapan; ğretmen adayı, ğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetimindeki yorumcu paradigmları benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5: Temel Eğitim okullarında görev yapan “ğretmen adayı, ğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme puanlarının betimsel istatistikleri.

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	125,48	18,79
Yönetici	33	128,43	22,45
Öğretmen	50	132,18	24,85
Toplam	98	129,9	22,56

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i ğretmen adayı, 33’ yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme puan ortalaması 125,48 standart sapması 18,79; yöneticilerin puan ortalaması 128,43, standart sapması 22,45; öğretmenlerin puan ortalaması 132,18, standart sapması ise 24,85’dir.

Tablo 6 : Temel Eğitim okullarında görev yapan ğretmen adayı, ğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	5256,68	2	2628,34	
Statüler içi	27576,00	96	287,25	9,15*
Toplam	32832,68	98		

*p<0,001

Tablo incelendiğinde tek yönlü yapılan Temel eğitim okullarında görev yapan ğretmen adayı, ğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre F (2,96)=9,15), p<.001 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu grlmştir. Bu farkın ğretmen adayı, ğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek amacıyla scheff ikili karşılaştırmalar testi ile yapılmış, yapılan teste ilişkin sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Temel Eğitim okullarında görev yapan “ğretmen adayı, ğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın ikili karşılaştırmaları için scheff testi sonuçları.”

	ğretmen Adayı	Yönetici
	125,48	128,43
Öğretmen		
132,18	6,70*	3,75
Yönetici		
128,43	2,95	

Yapılan analiz testi sonucunda Temel eğitim okullarında görev yapan ğretmen ve ğretmen adaylarının eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın öğretmenlerin aday öğretmenlere göre anlamlı olduğu görülmektedir.”Diğer bir ifadeyle yöneticilerin yorumcu eğitim paradigmlarını benimse düzeyleri öğretmenlerin aday öğretmenlere göre daha yüksektir. “ğretmen adaylarının, öğretmenlere göre düşük olmasının yetiştirildikleri eğitim sisteminden kaynaklı olduğu söylenbilir. “ğretmen ve yöneticiler ile yönetici ve aday öğretmenler arasında puan ortalamaları bakımından anlamlı fark bulunamadığı ifade edilebilir.”

İkinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular.

Alt Problem 2.a.

Temel eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

Bu alt problemin çözümü test etmek için; “bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday öğretmen, öğretmen ve yönetici grubuna ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır”. Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre eğitimde “pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri için betimsel istatistikleri” Tablo 8’de, Bu üç statüde görev yapan; öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde pozitif paradigmaları benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8: Temel Eğitim okullarında görev yapan “Öğretmen adayı, Öğretmen ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme puanlarının betimsel istatistikleri.

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	51,24	15,23
Yönetici	33	57,73	14,45
Öğretmen	50	47,35	14,25
Toplam	98	51,44	14,91

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalaması 51,24 standart sapması 15,23; yöneticilerin puan ortalaması 57,73, standart sapması 14,45; öğretmenlerin puan ortalaması 47,35, standart sapması ise 14,25’dir.

Tablo 9: Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	3918,50	2	1959,25	
Statüler içi	22498,56	96	234,36	8,36*
Toplam	26417,06	98		

*p<0,001

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2,96)=8,36$, $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek amacıyla scheffé ikili karşılaştırmalar testi ile yapılmış, yapılan teste ilişkin sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 : Temel Eğitim okullarında görev “yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın ikili karşılaştırmaları için scheffé testi sonuçları.

	Öğretmen 51,24	Öğretmen Adayı 50,25
Yönetici 57,73	6,49	7,48
Öğretmen Adayı 50,25	0,9	

Tablo incelendiğinde; yapılan analiz testi sonucunda Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın yöneticilerde diğer gruplara göre anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle yöneticilerin eğitimde paradigmalarını benimseme düzeyleri öğretmen ve aday öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasında ki fark incelendiğinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu duruma göre temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Daha yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut eğitim sisteminde yer aday öğretmenler geleneksel eğitim anlayışını benimserken, öğretmenlerin ise eğitim paradigmalarında geleneksel anlayıştan uzaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu ikili karşılaştırma da yönetici ve öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Alt Problem 2.b.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problemin çözümü test etmek için; bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday öğretmen, öğretmen ve yönetici grubuna ilişkin puan ortalamaları arasındaki

farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri için betimsel istatistikleri Tablo 11’de, Bu üç statüde görev yapan; öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde yorumcu paradigmaları benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Temel Eğitim okullarında görev yapan “Öğretmen adayı, Öğretmen ve yöneticilerin eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme puanlarının betimsel istatistikleri.

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	102,14	15,23
Yönetici	33	104,43	8,45
Öğretmen	50	104,6	13,29
Toplam	98	104,17	14,21

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme puan ortalaması 104,17 standart sapması 14,21; yöneticilerin puan ortalaması 104,43, standart sapması 8,45; öğretmenlerin puan ortalaması 104,6, standart sapması ise 13,29’dur.

Tablo 12 : Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları.

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	933,16	2	466,58	
Statüler içi	16651,20	96	173,45	2,69
Toplam	17584,36	98		

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2,96)=2,69$, $p>.05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle yönetici, öğretmen ve öğretmen adayları arasında bağımsız değişkenlere göre eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular.

Alt Problem 3.a.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problemin çözümü test etmek için; bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday öğretmen, öğretmen ve yönetici grubuna ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri için betimsel istatistikleri Tablo 13’de, Bu üç statüde görev yapan; öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitif paradigmaları benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Temel Eğitim okullarında görev yapan “Öğretmen adayı, Öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme puanlarının betimsel istatistikleri

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	50,18	12,15
Yönetici	33	53,27	14,28
Öğretmen	50	47,38	13,95
Toplam	98	49,79	13,56

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalaması 50,18 standart sapması 12,15; yöneticilerin puan ortalaması 53,27 standart sapması 14,28; öğretmenlerin puan ortalaması 47,38, standart sapması ise 13,95 ‘tir.

Tablo 14: Temel Eğitim okullarında görev yapan “öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	1912,48	2	956,24	
Statüler içi	16334,40	96	170,15	5,62*
Toplam	18246,88	98		

* $p<0,001$

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın

belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=5,62$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek amacıyla scheffé ikili karşılaştırmalar testi ile yapılmış, yapılan teste ilişkin sonuçlar Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, “öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın ikili karşılaştırmaları için scheffé testi sonuçları.

	Öğretmen 47,38	Öğretmen Adayı 50,18
Yönetici 57,73	5,89*	3,09
Öğretmen Adayı 50,25	2,80*	

* $p<0,05$

Yapılan analiz testi sonucunda Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın yöneticilerde diğer gruplara göre 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin okul yönetim süreci boyutunda pozitif paradigmaları benimseme düzeylerinin yüksek olması geleneksel yönetim anlayışına bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Yönetici ve öğretmen adayları arasın okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri de 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen ile öğretmen adayları arasında okul yönetim süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alt Problem 3.b.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problemin çözümü test etmek için; bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday öğretmen, öğretmen ve yönetici grubuna ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri için betimsel istatistikleri Tablo 16’da, Bu üç statüde görev yapan; öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 16: Temel Eğitim okullarında görev yapan Öğretmen adayı, Öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme puanlarının betimsel istatistikleri

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	17,18	7,15
Yönetici	33	20,75	7,58
Öğretmen	50	15,43	5,85
Toplam	98	49,79	6,62

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde; okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalaması 17,18 standart sapması 7,15; yöneticilerin puan ortalaması 20,75 standart sapması 7,58; öğretmenlerin puan ortalaması 15,43, standart sapması ise 5,85 ‘tir.

Tablo 17: Temel Eğitim okullarında görev yapan “Öğretmen adayı, Öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	1431,70	2	715,85	
Statüler içi	3671,04	96	38,24	18,72*
Toplam	5102,74	98		

* $p<0,001$

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=18,72$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu farkın öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme düzeyleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit etmek amacıyla scheffé ikili karşılaştırmalar testi ile yapılmış, yapılan teste ilişkin sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, “öğretmen ve yöneticilerin okul yönetiminde, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme puan ortalamaları arasındaki farkın ikili karşılaştırmaları için scheffé testi sonuçları.

	Öğretmen 15,43	Öğretmen Adayı 17,18
Yönetici 57,73	5,32*	3,09
Öğretmen Adayı 50,25	1,75*	

*p<0,05

Yapılan test sonuçlarına göre; temel eğiti okullarında görev yapan yönetici, öğretmen adayı ve öğretmenlerin okul yönetim, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalamaları arasındaki fark yöneticilerin lehine 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Yani yöneticilerin; öğretmen adayı ve öğretmenlere göre okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. Aynı zamanda öğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki fark öğretmen adaylarının lehine 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Yani, öğretmen adaylarının öğretmenlere göre okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimseme düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir.

Alt Problem 3.c.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problemin çözümü test etmek için; bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday öğretmen, öğretmen ve yönetici grubuna ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre eğitim yönetiminde okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri için betimsel istatistikleri Tablo 19’da, Bu üç statüde görev yapan; öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 19: Temel Eğitim okullarında görev yapan “Öğretmen adayı, Öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim biçimi bakımından pozitivist paradigmayı benimseme puanlarının betimsel istatistikleri

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	24,95	8,22
Yönetici	33	28,44	8,15
Öğretmen	50	21,70	8,10
Toplam	98	24,46	8,23

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde okul yönetim biçimi bakımından pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalaması 24,95 standart sapması 8,32; yöneticilerin puan ortalaması 28,44 standart sapması 8,15; öğretmenlerin puan ortalaması 21,70, standart sapması ise 8,10 ‘dur.

Tablo 20: Temel Eğitim okullarında görev yapan “öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim biçimi bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	1256,66	2	628,33	
Statüler içi	6383,04	96	66,49	9,45*
Toplam	7639,70	98		

*p<0,001

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim biçimi bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=9,45$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile statü (yönetici, öğretmen ve öğretmen adayı) bağımsız değişkenine göre okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Dördüncü Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Alt Problem 4.a.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetimi süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinin anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için; statü bağımsız değişkenine göre oluşturulan üç grubun (öğretmen adayı, yönetici ve öğretmenlerin) okul yönetimi süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Statü değişkenine göre grupların okul yönetimi süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 21’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21 : Temel eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetimi süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme puanları betimsel istatistikler

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	72,33	9,19
Yönetici	33	74,69	7,45
Öğretmen	50	75,42	8,65
Toplam	98	129,9	8,86

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim 72,33 standart sapması 9,19; yöneticilerin puan ortalaması 74,69 standart sapması 7,45; öğretmenlerin puan ortalaması 75,42, standart sapması ise 8,65 ‘dur.

Tablo 22: “Temel Eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi ANOVA sonuçları”

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	1796,70	2	898,35	
Statüler içi	8015,04	96	83,49	10,76*
Toplam	9811,74	98		

*p<0,001

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde okul yönetim süreci bakımından yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=10,76$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile statü (yönetici, öğretmen ve öğretmen adayı) bağımsız değişkenine göre okul yönetim süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan ölçme ve analiz sonucunda; temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen ve öğretmen adaylarının okul yönetim süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinin puan ortalamaları arasındaki fark öğretmenlerin lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yani öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre okul yönetim süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerle yöneticiler ve yöneticilerle öğretmen adayları puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Alt Problem 4.b.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinin anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problemin çözümü test etmek için; bağımsız değişkenlere göre oluşturulan aday öğretmen, öğretmen ve yönetici grubuna ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Belirtilen bu üç grubun buldukları statüye göre eğitim yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim bakımından yorumcu paradigmayı düzeyleri için betimsel istatistikleri Tablo 23’te, Bu üç statüde görev yapan; öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerine göre ANOVA test sonuçları ise Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 23: Temel eğitim okullarında öğretmen, “öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme puanlarının okul yönetim, insan ilişkileri ve iletişimi bakımından farkının betimsel istatistikleri.

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	49,18	6,15
Yönetici	33	48,77	4,18
Öğretmen	50	51,38	5,28
Toplam	98	50,16	6,08

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim 49,18 standart sapması 6,15; yöneticilerin puan ortalaması 48,77 standart sapması 4,18; öğretmenlerin puan ortalaması 51,38, standart sapması ise 5,28 ‘tir.

Tablo 24: Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, “öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetim, insan ilişkileri ve iletişimi bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme düzeylerinin farkın test edilmesi için ANOVA tablosu

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	264,58	2	132,29	
Statüler içi	3537,60	96	36,85	3,59*
Toplam	3802,18	98		

*p<0,001

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=3,59$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile Statü (yönetici, öğretmen ve öğretmen adayı) bağımsız değişkenine göre okul yönetim, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinin ortalamaları anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul yönetim, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın ikili karşılaştırmaları için Scheffé testi uygulanmış, sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: “Temel eğitim okullarında görev yapan Öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetim, insan ilişkileri ve iletişimi bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri için scheffé testi sonuçları.

	Öğretmen Adayı	Yönetici
Öğretmen	49,18	48,16
57,73	2,2	2,61*
Yönetici	0,71	
50,25		

*p<0,05

Elde edilen veriler sonucunda; temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen ve öğretmen adaylarının okul yönetim, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri puan ortalamaları arasındaki fark öğretmenlerin lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu şu anlama gelir; öğretmenler öğretmen adaylarına göre okul yönetimde insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. Öğretmenler bu boyutta yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri en yüksek olan gruptur.

Beşinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular.

Alt Problem 5.a.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmalarını benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için; Statü bağımsız değişkenine göre oluşturulan üç grubun (öğretmen adayı, yönetici ve öğretmenlerin) eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmalarını benimseme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Statülerine göre grupların betimsel istatistikleri Tablo 26’da, ANOVA sonuçları ise Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 26. Temel eğitim okullarında görev yapan Öğretmen, “öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmalarını benimseme puanlarının farkının betimsel istatistikleri

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	29,48	9,26
Yönetici	33	31,69	8,46
Öğretmen	50	28,43	10,29
Toplam	98	129,9	9,5

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim 29,48 standart sapması 9,26; yöneticilerin puan ortalaması 31,69 standart sapması 8,46; öğretmenlerin puan ortalaması 28,43, standart sapması ise 9,50 ‘dir.

Tablo 27: Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin pozitivist eğitim paradigmalarını benimseme düzeylerinin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından farkın test edilmesi için ANOVA tablosu

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	652,62	2	326,31	
Statüler içi	8200,32	96	85,42	3,82*
Toplam	8852,94	98		

*p<0,001

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim

yönetiminde eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=3,82$, $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle ile Statü (yönetici, öğretmen ve öğretmen adayı) bağımsız değişkenine göre eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmasını benimseme puan ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yönetici, Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmasını benimseme puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffé testi yapılmış ve sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Temel eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmasını benimseme puan ortalamalarının ikili karşılaştırması için scheffé testi sonuçları

	Öğretmen Adayı 49,18	Yönetici 45,16
Öğretmen 57,73	2,4	2,63*
Yönetici 45,16	0,75	

* $p<0,05$

Temel eğitim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmasını benimseme puan ortalamaları arasındaki fark yöneticilerin lehine 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Yani yöneticilerin öğretmenlere göre eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmasını benimseme düzeyleri daha yüksektir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki fark ise 0,05 düzeyinde öğretmen adaylarının lehine anlamlıdır. Diğer bir ifade ile şu söylenebilir; öğretmen adayları öğretmenlere göre eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist eğitim paradigmasını benimseme düzeyleri daha yüksektir. Bununla birlikte yönetici ve öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yüksek çıkması liderlik özelliğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının, öğretmenin eğitim sürecinde yöneticilerle birlikte işbirliği içerisinde olması eğitimde çoğulculuğu, işe adanmışlığı sağlayacağı ve eğitimde kaliteyi artıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Altıncı Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular.

Alt Problem 6.a.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problemin çözümü için; Statü bağımsız değişkenine göre oluşturulan üç grubun (öğretmen adayı, yönetici ve öğretmenlerin) eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Statü değişkenine göre grupların eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 31’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31. Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, “öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme puanları betimsel istatistikleri

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	50,43	7,21
Yönetici	33	51,78	4,43
Öğretmen	50	51,92	6,18
Toplam	98	51,62	6,86

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim 50,43 standart sapması 7,21; yöneticilerin puan ortalaması 51,78 standart sapması 4,43; öğretmenlerin puan ortalaması 51,92, standart sapması ise 6,18 ‘dir.

Tablo 32. Temel eğitim okullarında görev yapan “öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi için ANOVA tablosu”

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	178,64	2	89,32	
Statüler içi	4442,88	96	46,28	1,93*
Toplam	4621,52	98		

* $p<0,05$

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=1,93$, $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu

görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edecek olursak; Statü (yönetici, öğretmen ve öğretmen adayı) bağımsız değişkenine göre eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme düzeylerinin ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alt Problem 6.b.

Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim öğretim anlayış ve uygulamaları bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problemin çözümü için; Statü bağımsız değişkenine göre oluşturulan üç grubun (öğretmen adayı, yönetici ve öğretmenlerin) eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Statülerine göre grupların betimsel istatistikleri Tablo 33’de, ANOVA sonuçları ise Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 33:“Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme puanlarının betimsel istatistikleri

Statü	N	X	S
Öğretmen Adayı	15	53,44	7,68
Yönetici	33	54,40	4,32
Öğretmen	50	54,53	7,19
Toplam	98	54,32	6,28

Araştırmaya katılan 98 kişinin 15’i öğretmen adayı, 33’ü yönetici, 50’i ise öğretmendir. Öğretmen adaylarının eğitim 53,44 standart sapması 7,68; yöneticilerin puan ortalaması 54,40 standart sapması 4,32; öğretmenlerin puan ortalaması 54,53, standart sapması ise 7,19 ‘dur.

Tablo 34 :“Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme düzeyleri arasındaki farkın test edilmesi için ANOVA sonuçları”

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Statüler arası	270,70	2	135,35	
Statüler içi	4759,68	96	49,58	2,73
Toplam	5030,38	98		

*p>0,05

Tablo incelendiğinde Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen adayı, öğretmen ve yöneticilerin eğitim öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçlarına göre $F(2, 96)=2,73$, $p>.05$ düzeyinde anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Başka bir deyişle Statü (yönetici, öğretmen ve öğretmen adayı) bağımsız değişkenine göre eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından yorumcu eğitim paradigmasını benimseme düzey ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın ortaya çıkan bulgularına dayalı sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara ve araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın problemine ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

Sonuç

1-Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farkın, yöneticilerde öğretmenlere oranla eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme puan ortalamaları arasındaki farkın daha lehine anlamlı bulunmuştur. Aynı zamanda yöneticilerin öğretmen adaylarına göre eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyi daha yüksektir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında ise puan ortalamaları arasındaki öğretmen adaylarının lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durum bize şunu göstermektedir; eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyinin en yüksek olduğu grup yöneticilerdir.

2- Temel eğitim okullarında görev yapan yönetici, öğretmen ve öğretmen adayının statüler bağımsız değişkenine göre eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalara göre öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme puan ortalamaları arasındaki fark öğretmenlerin lehine anlamlıdır. Yani öğretmenler öğretmen adaylarına göre eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri daha yüksektir. Bununla birlikte öğretmen ve yönetici ile yönetici ve öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3-Öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri arasında

anlamli bir fark bulunmuştur. Yöneticilerin öğretmenlere göre eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimse düzeyi daha yüksektir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında ise puan ortalamaları arasındaki fark öğretmen adaylarının lehine anlamlıdır. Öğretmen adaylarının öğretmenlere göre eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimse düzeyi daha yüksektir.

4-Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitimde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

5-Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin) eğitim yönetiminde okul yönetimi süreci bakımından pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere göre okul yönetim süreci bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimse düzeyleri daha yüksektir. Aynı zamanda yöneticilerin öğretmen adaylarına göre okul yönetim süreci bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmaları benimse düzeyleri ise daha yüksektir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında ise puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

6-Öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde pozitivist paradigmayı benimseme düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin; öğretmen adayı ve öğretmenlere göre benimse düzeyleri daha yüksektir. Diğer yandan; öğretmen adaylarının öğretmenlere göre puan ortalamalarına bakıldığında öğretmen adaylarının daha yüksek bir benimseme düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

7-Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetimi süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinin anlamlı bir fark vardır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının arasındaki fark öğretmenlerin lehine (0,05) düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre okul yönetim süreci bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimse düzeyleri daha yüksektir. Öğretmenlerle yöneticiler ve yöneticilerle öğretmen adayları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

8-Temel eğitim okullarında görev yapan Öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetimi, insan ilişkileri ve iletişim bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerinin anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının puan ortalamaları fark öğretmenler yönünde anlamlı bulunmuştur. Öğretmen-yönetici ve yönetici-öğretmen adayı puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

9-Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farkın öğretmen-yönetici ve hem de öğretmen-öğretmen adayı okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimse düzeylerinin puan ortalamaları arasındaki fark öğretmenlerin lehine anlamlı bulunmuştur. Diğer taraftan ise; yönetici ve öğretmen adaylarının okul yönetim biçimi bakımından eğitim yönetiminde yorumcu paradigmaları benimseme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10- Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından pozitivist eğitim paradigmalarını benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğretmenlere göre eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından pozitivist eğitim paradigmalarını benimseme düzeyleri daha yüksektir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki fark ise öğretmen adaylarının lehine anlamlıdır. Kısaca öğretmen adayları öğretmenlere göre eğitim-öğretim anlayışı ve uygulamaları bakımından pozitivist eğitim paradigmalarını benimseme düzeyleri daha yüksektir. Diğer bir tarafta ise yönetici ve öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

11-Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmen, öğretmen adayı ve yöneticilerin eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmalarını benimseme düzeylerinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle yönetici, öğretmen ve öğretmen adayının bağımsız değişkenine göre eğitim sürecinin düzenlenmesi bakımından yorumcu eğitim paradigmalarını benimseme düzeylerinin ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tartışma

Sürekli değişen ve gelişen dünyamızda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişimler ve gelişimler yaşanmaktadır. Ancak ülkemizde yaşanan değişimin eğitim alana yansıma boyutu pozitivist paradigmanın egemenliği altındadır. Genel anlamda incelediğimizde; özellikle yöneticilerin eğitim yönetiminde ve eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu, sırasıyla öğretmen adayları ve öğretmenlerin takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerinin yüksek olması geleneksel yönetim anlayışını yani klasik yaklaşımları benimsedikleri ve anlayıştan kopmayarak yeni

yaklaşımları benimsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinden yorumcu paradigma düzeylerinin yüksek olması isteniyor ise; okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık ve kariyer mesleği olarak görülmesi gerekmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gerek üniversitede eğitim sürecinde gerekse iş başında eğitim planlamalara tekrar gözden geçirilmeli ve yorumcu paradigmayı benimsemelerine imkân sağlayacak şekilde geliştirilmelidir. Bu imkân sağlanamadığı takdirde okul yöneticiler ile öğretmenler arasında yaşanacak çatışmalar okul kültürüne zarar verebilir. Okul kültürü sağlanamayan kurumlarda Türk Milli Eğitiminin dolayısıyla okulun amaçlarını ulaşması beklenemez. Bu araştırmanın sonucundan da anlaşılacağı üzere okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yöneticilerin bu konuda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin eleştiriye açık, okulun her yerinde bulunan sadece odasında oturan değil, elde edilen başarıyı çalıştığı insanlara mal edebilen bir yapıya sahip olması gerekir. Yönetici uzun dönemli kalıcı çözümler getirmeye önem vermeli ve çalışanlarını samimiyet ve ödülle çalışmaya güdüleyebilecek yetkiye sahip olmalıdır. İletişim becerilerini geliştirebileceği profesyonel eğitim almaları ve bunu uygulamada okullarda bu alanda yardımcı olabilecek bir profesyonel uzman bulundurulabilir. Unutulmamalı ki; anlatabildiklerimiz karşımızdakinin bizi anladıklarıyla sınırlıdır. Okul içerisinde yöneticilerin, öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin bir uyum içerisinde işbirliğine dayalı bir çalışma yapması beklenirken, bu araştırmada görüldüğü üzere yöneticilerin yönetim sürecinde diğer paydaşlarla işbirliğini benimsemedikleri görülmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gerek üniversitede eğitim sürecinde gerekse iş başında eğitim planlamalara tekrar gözden geçirilmeli ve yorumcu paradigmayı benimsemelerine imkan sağlayacak şekilde geliştirilmeleri, Türk Millî Eğitim'in genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmede hiç şüphesiz katkı sağlayacaktır.

Öneriler

Öneriler bölümünde uygulayıcılar ve araştırmacılar olmak üzere iki alt bölümde sırasıyla belirtilmiştir.

Uygulayıcılar İçin önerileri

1- Hızla gelişen ve değişen bir çağdayız. Bu nedenle siyasal, “sosyo-kültürel değerlerde, bilim ve teknoloji alanında ve daha pek çok alanda dinamik değişimler yaşanmaktadır. Ancak ülkemizde yaşanan değişimin eğitim alana yansıma boyutu pozitivist paradigmanın egemenliği altındadır. Genel anlamda incelediğimizde; özellikle yöneticilerin eğitim yönetiminde ve eğitimde pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu, sırasıyla öğretmen adayları ve öğretmenlerin takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır”. Okul yöneticilerinin pozitivist paradigmayı benimseme düzeylerinin yüksek olması geleneksel yönetim anlayışını yani klasik yaklaşımları benimsedikleri ve anlayıştan kopmayarak yeni yaklaşımları benimsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinden yorumcu paradigma düzeylerinin yüksek olması isteniyor ise; okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık ve kariyer mesleği olarak görülmesi gerekmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gerek üniversitede eğitim sürecinde gerekse iş başında eğitim planlamalara tekrar gözden geçirilmeli ve yorumcu paradigmayı benimsemelerine imkan sağlayacak şekilde geliştirilmelidir.

2- Temel eğitim okullarında görev yöneticiler, öğretmen ve öğretmen adayları arasında eğitim yönetiminde yorumcu paradigmayı benimseme düzeyinin en yüksek olduğu grup öğretmenlerdir. Bunu öğretme adayları takip etmektedir. Yöneticilerin ise bu gruplar arasında yorumcu paradigmayı benimseme düzeyi en düşük öğretmen adayları takip etmektedir. Okul amaçlarını gerçekleştirilmesinde liderlik yapması gereken okul yöneticisinin yorumcu paradigmayı benimseme düzeyinin diğer gruplara göre düşük olması okul içinde çatışmalara neden olabilir. Bu nedenle yöneticilerin yorumcu paradigmayı benimseme düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programlarına yer verilmelidir.

3-Okul yönetim süreci boyutunda araştırmaya katılan yöneticilerin pozitivist öğretmenlerin ise yorumcu paradigmayı benimsedikleri sonucu ele alınır; uygulananla beklentinin uyuşmadığı sonucuna ulaşırız. Yöneticilerin öğretmenlerinin beklentilerini göz önüne alınıp, özendirici ve açık bir ortam oluşturarak kişisel ve mesleki öğrenmeyi desteklenebilir. Okul yönetim sürecine çalışanını da katmalıdır, sorumluluğu paylaşmalı ortak bir yönetim vizyonu oluşturmalıdır. Kuralları değil insanı öne alan bir yönetim anlayışı eğitim ortamının daha verimli olmasını sağlayabilir.

4-Okul yönetiminde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda yöneticilerin bu konuda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin eleştiriye açık, okulun her yerinde bulunan sadece odasında oturan değil-, elde edilen başarıyı çalıştığı insanlara mal edebilen bir yapıya sahip olması gerekir. Yönetici uzun dönemli kalıcı çözümler getirmeye önem vermeli ve çalışanlarını samimiyet ve ödülle çalışmaya güdüleyebilecek yetkiye sahip olmalıdır. İletişim becerilerini geliştirebileceği profesyonel eğitim almaları ve bunu uygulamada okullarda bu alanda yardımcı olabilecek bir profesyonel uzman bulundurulabilir. Unutulmamalı ki; anlatabildiklerimiz karşımızdakinin bizi anladıklarıyla sınırlıdır.

5-Okul yönetim biçimi boyutunda; yöneticiliğin profesyonel; yöneticinin de profesyonel olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yönetici yenilik arayışında, örgütün amaçlarını geliştirebilecek ve çalışanlarını yönetim kararlarına katabilmelidir. Bunun için de yöneticilerin tek bir sınava tabi olarak göreve atanmalarından ziyade; profesyonel bir eğitime tabi tutularak göreve hazır hale getirilmeleri önerilebilir. Eğitimin bir defaya mahsus değil yaşam boyu devam eden bir yapıya sahip olması gerekliliği de göz önünde bulundurulabilir.

5.3.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

1-Araştırma temel eğitim okullarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğretmen adaylarının eğitim yönetimindeki paradigmalarını benimse düzeylerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğretmen adaylarının eğitim yönetimindeki paradigmalarını benimse düzeylerine yönelik bir yapılabilir. Aynı zaman okul kademeleri arasında aynı statüde bulunan gruplar arasında yönetici, öğretmen, öğretmen adaylarının eğitim yönetimindeki paradigmalarını benimse düzeylerine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

2-Bu araştırmanın sonucunda yönetici, öğretmen, öğretmen adayının eğitim yönetimindeki paradigmaları, benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın nedenleri ilişkin geniş kapsamlı nitel ve nicel bir çalışma yapılabilir.

3- Bu araştırma da öğretmen eğitiminde niteliğin ön planda tutulması sonucuna varılmıştır. Bu nedenle Türkiye' de üniversitelerde ve iş başında (adaylık sürecinde kazanılması gereken özellikler) öğretmen yetiştirme süreci kapsamlı şekilde ele alınıp; öğretmen yetiştirme de niteliğin mi niceliğin mi ön planda olduğuna ilişkin bir araştırma çalışması yapılabilir. Aynı zamanda ülkemiz ile diğer ülkeler arasında öğretmen yetiştirme süreci ve sistemleri ele alınıp karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, R.C. (2003). Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi. 15 1-7. Ankara.
- Alıç, M. (1990). Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aktan C.C. (2007) Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aron, R. (1989). Sosyolojik Düşüncenin Evreleri. (Çeviren: K.Alemdar). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Arslan, H. (1992). Epistemik Cemaat. İstanbul: Paradigma Yayınları. Atılgan, T. (2007). İşletme Yönetimi. İzmir: Meta basım matbaacılık. Aydın, M. (2007). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Balcı, A.(2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları. Balçık, B. (2002). İşletme Yönetimi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Baykal, B. (1974). Günümüzde Yönetim: Temel Kavramlar ve Yeni Görüşler. İstanbul: Barış Yayınevi.
- Bıçakçı, U.(2001). Paradigma ve Yaşam Kalitesi. İstanbul: Sistem Yayıncılık. Bilton, T. et al. (1991). Introductory Sociology. (2nd edt.). London: Mcmillan.
- Boydak, A. (2001). Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme: Kavram, Gelişim ve Yaklaşımlar, Küreselleşmenin İnsani Yüz. Alfa Kitabevi: İstanbul.
- Budak, G. ve G.(2004). İşletme Yönetimi. İzmir: Barış Yayınevi.
- Canman, D. (1993) .Personelin Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye'de Kamu Kesimindeki Uygulama. AİD. 26, 1: 166.
- Capra, F. (1992). Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası. (Çev.: M. Armağan) İstanbul: İnsan Yayınları.
- Cole, G. A. (1993). Management, Theory And Practice. London: DP publications.
- Covey, S. R.(1999). Etkili insanların 7 alışkanlığı. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Çelebioğlu, F. (1998). Örgütsel Değişim. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Dalin, P. and Rust. V. D. (1996). Towards Schooling for the Twenty-first Century. Redwood Books: Great Britain.
- Dixon, R. (1992). Management, Theory and Practice. (2. edition). Oxford: Butterworth Heinemann

- Doğan, Ö. (1998). Doğa Bilimleri ve Sosyal Bilimler Ayrımının Dünü ve Bugünü Üzerine. Toplum ve Bilim. 76:7-39.
- Doğan, Ö. (2001). Evrenselcilik Mitosu ve Sosyal Bilimler. Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek. İstanbul: Metis Yayınevi.
- Doğan, Ö. (1999). Siyaset, Bilim ve Tarih Bilinci. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Drucker, P. F. (1993). Kapitalist Ötesi Toplum. (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Efil, İ (1999). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon.(6. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Elma, C.ve Demir, K. (2000). Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Uygulamalar ve Sorunlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). Yönetimde yeni yaklaşımlar. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi,1, 4:56. İstanbul.
- Erdoğan, İ. (1998). Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması. Bilgi ve Toplum Dergisi.1: 93.
- Ergün, M. (1989). Eğitimde Bilgisayarın Kullanılma Zorunluluğu ve Programların Yeniden Düzenlenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri (15 17 Haziran 1989)112. Malatya.
- Ertürk, M.(1998). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Fındıkçı, İ. (1998). Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen. Bilgi ve Toplum Dergisi. 1: 83-88.
- Fırat, N.Ş. (2006) Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansıması, Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıklar. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 20: 40-51.
- Fritjof, C. (1992). Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası. (Çeviren: M. Armağan). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Gareth, R. J. (1998). Organizational Theory. USA: Wesley Publishing Company.
- Gerth, H., H. and Wright,C.M. (1958) From Max Weber Essays In Sociology. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Girod, R. (1980). Educational Goals; Goals and Results. UNESCO. Gordon, M. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gouldner, A. W. (1970). The Coming Crisis of Western Sociology. New York: Basic Books inc.
- Griffin, R. W.(1993). Management.(4th Edition). Boston: International Student Edition.
- Gökmen, A. (2006). Durumsallık Yaklaşımı Kapsamında Yeniden Yapılanma ve Küçülmenin İşletmelerdeki Etkisi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Guthrie, W. K. C. (1988). İlkçağ Felsefesi Tarihi. (Çev: A. Cevizci). Ankara: Gündoğan Yayınevi.
- Hançerlioğlu, O. (1996). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hardt, M. ve Negri, A. (2003). İmparatorluk. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi. Hatiboğlu, Z. (1976), Organizasyon: Personel Davranışı ve Yönetimi. İstanbul: Metler Matbaası.
- Hesapçioğlu, M. (2001). "Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları" 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Hoy, W.K. (1994). Foundations of Educational Administration: Traditional and Emerging Perspectives. Educational Administration Quarterly, 30,2: 178-198.
- Hussey, D. (1998). Değişim Yönetimi. (çev.: A. Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları. Kale, N. (2002). Modernizmden Postmodernist Söyleme Doğru. Doğu-Batı. 5,19: 29-51.
- Karl, R. P. (1998). Tarihselciliğin Sefaleti. (Çev. Sabri Orman). İstanbul: İnsan Yayınları. Kızılcılık, E. (1994). Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü. Atilla Kitabevi: Ankara.
- Kinloch, G. C. (1977). Sociological Theory: Its Development and Major Paradigms. New York.

- Kongar, E. (1985). Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği. İstanbul: Remzi Kitabevi. Kuhn, S. T. (2000). Bilimsel Devrimlerin Yapısı. (5. baskı). (Çev.: N. Kuyaş). İstanbul: Alan Yayınevi.
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15, 42:59.
- Margaret, P. (1993). Çağdaş Sosyoloji Kuramları. (Çev.:H. Erbaş). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Morgan, G.(1998).Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor. (Çev.: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayın.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32, (1- 2): 341-350.
- Öğüt, A. (2003). Bilgi Çağında Yönetim (2. Baskı).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Değişme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler. (2.Baskı). Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkalp, E. (1988). Davranış Bilimleri ve Organizasyonlarda Davranış. Eskişehir: Eskişehir İktisadi Ticari Bilimler Akademisi Yayınları.
- Öznur, Y. (1997). Örgüt Kuramlarındaki Gelişmelerin İnsan Kaynakları Yönetimine Etkileri. AİD. 30,2:31.
- Peters, T. J., Waterman, R. H. (1995). Yönetme ve yükseltme sanatı “mükemmeli arayış”. (2. baskı). (Çev.: S. Sargut). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Poloma, M.M. (1993). Çağdaş Sosyoloji Kuramları. (Çev.: H.Erbaş). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Prakash, M. S. and Esteva, G. (1998). Escaping Education. Edit. J. L. Kincheloe.
- Schrag, F. (1992) In Defense of Pozitivist Research Paradigms. Educational Researcher 21, 5:5-8.
- Senge, P. M. (2002). Beşinci Disiplin.(Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Swingewood, A. (1998). Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi. (Çeviren: O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Swingewood, A. (1989). A Short History of Sociological Thought. London: Mcmillan.
- Şimşek, H. (1992). Organizational Change as Paradigm Shift: Analysis of the Change Process in a Large, Public University by Using a Paradigm-Based Change Model. Ph.D. Dissertation. University of Minnesota, U.S.A.
- Şimşek, H. ve Heydinger R.B. (1993). Paradigmatic Evolution of U.S. Higher Education and Implications For the Year 2000, in John C. Smart (ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. 9:1-49, New York, NY: Agathon.
- Şimşek, H. (1997). Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye. Sistem Yayınları: İstanbul.
- Şimşek, H.(1997).Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. Eğitim Yönetimi Dergisi.1:15-24.
- Tan, M. (1993). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 26,1:83
- Tarahat, B. and Burke W. (1997). 12 Principles of Organizationai Transformation. Management Review. September. 86,8: 17.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim Sosyolojisi. (8. Baskı). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Thomas S.K. (1982). Bilimsel Devrimlerin Yapısı. (Çev.: N. Kuyaş). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Tiemey, W. G. And Rhoads, R. A. (1993). Enhancing promotion, tenure and beyond: Faculty socialization as a cultural process. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education

Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizimli Öğrenci Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi (Samsun İli Özel Eğitim Uygulama Okulu Örneği) *

The Effect of Burnout Levels of Students With Middle-Severe Mental Disability and Autism on Academic Success (Samsun Provincial Private Education Practice School Example)

ÖZET

Bu çalışma, orta-ağır zihinsel engelli ve otizimli öğrenci öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada var olan durumun betimlendiği tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022 yılında Samsun ilinde bulunan bir özel eğitim kurumunda, zihinsel engelli ve orta-ağır otizimli öğrencilere yönelik eğitim hizmeti sunan farklı branşlardaki 41 kadın 18 erkek toplam 59 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sosyo-Demografik Bilgi Formu”, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği” ölçeği kullanıldı. Araştırmada toplanan verilerin analizi, istatistiksel yazılım paketi SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences– IBM®) kullanılarak yapıldı. Çalışmada bağımsız değişkenlere verilen yanıtların dağılımına ilişkin tanımlayıcı istatistikler, kategorik değişkenler için sayı ve yüzdelere, sayısal değişkenler için ortalama, standart sapma ve ortanca olarak sunuldu. Sayısal değişkenler için çoklu bağımsız grup karşılaştırmalarında ikili değişkenler için Student’s t testi ve one way anova testi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek için, %95 güven aralığında ve $p < 0,05$ anlamlı kabul edildi. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yaşları, gelir düzeyleri, meslekte çalışma yılları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında ters yönlü anlamlı fark saptanmıştır. Zihinsel engelli ve otizimli öğrenciler öğretmenlerinin soyo ekonomik düzeylerini iyileştirici politikalar geliştirilmeli, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmada katkısı bulunacak ve dünya üzerindeki yeni gelişmeleri bizzat yerinde görebilecekleri yurtdışı eğitim seyahatleri düzenlenmelidir (Erasmus, Tubitak, Horizon AB vb.). Zihinsel engelli ve otizimli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri değerlendiren daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Öğretmen, Tükenmişlik, Zihinsel Engelli

ABSTRACT

This study was conducted to investigate the effect of burnout levels of teachers of students with moderate-severe intellectual disability and autism on their academic achievement. In the study, the scanning model, which describes the existing situation, was used. The study group of the research consisted of a total of 59 teachers, 41 women and 18 men, from different branches, providing education services for students with mental disabilities and moderate-to-severe autism in a special education institution located in Samsun in 2022. In the study, "Socio-Demographic Information Form", "Maslach Burnout Scale" and "Academic Achievement Responsibility Perception Scale" were used as data collection tools. The analysis of the data collected in the study was performed using the statistical software package SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences– IBM®). In the study, descriptive statistics regarding the distribution of responses to independent variables were presented as numbers and percentages for categorical variables, and mean, standard deviation and median for numerical variables. Student's t test and one way anova test were applied for binary variables in multiple independent group comparisons for numerical variables. To determine the statistical significance level, 95% confidence interval and $p < 0.05$ were accepted as significant. According to the findings obtained from the study, while there was no significant difference between the genders of the teachers and their burnout levels, a significant difference was found between their ages, income levels, years of working in the profession and burnout levels. Policies should be developed to improve the socio-economic level of teachers of students with intellectual disabilities and autism, and educational trips should be organized to help teachers increase their academic success and to see new developments in the world in person (Erasmus, Tubitak, Horizon AB, etc.). The burnout and academic research of teachers teaching students with intellectual disability and autism.

Keywords: Teacher, Burnout, Mentally Disabled

GİRİŞ

Eğitim kişilerin topluma eşit biçimde katılım sağlayabilmelerinin ve potansiyellerini geliştirebilmelerinin kayda değer bir önkoşulu olan temel bir insan hakkıdır ve uluslararası anlaşmalar ve Türkiye iç hukuk mevzuatınca güvence altına alınmıştır (Gök, 2012).

Her insanın yaşamını sürdürebilmesi, aile kurabilmesi bir gelir elde edip ihtiyaçlarını karşılayabilmesi şüphesiz iyi bir eğitim alabilmesi, bir bilgi birikimine sahip olması güzel bir işe sahip olup iyi bir gelir elde etmesi ile doğru

Berat Bilgin Uyanık¹ 

How to Cite This Article
Uyanık, B. B. (2023). “Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizimli Öğrenci Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi (Samsun İli Özel Eğitim Uygulama Okulu Örneği)” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6649-6656. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69286>

Arrival: 06 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Uzman Öğretmen, MEB, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0009-3382-1108

orantılıdır. Buraya kadar ifade edilen şeylerin gerçekleşmesi eğitimden geçmektedir. Eğitim ve öğretimin üç ana unsuru okul, öğrenci ve öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği birçok yeterliliğin bir arada bulunmasına ihtiyaç duyan bir meslek koludur. Öyle ki öğretmenlik meslek ve alan bilgisiyle birlikte feragat, iyi niyet, devamlı kendini yenileme, mesleğinin sevecekle ifa etme gibi özelliklere de ihtiyaç duyan bir meslektir. Ancak öğretmenler, gerek kendilerinden gerekse meslek arkadaşları, aile yakın çevre ve diğer çevreleri ile girmiş oldukları etkileşimler neticesinde yoğun strese maruz kalabilmektedirler (Yılmaz, 2010). Bu türden etkilenmeler, öğrencilerinin gözünde ve onların eğitimlerinde ayrı bir yere ve öneme sahip olan öğretmenin, eğitim verdiği öğrencilerine, yapmış olduğu mesleğine ve başka kişilere yönelik sevgisini, duygularını ve etkililiğini azaltabilmektedir. Alanyazın da bu türden olumsuz durumların meydana gelmesi, yani enerji azalması ve sıra dışı arzu ve istekler neticesinde bazı fiziksel hastalıklarla karakterize olmuş, psikolojik ve sosyolojik yönden daha birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olan tükenmişlik sorun yaşanmasına yol açmaktadır (Girgin & Baysal, 2006). Tükenmişlik yaşayan öğretmenler mesleklerinden soğumakta, vermiş oldukları eğitimin kalitesinde düşüş yaşanmakta meslektaşlarıyla okul yönetimiyle ve öğrencileriyle sorun yaşayabilmektedirler. Bahse konu bu faktörler öğretmenlerin akademik başarılarına da olumsuz etki etmektedir. Bilhassa zihinsel engelli ve orta-ağır otizmlili öğrenci öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisi dikkat çeken bir sorundur. Bu araştırmanın amacı, orta-ağır zihinsel engelli ve otizmlili öğrenci öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisini araştırmaktadır.

GEREÇ ve YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Özel eğitim kurumlarında zihin engelli bireyle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, var olan durumu betimlendiği tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008).

Araştırmanın Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2022 yılında Samsun ilinde bulunan bir özel eğitim kurumunda, zihinsel engelli ve orta-ağır otizmlili öğrencilere yönelik eğitim hizmeti sunan farklı branşlardaki 41 kadın 18 erkek toplam 59 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Sosyo Demografik Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği Ve Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği’nden” oluşan Google Forms üzerinden çevrim içi anket uygulanmıştır. Hazırlanan anket formuna yönelik link orta-ağır zihinsel engelli ve otizmlili öğrencilere eğitim veren özel eğitim uygulama okulu öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Ankete katılımı istenen 70 öğretmenden 41 kadın 18 erkek olmak üzere toplam 59 öğretmen yanıt vermiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği: Orta-ağır zihinsel engelli ve otizmlili öğrenci öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerini ölçmek üzere Maslach ve Jackson (1981) “tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır (Ek-1). Toplam 22 maddeden oluşan ölçek, tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal tükenmişlik boyutunda 9, Kişisel başarı boyutunda 8 ve Duyarsızlaşma boyutunda 5 maddeye yer verilmiştir (Maslach ve Jackson, 1986). Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde puanlama her alt ölçek boyutunda ayrı ayrı yapılmaktadır. Ölçeğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden yüksek, kişisel başarı alt ölçeğinden düşük puanlar alınması tükenmişlik olarak” değerlendirilmelidir. “Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nde yer alan; 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20 no’lu ifadeler duygusal tükenmeyi; 5, 10, 11, 15 ve 22 no’lu ifadeler duyarsızlaşmayı; 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21 no’lu ifadeler ise kişisel başarıyı ölçmede kullanılan tutum ifadeleridir”. Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Altı ayrı meslekte (doktor, polis, hemşire, öğretmen ve memurlar) 235 kişilik örneklem gurubu üzerinde gerçekleştirilen bu çalışma sırasında özgün formunda 6 basamaklı olan cevap seçeneklerinin Türk toplumuna uygun olmadığı görülmüş ve 5 e indirilmiştir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Türkçe geçerliliği, faktör yapısının incelenmesi yoluyla yapılmış olup, ölçeğin formunda yer alan üç faktör yer almıştır (Ergin 1992).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin, Cronbach Aplfa iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik yöntemleriyle hesaplanan güvenilirliğinin Türk örnekleminde oldukça yüksek ve özgün çalışmadaki güvenilirlik katsayılarına benzer olduğu saptanmıştır. Tablo 1’de ölçeğin özgün formuna ilişkin katsayıları ile Türkçeye uyarlanması sonucu elde edilen güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 1: Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin iç tutarlık ve test tekrar test sayısı

Tükenmişlik Boyutları	İç Tutarlık		Test Tekrar Test	
	Özgün	Türk	Özgün	Türk
Duygusal Tükenme	.090	.83	.82	.83
Kişisel Başarı	.71	.72	.80	.67
Duyarsızlaşma	.79	.65	.60	.72

Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği: Akademik başarı sorumluluk algısı ölçeği öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğrencinin başarı ve başarısızlığından kendilerini ne denli sorumlu algıladıklarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri bir taraftan farklı başarı ve başarısızlık durumları tanımlarken bir taraftan bu duruma etki edebilecek bir dizi öğretmen ile alakalı unsuru tanımlamaktadır. “Yanıtlayıcıların her bir etkenin ortaya çıkan başarı ve başarısızlık durumunda yüzde kaç etkili olabileceği belirtilmektedir”. Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği temel olarak iki alt boyuttan meydana gelmektedir.

“Yanıtlayıcıların her bir etkenin ortaya çıkan başarı ve başarısızlık durumunda yüzde kaç etkili olabileceği belirtilmektedir. Yüksek puanlar öğretmenin başarı ya da başarısızlıktan daha fazla sorumluluk aldığını ortaya koymaktadır”. Ölçeğin yönerge bölümünde 0 ile 100 arasında değişen bir ölçek şekille sunulmuş, 0 noktasının “Kesinlikle katılmıyorum” 50 noktasının “belki” 100 noktasının “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerine denk geldiği yazılı olarak açıklanmıştır. “Buna göre yanıtlayıcılardan her bir maddenin yanındaki sütuna yüzdelik değeri 0 ile 100 arasında 10 ve 10’unun katları şeklinde yazmaları istenmiştir”.

“Ölçeğin çalışma grubundan elde edilen verilerine göre geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizine daha sonra doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı ,853 olarak hesaplanmış, Bartlett's Sphericity değerinin de ($\chi^2=1573.170$, $p < .01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %42.67'sini açıklayan, özdeğerleri 5.67 ve 2.01 olan iki faktörden oluştuğu görülmüştür” (Şencan, 2005: 778). Nitekim Guskey’de (1981a) “başarıdan sorumluluk alma ile başarısızlıktan sorumluluk almanın farklı iki yapı olduğuna dikkat çekmiş, kendi geliştirdiği ölçek için toplam puanlar üzerinden elde edilecek puanlara dikkatli yaklaşılması gerektiğini belirtmiştir”

Verilerin analizi: Maslach Tükenmişlik ölçeği ve akademik başarı ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin olarak tükenmişlik alt ölçek puanları ve akademik başarı alt ölçekleri açısından zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenlerinin genel durumunun belirlenmesi için betimsel istatistikler, demografik değişkenlerine bağlı farklılaşmanın olup olmadığını değerlendirmek için normallik dağılımı yapılmış çalışmanın bağımlı değişkenlerinin normal dağıldıkları görülmüş ve parametrik testler seçilmiştir. Parametrik testlerden independent-t testi, paired simples t-test, Tükenmişlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi saptanması için pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular: Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların yanıtlamış oldukları Ölçeklere ait betimsel analiz sonuçları Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2:Katılımcıların akademik başarı ölçeği ve maslach tükenmişlik ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Akademik Başarı Ölçeği	n	\bar{x}	s	Max.	Min.
	59	73,95	14,62	100	35
Maslach Tükenmişlik Ölçeği		3,12	0,59	4,81	1,06

Yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre, 41 kadın 18 erkek toplam 59 kişinin cevap verdiği Akademik Başarı Ölçeğinden katılımcıların almış olduğu puanlarda göre kadınlarda minimum puan %35 olurken maksimum puan %100 olmuştur. Katılımcıların Akademik Başarı Ölçeğinden aldıkları ortalama puan $73,95 \pm 14,62$ olmuştur. Diğer taraftan katılımcıların Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden almış oldukları puanlar minimum 1,06 maksimum 4,81 olmuştur. Katılımcıların Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan $3,12 \pm 0,59$ olmuştur.

BULGULAR

Çalışmaya Katılım Sağlayanların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Çalışmaya katılım sağlamış olan öğretmenlerin sosyo-demografik verilerine yönelik veriler aşağıda ki şekildedir. Katılımcılara ait sosyo-demografik verilerde ilk olarak kayıp veri analizi yapılmış, bu analiz sonucunda ilgili maddeye verilmemiş yanıtlara ortalamayı bozmayan ve anlamlı olanlara yaklaşık değer ataması yapılmıştır.

Tablo 3: Katılımcıların cinsiyet ve yaşlarına göre dağılımları

Yaş	Cinsiyet	f	%	\bar{X}	S	Max.	Min.
	Kadın	41	69,5	35,22	5,01	51	29
	Erkek	18	30,5	37,22	4,89	45	29
	Toplam	59	100,0	36,61	4,97	51	29

Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların %69,5'unun (41 kişi) Kadın, %30,5'inin (18 kişi) Erkek olduğu diğer taraftan, kadınların yaş ortalamasının $35,22 \pm 5,01$ olduğu erkeklerin yaşa ortalamasının $37,22 \pm 4,89$ Erkeklerin minimum 29 yaşında maksimum 45 yaşında olduğu, kadınların ise minimum 29 yaşında maksimum 51 yaşında oldukları katılımcıların genel yaş ortalamasının ise $36,61 \pm 4,97$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların gelir durumlarına göre dağılımları

Gelir düzeyleri	n	\bar{X}	S	Max.	Min.
	59	8589,83	3200,52	30000 TL	2500 TL

Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların gelir düzeyleri incelendiğinde ortalama $8589,83 \pm 3200,52$ olduğu minimum 2500, maksimum 30000 TL gelirlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların meslekte çalışma sürelerine göre dağılımları

Meslekte çalışma süreleri	n	\bar{X}	S	Max.	Min.
	59	12,32	5,72	38	3

Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların meslekte çalışma süreleri incelendiğinde ortalama $12,32 \pm 5,72$ yıl olduğu minimum 3, maksimum 38 yıldır meslekte çalışmakta oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları

Eğitim Durumu	n (261)	f
Lisans	46	78
Lisansüstü	13	22

Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların %78'inin Lisans, %22,2'sinin Yüksek Lisans eğitimi almış olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmaya katılım sağlamış öğretmenleri ile tükenmişliğin alt boyutları arasındaki farka yönelik yapılan analizler aşağıdadır.

Tablo 7: Katılımcıların cinsiyetleri ile duygusal tükenme boyutu arasındaki fark analizi

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Duygusal Tükenme	Erkek	18	3,20	0,47	0,644	0,522
	Kadın	41	3,10	0,59		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri alt boyutları olan duygusal tükenme, boyutları arasındaki farka yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır $t = 0,644, p > 0,05$.

Tablo 8: Katılımcıların cinsiyetleri ile duyarsızlaşma boyutu arasındaki fark analizi

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Duyarsızlaşma	Erkek	18	2,82	0,88	1,554	0,126
	Kadın	41	2,43	0,88		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri alt boyutları olan duyarsızlaşma boyutları arasındaki farka yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçlarına göre Erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır $t = 0,644, p > 0,05$.

Tablo 9: Katılımcıların cinsiyetleri ile kişisel başarı eksikliği boyutu arasındaki fark analizi

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Kişisel Başarı Eksikliği	Erkek	18	3,68	0,57	0,614	0,542
	Kadın	41	3,57	0,69		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri alt boyutları olan kişisel başarı eksikliği, boyutları arasındaki farka yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçlarına göre Erkek öğretmenlerin kişisel başarı eksikliği

puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır $t = 0,644$, $p > 0,05$.

Çalışmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 10: Katılımcıların yaşları ile tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları

	\bar{x}	ss	t	df	p
Yaş- Duygusal Tükenme	33,48	5,00	51,426	58	0,000
Yaş- Duyarsızlaşma	34,06	4,96	52,768	58	0,000
Yaş- Kişisel Başarı Eksikliği	33,01	5,00	50,711	58	0,000

Öğretmenlerin yaşları ile tükenme düzeyleri alt boyutlarına yönelik yapılan Paired Samples T Test sonucuna göre tükenmişliğin her üç boyutu ile yaşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Yaşın ilerlemesi ile birlikte tükenmişlik düzeyi de artmaktadır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kadın ve erkek katılımcıların cinsiyetleri ile akademik başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır., $t = -0,225$, $p > 0,05$.

Tablo 11: Katılımcıların gelir düzeyleri ile tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları

	\bar{x}	ss	t	df	p
Gelir- Duygusal Tükenme	8586,70	3209,57	20,550	58	0,000
Gelir- Duyarsızlaşma	8587,28	3209,48	20,552	58	0,000
Gelir- Kişisel Başarı Eksikliği	8586,23	3209,60	20,548	58	0,000

Gelir/DT-D-KB Korelasyon-,093/ ,037/-0,129

Öğretmenlerin gelir düzeyleri ile tükenme düzeyleri alt boyutlarına yönelik yapılan Paired Samples T Test sonucuna göre tükenmişliğin her üç boyutu ile yaşları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Gelir düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı eksikliği azalmakta ancak duyarsızlaşma artmaktadır.

Tablo 12: Katılımcıların eğitim düzeyleri ile duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Lisans	46	3,15	0,58	0,472	0,639
Yüksek Lisans	13	3,07	0,47		

Katılımcıların eğitim düzeyleri ile duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki farka yönelik analiz sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin duygusal tükenme puan katsayıları daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır $p > 0,05$.

Tablo 13: Katılımcıların eğitim düzeyleri ile duyarsızlaşma tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Lisans	46	2,57	0,87	0,319	0,751
Yüksek Lisans	13	2,48	0,99		

*Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Sample T-Test)

Katılımcıların eğitim düzeyleri ile duyarsızlaşma tükenmişlik düzeyleri arasındaki farka yönelik analiz sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin duyarsızlaşma puan katsayıları daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır $p > 0,05$.

Tablo 14: Katılımcıların eğitim düzeyleri ile kişisel başarı eksikliği düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Lisans	46	3,15	0,6	0,731	0,468
Yüksek Lisans	13	3,01	0,57		

Katılımcıların eğitim düzeyleri ile kişisel başarı eksikliği düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin kişisel başarı eksikliği puan katsayıları daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır $p > 0,05$.

Çalışmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 15: Katılımcıların Tükenmişlik düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları

	\bar{x}	ss	t	df	p
Tükenmişlik- Akademik Başarı	-70,83	14,54	-37,432	58	0,000

Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Paired Samples T- testi sonuçlarına katılımcıların tükenmişlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında yüksek derece anlamlı fark saptanmıştır. Tükenmişlik düzeyi fazla olanlarda akademik başarının daha düşük olacağı, diğer taraftan tükenmişlik düzeyi düşük olanlarda akademik başarının yüksek olacağı görülmüştür ($t = -37,432$, $p < 0,05$).

Tablo 16: Katılımcıların eğitim düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Lisans	46	74,20	13,64	0,243	0,809
Yüksek Lisans	13	73,08	18,27		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre katılımcıların eğitim düzeyleri ile akademik başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır., $t=0,243$, $p>0,5$.

Eğitim düzeylerine göre yapılan ölçek karşılaştırmalarına göre hem tükenmişlik hem de akademik başarı düzeyleri üzerinde eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilmiş bulgularla daha önceden yapılmış akademik çalışmaların bulguları tartışılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri ile tükenmişlik seviyeleri ve akademik başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmaların bir kısmı tükenmişlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını vurgularken (Ifeagwazi, 2006; Santen, Holt, Kemp, ve Hemphill, 2010; Schorn ve Buchwald, 2007; Sephrmanesh, Ahmadvand, Akasheh ve Saei, 2010; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010), diğer bir grup çalışma tükenmişlik düzeyinin kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu (Salmela-Aro ve ark., 2008) ve diğer bir kısım çalışma ise tükenmişlik düzeyinin erkek öğrencilerde daha yüksek olduğunu (Uludağ ve Yaratın, 2010; Yang, 2004) olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcıların yaşları, gelir düzeyleri, meslekte çalışma süreleri ve eğitim düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri arasında düzeyleri arasında istatistiksel olarak ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, akademik başarı düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin daha düşük olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, ayrıca, “öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analizler, genel tükenmişlik, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük akademik yeterlik arasında anlamlı düzeyde olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermektedir”. Bu bulgu konu ile ilgili alan yazındaki daha önce yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Caballero D., Abello LI. ve Palacio S., 2007; Garden, 1991; Jacobs ve Dodd, 2003; McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Yang, 2004). “Akademik başarı-tükenmişlik ilişkisini inceleyen çalışmalar tükenmişlik düzeyi yüksek olan kimselerin akademik başarılarının da düşük olduğunu rapor etmektedirler”. Bu bulgu, Yang’ın da (2004) belirttiği gibi, “kişilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırmak için, tükenmişlik düzeylerini azaltıcı önlemler alınmasının bir gereklilik olduğunu göstermesi açısından önemlidir”.

SONUÇ

Orta-ağır zihinsel engelli ve otizmli öğrenci öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin akademik başarılarına etkisini tespit etmeyi amaçladığımız bu çalışma Samsun ilinde bir özel eğitim uygulama okulunda görev yapmakta olan 41 kadın 18 erkek toplam 59 kişinin katılımı ile yapılmıştır. Çalışmada Maslach tükenmişlik ölçeği ve Akademik başarı ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmış, bu ölçek maddelerinin ve sosyo-demografik bilgilerin yer aldığı online anket uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS (25,0) istatistik programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda;

- ✓ Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların %69,5’unun (41 kişi) Kadın, %30,5’inin (18 kişi) Erkektir.
- ✓ Katılımcılar, kadınlarda $35,22\pm 5,01$, erkeklerde $37,22\pm 4,89$ yaş ortalamasına sahiptirler. Katılımcılar en fazla 45 yaşında en düşük 29 yaşında idiler.
- ✓ Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların %78’inin Lisans, %22,2’si ise Yüksek Lisans eğitimi almış kişilerden oluşmuştur.
- ✓ Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların gelir düzeyleri incelendiğinde ortalama $8589,83\pm 3200,52$ TL gelirlerinin olduğu gelir düzeyleri açısından minimum 2500, maksimum 30000 TL gelirlere sahip kişilerin olduğu görülmüştür.
- ✓ Çalışmaya katılım sağlamış olan katılımcıların meslekte çalışma süreleri açısından ortalama $12,32\pm 5,72$ yıl, minimum 3, maksimum 38 yıldır meslekte çalışmakta oldukları tespit edilmiştir.
- ✓ Katılımcıların akademik başarılarında en az %35 e fazla %100 başarı düzeyine, ortalamada ise $73,95\pm 14,62$ başarı düzeylerinin bulunduğu
- ✓ Tükenmişlik düzeylerinde ise en az 1,06 en fazla 4,81 puan aldıkları ortalama puan düzeyinin ise $3,12\pm 0,59$ olduğu görülmüştür.

- ✓ Katılımcıların cinsiyetleri ile tükenmişlik seviyeleri ve akademik başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.
- ✓ Katılımcıların yaşları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
- ✓ Katılımcıların eğitim düzeyleri ile tükenmişlik seviyeleri seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı
- ✓ Katılımcıların mesleki çalışma süresi ile tükenmişlik düzeyler ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı
- ✓ Katılımcıların gelir düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu
- ✓ Katılımcıların tükenmişlik düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında ters yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Zihinsel engelli ve otizmlili öğrenciler özel ilgi ve eğitim almış öğretmenleri hizmet sunumu ile daha fazla katkı elde etmektedirler haliyle bu öğretmenlerin meslekte yıpranma katsayıları da daha fazladır. Bu öğretmenlerin soyo ekonomik düzeylerini iyileştirici politikalar geliştirilmelidir. Zihinsel engelli ve otizmlili öğrenciler özel ilgi ve eğitim almış öğretmenlerin akademik başarılarını artırmada katkısı bulunacak ve dünya üzerindeki yeni gelişmeleri bizzat yerinde görebilecekleri yurtdışı eğitim seyahatleri düzenlenmelidir (Erasmus, Tubitak, Horizon AB vb. gibi). Zihinsel engelli ve otizmlili öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkileri değerlendiren daha fazla akademik çalışma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Caballero D., Carmen Cecilia, Abello LL, Raymundo and Palacio S., Jorge.(2007). Relationship between burnout, academic performance, and satisfaction concerning study, in College students. Av. Psicol. Latinoam, 25, 2, 98-111.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Garden, A. M. (1991). Relationship between burnout and performance. Psychological Reports, 68, 963-977.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler İzmir örneği. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (6), 1-10.
- Gök, F. (2012). Eğitim hakkı bağlamında anadilinde eğitim. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 10 (37), 10-20.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. Journal of Teacher Education, 32(3), 44-51.
- Ifeagwazi, C. M. (2006). The influence of marital status on self-report of symptoms of psychological burnout among nurses. Omega, 52(4), 359-373.
- Jacobs, S. & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. Journal of College Students Development, 44 (3), 291-303.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). Maslach Burnout Inventory Manuel. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.M., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. Annual Review of Psychology, (52), 397-422.
- Işıkhan, V. (2010). Sosyal hizmet ve tükenmişlik. Ankara: Vizyon Kırtasiye-Ofset Matbaa-Yayınevi.
- McCarthy, M., Pretty, G. and Catano, V. (1990) Psychological sense of community and student burnout. Journal of College Student Development, 31, 211-216.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. and Erik-Nuirmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. Journal of Vocational Behavior (2009),
- Santen, Sally A.; Holt, Danielle B.; Kemp, Jean D.; Hemphill, Robin R. (2010). Burnout in Medical Students: Examining the Prevalence and Associated Factors. Southern Medical Journal, 103(8), 758-763.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(5), 464-481.
- Schorn, N. K. & Buchwald, P. (2007). Burnout in Student Teachers. In P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniasty, & J. D. Barker (Eds.), Electronic Proceedings of the 27th Conference of the STAR Society, 13-15.

- Sepehrmanesh, Z., Ahmadvand, A., Akasheh, G., & Saei, R. (2010). Prevalence of burnout in senior medical students. *European Psychiatry*, 25, Supplement 1, 723.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Tümkaya, S. & Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468–481
- Uludag, O., & Yaratan, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education (Pre-2012)*, 9(1), 13.
- Yang, Hui-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Yılmaz, B. (2010). Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güven Düzeyleri: Manisa Örneği

Teacher's Confidence Levels in Teachers According to Teacher Opinions: Manisa Case

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere olan güven düzeylerinin incelenmesidir. Ayrıca söz konusu genel amaç kapsamında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılı ile sınırlı olmak üzere Manisa ili Yunus Emre ilçesinde görevli 323 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği- Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Veriler, araştırmanın amacına hizmet edecek biçimde t-testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde; öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerinin yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, okul müdürleri ile birlikte çalışma süreleri, görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre güven düzeyinin farklılaşma göstermezken mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak ise araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güven, Örgütsel Güven, Güven Algısı

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the levels of trust of school principals to teachers, depending on teacher opinions. In addition, according to teacher opinions within the scope of the general purpose in question, it has been tried to determine whether the confidence levels of school principals to teachers differ according to the demographic characteristics of teachers. The study group of the research consists of 323 teachers working in Yunus Emre district of Manisa province, which is limited to 2022-2023 academic year. For the collection of research data, “the scale for determining the confidence of School Principals in teachers – Teacher form” was used. The data were analyzed with t-test and ANOVA tests to serve the purpose of the research. As a result of the analyses carried out; it was concluded that the school principals’ trust in teachers is high level depending on the teacher’s opinions. In addition, in the research, it was concluded that while the gender of the teachers, working time with the school principals, the level of trust according to the school level variables that were assigned did not show any difference, there was a level of differentiation that could be considered meaningful depending on the vocational seniority variable. Depending on the results reached, recommendations were presented to researchers and practitioners.

Keywords: Confidence, Organizational Trust, Perception Of Trust

GİRİŞ

Henüz erken çocukluk dönemlerinde varlığı hissedilen “güven” duygusu, o dönemlerde gerektiği biçimde aktarılamadığında bireylerin ileriki yaşlarına taşıyacağı olumsuz etkilerle sonuçlanabilecektir (Erdoğan, 2022). Güven hem çocukluk dönemi hem de sonraki yıllarda gerek sosyal yaşantı içerisinde gerek iş yaşamı içerisinde gereksinim duyulan bir duygudur. Güven duygusu sağlanamayan bireyler için bu durum içe kapanıklık, iletişimde zayıflık, düşük performans gibi sonuçlar doğurabilecektir (Dinç, 2007).

Psiko sosyal bir varlık olarak insan, yaradılış itibarıyla güven duygusu içerisinde olmayı arzular. Bireyin güven duygusu içerisinde olmak istemesi bir anlamda gerekliliktir. Bireyin kendisini güvende hissetmek istemesine ilişkin bu gereksinim üyesi olduğu örgüt içerisindeyken de geçerlidir (Bayram, 2020). Güven, yaşamın tüm alanlarında ve yaşamın içindeki tüm örgütlerde önemli bir unsurdur ve örgüt içerisinde insan faktörü öne çıkmaktadır (Erdoğan, 2022).

İhtiyaçlar hiyerarşisine göre birey için öncelikli olan temel (fizyolojik) ihtiyaçların hemen ardından güven/güvenlik ihtiyacı gelmektedir (Yılmaz, 2009). Örgüt içerisinde çalışanların meslektaşları ile etkin bir iletişim içerisinde olabilmeleri aralarında duyulan güven ilişkisine bağlıdır (Kalemci Tüzün, 2007). Bu durum, bir örgüt olarak okullarda görevli öğretmenler içinde geçerlidir.

Emine Bektaş¹ 

How to Cite This Article

Bektaş, E. (2023). “Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güven Düzeyleri: Manisa Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6657-6670. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69299>

Arrival: 07 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Manisa, Türkiye. ORCID: 0009-0004-0779-500X

Bireyler arasında gelişen iletişim, iş birliği ve paylaşımların niteliği güve duygusunun tesis edilmesinde belirleyici unsurlardır. Hiyerarşik yapı içerisinde ast üst gibi farklı statülerdeki kişiler arasında ortaya çıkan güven, dikey güven, olarak değerlendirilmektedir (Erdoğan, 2022). İnsan ilişkilerinde ve insan kaynakları yönetimlerinde güven ana esaslardandır. Örgüt hiyerarşisi içerisinde astları karşı geliştirilen güven duygusunun temelinde; üstlerin sağladıkları ve geliştirdikleri ilişki ile astların işlerini kendilerine verilen sorumluluk çerçevesinde bağımsız biçimde yapacaklarına duydukları inanç yer almaktadır (Tamer, 2012). Aynı zamanda bir örgüt olarak okullardaki yöneticilerin sergileyecekleri tutum ve davranışlarıyla öğretmenler arasında sağlayacakları karşılıklı güven duygusu öğretmenlerin mesleki performanslarına yansiyacak ve daha yüksek bir aidiyet ile öğretmenlik mesleği icra edilecektir (Erdoğan, 2022).

Örgüt içerisinde görülen güven duygusu sadece kişiler bazında bireylere bağlı ve bireysel değil aynı zamanda içerisinde yer alınan kurumsal yapı odaklıdır (Demirel, 2008). Örgüt içerisinde yer alan iş görenlerin birbirlerine dönük güven duygularının örgüte karşı hissedilen güven duygusundan beslendiği değerlendirilmekte ve buna bağlı olarak örgütsel güven duygusunu araştırma konusu edinen alanyazın çalışmaları olduğu görülmektedir. Eğitim alanında yürütülen alanyazın araştırmalarında da örgütsel güven ile örgütsel bağlılık, örgüt iklimi, örgüt sağlığı gibi başkaca kavramların ilişki inceleme konusu edinilmiştir. Güven duygusu bağlamında araştırmaya değer bir konu ise öğretmenlik mesleği çerçevesinde, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı güvenleridir. Öyle ki öğretmenlerden beklenen başarı dolayısıyla okulun ve bütününde eğitim sisteminin başarısı; öğretmenlerin güven duygusu içerisinde ve kendilerine güvenildiği inancı ile artacaktır denilebilir.

Alanyazın araştırmaları incelendiğinde örgütsel güven kavramının açıklanmaya çalışılmasıyla birlikte örgütsel güven kavramının ilişkili olduğu durumlar ve örgütsel güvenin oluşmasında ya da olumsuz etkilenmesinde faktör olabilecek hususların ele alındığı (Dinç, 2007; Demircan ve Ceylan, 2003; Kalemci Tüzün, 2007) görülmektedir. Örgütsel güven kavramı sadece işletmelere özel bir durum olmamasına bağlı olarak ve aynı zamanda bir örgüt olmasına bağlı biçimde okullar özelinde de araştırmalara konu edilmiştir.

Birer örgüt olarak okullar özelinde gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında daha çok “örgütsel güven” kavramıyla ilişkili olduğu varsayılan diğer kavramlar ve olgular ile ilişkisinin ele alındığı görülmektedir (Erdoğan, 2022). Bu çerçevede geçmişten günümüze; Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişki, Ayduğ (2014) ilkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki, Yılmaz (2015) öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven algıları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri, Altunay (2017) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki, Şener Pars ve Elma (2018) okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki, Timuroğlu ve Alioğulları (2019) örgütsel güvenin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi, Uyar ve Zafer Güneş (2019) örgütsel güven ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki konularında çalışma yürütmüşlerdir. Sıralanan bu araştırmaların yöntemleri incelendiğinde çoğunlukla nicel araştırma yöntemi ile yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında sınırlı da olsa nitel araştırmalara da rastlanmaktadır. Özcan ve Özdemir (2013) ilköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerini, Doğan ve Karakuş (2020) ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki görüşlerini nitel yöntemle araştırmalarına konu etmişlerdir. Alanyazın taramasına bağlı olarak; okullardaki güven kavramına ilişkin olarak öğretmen görüşlerinden hareketle okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı olan güven düzeylerinin araştırılmış olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütü olan okul paydaşlarının güven kavramına ilişkin algıları bu çalışmanın temel amacıdır. Okul iş görenleri olarak yönetici ve öğretmenler arasında gelişen güven kavramı, eğitim sisteminin genel amaçlarıyla birlikte okul tür ve kademeleri bağlamında özel hedeflere ulaşılmasını sağlayacak duygu durumları arasındadır. Bu bağlamda araştırma konusuna ilişkin olarak; eğitim sisteminin hedeflerinin sağlayıcısı bir kavram olarak “güven” kavramı ve ilişkili olduğu faktörler araştırmaya değerdir denilebilir. Bu çerçevede okul müdürlerinin öğretmenlere güven duygusunun belirleyicileri ve öğretmenlerin kendilerine güvenilip güvenilmediğine ilişkin görüşlerine kaynaklık eden unsurların belirlenmesi, bu çerçevede elde edilecek bulgular, güven duygusunun geliştirilmesine dönük yol haritaları çıkarılmasının önünü açacaktır.

Araştırma öğretmenlerin okul müdürlerinin, kendilerine ilişkin güven düzeylerini ortaya koymayı hedeflemesi, bu yönde elde edilecek bulgu ve sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı umulması, önerileri itibarıyla de okul içerisinde öğretmenler ve yöneticiler arasında kuvvetli bir güven duygusu geliştirilmesine ışık tutacak olması bakımından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlere olan güven düzeylerinin bazı değişkenlere bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca dayalı olarak; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güvenleri nasıldır? Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Ayrıca araştırma amacına bağlı biçimde aşağıdaki sorulara da cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güvenleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyleri öğretmenlerin
 - a. Cinsiyet
 - b. Birlikte çalışma süresi
 - c. Mesleki kıdem
 - d. Görev yapılan okul kademesi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul, bireylerin gelişimlerini, buna bağlı olarak ta topluma ilişkin ortak hedeflere ulaşılmasını sağlamak üzere inşa edilmiş kritik öneme sahip örgütlü yapılardır (Bursalıoğlu, 1982; akt. Koç ve Doğan, 2022). Okullara ilişkin bu önem beraberinde okul örgütlerinin uygulayıcı paydaşları olan öğretmen ve okul yöneticilere de önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşılmasında, fiziki koşulların tesis edilmesi, maddi kaynakların iyi yönetilmesi, uygulanacak programların öğrenme gereksinimlerini karşılaması kadar insan kaynaklarının da iyi yönetilmesi de oldukça önemli faktörlerdir.

Temelinde insan unsurunun bulunduğu okullarda görevli personeller arasında oluşturulacak etkin bir bağ, sonuca etki edecek ve hedeflerin gerçekleştirilebilir olmasının önü açılacaktır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Okul örgütü içerisinde öğretmen ve okul yöneticileri arasında geliştirilmesi umulan ve tesis edilmesi gereken pozitif bir etkileşim, öğretmen ve okul yöneticilerinin birbirlerine karşı hissettikleri güven duygusuna dayalı olacaktır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, birlikte çalışma süresi, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi) bağlı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, elde edilecek sonuçlar bakımından önemli olarak değerlendirilmektedir. Çünkü çalışmada, okul paydaşları ve uygulayıcıları olarak öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki güven duygusuna ilişkin önemli sonuçlara ulaşılabileceği umulmaktadır. Ayrıca elde edilen bu sonuçların alanyazın çalışmalarına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Sayıtlar

Araştırma çerçevesinde çalışma grubundaki öğretmenlerin;

1. Araştırma konusunda ölçek maddelerine cevap verebilecek yaşantı zenginliğine sahip oldukları
2. Ölçek maddelerine verecekleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2022 2023 öğretim yılı
2. Manisa ili Yunus Emre ilçesinde görevli öğretmenler
3. Veri toplamada kullanılan ölçekte yer alan boyutlar
4. Örneklemden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli; nicel araştırma deseni olan tarama modelidir. Bu tercihte, araştırma konusunun öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin belirlenmesi belirleyici olmuştur. Nitekim, tarama modeli; geniş örneklem ile yürütülecek herhangi bir konu ya da durum hakkında, katılımcıların genel olarak

görüşlerinin ve ilgi, beceri, tutum gibi özelliklerinin betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Manisa ili Yunus Emre ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında faaliyette olan okullarda görevli öğretmenler arasından araştırmaya katılmaya gönüllü ve kolay erişilebilir yöntem ile belirlenmiş 323 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmaya katılmaya gönüllü olan herkesin dahil edilmesine olanak sunan kolay erişilebilir yöntem araştırmacı için zamandan ve ekonomik açıdan tasarruf sağlamaktadır (Nachimas ve Nachimas, 1996; akt. Yıldız, 2017).

Çalışma grubundaki öğretmenlerin sahip oldukları demografik farklılıklar Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmenlere ait değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri

<i>Değişken</i>	<i>Değer</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	179	55,4
	Erkek	144	44,6
	Toplam	323	100,0
Müdürle Birlikte Çalışma Süresi	4 ve daha az	139	43,0
	5 ve daha fazla	184	57,0
	Toplam	323	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	17	5,3
	6-10 yıl	40	12,4
	11-15 yıl	85	26,3
	16-20 yıl	81	25,1
	21 yıl ve üzeri	100	31,0
	Toplam	323	100,0
Okul Türü	Anaokulu	36	11,1
	İlkokul	73	22,6
	Ortaokul	82	25,4
	Lise	132	40,9
	Toplam	323	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan öğretmenlerin 179’u kadın, 144’ü erkektir. Öğretmenlerin 139’unun mevcut okul müdürü ile 4 yıl ve daha az 184’ünün 5 yıl ve daha fazla süre ile birlikte görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlere göre dağılımları; 1-5 yıl 17 kişi, 6-10 yıl 40 kişi, 11-15 yıl 85 kişi, 16-20 yıl 81 kişi ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan 100 kişidir. Öğretmenlerin 36’si anaokulunda, 73’ü ilkokulda, 82’si ortaokulda ve 132’si lisede görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada verilerin toplanması için anket kullanılmıştır. İki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde; cinsiyet, okul müdürü ile birlikte çalışma süresi, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesine ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorulara ilişkin cevaplar ile çalışma grubundaki öğretmenlere ait değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. İkinci bölümde ise öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerini belirlemek üzere; Canlı, Demirtaş ve Özer (2017) tarafından 5’li likert tipte geliştirilen “Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği- Öğretmen Formu” yer almaktadır.

Ölçek 4 alt boyutta toplam 18 maddelidir. “Yeterlik” boyutunda 7, “İtimat edilirlilik” boyutunda 4, “Açıklık” boyutunda 4 ve “Yardımseverlik” boyutunda 3 madde yer almaktadır. Ölçeğin 8,9,10 ve 11. Maddeleri ters maddelerdir. Bu durum, ölçek toplam puan hesaplamasında puanların tersine çevrilmesini gerektirmektedir. Maddelere verilen cevapların puan değeri; “Hiçbir Zaman” seçeneği için 1, “Nadiren” seçeneği için 2, “Bazen” seçeneği için 3, “Çoğunlukla” seçeneği için 4 ve “Her Zaman” seçeneği için 5 şeklindedir.

Bilimsel araştırmalarda uygulanan bir testin güvenilir olma eşliğinin 0.70 olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; akt. Kılıç, 2016). Bu araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach’s Alpha sayısı 0.808 (yeterlilik; 0,875; itimat edilirlilik; 0,879; açıklık 0,683; yardımseverlik; 0,779) olarak hesaplanmıştır (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2017).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturması, dolayısıyla verilerin öğretmenlerden toplanacak olması nedeniyle gerekli izinler alınmış ve öğretmenlere ulaşılmıştır. Zaman tasarrufu sağlaması ve ekonomik olması açısından veri toplama aracı, öğretmenlere online form olarak ulaştırılmış ve veriler dijital ortamda anket ile toplanmıştır.

Akademik, ticari ve resmi amaçlarla sıklıkla kullanılan ve giderek yaygınlık kazanan anket, cevaplayanın daha önce belirlenmiş bir sıralamada ve yapıda oluşturulan sorulara karşılık vermesiyle veri elde etme yöntemidir (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005; akt. Karataş, 2015).

Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki öğretmenlerden toplanan cevaplar sayısal olarak kodlanarak bilgisayara kaydedilmiştir. Elde edilen veriler çözümlenmesi için SPSS paket programına aktarılmıştır. Ters maddelere verilen cevaplar dönüştürüldükten sonra ait verilerin frekans ve yüzde değerleri çıkarılmıştır.

Verilerin normal dağılımda olup olmadıkları test edilmiş; çarpıklık değerinin $-.258$ ve basıklık değerinin 186 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile $+2$ arasında olduğunda veriler normal dağılıma uyumludur (George ve Mallery, 2003; akt. Karagöz, 2016). Bu tespiti dayalı olarak araştırmada yapılacak analizlerin parametrik testler olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin cinsiyet ve birlikte çalışma süresine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere t-Testi, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere de $.05$ anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir. $.05$ anlamlılık düzeyi mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2012; akt. Canlı, Demirtaş ve Özer, 2017).

BULGULAR ve TARTIŞMA

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerine verilen öğretmen cevaplarına bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyi tablosu

Ölçek Boyutları	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>
Yeterlik	323	3,66	,963
İtimat edilirlilik		2,77	1,135
Açıklık		3,27	1,097
Yardımseverlik		4,02	,967
Ölçek Geneli		3,44	,609

Tablo 2’de okul müdürlerinin öğretmenlere olan güven düzeyleri ölçek geneli puanı aritmetik ortalamasına göre yüksektir ($\bar{x}=3,44$). “İtimat edilirlilik” ($\bar{x}=2,77$) ve “Açıklık” ($\bar{x}=3,27$) alt boyutları orta, “Yeterlik” ($\bar{x}=3,66$) ve “Yardımseverlik” ($\bar{x}=4,02$) alt boyutları yüksek düzeydedir.

Bazı değişkenler altında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet, okul müdürü ile birlikte çalışma süresi, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına dönük yapılan analizler neticesinde saptanan bulgular sırasıyla aşağıda aktarılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere gerçekleştirilen t-testi analiziyle saptanan bulgular Tablo 3’te aktarılmıştır.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Yeterlik	Kadın	179	3,66	1,02	-,061	,951
	Erkek	144	3,67	,888		
	Toplam	323				
İtimat Edilirlik	Kadın	179	2,90	1,212	2,31	,021
	Erkek	144	2,61	1,04		
	Toplam	323				
Açıklık	Kadın	179	3,17	1,13	-1,73	,083
	Erkek	144	3,38	1,04		
	Toplam	323				
Yardıms severlik	Kadın	179	4,06	,999	,823	,411
	Erkek	144	3,97	,927		
	Toplam	323				
Ölçek Geneli	Kadın	179	3,45	,639	,440	,660
	Erkek	144	3,42	,570		
	Toplam	323				

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güvenleri “Yeterlik” boyutunda yüksek, “Açıklık” boyutunda orta, “Yardıms severlik” boyutunda yüksek ve ölçek genelinde yüksek düzeydedir. Güven düzeyi öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bunun yanında “İtimat Edilirlik” boyutunda orta düzeyde güven algısı bulunmaktadır ve bu alt boyutta okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenler ile okul müdürlerinin birlikte çalışma süresine göre farklılaşma ilişkisine ilişkin bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenler ile okul müdürlerinin birlikte çalışma süresine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine dönük yapılan analize dayalı biçimde saptanan bulgular Tablo 4'te aktarılmıştır.

Tablo 4. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinde öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte çalışma süresine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi

Boyut	Birlikte Çalışma Süresi	n	\bar{x}	s	t	p
Yeterlik	4 yıl ve daha az	139	3,50	1,04	-2,58	,012
	5 yıl ve daha fazla	184	3,78	,878		
	Toplam	323				
İtimat Edilirlik	4 yıl ve daha az	139	3,00	1,18	3,08	,002
	5 yıl ve daha fazla	184	2,61	1,07		
	Toplam	323				
Açıklık	4 yıl ve daha az	139	3,03	1,13	-3,45	,001
	5 yıl ve daha fazla	184	3,45	1,03		
	Toplam	323				
Yardıms severlik	4 yıl ve daha az	139	3,99	1,00	-,461	,642
	5 yıl ve daha fazla	184	4,04	,93		
	Toplam	323				
Ölçek Geneli	4 yıl ve daha az	139	3,37	,676	-1,754	,081
	5 yıl ve daha fazla	184	3,49	,549		
	Toplam	323				

Tablo 4'te görüldüğü gibi okul müdürü ile birlikte çalışma süresine bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyleri ölçek genelinde ve “Yardıms severlik” boyutunda farklılaşma göstermezken “Yeterlik”, “İtimat Edilirlik” ve “Açıklık” boyutunda farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma ilişkisine ilişkin bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesine dönük yapılan analize dayalı saptanan bulgular Tablo 5'te aktarılmıştır.

Tablo 5. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin ANOVA Testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları				F	p	Fark
	Kıdem /Yıl	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO			
Yeterlik	(1) 1-5	17	3,4	1,33	G. Arası	8,47	4	2,11	2,31	,057	
	(2) 6-10	40	3,82	1,04	G. İçi	290,74	318	,914			
	(3) 11-15	85	3,44	1,00	Toplam	299,21	322				
	(4) 16-20	81	3,68	,859							
	(5) 21 +	100	3,82	,874							
	Toplam	323	3,66	,963							
İtimat Edilirlilik	(1) 1-5	17	2,88	1,31	G. Arası	4,09	4	1,02	,791	,532	
	(2) 6-10	40	2,58	1,14	G. İçi	411,33	318	1,29			
	(3) 11-15	85	2,83	1,09	Toplam	415,42	322				
	(4) 16-20	81	2,66	1,03							
	(5) 21 +	100	2,88	1,21							
	Toplam	323	2,77	1,13							
Açıklık	(1) 1-5	17	3,13	1,26	G. Arası	8,04	4	2,01	1,68	,153	
	(2) 6-10	40	3,56	1,15	G. İçi	379,75	318	1,19			
	(3) 11-15	85	3,08	1,16	Toplam	387,79	322				
	(4) 16-20	81	3,39	1,06							
	(5) 21 +	100	3,23	,994							
	Toplam	323	3,27	1,09							
Yardımsverişlik	(1) 1-5	17	3,58	1,14	G. Arası	15,39	4	3,85	4,27	,002	5-1
	(2) 6-10	40	4,12	,938	G. İçi	286,11	318	,900			
	(3) 11-15	85	3,76	1,09	Toplam	301,51	322				
	(4) 16-20	81	4,01	,914							
	(5) 21 +	100	4,27	,803							
	Toplam	323	4,02	,967							
Ölçek Genel	(1) 1-5	17	3,26	,694	G. Arası	4,35	4	1,08	3,00	,019	
	(2) 6-10	40	3,54	,671	G. İçi	115,24	318	,362			
	(3) 11-15	85	3,28	,650	Toplam	119,59	322				
	(4) 16-20	81	3,44	,543							
	(5) 21 +	100	3,55	,557							
	Toplam	323	3,44	,609							

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyleri mesleki kıdeme bağlı olarak ölçeğin "Yeterlik", "İtimat Edilirlilik", "Açıklık" boyutlarında farklılaşma göstermezken "Yardımsverişlik" boyutunda ve ölçek genelinde farklılaşmaktadır ($p < 0,05$).

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesine dönük yapılan analize dayalı saptanan bulgular Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 6. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin ANOVA Testi

Boyut	f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Okul Kademe	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO	F	p	Fark
Yeterlik	(1) Anaokulu	36	3,82	,883	G. Arası	1,95	3	,653	,701	,552	
	(2) İlkokul	73	3,70	,952	G. İçi	297,25	319	,932			
	(3) Ortaokul	82	3,68	1,02	Toplam	299,21	322				
	(4) Lise	132	3,58	,955							
	Toplam	323	3,66	,963							
İtimat Edilirlik	(1) Anaokulu	36	2,77	1,21	G. Arası	5,332	3	1,77	1,38	,248	
	(2) İlkokul	73	2,64	1,05	G. İçi	410,09	319	1,28			
	(3) Ortaokul	82	2,66	1,15	Toplam	415,42	322				
	(4) Lise	132	2,92	1,13							
	Toplam	323	2,77	1,13							
Açıklık	(1) Anaokulu	36	3,65	1,10	G. Arası	18,394	3	6,13	5,29	,001	1-4
	(2) İlkokul	73	3,41	1,11	G. İçi	369,40	319	1,15			2-4
	(3) Ortaokul	82	3,40	1,00	Toplam	387,79	322				3-4
	(4) Lise	132	2,99	1,08							
	Toplam	323	3,27	1,09							
Yardımsızlık	(1) Anaokulu	36	4,10	,948	G. Arası	2,580	3	,860	,918	,433	
	(2) İlkokul	73	3,89	,963	G. İçi	298,93	319	,937			
	(3) Ortaokul	82	3,97	,975	Toplam	301,51	322				
	(4) Lise	132	4,10	,970							
	Toplam	323	4,02	,967							
Ölçek Geneli	(1) Anaokulu	36	3,60	,637	G. Arası	1,23	3	,410	1,10	,347	
	(2) İlkokul	73	3,43	,567	G. İçi	118,36	319	,371			
	(3) Ortaokul	82	3,44	,604	Toplam	119,59	322				
	(4) Lise	132	3,39	,626							
	Toplam	323	3,44	,609							

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyleri okul kademesine bağlı olarak ölçeğin “Yeterlik”, “İtimat Edilirlik”, “Yardımsızlık” boyutlarında ve ölçek genelinde farklılaşma görülmezken “Açıklık” boyutunda farklılaşmaktadır ($p < 0,05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı biçimde elde edilen sonuçlara, alanyazın tartışmalarına ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara bağlı olarak ölçeğin genelinde; okul müdürlerinin öğretmenlere dönük yüksek düzeyde güven duygusuna sahip olduklarının düşünüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca ölçekte yar alan alt boyut düzeylerine ilişkin bulguların farklılıklar içerdiği saptanmıştır. Bu saptamaya göre öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerinin “İtimat Edilirlik” ve “Açıklık” boyutlarında orta, “Yeterlik” ve “Yardımsızlık” boyutları ise yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı değişkenler altında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyleri araştırılmış ve bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, okul müdürüyle birlikte çalışma süresi, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesine değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığına ilişkin sonuçlar ilgili başlıklarda ve sırasıyla aktarılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşma farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin “Açıklık” boyutunda orta, “Yeterlik”, “Yardımsızlık” boyutlarında ve ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu alt boyutlarda ve ölçek genelinde okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin “İtimat Edilirlik” boyutunda orta

düzye olduğu ve okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin kadın öğretmenler lehinde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenler ile okul müdürlerinin birlikte çalışma süresine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerinin “Yardım Severlik” boyutunda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu ve birlikte çalışma süresine bağı olarak farklılaşma içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin “İtimat Edilirlik” boyutunda orta, “Yeterlik” ve “Açıklık” boyutunda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “İtimat Edilirlik”, “Yeterlik” ve “Açıklık” boyutlarında farklılaşma olduğu saptanmıştır. Söz konusu farklılaşmanın “Yeterlik” ve “Açıklık” boyutlarında 5 yıl ve daha fazla birlikte çalışanlar lehinde, “İtimat Edilirlik” alt boyutunda 4 yıl ve daha az süre birlikte çalışanlar lehinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin mesleki kıdeme bağı olarak ölçeğin “İtimat Edilirlik” ve “Açıklık” boyutlarında orta düzey, “Yeterlik”, “Yardımseverlik” boyutlarında ve ölçek genelinde ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin “Yeterlik”, “İtimat Edilirlik” ve “Açıklık” boyutlarında mesleki kıdem değişkenine bağı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer yandan “Yardımseverlik” boyutunda ve ölçek genelinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılaşmanın ölçek genelinde; 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere karşı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanlar lehinde, “Yardımseverlik” boyutunda ise 1-5 yıl mesleki kıdemi olanlar ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olanlara karşı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler lehinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine bağı olarak ölçeğin “İtimat Edilirlik” ve “Açıklık” boyutlarında orta düzey, “Yeterlik”, “Yardımseverlik” boyutlarında ve ölçek genelinde ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin “Yeterlik”, “İtimat Edilirlik”, “Yardımseverlik” boyutlarında ve ölçek genelinde görev yapılan okul kademesine göre farklılaşmadığı, “Açıklık” boyutunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine bağı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın lise kademesinde görev yapan öğretmenlere karşı, anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler lehinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Araştırmada; öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplara bağı olarak ölçeğin genelinde; okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin yüksek düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen görüşlerine bağı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyinin belirlenmesi amaçlanan iki çalışmaya (Erdoğan, 2022; Şentürk, 2018) rastlanmıştır. Mevcut araştırmalarda sıklıkla “güven” kavramının çalışma konusu yapıldığı ancak öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin çalışılmamış olduğu görülmektedir. Yürütülen alanyazın araştırmalarında sıklıkla “örgütsel güven” konusunda çalışıldığı belirlenmiştir. Benzer amaç doğrultusunda Erdoğan (2022), “Okul yöneticilerinin öğretmenlere güveninin öğretmen algılarına ve görüşlerine göre incelenmesi” isimli araştırmasını 315 öğretmen ile yürütmüştür. Bu çalışmada Canlı, Demirtaş ve Özer (2017) tarafından geliştirilen ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenlere güveninin öğretmen algılarına ve görüşlerine göre iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cevaplarına bağı olarak elde ettikleri puan aritmetik ortalamasının ölçek genelinde 3,96 olduğu görülmektedir. Puan aralığı olarak değerlendirildiğinde araştırma sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir ve bu yönüyle araştırma sonucunu destekler niteliktedir. İlgili araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyi “iyi” olarak tanımlanmaktadır. Bu derecelendirme ölçek geliştirme çalışmasında aktarılan analiz ve yorumlamalar ile örtüşmemektedir. Konu bağlamında sürdürülen başka bir çalışmada Şentürk (2018), aynı ölçek ile verileri toplamış ve öğretmen görüşlerine bağı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere olan güvenlerinin okul iklimine olan yansımaları tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada da okul müdürlerinin öğretmenlere olan güven düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “bazen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmada ulaşılan sonuçtan ayrılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlere karşı hissedeceği güven duygusu örgütsel hedeflere ulaşılabilmesi adına önemlidir. Bir o kadar

önemli olan diğer husus ise öğretmenlerin okul müdürünün kendilerine olan güven duygusuna ilişkin algılarıdır. Araştırmalarda ulaşılan güven düzeyinin düşük olması sonuçları mevcut güven düzeyinin artırılmasına dönük eylemler geliştirilmesine kaynaklık edecektir. Okul müdürünün öğretmenlere karşı güven duygusu, müdürün etkililik algısının belirleyici bir faktörüdür (Moran ve Gareis, 2004; akt. Şentürk, 2018). Canlı (2016) araştırmasında, öğretmen algıları çerçevesinde okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerine ilişkin “*Yeterlik*” ve “*Yardıms severlik*” alt boyutlarında bu araştırma sonuçlarına benzer olarak “çoğunlukla” düzeyinde, “*İtimat edilirlilik*” alt boyutunda farklı biçimde “nadiren” düzeyinde, ölçeğin tamamı ve “*Açıklık*” alt boyutunda “bazen” düzeyinde ifadelerle cevaplandırdıklarını saptamıştır. Altunay (2017), ilköğretim okulu öğretmenlerinin güven düzeyleri ile adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 805 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin benzer biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarında Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006), öğretmenlerin örgütsel güven algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı araştırmada Fen Liseleri ve Anadolu Liselerinde görevli öğretmenlerin düz liselerde görevli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde örgütsel güven algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçtan hareket ile öğretmenlerin güven algılarının görev yapılan okul türüne bağlı olarak farklılaştığı söylenebilir. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonuçtan düzey olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma örnekleme dahil olan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında görevli olmalarıyla açıklanabilir. Aynı örgüt içerisinde birlikte mesai gerçekleştiren üyelerin ve yöneticilerin birbirlerine karşı geliştirdikleri güven duygusunun aynı zamanda örgüte karşı duyulacak güven düzeyini ifade ettiği söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyi sonuçları başkaca araştırmaların örgütsel güven düzeyi sonuçları ile karşılaştırılabilir. Örgüt içerisinde üyelerin birbirlerine olan güven düzeyleri ve örgütsel güven düzeyleri bağlamında yürütülen araştırmalarda bu araştırma sonucunu destekler nitelikte güven düzeyinin yüksek olduğunun belirlendiği görülmektedir. Özkul, Doğan, Abdurrezzak ve Yıldızbaş (2022), “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmalarını 351 öğretmen ile yürütmüşler ve okul müdürlerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen görüşlerine dayalı biçimde yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin örgüt içi mesai arkadaşlarına karşı olan güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonuca benzer ve destekler niteliktedir.

Araştırmada, çalışma grubuna dahil olan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığı, okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk (2018), Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini incelediği araştırmasında benzer biçimde öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul müdürlerinin öğretmenlere olan güven düzeylerinde farklılaşmaya neden olmadığını saptamıştır. Bu sonuç ölçek geneli ve tüm alt boyutlar için geçerlidir. Okul müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre cinsiyet faktörünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığını ortaya konduğu bir çalışma da Canlı (2016)’nın “Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi” araştırmasıdır. Erdoğan (2022) araştırmasında farklı olarak; okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma verilerine dayalı olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla “*İtimat Edilirlilik*” alt boyutu, “*Açıklık*” alt boyutu ile ölçek genelinde daha düşük düzeyde puan alacak nitelikte görüş bildirdikleri saptanmıştır. Canlı (2016), okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerinin okul iklimine etkisini belirlemeyi hedeflediği çalışmada öğretmenlere karşı geliştirilen okul müdürü güvenlerinin ölçeğin “*Yeterlik*” ve “*Açıklık*” alt boyutlarında farklılaştığı, “*İtimat edilirlilik*” ve “*Yardıms severlik*” alt boyutlarında farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan cinsiyete göre farklılaşma sonucunun erkek öğretmenler lehinde olduğu görülmektedir. İki araştırma arasındaki farklılaşma, araştırmanın çalışma grubu ile açıklanabilir. Yılmaz (2005) Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında; öğretmenlerin güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaştığını, Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) ise araştırmalarında öğretmenlerin güven düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığını saptamışlardır. Bir diğer araştırmada ise Öztürk ve Aydın (2012), ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerinin örgütsel güven algısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlar ve bu amaca dönük olarak çalışmalarını 304 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda cinsiyet faktörünün öğretmenlerin örgütsel güven algılarının belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin örgütsel güven algı düzeyleri erkek öğretmenlerin örgütsel algı düzeylerine oranla daha yüksektir. Bu sonuçtan farklı biçimde erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunun elde edildiği bir başka çalışma ise Karakuş ve Doğan (2021)’in ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları çalışmasıdır. Alanyazında öğretmenlerin güven düzeyi algılamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun bir meslek olduğu algı ve anlayışıyla birlikte kültürel olarak erkek egemen bir toplum olunmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi, okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin müdürleriyle birlikte çalışma süresine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Bu amaçla çalışma grubundaki öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güvenlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmış ve güven düzeylerinin öğretmenlerin okul müdürleriyle birlikte çalışma sürelerine bağlı olarak ölçek genelinde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürüyle birlikte çalışma süresi değişkeni ile öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkeni birlikte değerlendirilebilir. Okulda çalışılan süre ile okul müdürü ile birlikte çalışılan sürenin aynı etkiye neden olacağı değerlendirilmektedir. Karakuş ve Doğan (2021), öğretmenlerin örgütsel güven algılarını bazı değişkenler altında incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında bu çalışma sonucundan farklı olarak öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerine bağlı olarak örgütsel güven düzeylerinin anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Birlikte çalışılan sürenin kişilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına fırsat sağlayacağı söylenebilir. Birbirlerini tanıma düzeyine bağlı olarak da daha nesnel bir değerlendirme yapılabilmesi mümkün olacaktır. Erdoğan (2022) araştırmasında, öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte çalışma süresi değişkeni gibi değerlendirilebilecek olan okuldaki görev süresi değişkenine bağlı olarak güven algısı düzeyini saptamaya çalışmıştır. Araştırmada, okuldaki görev süresinin güven algısı düzeyinin belirlemede etkileyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonuçla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin okulda görev sürelerinin öğretmenlere karşı duyulan güven düzeyine etki eden bir faktör olmadığı görülmektedir. Erdoğan (2022) araştırmasında; yürütülmüş olan görev sürelerinin okul müdürlerinde oluşan ve geliştirilecek güven düzeyine etki etmemesiyle birlikte ölçek genelinde elde edilen en yüksek puan ortalaması değerinin okulda 10 yıl ve üzerinde hizmeti olan katılımcılar olduğuna dikkat çekmektedir. Bu hatırlatma araştırma ile saptanan ve birlikte çalışma süresinin ve okulda uzun zamandır bulunmanın bireylerde örgütsel aidiyet oluşması ve örgütsel güven duygusunun gelişmesine katkı sağlayacağı yorumlamasını destekler niteliktedir. Altunay (2017) çalışmasında okulda çalışma sürelerinin ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine bağlı olarak örgütsel güven düzeylerinin belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Aydın (2012), “Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları” isimli çalışmalarını ortaöğretimde görevli öğretmenler ile yürütmüşler ve sonuç olarak iş görenlerin okul lideri olarak müdürlere karşı güven duygusu düzeyinin çalışma süresi ile ilişkili olmadığını saptamışlardır. Çankaya (2010), araştırmasında iş birliği ve sorumluluk bilinç ve duygusunun okul yöneticilerinin demokratik tutum ve anlayışları üzerinde olumlu yönde ve doğrudan etkisi olduğu, güven duygusunun ise iş birliği ve sorumluluk sayesinde demokratik anlayışa ilişkin sergilenen tutumlara pozitif değer kattığı sonucuna ulaşmıştır. İş birliğine dayalı bir tutum ve yaklaşımla sergilenen yönetsel davranışların ve örgüt üyesi tutumlarının karşılıklı güven duygusuna olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemine dönük olarak öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Bu çerçevede; 1-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin orta düzeyde olduğu, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmen görüşlerine göre ise okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Karakuş ve Doğan (2021) araştırmalarında mesleki kıdem değişkeninin ölçek boyutlarına göre farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticiye ve meslektaşlara karşı duyulan güven öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılık göstermezken paydaşlara duyulan güven düzeyi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Ulaşılan sonuçlar mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin paydaşlara olan güven düzeyinin daha düşük, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin güven düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır ve destekler niteliktedir. Bilgiç (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel güven düzeyi arasında anlamlı sayılabilecek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Artuksi (2009) de ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında mesleki kıdemler arasında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu sonuçlarda mesleki kıdem değişkeninin belirleyici bir faktör olduğuna işaret etmektedir ve bu yönüyle araştırma sonuçlarına benzerdir.

Araştırmanın son alt problemi çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Bu kapsamda anaokullarında, ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlere güven düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Lise kademesinde görev yapan öğretmen görüşlerine göre ise okul müdürlerinin öğretmenlere güvenleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin görevli oldukları okul kademesine bağlı olarak güven düzeyleri farklılaşmakta ise de söz konusu bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde değildir. İlkokul kademesinde branş öğretmenlerinin

olmaması, diğer kademelerdeki öğretmenlerin tamamının branş öğretmeni olmasına bağlı olarak okul kademesi değişkeni ile branş değişkenine bağlı olarak elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilmiştir. Alanyazın taramasında branş faktörüne bağlı olarak güven düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış araştırmalara rastlanmıştır. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilköğretim okullarındaki güven düzeyini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlerin güven düzeylerinin branş değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Toker (2007) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerde güven duygusunu oluşturan ve güven algı düzeyini belirleyen faktörler ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada da branş değişkeninin öğretmenlerde güven algısına etki eden bir faktör olmadığı değerlendirilmemiş ve listelemeye dahil edilmemiştir. Çalışmanın bu yönü güven algısına etki eden faktörler arasında branş değişkeninin olmadığı sonuçlarını desteklemektedir. Benzer bir sonuç Sevinç (2013)'in ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında görülmektedir. Araştırmada, branş faktörünün belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yönetimine ve yönetimin öğretmenlere karşı geliştirdikleri güven algılarının her ikisi içinde branş belirleyici bir unsur değildir.

Öneriler

Araştırmanın genel amacı ve alt problemler çerçevesinde elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıda sıralan öneriler geliştirilmiştir

- ✓ Öğretmenlerin yüksek düzeyde güven algısına sahip olmalarına kaynaklık edecek örgüt içi iletişim becerilerinin ve yönetsel yeterliklerin sergilenebilmesine hizmet edecek hizmet içi faaliyetlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
- ✓ Güven algısı düzeyine etki edebileceği değerlendirilen başkaca faktörlerin tespiti için yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu sayede elde edilecek bulgular ışığında öğretmenlerde görülen güven algısının yükseltilmesi ya da güven kaybına neden olan unsurların ortadan kaldırılmasına dönük yol haritası oluşturulabilecektir.
- ✓ Öğretmenlik mesleğinin cinsiyet faktöründen bağımsız biçimde profesyonellik gerektirmesine bağlı olarak hem kadın hem erkek öğretmenlerin çok yüksek düzeyde güven algısına sahip olmalarını sağlamak üzere okul temelli mesleki gelişim kapsamında öğretmen hareketlilikleri gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- ✓ Öğretmen ve okul müdürleri arasında güven duygusunu tesis edecek ve geliştirecek iletişim etkinlikleri, örgüt aidiyeti ve örgütsel adanma gibi unsurların destekleneceği ve geliştirilebileceği faaliyetler planlanması, mesai haricinde paylaşımlar gerçekleştirilmesi, bu anlamda kurum kültürü oluşturulması önerilmektedir.
- ✓ Mesleki kıdemi daha az olan öğretmenler ile kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin okul temelli mesleki öğrenme sürecinde birlikte ortak eylem ve faaliyetler yürütmeleri önerilmektedir. Bu sayede öğretmenler arasında etkileşim öğrenmemeye bağlı olarak mesleki yeterlikler artacak, iş birliği ve yardımlaşmaya dayalı bir anlayış içerisinde örgütsel bağlılık ve örgütsel güven gelişecektir.
- ✓ Öğretmen ve okul idareleri arasındaki yetersiz iletişim ve güven eksikliği saptaması; bireylerin birbirlerini yeterince tanımamaları, bazı öğretmenlerinin, özellikle de meslek liselerindeki branş öğretmenlerinin ders programına bağlı olarak sürekli okulda bulunmalarına imkân vermemektedir. Bu sebeple öğretmenler arasında ve okul idaresiyle umulan etkileşimin sağlanması olumlu bağ oluşmasına zemin oluşturacak, paydaşların birbirlerini tanınması ve güven duygusu elde edilmesine hizmet edecek yemek, piknik vb. birliktelikler ve etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri*(213), 37-66.

Atuksi, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-2020.

- Bayram, H. (2020). Psikososyal gelişim kuramının sosyal bilgiler dersi kapsamında incelenmesi. *Anemon Muş Arslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1993-2001.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece örneği)*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(54), 211-233.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2017). Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği - Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 103-117.
- Çankaya, İ. H. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin demokrasiye ilişkin tutumlarını etkileyen bazı etkenler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 945-960.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi*, 10(2), 139-150.
- Demirel, N. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 180-194.
- Diñç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. ve Karakuş, B. (2020). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 994-1014.
- Elma, C. ve Şener Pars, M. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 13(4), 1097-1112.
- Erdoğan, C. (2022). *Okul yöneticilerinin öğretmenlere güveninin öğretmen algılarına ve görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 93-118.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve Amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakuş, B. ve Doğan, S. (2021). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 442-461.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Koç, B. ve Doğan, S. (2022). Okul yönetimi nasıl olmalıdır? Bir okul incelemesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 26-40.
- Özan, M. B. ve Özdemir, T. Y. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: nitel bir çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 469-486.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S. ve Yıldızbaş, Y. V. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 584-602.
- Öztürk, Ç. ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485-504.

- Sevinç, Y. S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Şentürk, M. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tamer, İ. (2012). Kurumlarda bireylerarası güven: eğitim kurumlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 337-352.
- Timuroğlu, M. K. ve Alioğulları, E. (2019). Örgütsel güvenin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi: Erzurum ili araştırma görevlileri üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(1), 243-264.
- Toker, T. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinden öğretim liderliği davranışlarına ilişkin beklentileri ve beklentilerinin gerçekleştirme düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, B. ve Zafer Güneş, D. (2019). Ortaokullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak örgütsel güven. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 121-128.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*(11), 421-442.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Selcuk University Social Sciences Institute*(14), 567-580.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Yılmaz, K. (2015). *öğretmenlerin örgütsel farkındalık ve örgütsel güven alguları ile okulların örgütsel etkililik düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar

Problems Preschool Teachers Experience During the Pandemic Process

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların incelenmesidir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırmaya ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 11 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunların bu süreçte yaşanan belirsizlikler ve teknolojik aletlerin yetersiz olması nedeniyle katılım sağlanamaması olduğu, bu sorunların öğretim ortamına yansımaları ekrana bağımlı kalmış çocuklarda dikkat eksikliği, kavrama güçlüğü, çabuk sıkılma, etkinlikleri tamamlamada özensizlik, konsantrasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, sosyal duygusal yönden davranış bozukluklarının baş göstermesi olduğu, bu sorunların çözümü için büyük çoğunluk çocukların gelişimlerini desteklemek, sosyal, duygusal, psikomotor ve diğer gelişim ihtiyaçlarının karşılanması adına çocukların ilgi gösterdikleri etkinliklere ağırlık vererek hareketli oyunlar tercih ederek ve velilerle iletişim halinde olup gerekli uyarıları yapmak olduğu ve yaşanan bu sürecin yüz yüze eğitimin yerini tutamadığı ve olumsuz etkilenmelere sebep olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, okul öncesi eğitim, nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the problems experienced by preschool teachers during the pandemic process. This research was structured in the qualitative research method and case study pattern. A total of 11 preschool teachers, determined by criterion sampling method, participated in the research. The research data were collected with a semi-structured interview form and the collected data were analyzed by content analysis technique. According to the results of the research, the biggest problems experienced by teachers during the pandemic process are the uncertainties experienced in this process and the inability to participate due to the insufficient technological tools, and the reflection of these problems in the teaching environment is lack of attention, comprehension difficulties, boredom, carelessness in completing activities, concentration disorder, motivation in children who are dependent on the screen. In order to solve these problems, the majority of children have low birth rate, social and emotional behavior disorders, to support the development of children, to meet their social, emotional, psychomotor and other development needs, by giving importance to activities that children are interested in, by choosing active games and communicating with parents and making necessary warnings. It is seen that this process cannot replace face-to-face education and causes negative effects.

Keywords: Pandemic, preschool education, qualitative research


GİRİŞ

Problem Durumu

Afetler, insanoğlunun dünya sahnesine çıkışından önce ve sonra sürekli olarak yaşadığı ve dünyanın şekillenerek günümüze kadar gelen olaylardır. Birçok ülke ve insanlık afetler nedeniyle derin acılar yaşamıştır (Güngör, 2014). Bu felaketler, biyolojik aktivite, savaş ve nükleer araştırmalardan kaynaklanan doğal afetler şeklinde ortaya çıkabilir. Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde başlayan koronavirüs salgını, hızla küresel bir pandemiye dönüşen bir felakettir (Wikipedia, 2020a). Kıtasal veya küresel ölçekte yayılan ve tüm insanlığı tehdit eden bir salgına pandemik felaket denir (Güngör, 2014). Covid-19 pandemisi sağlık ve eğitim gibi birçok sektörü etkisi altına almış ve bu salgının etkisi küresel bir kriz yaratmıştır. Yaşadığımız sağlık krizinin üstüne çok büyük bir kriz yaşandı. Pandemi aynı anda birden fazla rejime nüfuz ettiği için bir meta geçiş olarak not ediliyor.

Ahmet Dönmez¹ 

Nedime Süslü² 

Sonay Yavuz³ 

Emre Özlük⁴ 

Hasan Tansel Kılıç⁵ 

Harun Kaymak⁶ 

How to Cite This Article

Dönmez, A., Süslü, N., Yavuz, S., Özlük, E. Kılıç, H. T. & Kaymak, H. (2023). "Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6671-6683. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69429>

Arrival: 11 February 2023

Published: 30 April 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Ordu, Türkiye. ORCID NO: 0009-0003-4034-5302

² Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0000-0002-1952-7238

³ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0005-6582-6270

⁴ Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni, MEB, Ordu, Türkiye. ORCID NO:0009-0000-0474-681X

⁵ Müdür Yardımcısı, MEB, İzmir, Türkiye. ORCID NO: NO: 0009-0002-5602-8005

⁶ Okul Müdürü, MEB, Ordu, Türkiye. ORCID NO: NO: 0009-0009-6727-2274

Tüm bu açıklamalar, daha önceki deneyimlerinde uzaktan eğitimle hiç karşılaşmamış ilkökul için yeni bir başlangıç oldu. Uzaktan eğitim sadece Türkiye'de değil tüm dünyada alternatif bir eğitim yöntemi olarak kullanılmaya başlandı. Covid-19 pandemisinden sonra tüm dünyada eğitimde uzaktan eğitim kullanımı sıfıra indi. Uzaktan eğitimin bu zorunlu kullanımı, daha önce böyle bir deneyimi olmayan öğretmenler için yeni bir başlangıçtı. Pandemi sürecinin patlak vermesinin ardından toplumsal hayatta yaşanan tüm bu değişimler, eğitimde birçok yeni sorunu da ortaya çıkardı. Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunlar bu çalışmada ortak bir sorun oluşturmaktadır. Bu araştırmanın problemi Pandemi döneminde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların tespit edilmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada süreç içinde bulunan ve etkilenen öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin yaşadıkları olumlu olumsuz deneyimlerin neler olduğu, bu deneyimlerin duygu durumlarını, bakış açılarını ve yaşam biçimlerini nasıl etkilediği, süreç sonrasında eğitime yaklaşımları ve önerilerinin neler olduğu durumunun belirlenmesi çalışmanın amacını teşkil etmektedir.

Önem

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları bu deneyimlerde olumsuzlukların nasıl giderilebileceği, olumlu yönlerinin nasıl geliştirilebileceği, eğer varsa çocukların eğitimsel gelişimlerinde ne gibi ihtiyaçların doğduğu, oluştuğu düşünülen eğitim açıklarının süreç içi ve süreç sonrasında ne gibi telafi çalışmalarıyla desteklenebileceği konularında ilgililerine ışık tutması bakımında çalışma önem arz etmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Covid-19 Pandemisi ve Eğitim İlişkisi

Dünya çapında bir pandemiye dönüşen koronavirüs salgını sürecinde eğitim faaliyetlerinin ve öğrenmenin kesintiye uğramaması, devamlılığın sağlanması ve uzun zamanlı öğrenme kayıplarının en aza indirilmesi amacıyla, özel sektöre ve kamuya ait tüm eğitim kurumlarında uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. Bu model ülkelerin iktisadi kapasiteleri, coğrafi koşulları ve teknolojik alt yapılarına göre biçimlendirilmiş, online öğretim içerikleri, etkileşim yoluyla yürütülen canlı dersler, televizyon, radyo gibi iletişim araçları ile sunulan dersler ve basılı materyaller kullanılmak suretiyle ilgililerine sunulmuştur (Sözen, 2020).

Türkiye'de ilk vakanın görüldüğü tarihten itibaren hemen okullar yüz yüze eğitime kapatılmış, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından, bahar döneminde okulların açılmayacağı kararına varılarak tüm eğitim kurumlarında uzaktan öğretim ile öğrencilerin desteklenmesi, derslerin yürütülmesi ve sınavların yapılması uygulamasına geçilmiştir (Eken vd., 2020). MEB, 23 Mart 2020'de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT)'nun bazı kanalları üzerinden, ilk ve orta dereceli okullar için yayınlar yapacağını ve dersler vereceğini duyurmuş, bunun üzerine 18 milyon üzerinde öğrenci için "uzaktan eğitim" programı çerçevesinde sunucu öğretmenlerle hazırlanan dersleri EBA TV, EBA Canlı Ders ve EBA Akademik Destek uygulamalarıyla yürürlüğe koymuştur. Türkiye genelinde EBA, yaklaşık 3,1 milyar tıklanma oranıyla en çok ziyaret edilen onuncu İnternet sitesi olurken dünya genelinde ise en çok tıklanan üçüncü eğitim sitesi olmuştur. (Wort, 2020)

Covid-19 Pandemisinin Dünyadaki Etkileri

Pandemi süreci sadece sosyal hayatımızı değil dünyanın pek çok ülkesini de etkileyerek büyük sorunlara yol açmıştır. 11 Mart 2020'de Birleşmiş Milletler bünyesindeki Dünya Sağlık Örgütü, koronavirüs salgını bir pandemi ilan etti. Dünya ülkelerinde önce Çin, İran ve ardından Avrupa'ya sıçrayan pandemi durumu her geçen gün tüm dünyaya yayılıyor. Avrupa'da ise ilk olarak İtalya'da daha sonra İspanya, Fransa, İngiltere, Hollanda, Avusturya, İsviçre, Belçika gibi ülkelerde görüldü. Avrupa ülkelerinden sonra hastalığın ilk vakaları Amerika Birleşik Devletleri'nde görüldü. Bunu Nisan 2020'den bu yana salgın durumu hızla artan Rusya izledi. Pandemi durumundan Asya kıtası da nasibini alıyor, başta Brezilya olmak üzere tüm Güney Amerika ülkelerinde ve Bangladeş, Hindistan gibi ülkelerde yükselen vaka sayıları ile hızla artıyor. ülkede (Şirin ve Özkan, 2020).

Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi şartları sebebiyle bir takım ülkelerin almış olduğu tedbirler aşağıda madde madde sayılmıştır (BBC, 2020);

Salgının ilk çıkış tarihinden itibaren tedbirler almaya başlayan Çin'de ilk olarak virüsün görüldüğü Hubei eyaletinde yaklaşık olarak altmış milyon Çin vatandaşı karantina altına alınmıştır, toplu olarak kullanılan mekanların tümü kullanıma kapatılmış, toplu olarak yapılan etkinlikler askıya alınmış, Wuhan şehrinde bulunan stadyumlar kitleleri içine alacak şekilde karantina merkezlerine çevrilmiştir. Buna ek olarak birçok hastane inşa

edilmiş, Başkent Pekin’de yurt dışından gelmiş insanlar belli bir süre karantinaya alınarak koronavirüs salgınının ülke genelinde yayılımını durdurulmaya çalışılmıştır.

Avrupa’da ve dünya genelinde en fazla vaka görülen ülkelerden birisi de İtalya’dır, bu süreçte kademeli bir şekilde aldığı tedbirleri arttırmış olan ülkede seyahat kısıtlamaları getirilmiştir. Düzenlenmesi planlanan spor karşılaşmaları, festivaller ertelenmiş, mağaza, kafe, bar gibi toplu mekanlar kapatılmıştır. Halktan, sağlık ve iş gerekçesiyle zaruri olmadıkça evlerinden çıkmamalarını, iş, sağlık, ya da gıda gibi temel ihtiyaçlar gerekçesiyle evden çıkanların, polis kontrolüyle karşılaşılırsa bu gerekçelerini yazılı olarak bildirmeleri gerektiğini, bu kurallara uymayanların cezai işleme tabii tutulacağını bildirmiştir.

Hem ölüm hem de vaka sayısı açısından yoğun olan İran’da, meclis ve okullar kapatılmış, seyahat kısıtlamaları getirilmiş, cuma namazları, futbol müsabakaları ve Nevruz kutlamaları iptal edilmiş, bazı bölgelere girenlerin vücut sıcaklıkları ölçülmeye başlanmıştır.

2000’li yılların başındaki SARS virüsü nedeniyle bu tür salgınlara daha hazırlıklı olduğu düşünülen ve yine çok sayıda vakanın görüldüğü diğer ülkelerden Güney Kore; şubat ayında parlamentosunu ve mahkemelerini kapatmış, konserler ve çok sayıda etkinlikleri iptal etmiş, semptomları hafif olan hastaları başka merkezlerde karantina altına almaya başlayarak hastane yataklarını acil hastalara ayırmıştır. Şüpheli vakaların test edilebilmesi için fazla sayıda laboratuvarlar ve şoförlerin arabalarından inmeden, kimseye temas etmeden virüs testi yapmalarını sağlayan merkezler kullanmıştır. Ayrıca virüs tespit edilen herkese, isim bilgileri ile birlikte insanların nerede olduğunu internetten canlı harita ile yayımlayan bir GPS çipi takmış ve böylece halka hastalardan uzak durma imkânı tanıyan farklı bir yöntem izlemiştir.

Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar

Yukarıda belirtildiği gibi, pandemi süreci nedeniyle dünya çapında yaklaşık 770 milyon öğrenci okullarda yüz yüze derslerin askıya alınmasından etkilenmiştir (Zhong, 2020). Eğitim sistemini aksatmadan eğitimin sürekliliğini sağlamak için uzaktan eğitim modeli getirilmiştir. Bu model ile yükseköğretimden okulöncesine kadar tüm yapılarda öğrencilere ulaşılabilecek güçlü bir teknolojik altyapı kullanılmaya başlanmıştır. Bütün bunlara rağmen uzaktan eğitim öğretim etkinliklerinin ağırlıklı olarak üniversite düzeyinde uygulandığı görülmektedir (Can, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu aracılığıyla 2011-2012 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrencilere eğitim, öğretmenlere hizmet içi eğitimler vermektedir. Salgın döneminde EBA öğretmen ve öğrenciler tarafından aktif olarak kullanıldı. Türkiye'nin aldığı tedbirler nedeniyle koronavirüs (Covid-19) ile Avrupa ülkelerinden daha geç karşılaşan Türkiye, bu süreçte küresel ve Avrupa'nın tepkilerini eğitim sektöründe görme fırsatı buldu. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında kurulan EBA sistemi, uzaktan eğitim altyapısının oluşturulmasında büyük kolaylık sağlamıştır. Uzaktan eğitime geçiş duyurulduktan sonra, Türkiye’de aşağıdakiler için planlar yapıldı:

TV eğitimi: Uydulardan alınan frekanslar aracılığıyla ilkökul, ortaokul ve liselere yönelik olarak hazırlanan televizyon kanallarının sunduğu yayınlar kullanılarak sunulan eğitimler.

Asenkron eğitim: İnternet sitesi vasıtasıyla EBA’yı (<http://www.eba.gov.tr>) öğrencilerin tek başlarına kullanımına açmak suretiyle yapılan eğitimler. Bu eğitimlerde tüm sınıfların kendi düzeylerine uygun olarak hazırlanmış, günün her saati, gönüllü öğretmenlerin eşliğinde sunulan asenkron videolar kullanılmıştır.

Senkron Eğitim: Öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA canlı sınıflarda interaktif olarak bir araya gelmelerini sağlamak suretiyle yapılan eğitimler. Bu eğitimlerde sınava girecek olan 8. ve 12. Sınıflar için saat sınırlaması olmadan öğrencilerin kendi öğretmenleri ile sınava hazırlık ve soru cevap çalışması yapması amacı ile başlanmış, 30 Nisan 2020’den itibaren tüm sınıf tür ve seviyeleri için bir program dâhilinde EBA canlı ders çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak, uzak lokasyonlardaki öğretmen ve öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken etkileşimli olarak etkileşimde buldukları bir model oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitim modellerinde öğrenci kesimine yönelik sunulan çevrimiçi eğitim etkinliklerinin pek çok fırsat ve fırsat sunduğu görülmektedir (Çoban, 2012; Özbay, 2015). Bu olanak ve olanaklardan en öne çıkan kuşkusuz eğitim faaliyetlerinin zaman ve mekandan bağımsız olarak yürütülebilmesidir. Ancak bu fırsatların fırsat eşitsizliği gibi handikapları da beraberinde getirdiği bir gerçektir. Uzaktan eğitimle ilgili istatistikler yayımlayan TEGV (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı), çocukların %1’inin her gün belirli bir program dahilinde düzenli olarak EBA’ya katıldığını bildiriyor. Daha da önemlisi, EBA online portalı G’de eğitim sonrası asenkron takip oranı ve canlı derslere katılım oranı. Bu raporla ilgili dikkat edilmesi gereken bir husus, canlı derse katılımın istenilen düzeyde olmamasıdır. Bu konuda yapılan birçok çalışma, bireylerin dersleri eş zamanlı olarak işlenen derslerden takip etmesi nedeniyle yüz yüze eğitim uygulamalarına göre sınav başarı oranlarının önemli ölçüde düşük olduğunu göstermektedir (Ak, Oral ve Topus, 2018). Yine konuyla ilgili literatür incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığına

bağlı eğitim kurumlarında EBA'nın tercih edilen bir platform olarak kullanılması (Yamamoto ve Altın, 2020) ile üniversite düzeyinde eğitim gören öğrenciler için farklı yapıların olduğunu ortaya koymaktadır.

Pandemi sürecinde yüz yüze eğitim uygulamalarına alternatif olarak kullanılan uzaktan eğitim modeli, eğitim sisteminde şu ana kadar aktif olarak kullanılmamış, öğretmenler bu tür interaktif uygulamalara ve buna bağlı diğer sosyal konulara alışmıştır. .. Öğretmenler üzerinde olumsuz etki. Bir yandan alışlagelmiş yüz yüze öğretim uygulamalarını terk etmek, diğer yandan da yeni modele uyum sağlamak için çaba sarf etmek zorunda kaldılar, ben buradayım. B. Uzaktan eğitim modellerinin sağladığı yöntem ve araçlarla öğrencinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak, bu uygulamaların yararlılığını ve özelliklerini tanımak ve kişinin hayatında ortaya çıkan psikolojik ve sosyal zorluklarla mücadele etmek (Zhong, 2020).

İlgili Araştırmalar

Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından pandemi sürecinde eğitim sisteminde ortaya çıkan aksaklıkların, uzaktan eğitim gibi alternatif eğitim metodlarının öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajlarının ve ortaya çıkan bu yeni durum ile öğretmenlerin başedebilme biçimlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tedirginlik, korku ve kaygı duyguları içine girdikleri sonucuna ulaşılmıştır, bu duyguların temelinde öğrencilerine yeterli olamamak ve öğrencilerin süreçten zararlı çıkacakları düşüncesi olduğu belirtilmiştir.

Doghonadze ve arkadaşlarının (2020) hazırlanmış olduğu çalışmada çeşitli ülkelerde hizmet vermekte olan öğretmenlerin pandemi şartları ile ilgili görüşlerine başvurulmuş ve bu süreçte içine düştükleri duygusal atmosfer tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu sıkıntılı döneme kendilerini hazır hissetmedikleri ve bu konuda, çeşitli boyutlarda destek görmeyi arzuladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Fidan (2020)'nin yapmış olduğu, pandemi nedeniyle değişen şartlarla mücadele etme konusunda geliştirilen yöntemlerin ve alternatif eğitim modellerinin araştırıldığı çalışmada öğretmenlerin bu yeni süreçte sorunlar ile baş edebilme teknikleri geliştirdikleri, uzaktan eğitim gibi alternatif eğitim modelleri ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirmek suretiyle süreci fırsata çevirmeyi başardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdoğan ve Berkant (2020), “COVID-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi Millî Eğitim” adlı araştırmalarında pandemide yüz yüze eğitim uygulamalarının durdurulması ile ortaya çıkan sorunların, uzaktan eğitim gibi alternatif teknikler ile giderilmeye çalışıldığı, bu teknikler ile öğretmenlere zaman mekan mecburiyetinin kaldırılması, derslerin tekraren izlenmek suretiyle pekiştirilmeye imkan tanınması, hastalığın okul ortamında hızlı yayılımının önüne geçilmesi, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik bilinç oluşturulması şeklinde kolaylıkların sağlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alper (2020)'nin hazırlanmış olduğu “Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması” adlı araştırmada, yetmiş bir öğretmen ile görüşme sağlanmıştır. Bu görüşmeler neticesinde, uzaktan eğitimin gerekli kıldığı bir takım yeterliliklerin kazanılması bağlamında zamanla öğretmenlerin kendilerini geliştirdikleri, eğitimde teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitime uyumun sağlandığı, ekran başında olmak dışında ders anlatımını daha hızlı sağlayabildikleri ve öğrencilerin de dersi dinleyebildiklerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Sağır ve Dal (2021), “Pandemi Sürecinde EBA Platformuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Görüşleri” adlı araştırmalarında, iki yüz altmış üç sınıf öğretmeni ve on ilkokul öğrencisiyle görüşme sağlanmıştır. Öğretmenler, ders süreleri bağlamında EBA'daki dersleri yeterli gördüklerini, öğrenciler ile sağlıklı iletişim hususunda yaşanan sorunların dışında eğitim içeriklerinin programlara uygun şekilde kurgulandığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu platformlara eşimi için genelde telefonu kullanmakta olduklarını, bunu ek bir takım kaynaklar ile desteklemekte olduklarını ve ödevler hususunda problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir

Saygı (2021), “COVID-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar” adlı araştırmasında pandemide sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sebebiyle yaşadıkları problemleri belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin derse katılım oranlarının düşük düzeyde olduğu, değerlendirme ve ölçme hususunda öğretmenlerin bir takım sorunlar ile baş etmek durumunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ülker (2020), “Koronavirüs Salgını Döneminde Eğitim Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Analizi: Kosova Cumhuriyeti Örneği” adlı çalışma Kosova'da ortaokul ve lise düzeyinde hizmet vermekte olan öğretmenler ve öğrenciler ile hazırlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, pandemi döneminde gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin büyük problemler ile karşı karşıya kaldıkları, öğretmen görüşlerine göre yüz yüze eğitim uygulamalarının alternatiflerine oranla daha verimli ve etkin olduğu, derse katılım ve devam etme bağlamında yüz yüze eğitimin daha işlevsel bir yapıda olduğu, buna karşın uzaktan eğitim modelinin ise teknoloji kullanımı ve teknoloji okuryazarlığı anlamında bir takım yararlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar incelemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Fenomenoloji deseninde araştırma konusu edilen fenomene ilişkin katılımcıların görüşleri deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılır. Sıradanlaşmış olarak görülen bu deneyimler araştırma için büyük öneme sahiptir (Ulaşkın, 2019).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları okul öncesi öğretmenlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiş toplam 11 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 4 tane soru, belirlenen öğretmenlere sorularak cevap aranmıştır. Eğitim yönetimi alanındaki bir uzmandan sorularla ilgili görüş alınmıştır.

Formun geçerliğini sağlamak için alan yazın taranmış daha önce gerçekleştirilmiş çalışmalar incelenmiştir. Bu bağlamda görüşme soruları hazırlanmıştır. Güvenirliği sağlamak için katılımcıların kendilerini rahat hissetmesi sağlanmıştır. Formdan bazı örnek sorular şöyledir:

1. Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Bu sorunların eğitim-öğretim ortamına yansımaları nelerdir?
3. Bu sorunları nasıl çözmüşlerdir?
4. Sürece ilişkin genel değerlendirmeleri nedir?

Verilerin Toplanması

Verilere, telefon görüşmesi, ses kaydı, online bağlantı ve yüz yüze görüşmelerle ulaşılmıştır. Çalışma grubunun sorulara verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi yapılırken betimsel analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)' e göre; Betimsel analiz, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi bulguların tanımlanması tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 75).

BULGULAR VE YORUM

1- Araştırmada “**Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?**” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Temalar	Kodlar	f
Teknolojik sebepler	Teknolojik alt yapının yetersiz olması, teknolojik aletlerin yetersiz olması	6
Sosyal sebepler	Çocukların evde vakit geçirmesine, internet oyunlarına bağımlılıkların artmasına, her yönden gelişimlerin eksik kalmasına	3
	Sınıf hâkimiyetinin sağlanmasında güçlükler yaşanması ve sosyal etkinliklerin yapılmaması	2

Tablo 1 incelendiğinde, **Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerin yaşadıkları sorunların** iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; teknolojik ve sosyal sebeplerdir. Teknolojik sebepler temasında yaşanan problemlerin teknolojik alt yapının yetersiz olmasından ve yine teknolojik aletlerin yetersiz olmasından kaynaklandığı dikkat çekmektedir.

Sosyal Sebepler temasında, çocukların evde vakit geçirmesine, internet oyunlarına bağımlılıkların artmasına, her yönden gelişimlerin eksik kalmasına cevabında yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Pandemi sürecinde okul öncesi eğitime, bu süreçte gerekli hassasiyetin gösterilmediği için sahada olan biz öğretmenler belirsizliklerden dolayı çok zorlandık. Bu süreçte öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili bilgi aktarımında bulunup, hizmet içi eğitimlerle bu zaman verimli olabilirdi. Bir anda Eba platformuyla tanıştık. Fakat teknolojik alt yapının yetersiz olması nedeniyle eğitim platformu zaman zaman çöktü. Alternatif online (watsap, zoom, vs.) görüşmeleri yaparak bu açığı kapatmaya çalıştım. Tabi bu platformların oluşumunda gerekli olan teknolojik araç gereç temininde ve kullanılmasında zaman harcadım. Sosyo-ekonomik geliri düşük olan velilerimiz ise internet ve gerekli teknolojik donanımı olmadığı için uzaktan eğitim sürecine katılım sağlayamadı. Bu öğrenci ve velilerimle telefon görüşmeleri yaptım. Uzaktan eğitim sürecine katılan çocuklarda, etkinliklerde odaklanamama, dikkat eksikliği nedeniyle ekran karşısında tutmakta güçlük yaşadım. Okul öncesi çocuğu için ekran etkinlikleri interaktif oyunlar seçmeme rağmen çocuklarda ekran bağımlılığı gelişmeye başladı. Evdeki malzemelerde etkinlikler gerçekleştirdim. Uzaktan eğitim sistemdeki işleyişi, süreci, takip ve dönütleri sürekli kontrol ederek, planlı ve koordineli gitsin diye rehberlik sürecinde fazla efor sarf ettim. Bakanlığımızın aldığı karar doğrultusunda anaokullarında yüz yüze eğitime geçildi. Diğer kademelerde bulunan ana sınıfları hibrit eğitimi yaparken, biz anaokulu öğretmenleri 5 gün boyunca yüz yüze eğitime zorlandık. Bu durum okul öncesi öğretmenlerini ikiye bölmüştür. Bu sürecin adil yönetilmediğini düşünüyorum. Anaokulu olarak yüz yüze eğitime hızlı geçiş yaparak yine bir belirsizlikle karşılaştık. Sonradan açıklanan sınırlılıklar, çocukların covid taşıyıcısı olacağı, herkeste bir güvensizlik oluşturdu. Veliler çocukları okula gönderip göndermeme de kararsızlık kaldılar. Çoğu veli çocuğunu okula göndermek istemediklerini söylediler. Bu nedenle yüz yüze eğitime katılan çocuk sayısında düşüş oldu. Yüz yüze eğitime gelen çocukların, covidin bulaşmaması için alınan tedbirlerde oyuncakların kaldırılması, temasın minimum düzeyde tutulması, sosyal mesafe kuralları, temassız oyunlar gibi bir çok yeni kuralların oluşmasına sebep oldu. Bu kuralları uygulamak, okul öncesi çocuğu için zor bir durumdur. Çocukların öz bakım gelişimleri daha yeni yeni oturduğu, bulaş hassasiyetin tam bilincinde olmadıkları için zaman zaman hatırlatmalara, uyarı ve yönlendirmelere ihtiyaç duydular. Hijyen sürecini yönetmek zor oldu. Ailelerin titiz davranmaları nedeniyle çocukların her dokunduğu şeyden korktuklarını gözlemledim, pedagojik olarak rehber oldum. Temassız oyunlar en çok zorlandığım süreçti, çocuklar bir birlerine dokunmak, sarılmak istediklerini söylüyorlardı. Sürekli her durumda açıklamalarda bulunarak, eğitici videolar, etkinlikler yaparak performansımı zorladım. Veli toplantıları uzaktan, bireysel görüşmeler ise telefonla yapmak zorunda kalındı. Veli bu süreçte güvensizlik hissettiği için ebeveynlerle sürecin nasıl işlediğini anlatmak yorucu geçti. Bu süreçte yıprandığımı söyleyebilirim. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin işleyişi hakkında tam bir düzenleme yapılmaması. Teknoloji, bilişim ağı alt yapısı oluşturmadan yaşadığımız sıkıntuların oluşmasına neden oldu. Anaokulları adına alınan hızlı bir kararla yüz yüze eğitime geçildi. Salgının seyri bizleri korkuttu. Pandemi sürecinde eğitimle ilgili dünyada kimse bu tecrübeye sahip değildi. Bu süreçte çocuklar ve öğretmenler olarak güvensizlik yaşanmasına, mesafe koyarak temas etmeden, neyi, nasıl yapacağımız hakkında karmaşık bir durum yaşadık. İlk başlarda okul öncesi öğretmenleri olarak koordine olamadık. Zamanla zümre öğretmenlerim bilgi ve birimleriyle eğitim sürecindeki etkileşimi yakalamaya çalıştık. Etkinlik sırasında, çocuklarla temas etmeden oyun oynamak, bu oyunu eğlenceli duruma getirmek, maske ile sürekli konuşmak zorunda kalmak performansımı oldukça etkiledi. Çocukların maske, mesafe ve temizlik kurallarına yaşlarının ve gelişim özelliklerinin gereği, sorumlu ve dikkatli davranmadıkları için sürekli sözel uyarılarda bulunmak zorunda kaldım. Sınıfımın fiziksel şartları, pandemi süreci için çok geniş bir alan olmadığından, mevcut öğrenci sayısı sınıfıma göre fazla olması, mesafe kurallarına uymada olumsuz bir durum yarattı. Covid yaygınlaştıkça yüz yüze eğitime ara verildi. Tekrar uzaktan eğitime devam edildi. Bu durum çocukların bocalamasına okul kavramının zamanla anlamını yitirmesine, istenilen okul başarı seviyesine ve gelişimine ulaşamadığımız, süreklilik yerine, durağanlaşan belirli aralıklarda devam etmemize, çocukları ve biz okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonunu düşürmüştür. Yaşanan durumda çocukların gelişim alanlarını da olumsuz etkilediğini, bu durumun ortadan kalkması içinde ebeveynlerle gün içerisinde sürekli görüşmek zorunda kaldık. Pandemi nedeniyle beslenme saatinin kalkması, çocukların gün içerisinde sık sık acıktıklarını söyleyerek, bizlerinde onları ikna etmekle zaman geçirmemize neden oldu. Bu süreçte çocukların en temel ihtiyacı olan oyuncakların sınıftan kaldırılması, onları kişisel eşyalarını oyuncak gibi düşünerek oynama ihtiyacı hissettirdi. Bu ihtiyacın karşılanamamasından ötürü de derse katılımın az olduğu, isteksiz, ilgisiz ve dikkatsiz davrandıkları gözlemlendi. Covid yayıldııkça velilerin tedirgin oldukları, kulaktan dolma, internette dolaşan dezenformasyon yaratacak bilgilerin etkisiyle, etkinlik sırasında telefonla ulaşmaları sorular sormaları, sınıf yönetimimi idare etmemde olumsuz rol oynadı. Velilere, bakanlığımızın açıklamış olduğu bilgilerin doğruluğunu araştırmam, onları ikna etmem, zaman kaybımın oluşmama neden oldu. Pandemi sürecinde veliyi, çocukları ve eğitim sürecindeki hızlı değişimleri takip etmek, günlük planlarımızda yer vermek adına olumsuz duygularla başa çıkma durumlarında, motive olmamı olumsuz etkiledi. Uzaktan eğitim sürecinde ana sınıfı olarak hibrit eğitimi geçtik. Haftada üç gün uzaktan, iki gün yüz yüze eğitim uygulandı. Bu dönemde uzaktan eğitimde sık olarak teknolojik alt yapısından kaynaklı bağlantı sorunları yaşamamıza, ders etkinlik zamanını etkili kullanamayışımıza neden oldu Ailelerin sosyo ekonomik seviyesi düşük olduğundan teknolojik araç gereç bilgisayar, tablet, telefon, interneti kullanamamış,

uzaktan eğitime katılamamışlardır. Yüz yüze eğitim verdiğimizde süreci daha rahat takip edebiliyor hemen geri bildirim sağlayabiliyorduk. Uzaktan eğitimde aktif olarak öğrenci yerine biz öğretmenler biz rol aldık. Çocukların dikkatlerini çekmede, denetim sağlamada oldukça zorlandık. Çocuklarda etkinlik katılımına ilgisiz katılmalarına, velilerin ise bu süreçte zaman zaman sorumlu davranmadıklarını görüldü. Okul ortamında yaşanan sorunlar, maske ve mesafenin korunma kuralları uygulama sorunları, yardımcı personelin veya stajyerlerin olmayışı ortak alanlarımız olan lavabo, wc kullanımını temizliğinin istenilen düzeyde hijyen olmayışı bulaşın zamanla okulda yayılmasına neden oldu. Velilerimiz bu süreçte çocukları okula göndermek istemediler, genellikle evde yaşlı nüfusun olması onlara bulaşmasından korktuklarını söylediler. Bu durum devamsızlık sorunlarının artmasına sebep olmuştur.” (f=6)

“Pandemi döneminde teknoloji kullanımının, mesleki gelişimlerimizin olumlu etkisi olsa da, kullanılan programlara alışma süreci, hizmet içi eğitimlerde yer verilmemesi bocalamamıza ve zaman kaybının oluşmasına neden oldu. Çocukların ise ailelerinin kontrollü takibi yapmaması sonucuyla olumsuz yönden etkilemiştir. Bunun bir diğer sebebi de covit yayılım hızının artması ailelerin ve çocukların evde vakit geçirmesine, internet oyunlarının alışmasına bağımlılıklarının artmasına neden olmuştur. Kontrolsüz internet oyunlarına maruz kalan çocuklarda yaşanan gelişim özelliklerinin tüm alanlarının özellikle bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimlerine yansıdığı yüz yüze eğitimin başlamasıyla görmüş olduk. Yapılan basit etkinliklerde dikkat eksikliği, dil gelişim geriliği, sosyal ilişkilerin kurulamaması öfke kontrolünü ayarlayama, istedikleri gerçekleşmeyince sebepsiz ağlamaları bizlerin sınıf içi etkinlik çalışmalarımızı düzenlememize ve diğer öğrencilerin performans düzeyini zorlamıştır. Pandemi döneminde hastalanan öğrenciler veya teması olduğumuz zamanlarda yüz yüze eğitimden, uzaktan eğitime belli belirsiz zaman aralıklarımızda geçmemiz yapılan plan programların uygulama aşamalarını farklı anlatım yolları aramamıza gün boyu bununla uğraşırken kendi ailemize ihmal etmemize neden olmuştur. Ebeveynleri ikna etmek oldukça beni yormuştur. Çocukların internet oyunları ile vakit geçirmeleri, yüz yüze eğitime geçince gün yüzüne çıkmıştır andemi zamanında evdeki kuralların belirlenmemesi, çocukların serbestçe internet ortamında gezinmelerine yol açmıştır. Öz denetimlerinin kontrolünü benimseyememelerine, uyku vakitlerinin geç olması, eşyalarına sahip çıkma güdüsünün gelişmemesi olumsuz yönde gelişmesine neden oldu. Uzaktan eğitimle birlikte çocukların dünyasına yoğun bir şekilde teknolojik cihazlar yer aldı. Tablet, telefon, bilgisayarın bu süreçte kontrolsüz kullanımıyla çocuklarda olumsuz duygu ve davranışların, ekran bağımlılığı baş göstermiş oldu. Çocukların bazılarında teknolojik araç gereç ve internetin olmayışı derse katılımı azalttı, katılan öğrencilerinde buldukları evin fiziksel ortam imkânlarının, ısı, ışık, ortamın gürültülü olmasıyla yaşanan dikkat eksikliği derse karşı ilgiyi azaltmıştır. Bizlerde bu süreçte oturmayan teknolojik platformunun uygulama alt yapısı ile ders içerisinde yarattığı, ses, donma internette bağlantı sorunlarıyla baş etmek zorunda kaldık. Uzaktan eğitimde velilere, çocuklara rehberlik ederken, sabır, stres ve kaygı düzeyimizi kontrol altına almaya çalışırken yıprandığımı tahammülsüzleştigimi fark ettim.” (f=3)

“Yüz yüze eğitimi geçilerek çocuklarla yapılabilecek sosyal etkinlikler, süreç nedeniyle rahat bir şekilde yapılamadı. Örneğin toplu ziyaretler, geziler, veli ziyaretleri, sınıfta yapılan aile katılım çalışmalarında da benzer durum söz konusuydu. Sınıf içinde daha sağlıklı hijyen ortamı yaratma gerginliği oluştu. Çocuğun hapsurduğu öksürdüğü yeri dezenfekte etmesi sonucu, çocukların ellerini yıkaması, temizlik alışkanlıklarını sık sık hatırlatma ihtiyacını doğurmuştur. Öğretmen olarak hassasiyetli davranarak psikolojik yorgunluk yaşadım. Çocuklar açısından baktığımda sürecin etkisiyle bazı aileler kaygılı oldukları için çocukların bu nedenle devamsızlık yapmalarına göz yumdular. Bizlerde velileri sürece dâhil olmalarına yardımcı olduk.” (f=2)

2- Araştırmada “**Bu sorunların eğitim öğretim ortamına yansımaları nelerdir?**” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2:Bu sorunların eğitim öğretim ortamına yansımaları nelerdir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Psikolojik sebepler	Ekrana bağımlı kalmış çocuklarda dikkat eksikliği, kavrama güçlüğü, çabuk sıkılma, etkinliklerdi tamamlamada özensizlik, konsantrasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, sosyal duygusal yönden davranış bozukluklarının baş göstermesine	7
Akademik sebepler	Eğitim ve gelişim alanlarının az gelişmesine	4

Tablo 2 incelendiğinde, **Bu sorunların eğitim öğretim ortamına yansımaları nelerdir** sorusuna verilen cevapların iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; psikolojik ve akademik sebeplerdir. Psikolojik sebepler temasında ekrana bağımlı kalmış çocuklarda dikkat eksikliği, kavrama güçlüğü, çabuk sıkılma, etkinlikleri tamamlamada özensizlik, konsantrasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, sosyal duygusal yönden davranış bozukluklarının baş göstermesine neden olduğu belirtilmektedir.

Akademik sebepler temasında, çocukların eğitim ve gelişim alanlarının az gelişmesine neden olduğu cevabında yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Ekran bağımlılığına maruz kalmış çocuklarda, en basit kavramları öğrenirken bile dikkat eksikliği nedeniyle, algılarındaki kavrayamama güçlüğü, çabuk sıkılma, etkinlikleri tamamlama da özensizlik, yönergeleri takip edememe, konsantrasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, sosyal duygusal yönden davranış sorunlarının baş gösterdiği, birbirlerine virüsle ilgili yerli yersiz bilgilerle korkuttukları, uzun zaman evde kalmanın etkisiyle sürekli hareketli etkinlikler ve oyunlar oynamak istemişlerdir. En çok etkileşimde buldukları serbest zaman etkinliğinde ise oynadıkları dramatik oyunların çoğu şiddet, savaş vb. olumsuz örnek teşkil eden oyunlardan oluşmaktaydı. Eğitim durumu sürecinde ise etkinlik öncesi öğretmenin dikkat çekme aşamasında, çocukların odaklanamadıkları, isteksiz oldukları sadece uzaktan eğitime katılım sağlayamayan çocukların etkinliklere verimli katıldıkları etkileşimde oldukları görüldü. Sınıf hâkimiyeti yüz yüze eğitimde daha etkili olduğu, çocuklara müdahale zamanında yapılabildiği için olumsuz durum ve davranışların kalıcılığını yok etmede başarılı olunmuştur. Pandemi nedeniyle velilerin yüz yüze eğitim sürecine sınıf etkinliklerine katılamaması özgüveni düşük çocukların kendi başına daha hareket edebildiği özgüvenini zamanla kazandığı görülmüştür. Çocuklarda yaşanan gelişim sürecindeki açıklığı, iyi planlanmış eğitim durumuyla, tüm gelişim alanlarını hitap eden ve destekleyen çocukların aktif rol almasını sağlamıştır. Sürekli teknolojik cihazlar telefon, tablet veya bilgisayarla zaman geçirmiş olmaları, kapalı ortamlarda bulunmaları, hastalığın bulaşma korkusu yaşayan ebeveynlerin gerginliğinin eklenmesi ile birçok olumsuzluğa maruz kalmışlardır. Bu çocuklar okula başladıklarında verilen etkinliklere odaklanamama ve dikkat eksikliği eşlik etmiştir. Pandemi sürecinden dolayı birlikte oynama yerine, bireysel oyun oynama artmıştır. Grup etkinliklerine ayak uyduramama, arkadaşları arasında eşgüdüm halinde hareket edemedikleri için problem ve anlaşmazlıklar sık sık yaşanmıştır. Bununla birlikte serbest oyun etkinliklerinde yaşadıkları, paylaşma, dayanışma azalmıştır. Özgüveni yetersiz içe kapanıklık, arkadaşlık edinemedikleri için sosyal ve duygusal yönden zayıf kalmışlardır. Ekran bağımlılığın oluşmasıyla dört yaşındaki bir çocuğun kelime dağarcığını ve dil gelişimini az gelişmesine neden olmuştur. Eğitim ortamında kendini rahatça ifade edemediği için öfke nöbetlerinin oluşmasına uyumsuzluk sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Pandemi sürecinde evde planlı ve programlı zaman geçirmedikleri için kurallara uyma ve uygulama kısmında güçlükler yaşanmıştır. Sosyal mesafe kurallarına tam anlamıyla yerine getirilememiştir. Covit nedeniyle sınıf mevcudunun azalmasıyla, eğitim öğretime katılan çocukların derse katılma istek ve ilgilerinde düşüş görülmüştür. Oyun çocuğu oldukları için kaldırılan oyuncaklar onları mutsuz etmiştir. Bu nedenle akademik masa çalışmaları ve temassız oyunlara ağırlık vermek zorunda kaldık. Çocuklar eğitim öğretim aşamasında başladıkları işleri bitirmede zorluk yaşamam sınıf etkinliklerinden çabuk sıkılma, öğretmen tarafından sürekli olarak sözel uyarana ihtiyaç duyma artmıştır. Arkadaş ilişkilerinde şiddete yönelik iletişim kurup karşı tarafı psikolojik olarak etkilemesine yol açmıştır. Ders etkinlikleri karmaşık ve gürültülü geçmesine sebep olmuşlardır. Serbest zaman etkinliğinde arkadaşlar arasında oyun kuramam kurduğu oyunu sürdürmekte sabırsız davranma eğilimi göstermişlerdir. Bu nedenle de istediklerine çabuk ulaşma ulaşamadıklarında ise ağlama krizleri geçirerek etkinliklere adapte olamamışlardır. Okul kurallarını benimseyemedikleri için toplum kurallarını çiğneme ihtiyacını doğurmuştur. Yaşları küçük olduğundan maske kullanamadıkları gibi alışamadıkları gözlenmiştir. Bu da etkinlik akışının sürecini zaman zaman bozmuştur. Uzun süre kapalı ortamlarda kalmaları sonucunda dışarda vakit geçiremedikleri bedensel enerjiyi boşaltamam sonucunda, masa etkinliklerinde uzun süre duramama, her fırsatta oyun oynama etkinliklerine sürekli yönelmişlerdir.” (f=7)

“Sınıf ortamının öğrenci sayısına göre fazla olması, sosyal mesafe kurallarını uygulayamama ve çocukların bu durumu pek dikkat edememelerine, teneffüsümüz olmadığı için sınıfı havalandırmada etkinliklerde zaman kaybı oluşturarak yapılması gereken etkinliklerin aksamasına, çocukların maske kurallarına dikkat edememeleri bulaşın daha fazla yayılmasına, bu nedenle çocukların okula devam sürecinde devamsızlık yapmalarına bu da eğitimlerini ve gelişim alanlarının az gelişmesine neden oldu. Bu süreçte okula devam edemeyen çocuklara aileleri aracılığı ile ulaşarak günlük etkinlikleri tamamlamalarına ebeveynlerin rehberlik etmelerini sağladım. Etkileşimde olan çocuklar gelişim gösterdikleri, ailelerin desteğini göremeyen çocukların ise az gelişebildikleri gözlemlendi. Yüz yüze eğitim sürecindeki üç saatlik zaman dilimi içerisinde tüm gelişim alanlarına ulaşmak için zamanla yarıştım. Çocukların kalabalık olmasıyla birlikte zaman zaman planladığım etkinlikleri aksattım. Eğitimde pandemi süreci daha önce yaşanmadığı için bu durum eğitim öğretim ortamına farklı yansdı. Çocukların vakit geçirdiği oyuncakların kaldırılması, oynanmaması, alternatif temassız oyunlara yönlendirdi. Kuralların yani sosyal mesafenin yaratmış olduğu durum ise özellikle serbest zaman etkinliğinde daha fazla sosyal gelişimlerinin ivme kazandığı zaman diliminde, çocukların birbirleriyle etkileşimin ve iletişiminin az olduğu, paylaşımında bulunması gereken durumlarda bulaştan dolayı kaçındıkları, oyun kurma becerilerinin bireyselleştiği, grup kurma ve işbirliği içerisindeki oyunlardan uzaklaştıkları, ben merkezci yaklaşıma doğru everildiği, duygu geçişlerinin fazla olduğu,

aralarında sarılamama, dokunama, birbirlerinin duygularını tam hissedememe sosyal duygusal gelişimlerini zedelediğini, zamanla duyarsızlaştıkları, anlaşmazlık yaşadıkları (öfke patlamaları, vurma, atma, fırlatma) davranışlarının bu duruma olumsuz katkısı, ekran bağımlılığının uzaktan eğitim çalışmalarının evde kontrolsüz ekran oyunları ve oyunların seçimindeki bilinçsizliğidir. Bu nedenle de yüz yüze eğitimde karşılaştığımız bilişsel gelişim etkinliklerin de ise sorulan sorulara cevapsız kalmaları, düşünememe, kısa cevaplarla geçiştirme, hayal kurma, anlama, anlatma, hikâye dinleme sonunu beklemeden dikkatsiz ve sabırsız davranarak etkinlikleri kaçınmaları, akademik başarıların ön planda olduğu okuma yazma çalışmalarında ise dikkat eksikliği, zamanında tamamlanamama, verilen yönergeyi takip etmede güçlük, idrak edememeleri, donuk bir şekilde durmaları, göz teması kurmada etkileşimde bulunamamalarına sebebiyet vermiştir. Kendi özdenetimleri dışında başka bir denetime ihtiyaç duyarak uyarılma ihtiyacı hissettiler. Maske kullanımında çocuklarda bir mücadele başladı. Zaman zaman maskelerini açtılar, unuttular, maskesi kaybolduğunda korkan çocuklar, bu durumla uğraşırken etkinliklere odaklanamadılar.” (f=4)

3- Araştırmada “**Bu sorunları nasıl çözdünüz?**” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Bu sorunları nasıl çözdünüz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Psikolojik sebepler	Çocukların gelişimlerini desteklemek, sosyal,duygusal, psikomotor ve diğer gelişim ihtiyaçlarının karşılanması adına etkinlikleri çocukların ilgi gösterdikleri etkinliklere ağırlık vererek hareketli oyunlar tercih ederek ve velilerle iletişim halinde olup gerekli uyarıları yaparak	7
Sosyal Sebepler	Temassız grup oyunları tercih ederek ve hava güzel olduğu zamanlarda dışarı oyunları seçerek	4

Tablo 3 incelendiğinde, **Bu sorunları nasıl çözdünüz** sorusuna verilen cevapların iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; psikolojik ve sosyal sebeplerdir. Psikolojik sebepler temasında; Çocukların gelişimlerini desteklemek, sosyal, duygusal, psikomotor ve diğer gelişim ihtiyaçlarının karşılanması adına etkinlikleri çocukların ilgi gösterdikleri etkinliklere ağırlık vererek hareketli oyunlar tercih ederek ve velilerle iletişim halinde olup gerekli uyarıları yaparak cevaplarının yoğun olarak verildiği görülmektedir,

Sosyal sebepler temasında; Temassız grup oyunları tercih ederek ve hava güzel olduğu zamanlarda dışarı oyunları seçerek cevabında yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

Tablo 3’de Bu sorunları nasıl çözdünüz? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=7) “Çocukların gelişimlerini desteklemek, sosyal, duygusal, psikomotor ve diğer gelişim ihtiyaçlarının karşılanması adına etkinlikleri çocukların ilgi gösterdikleri etkinliklere ağırlık vererek hareketli oyunlar tercih ederek ve velilerle iletişim halinde olup gerekli uyarıları yaparak” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Çocukların gelişimleri desteklemek sosyal duygusal, psikomotor ve diğer gelişim ihtiyaçlarının karşılanması adına etkinlikleri çocukların ilgi gösterdiği etkinliklere ağırlık vermiş hareketli oyunlar tercih edilerek uygulanmıştır. Dil gelişiminde yaşatlarına oranla geri olduğu gözlenen çocuklar için de gün içerisinde şarkı, tekerleme ve parmak oyunlarının etkileşim halinde olmalarına rehberlik edildi. Uzaktan eğitimde yaşanan sınıf kontrolü sorunların teşkil ettiği durumlara müdahale edilememesi, yüz yüze eğitimde daha kontrollü bir şekilde yürütüldü. Ekran bağımlılığı nedeniyle dikkat eksikliğinin oluşturduğu kontrolsüz kullanımı azaltmak için velilere zaman kısıtlaması uyarısı yapıldı. Çocukların günde 1 saat tv, görsel işitsel oyunların oynanmasına gerekli denetimleri ebeveynler olarak takip etmeleri gerektiği söylendi. Velilerle iletişime geçip sınıf içerisinde şiddet içerikli olumsuz davranışlarla bulunan çocukların, davranış sorunlarının çözümünde gerek hikâye anlatımıyla, gerekse drama yapılarak, karşılıklı konuşma, davranış kurallarının görsel materyallerle anlatarak sınıfın her hangi bir köşesinde sergilenmesi bu davranışı düzeltmeleri adına etkin rol almıştır. Ailelerle işbirliğinde bulunup okulda öğrenilen okul ve toplum kuralları aynı disiplinle evde ve sosyal alanlarda da devam ettirilmesi için sürekli etkileşimde olundu. Zaman zaman broşürlerle desteklenmiştir. Ailelerle daha verimli zaman geçirebilmeleri adına evlere etkinlikler gönderilmiştir. Çocuklar arasında Covid 19 ile ilgili bilgi kirliliğini ortadan kaldırmak için görsel işitsel ve eğitici videolar izletildi. Gerekli uyarıların yapılması sağlandı. Bu kapsamda velilere covid 19 tedbirleriyle ilgili kitapçık gönderilerek onların bilinçlenmeleri hedeflendi. Maske mesafe temizlik ile ilgili ortak kullanım alanlarına çocukların görebilecekleri yerlere görsel levhalar asıldı. Masa ve sandalyelere çocukların sabit kullanacakları kendi resim ve isimlerinin olduğu etiketler yapıştırıldı. Süreçteki kurallar sınıf içi bazı etkinlikler de yer vererek bu kurallar hatırlatıldı. Bu durum çocukların covid tedbirlerini hatırlamasına kalıcı olmasına katkı sağladı. Uzaktan eğitimde sunacağımız etkinlikler için zümre öğretmenler iletişim gruplarına dahil oldum. Öğretmenlerle paylaştığımız etkinlik deneyimlerimizi kendi öğrencilerimin ilgi, ihtiyaç, yeteneklerini göz

önünde bulundurarak psikomotor, bilişsel, dil, öz bakım, sosyal ve duygusal alanlarında gelişimlerini destekleyici etkileşimli etkinlik planı hazırladım. Veliye, çocuklarla yapacağımız etkinlik çalışmaları hakkında iletişim gruplarında duyurular yaptım. Veli ile yapılan işbirliği sayesinde etkinlik öncesi, araç gereç temini sağlanarak, çocukların uzaktan eğitim sürecine etkin katılımı sağlandı. Bu duyurular sayesinde, etkinliklerimiz veli desteğiyle verimli geçmesine istenilen amaca ulaşmamı sağladı. Teknoloji kullanımındaki gelişmeleri takip etmem, etkileşimli ders içerikleri hazırlamam, yenilikçi sınıf öğrenme etkinliklerimi çeşitlendirmeme ve bana tecrübe kazandırdı. Çocuklarında etkinliklere istekli katılmalarını sağladı. Yüz yüze eğitimde pandemi kurallarını belirtmek adına okulun ve sınıfın ortak kullanım alanlarına görseller, afişler, uyarı levhalarıyla sosyal mesafe, maske ve temizlik kurallarına dikkat çekildi. Ailelerin tedirginliklerini yanlış haber kaynaklarından temin ettiği olumsuz bilgileri ortadan kaldırmak için de pandemide dikkat edilmesi gereken bilgiler hakkında kitapçık, bildiri, yazı ve broşür gönderdik. Kısıtlı zaman diliminden dolayı beslenme saatinin kaldırılması, çocukların gün içerisinde çabuk acıkmaması için velilere okula gelmeden hemen yedirmeleri gerektiği daha doyurucu besinler tüketmeleri hakkında bilgi verilerek bu sorun ortadan kaldırıldı Sınıf ortamını düzenleyerek, kullanılmayan oyuncak dolaplarını kaldırarak ve sınıfın daha geniş bir ortam oluşmasını sağladım. Sınıfı havalandırma görevini her gün seçtiğimiz görevli çocuğa devrederek zaman kazandım. Hem de çocukların pandemi kurallarını yaparak yaşayarak öğrenmelerini, pekiştirmelerini, sorumluluk duygularını kazandırmış oldum. Kalabalık öğrenci sayılarını bakanlığımızın açıkladığı, yol haritası doğrultusunda grup sayısını ikiye bölerek dönüşümlü olarak haftada iki veya üç gün olarak düzenledim. Okulda geçirilen eğitim saatini 3 saat olarak belirlenmesiyle bulaşın hızlı yayılmasını ve eğitim öğretimi aksatmamasını önlemiş olduk. Daha sonra bu gruplar birleştirilerek haftada 5 gün gelmeleri sağlandı. Çocukların oyuncak oynama ihtiyaçlarını gidermek için bireysel olarak kullanabilecekleri oyuncak ve kutu istedim. Bu durum çocuklarda paylaşma ve oyun kurmayı azalttığı içinde farklı bir yol izleyerek her gün evden getirebilecekleri temiz oyuncakları kendileri oynamadan arkadaşlarıyla paylaşımı kontrollüde olsa sağladım. Çocukların sosyal duygusal yönünü geliştirmek adına hikayede anlatılan olayları dramatizasyon yaparak, müzikli dans, drama ve orff çalışmalarıyla keyiflenmelerini, kendilerinin özgüvenini artırıcı oyunlarla desteklenmesine, gelişmesine rehberlik ettim. Bu çalışmaların evde pekişmesi adına ebeveyn etkinlikleri hazırladım. Ailelerin eşlik etmesini çocukların okulda öğrendikleri yeni kavramlarında evde tekrar etmesini sağladım. Anne baba arasındaki sosyal iletişim ve dil gelişimini önemli ölçüde geliştiği gözlemlendi. Velilerle yapılan uzaktan eğitim toplantılarında ise yapılan çalışmalar hakkında geri dönüş bildirimleri aldıkça diğer katılmayan velilerin bu sürece katıldıkları gözlemlendi. Bu da çocukların genelinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamıştır. Açık alanda, maske kullanımına esneklik sağlayarak birbirleriyle rahatça iletişim kurmalarına, oynan oyunlarla aralarındaki arkadaş bağı güçlenmesine, okula devam konusunda isteklerinin artmasına yol gösterdim. Davranış sorunlarında yaşanan olumsuz durumlar karşısında veliyle işbirliği sağlayarak, günlük görüşmeler sağladık. Psikososyal destek hizmetleri kapsamında psiko-eğitim programı, normalleşme çalışmasıyla bu eğitimleri günlük planlarımızın akışında kullanarak çocuklara uyguladım. Covit kuralları ve önlemlerini hatırlatıcı görseller, okulun ortak bölümlerine asıldı” (f=7)

“Kapalı ortamlarda sıkıldıklarını hissettiğim anda açık havaya çıkararak hareketli temassız oyunlara yer verdim. Bu sayede bütün çocukların katılımı sağlanarak hem pandemi kurallarına dikkat edildi hem de çocukların birlikte kaynaşıp sosyal duygusal gelişimlerine destek oldum. Serbest oyun etkinliklerinde Oyun kurma aşamasında ise rol model olarak onlara eşlik ettim. Etkinliklerde dikkati çekme adına bol müzik etkinlikleriyle şarkı söyleyerek, Türkçe dil etkinliğinde parmak oyunları, şiir, tekerlemelere dil gelişimlerinin hızlanmasına rehberlik ettim. Enerji fazlalığı ise psikomotor gelişimini destekleyen dans, hareket, spor çalışmalarına güne başlarken yaptığım masa başı etkinliklerine odaklandıkları dikkatlerini toplayabildiklerini gözlemladım. Süreçte davranış yönüyle olumlu sonuç veremeyen çocuklara veli aracılığı ile pandemi sürecini daha sağlıklı atlatmaları adına uzmana yönlendirilmişlerdir. Çocukların ekran bağımlılığını daha kontrollü, eğitici ve öğretici yanını keşfetmeleri için okulda etkileşimli içerik kullanarak bu ihtiyacın giderilmesini sağladım. Velilere sürece dâhil olmaları için bilgilendirici yazı ve broşür gönderdim. Bir süre eğitim öğretim aksatmamak adına devamsızlık yapan çocukların gelemedikleri günlerdeki etkinliklerini ayırarak, okula geldikleri süreçte vermeye özen gösterdim. Tabi bu uygulamayı gerçekleştirilmemesindeki büyük etken öğrenci mevcudunun az olması çocuklarla bire bir ilgilenmeme gelişimlerinin takibini yapabileme fırsatı tanıdı. Açık havada yapılabilecek sosyal etkinliklere ağırlık verdim. Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine, fiziksel enerjilerini boşaltmasına imkân sağladım. Uzaktan eğitim bitmeye yakın normalleşme süreciyle etkinlikler daha esnek çalışmalarla gerçekleşti. Zamanla çocuklar pandemi kurallarındaki maske, mesafe ve temizliğe farkındalıkları artmış olup olumlu yönde kazanmalarına hatta ailelerini yönlendirme söz sahibi olabilmelerini sağladı. Serbest zaman etkinliğinde, sınıfta oyuncakların kaldırılmasıyla, evden bireysel kutu ile oynayabilecekleri oyuncaklar getirmelerini sağladık. Etkinlikleri planlarken covit önlemleri nedeniyle sınıfta uygulanacak etkinlikleri, grup oyunları yerine bireysel oyunlar ön plana çıkardık. Grup oyunlarını ise daha çok açık alanda gerçekleştirerek çocukların aralarındaki arkadaşlık iletişimlerini artırmak, paylaşma, dayanışma duygu gelişimlerini destekledim. Sınıfta ortak kullanılmak zorunda kaldıkları masa ve

sandalyelere bireysel kullanabilecekleri, kendi resimleri ve isimleri olan görseller asarak covit önlemlerini uygulanmasına dikkat ettik. Sınıflar sabahçı ve öğlenci dönüşümlü gruplar halinde kullandığımız için giriş çıkış saatleri arasında, bir saatlik havalandırma sağladık. Maske kullanımında sorun yaşayan çocuklar için sözlü uyarı etkinliklerde görsel materyallerle algılamaları sağlandı.” (f=4)

4- Araştırmada “Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nelerdir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4: Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nelerdir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Akademik sebepler	Asla yüz yüze eğitim seviyesinde olmamıştır ve çocuklar bu süreçten her yönden olumsuz olarak etkilenmişlerdir	8
Teknolojik sebepler	Eba platformunun yeterli alt yapısını oluşturmadan uzaktan eğitime geçmesi, bunlarla ilgili öğretmenlere eğitim verilmemesi zaman kaybına neden olmuştur,	3

Tablo 4 incelendiğinde, **Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nelerdir** sorusuna verilen cevapların iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; Akademik ve teknolojik sebeplerdir. Akademik sebepler temasında; Asla yüz yüze eğitim seviyesinde olmamıştır ve çocuklar bu süreçten her yönden olumsuz olarak etkilenmişlerdir cevaplarının yoğun olarak verildiği görülmektedir,

Teknolojik sebepler temasında; Eba platformunun yeterli alt yapısını oluşturmadan uzaktan eğitime geçmesi, bunlarla ilgili öğretmenlere eğitim verilmemesi zaman kaybına neden olmuştur cevabında yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Uzaktan eğitim süreci pandemi sürecinde uygulanmıştır. Asla yüz yüze eğitim seviyesinde olmamıştır. Çocuklarla birebir etkileşimle duygusal süreçlerini takip edip problem durumlarında anında müdahale edebilmek, okul öncesi çocuğunun dokunma, sarılma duygusal temasına ihtiyaç duyduğu bir dönemdir. Bu süreçte oldukça fazla etkilenmişlerdir. Uzun süren pandemiyle birlikte yüz yüze eğitime geçilmesi hem olumlu hem olumsuz sonuçları beraberinde getirmiştir. Okulun ilk döneminde çocukların alıştığı olumsuz davranışlardan, en aza indirmek için onlarla ilgili yaşadığımız bireysel sorunlardan arındırmaya, çalışma temelli olarak geçmiştir. Ailelerin de kişisel olarak pandemide yaşadıkları olumsuz sorunları ne yazık ki çocuklara yansımıştır. Ebeveynlerin sorunlarla başa çıkma ve üstesinden gelebilmeleri adına rehberlik ettim. Elimden geldiğince okula devamı ve katılımını arttırmak için veli güveni, iletişimi çok önemliydi. Onların desteği bu süreçte oldukça fazla olmasıyla olumsuzluk durumlarını çabuk aşmış olduk. Bu süreçte çocuklarının özdenetimi tam oturmadığı için öğretmenler olarak bizlerin iki kat enerji harcamamıza, yorulmamıza ve motivasyonumuzun düşmesine neden oldu. Pandemi öncesinde, okul öncesi öğretmen zümrelerimizle pek iletişim ve paylaşım halinde değildik. Pandemi sürecindeki belirsizlikten ötürü iletişim gruplarımız ve paylaşımlarımız arttı. Zümre öğretmenleriyle koordineli hareket etmemizi, alacağımız kararları enine boyuna düşünerek demokratik bir şekilde çözüme fırsatı bulduk. Bu süreçte çocukların kurallar gereği paylaşma, dokunma, sarılma vb. davranışları kısıtlanması aralarındaki arkadaşlık bağlarını, sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediğini gözlemlendi. Velilerle iletişimin olumlu yönde geliştiği arttığı süreçte onların bilinçlendiği görüldü ancak hiçbir surette yüz yüze eğitimin yerini tutmadı. Pandemi sürecinde alınan önlemlerin okul öncesi çocuklarına uyarlamak oldukça güç bir durum oluşturdu. Bu kuralları uygulayalım derken etkinlik zamanlarını yetiştiremedik. Sürekli tedirgin bir şekilde temas etmemiz düşüncesiyle etkileşimli zaman geçiremedik. Eğitimi çok sınırlandırarak vermek zorunda kaldık. Bu da okul öncesi çocuklarının soyut kavramlarını algılamasını iyice güçleştirdi. Bizler bu kavramları somut hale getirip çocuklara uzaktan eğitimde zor da olsa sunabildik fakat yinede yüz yüze eğitimden aldığımız sonuçları alamadık. Çocukların okula devamlılığı arttıkça sınıf alanının yetersizliğiyle bakanlığımızın yayınladığı genelge kurallarını baz alarak çocuklara eğitimi iki gruba böldüm. Planımı bu duruma göre ayarladım çocuklarla daha kaliteli vakit geçirmeme, gelişimlerini ise hedeflenen kazanımlara ulaşabildiğimi gördüm. Zamanında alınamayan kararların eğitime olumsuz yansımalarını düzeltmek, bu sorunlarla baş edebilmemiz zaman aldı.” (f=8)

“Sürece belirsizliklerin yoğun olduğu, okul öncesi kademesine gerekli özen gösterilmemesi, Eba platformunun yeterli alt yapısını oluşturmadan uzaktan eğitime kaos halinde geçilmesi, bu eğitimlerle ilgili öğretmenlere gerekli eğitimin verilememesi zaman kaybının oluşmasına neden olmuştur. Bu süreçte en çok etkilenen okul öncesi çocuklarıdır. Teknolojik araç gereçlerin sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına destek olamaması ayrı bir travma yarattı. Bu çocukların eğitimden geri kalmamaları için ayrı eğitim programı uygulanarak günlük takibi yapıldı. Gelişim çağının kritik döneminde olan bu çocuklar sosyal duygusal, dil, bilişsel, psikomotor ve özbakım tüm gelişim alanlarının olumsuz etkiler bıraktığı bu durumu öğretmenler olarak asgari düzeye çekerek olumsuz sürecin açığını kapatmak için çok fazla efor sarf ettik. Bakanlığımızın temel eğitim müdürlüğü tarafından

hazırlanan temassız oyunlar kitapçığı sürecin sonunda geçte olsa bizlere yol gösterdi. Anaokulu ve ana sınıflarında farklı uygulamaların (hibrit, uzakta, yüz yüze) denenmesi ikilik yaratmıştır. Sıkıntılarımız görmezden gelindi, sesimizi duyuramadık, kendi başımızın çaresine baktık. Biz anaokulu öğretmenleri olarak bu süreçte çok yalnız hissettik ve yıprandık. Eğitimde pandemi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yolları tecrübe olarak kaldı.” (f=3)

SONUÇ

Sonuç

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

Araştırmada “Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar nelerdir? Sorusu sorulduğunda “Yaşanan belirsizlikler, teknolojik alt yapının yetersiz olması, teknolojik aletlerin yetersiz olması nedeniyle katılım sağlanamaması” cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlar bu süreçte yaşanan belirsizlikler ve teknolojik aletlerin yetersiz olması nedeniyle katılım sağlanamaması olmuştur.

Araştırmada “Bu sorunların eğitim öğretim ortamına yansımaları nelerdir? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “Ekranla bağımlı kalmış çocuklarda dikkat eksikliği, kavrama güçlüğü, çabuk sıkılma, etkinlikleri tamamlamada özensizlik, konsantrasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, sosyal duygusal yönden davranış bozukluklarının baş göstermesine” cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre bu sorunların öğretim ortamına yansımaları ekrana bağımlı kalmış çocuklarda dikkat eksikliği, kavrama güçlüğü, çabuk sıkılma, etkinlikleri tamamlamada özensizlik, konsantrasyon bozukluğu, motivasyon düşüklüğü, sosyal duygusal yönden davranış bozukluklarının baş göstermesine şeklinde olmuştur.

Araştırmada “Bu sorunları nasıl çözdünüz? Sorusu sorulduğunda “Çocukların gelişimlerini desteklemek, sosyal, duygusal, psikomotor ve diğer gelişim ihtiyaçlarının karşılanması adına etkinlikleri çocukların ilgi gösterdikleri etkinliklere ağırlık vererek hareketli oyunlar tercih ederek ve velilerle iletişim halinde olup gerekli uyarıları yaparak” cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre bu sorunların çözümü için büyük çoğunluk çocukların gelişimlerini desteklemek, sosyal, duygusal, psikomotor ve diğer gelişim ihtiyaçlarının karşılanması adına çocukların ilgi gösterdikleri etkinliklere ağırlık vererek hareketli oyunlar tercih ederek ve velilerle iletişim halinde olup gerekli uyarıları yapmak yolunu kullanmışlardır.

Araştırmada “Sürece ilişkin genel değerlendirmeleriniz nelerdir? Sorusu sorulduğunda “Asla yüz yüze eğitim seviyesinde olmamıştır ve çocuklar bu süreçten her yönden olumsuz olarak etkilenmişlerdir” cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre yaşanan bu süreç yüz yüze eğitimin yerini tutmamış ve olumsuz etkilenmelere sebep olmuştur.

KAYNAKÇA

Ak, A., Oral, B. ve Topuz, V. (2018). Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*.

Alper, A. (2020). Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması, *Millî Eğitim*, 49 (Özel Sayı: 1).

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*.

BBC, (2020). Koronavirüs (Covid-19): Salgına Karşı Hangi Ülke, Ne Tür Önlemler Aldı?, (13.03.2020). Bbc News Türkçe 02.07.2021 tarihinde alıntılanmıştır.

Can, E. (2004). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitimlerini değerlendirmeleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-15, İnönü, Malatya.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*.

Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *Türkiye’de İnternet Konferansı*, 7-9 Kasım 2012, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir.

Daniel, J. (2020). *Education and the COVID-19 pandemic*. Prospects.

Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L. and Adedoyin, A. S. (2020). The degree of readiness to total distance learning in the face of COVID-19-Teachers’ View (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine). *Journal of Education in Black Sea Region*,

- Eken, Ö., Tosun, N. Ve Eken, D.T. (2020). *COVID-19* Salgını ile Acil Ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme, *Millî Eğitim*, 49 (Özel Sayı: 1).
- Fidan. M. (2020). Covid 19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Güngör, H. (2014). http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/acilyardimveafetyo-netimi_ao/deavad.pdf 13 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- 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.
- MEB (2020a). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-Martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> web adresinden 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Özdoğan, A.Ç. ve Berkant, H.G. (2020). COVID-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi, *Millî Eğitim*, 49 (Özel Sayı: 1).
- Sağır, Ş. U. ve Dal, E. (2021). Pandemi Sürecinde EBA Platformuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Görüşleri, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi-AJER*.
- Saygı, H. (2021). COVID-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi-AUAd*.
- Sözen, N. (2020), COVID 19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*.
- Şirin, H. ve Özkan, S. (2020). Dünyada ve Türkiye’de Covid-19 Epidemiyolojisi, *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi-KBB VE BBC Dergisi*.
- UNESCO. (2020). *UNESCO Futures of Education Commission urges planning ahead against increased inequalities in the aftermath of the Covid-19*. <https://en.unesco.org/news/unesco-futures-education-commission-urges-planning-ahead-against-increased-inequalities> adresinden erişildi.
- Ülker, M. (2020). Koronavirüs Salgını Döneminde Eğitim Uygulamalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Analizi: Kosova Cumhuriyeti Örneği”, *Millî Eğitim*, 49 (Özel Sayı:1).
- Yamamoto, G.T. ve Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*.
- Wikipedia. (2020a). *2019-20 koronavirüs pandemisi*. https://tr.wikipedia.org/wiki/2019-20_koronavir%C3%BCs_pandemisi, web adresinden 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Wikipedia. (2020b). *Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education*. https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_2019%E2%80%9320_coronavirus_pandemic_on_education, web adresinden 15 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.

Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları

Future Concerns of Vocational and Technical High School Students

ÖZET

Bu araştırma öğrencilerin gelecek kaygılarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi yapılırken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde bulunan okullarda görevli öğretmenlerdir. Görüşme yapılan kişi sayısı 30'dur. Araştırma, nitel bütüncül çok durum desenli betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmış araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşmenin verileri tema analizi, vaka analizi ve betimsel analizle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin gelecek adına duydukları en büyük kaygının nasıl bir işe sahip olacağı kaygısı olduğu, gelecek kaygısını yaşayanların sayısının bir hayli fazla olduğu, kişilerin meslek seçiminde aile etkisinin önemli oranda rol oynadığı, öğrencilerin çoğunluğunun meslek tercihlerinde sevdikleri meslekleri yapmaları yönünde olduğu ve meslek seçiminde maddi rahatlık sağlamanın önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ekonomik Sorun, Gelecek Kaygısı, Öğrenci Yaşanan Sorunlar

ABSTRACT

This research was carried out to examine students' future concerns. Qualitative research methods were used in the study. Content analysis technique was used while performing data analysis in the research. The study group of the research is the teachers working in the schools located in the city center of Ankara. The number of people interviewed is 30. The research was carried out with the qualitative holistic multi-case patterned descriptive survey method. The data of the semi-structured interview developed by the researcher were analyzed by theme analysis, case analysis and descriptive analysis.

As a result of the research, it was found that the biggest concern of the students for the future is what kind of job they will have, the number of people who have anxiety about the future is quite high, the family effect plays a significant role in the choice of profession, the majority of the students are in the direction of doing the jobs they like in their career choice, and the choice of profession is financial. It is understood that providing comfort is an important factor.

Keywords: Economic Problem, FutureAnxiety, StudentProblems

GİRİŞ

Problem Durumu

Yaşamın her aşamasında insanlar farklı düzeylerde farklı nedenlerle gelecekleri için endişelenirler. Türkiye'deki genç nüfus yoğunluğu, üniversite eğitimi tamamlamak isteyen gençlerin çokluğu, iş ararken yaşanan sorunlar ve öğrenci velilerinin ekonomik durumunun kötü olması gibi sorunlar da geleceğe yönelik korkuları artırıyor. Sınırlı kültürel, sosyal, mesleki ve ekonomik fırsatların farkında olan gençlerin eğitimlerini ilerletme, iş bulma ve geleceklerini planlama gibi çeşitli kaygıları vardır. Bugün bile tanınmış bir üniversiteden mezun olan ve yabancı dil bilgisi iyi olan kişilerin gelecek korkusunun azalmadığı görülmektedir (Kurt, 2007).

İnsanlar hayatın anlamını önemsiyor, gençlerin toplumdan beklentileri var. İnsan davranışları, gelecek beklentileri çerçevesinde gerçekleşir. Ekonomik ve sosyal politikalar sosyal hedefler belirler (Tolan ve diğerleri, 1990).

Gelecek kaygısı taşıyan insan, anlık zevkleri planlamalı, ertelemeli, bir süre sonra kendisine gelecek olan daha büyük ve kalıcı zevkler için çabalamalı, bundan kaçınmak, sağlıklı, mutlu ve müreffeh bir hayat yaşamak için planlı bir hayat sürmelidir. yaşam (Tarhan, 2012). Öğrenciler arasında gelecek kaygısı arttı. Ekonomi, istihdam, eğitim, yaşam kalitesi ve gelir faktörlerinin öğrencilerin gelecek kaygısını etkileyen önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir (Kaya ve Göktolga, 2014).

¹ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0005-7926-6059

² Okul Müdürü, MEB, Samsun, Türkiye. ORCID NO:0009-0000-8212-0417

³ Okul Müdürü, MEB, Amasya, Türkiye

⁴ Uzman öğretmen, MEB, Antalya, Türkiye. ORCID NO:0009-0007-6987-5269

⁵ Müdür yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO:0009-0009-0606-4033

⁶ Uzman öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0009-0007-5875-3996

Engin Demirok¹ 
Nuray Torun² 
Nazım Kürşad Karaköse³ 
İlkay Kılıç⁴ 
Serkan Sakarya⁵ 
Didem Koç⁶ 

How to Cite This Article

Demirok, E., Torun, N., Karaköse, N.K., Kılıç, İ. Sakarya, S. & Koç, D. (2023). "Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin Gelecek Kaygıları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6684-6693. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69430>

Arrival: 11 February 2023

Published: 30 April 2023

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

Lise öğrencilerinin problem algılarının öğrenciler için de genel olarak geçerli olduğu söylenebilir. Nitekim Mütevelloğlu, Zambak ve Mert (2010) tarafından 2009 yılında üniversite öğrencilerinin işsizlik ve gelecek kaygılarını belirlemeye çalıştıkları çalışmada, gençlerin H.6'sının bireysel geleceklerinden endişe duyduğu ve X. Türkiye'nin geleceğinden endişe duyanlar var. Gençler, güncel olaylara dayalı olarak küreselleşme sürecinin gelecekteki olası gelişmelerinden endişe duymaktadır. Niteliksiz eğitim, sosyal ve kültürel yabancılaşma, kimlik eksikliği, yabancı dil eksikliği, ileri mesleki beceri eksikliği, ekonomik ve sosyo-kültürel yetersizlikler, daha fazla uzaklaşma gibi sorunlar yaşayabileceklerini düşünmekte ve çeşitli kaygılara sahiptirler. gelişmiş ülkelerdeki gençlerin sahip oldukları şeylerdir (Niyazi, 2015). .

Amaç

Bu çalışma, öğrencilerin geleceğe yönelik korkularını incelemektedir. Araştırmanın amaçlarından biri de gençlerin geleceğe yönelik kaygılarının yordayıcılarını belirlemektir. Bu, gençlerin ekonomik sorunlar nedeniyle gelecekle ilgili kaygılarının hassas olduğu konuları tespit etmek ve bunları ortadan kaldıracak çözümler sunmaktır.

Önem

Yaşamın her aşamasında insanlar, farklı düzeylerde farklı nedenlerle gelecekle ilgili kaygı duyarlar. Türkiye'deki genç nüfus yoğunluğu, üniversite eğitimi tamamlamak isteyen gençlerin çokluğu, iş ararken yaşanan sorunlar ve öğrenci velilerinin ekonomik durumunun kötü olması gibi sorunlar da geleceğe yönelik korkuları artırıyor. Sınırlı kültürel, sosyal, mesleki ve ekonomik fırsatların farkında olan gençlerin eğitimlerini ilerletme, iş bulma ve geleceklerini planlama gibi çeşitli kaygıları vardır. Bugün bile tanınmış bir üniversiteden mezun olan ve yabancı dil bilgisi iyi olan kişilerin gelecek korkusunun azalmadığı görülmektedir. Hayatın anlamı insanlar için önemlidir ve gençlerin de toplumdaki beklentileri vardır. İnsan davranışları geleceğe yönelik beklentiler çerçevesinde gerçekleşir. Araştırma gencin toplumdaki beklentilerini karşılamak için ne yapmaları gerektiği açısından önemlidir.

Varsayımlar

1- Araştırma, lise öğrencilerinin soruları dürüstçe yanıtlayacaklarını varsaymıştır.

Sınırlılıklar

- 1-Araştırma lise öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
- 2-Elde edilen veriler "Veri Toplama Aracı"ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: Ertürk'e (1972) göre Eğitim; Bireyin kendi yaşamında arzu edilen bir davranış değişikliği meydana getirme ya da yeni davranışlar kazanma sürecidir.

Öğretmen: Bir kamu veya özel eğitim kurumunda çocukları, gençleri veya yetişkinleri istenilen öğrenme deneyimlerini kazanacak şekilde yönlendirmek ve yönlendirmekten sorumlu kişidir (Yücel, 2004).

Korku: Eski Yunanca "anxietas" kelimesinden türetilen korku terimi, Türkçede korku anlamına gelir; Merak, korku, kaygı vb. anlamlarda kullanılır. (Köknel, 1989).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Stres Terimi ve Kapsamı

Stres kelimesi Latince estria kelimesinden gelmektedir. Her yüzyılda farklı anlamlarda kullanılmış ancak 19. yüzyıldan itibaren "güç ve baskı" anlamında bir kelime olarak kullanılmaya başlanmıştır. (Baltaş ve Baltaş, 2008). Stres günümüzde her meslekte mevcuttur. Mesleği ne olursa olsun bireyin sağlığını ve üretkenliğini etkiler. Farklı meslek gruplarının farklı stres tanımları vardır. Her işin farklı stres nedenleri olabilir (Ağma, 2007).

Çam'a (2004) göre iş yeri tehlikeleri stresi etkiler. polis, askerler, itfaiyeciler, madenciler vb. İşçiler için mesleklerinde geçim güvencesinin olmaması yüksek düzeyde strese neden olur. Sağlık çalışanlarının bulaşıcı hastalıklara maruz kalması, kötüleşen sağlık koşulları ve sağlık çalışanlarının ölümleri ile ilişkili stres düzeylerini de artırmaktadır.

Tekin, Çilesiz ve Gede (2019) tarafından yapılan bir araştırma, stres düzeyleri açısından madencileri birinci, asker ve polisleri ikinci ve tıp profesyonellerini üçüncü sırada sıraladı. Bu sıralamayı şekillendiren en büyük etken bu işlerde geçim güvencesinin olmamasıdır. Öğretmen 4. oldu. Öğretmenlerin insan yetiştirme sorumluluğunun yüksek olması, eğitim sisteminin sürekli değişmesi ve yetersiz maaşlar stres düzeyini arttıran faktörler arasında yer almaktadır. Akademisyenler, öğretmenler gibi öğretim faaliyetleri yürütür, ancak akademisyenlerin stres seviyeleri öğretmenlerden daha düşüktür. Bunun nedeni olarak mali faktörler ve eğitim sistemi gösterildi. Bankacılar ve

muhasibecilerin orta düzeyde strese sahip oldukları görülmüştür. Her iki iş grubunda da yoğun aylık çalışma ile yıl sonu ve yılbaşı çalışması ve para işleme iş miktarını etkileyen unsurlardır.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: Stres her işin doğasında vardır. Ancak can güvenliği stres düzeyini artıran en önemli faktördür.

Stres Kaynakları

Stresin farklı insanlar için birçok farklı nedeni vardır. Bireyler, stresin öncelikle dış etkenlerden kaynaklandığına inanırlar. Ancak asıl stres kaynağı insanların kendisidir ve insanlar olaylara farklı tepki verirler. Aynı kişi aynı olaya farklı zamanlarda farklı tepkiler verebilir (Baltaş ve Baltaş, 2008). Stres, hem çalışanın kendi kişiliğinden hem de örgütsel kaynaklardan kaynaklanabilir. Farklı kişiliklere sahip insanlardan oluşan bir organizasyonun kendisi başlı başına bir stres kaynağıdır.

İşin yapısı, fiziki çevre koşulları, aşırı veya yetersiz iş yükü, iş güvencesinin olmaması, haksız terfiler, yöneticilerle çalışanlar arasındaki sorunlar örgütteki stres kaynaklarını artırdığında stresten kaçınılır (Ergül, Kılıç ve Örcü, 2011).

Gençlerin Gelecek Beklentileri

Bir kişinin yaşam alanı, gördüğü, duyduğu ve bildiği, davranışlarını etkileyebilecek her şeyi nasıl algıladığıyla şekillenir. Yaşam alanları büyük ölçüde bizi çevreleyen koşullar ve etkileşimde bulunduğumuz insanlarla şekillenir. Öte yandan psikolojik çevre, kişinin davranışını ve hedeflerini etkileyen bir diğer önemli faktördür. Psikolojik çevre, fiziksel çevrenin aksine, karar vermeyi ve davranışı etkilediği ölçüde kendini gösterir. Kişinin fiziksel çevresinde sahip olduğu habersiz olguların onlar için hiçbir önemi yoktur. Psikolojik çevre dinamik bir yapıya sahiptir ve kişi bir amaca her yaklaştığında psikolojik çevrede değişiklikler meydana gelir (Öner ve Gümüş, 2000). Olasılık ve iradenin birleşimi arzuyu yaratır. Üniversite eğitimini herkese açık hale getirmek, insanların bunu istediği anlamına gelmez. Talep edilmeyen uygulama ve programların etkili sonuçlar vermediği söylenmektedir (Sellar, 2013). Sadece istemek yetmez, bunu gerçekleştirmek için politikalara ve uygulamalara ihtiyacımız var. Hedeflere ulaşmada yön bulma yeteneği, hırsları görünür ve erişilebilir kılmayı ve onlara ulaşma yolunun bir "haritasını" çizmeyi içerir. (Apadurai, 2004). Gençlerin gelecekte beklenenlerinin temellerine bakıldığında ilk akla gelenler aile imkanları, eğitim imkanları, beceriler ve başarılarıdır. Gençlerin yaşam beklentisi, ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Yüksek SES'e sahip ailelerin çocukları başarı duygusuna, iç kontrole, sosyal değişime ve iyimserliğe inanırken, düşük SES'e sahip ailelerin gençleri daha dindar, dıştan kontrole ve kadercilığe sahipler ve düşük öz saygıya ve karamsarlığa sahipler. (Kağıtçıbaşı, 1973; Roberts) ve Bengston, 1993).

Gelecekle ilgili inançlar, hırslar ve beklentilerden oluşur. Geleceğe yönelik hırsları ve beklentileri konusunda umutlu olan kişiler, akademik başarı, sağlıklı davranış ve hatta önemli ölçüde daha düşük uyuşturucu kullanım oranları sergilemektedir (Türk, 2019).

Gençlerin Maddi Emelleri

Dış arzuların maddi hırsları, başkaları tarafından yargılanma fikrine dayanır. Ergenlerin paraya erişim yaşı (ebeveyn yardımı, yarı zamanlı çalışma vb.), gençlerin para kazanma ve pahalı ürün/hizmet satın alma hırsı, özellikle tüketim toplumlarında güç göstergesi olarak görülmektedir. insanların uyumlu sosyal ilişkiler kurması ve ekonomik güç kazanması. Tüm bunların sonucunda insanların 'iyi hayat' kavramı ve paraya olan istekleri erken yaşlardan itibaren şekillenir (Türk, 2019) Destekleme ve yetişkinliğe geçiş ile başlar. Bu nedenle gelecek hedefleri, bireyin para kazanma becerisini ve gelir hedeflerini içerir (Beutler ve diğerleri, 2008).

Gençlerin İş ve Eğitim Beklentileri

Onun için doğru mesleği seçmek ve ilk yarıyıldan hazırlıklı olmak o kadar kolay değil. Bu durumda ergenlik döneminde yaşanan farklılaşma ve gelişmenin etkisi vardır. Bu aşamada anne babanın emirlerine uyma eğilimi vardır. Bu aşamada gençler, ebeveynleri tarafından belirlenen amaç için gönüllü olabilir; Ancak ailenizin baskısını hissediyorsanız başka alternatiflere yönelebilirsiniz (Karabekiroğlu, 2009). Buradan da anlaşılacağı gibi anne babanın tutumu çok önemlidir. Anne-baba tutumunun önemine ek olarak, gençlerin eğitim, sağlık ve mesleki hareketler gibi gelecekteki etki alanları ile ilgili eylemlerinin de kendilerine karşı tutumu ön plandadır (Bandura, 2006). Snyder (1995), kişisel etkinliğiniz hakkındaki beklentilerinizin, umut ve sonuç beklentileri arasında bir benzerlik yarattığını bulmuştur.

Kariyer hedeflerinin bir parçası olarak vasıfsız işçi, mekanik vb. işlerden yüksek gelir elde edebilecek mühendis ve doktor gibi çeşitli meslekler vardır. Mesleki istikrarsızlık terimi, gelecekteki eğitimi şekillendirme sürecinde

yaşanan veya karşılaşılan karmaşık durumlardan kaynaklanmaktadır. İnsanlar ilgi ve becerilerinin farklılaşmaması nedeniyle istikrarsızlık yaşayabilir veya kariyer bulmada yaşanan zorluklar kararsızlığa neden olabilir (Gative Tal, 2008).

Ergenlerin özellikle eğitim ve işle ilgili gelecekle ilgili olumlu duygularının, uzun vadeli hedef belirleme, üniversite hakkındaki düşünceleri, sosyal destek ve okuldaki duygusal uyum ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimle ilgili olumlu duyguların, öz-analiz ile ilgili geleceğe yönelik duygular üzerinde de olumlu etkisi olduğu iddia edilmiştir. Ergenler, eğitim olanakları ve okul yapısı, arkadaşlarıyla ilişkileri ve ailelerinin geleceği gibi sosyal refahları ile ilgilenmektedir (Yeo ve diğerleri, 2007; Catalano ve diğerleri, 2004, aktaran: Türk, 2019). Eğitim fırsatları bulmak, gelecekteki hedefleri şekillendirir ve olumlu bir aşama oluşturur. Tolan (1990), ergenlerin geleceğe yönelik beklentileri üzerine yaptığı araştırmasında, ergenlerin geleceğe yönelik umut ve güvenlerindeki öğrenme oranını (2.3), bilgi ve becerileri (#.3) vurgulamaktadır. Geleceğe yönelik bir umut nedeni olarak verilen eğitim düzeyinin öneminin her geçen gün azaldığı belirtilmektedir (Şimşek, 2012).

Gençlerin Gelecek Kaygıları

Korku terimi, Türkçe'de korku anlamına gelen eski Yunanca "anxietas" kelimesinden gelmektedir. Merak, korku, kaygı vb. anlamlarında kullanılır. (Cocknell, 1989). Bireyin iç ve dış dünyası için tehlike oluşturan durumlara rağmen hissettiği duygudur (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Anksiyete, kişinin dış veya iç dünyadan gelen uyaranlarla karşılaştığında yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel tepkidir. Diğer bir ifadeyle durum ve olaylardan korunmayı zorlaştıran aşırı kaygı ve tedirginlik halidir (Özkan, 2014).

Korkunun olumsuz yönlerine rağmen uyarıcı, koruyucu ve motive edici özellikleri de vardır. Olumlu korku, insanları toplumda önemli konular aramaya ve öğrenmeye motive eder (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Gelecek korkusu, tüm canlıların insani bir özelliğidir. Bir kuş olan atın gelecek için endişelenmesine gerek yoktur. İrk genleri atlarda, uçuş genleri ise kuşlarda kodlanmıştır. İnsanlar, diğer canlılardan farklı olarak, üst bilişsel genler adı verilen transmental genlere yüksek düzeyde sahiptir ve bu, insan zamanının dikkatini çekmektedir. Geleceğin kendisini beklediğini ve kontrol edemediğini görünce gelecek için endişelenmeye başlar (Tahan,

2012) Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, cinsiyeti, duygusal durumu, kişiliği, ebeveyn mesleği, akademik performansı, barınma, arkadaş çevresi gibi konular öğrencilerin ilgisini çekmektedir.

Korku ise bireyin psikolojisini etkileyebilmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004).

Merkezi sınavlar, birinci sınıftan üniversiteye ve hatta mezun olduktan sonra öğrencilere bir korku ve çaresizlik hali getirir (Tümkiye, Aybek ve Çelik, 2007).

Öğrencilerin kaygılarının arkasında öğrenim gördükleri şehirden sosyo-ekonomik düzeye, üniversite ortamından barınma sorunlarına kadar pek çok faktör vardır (Dursun ve Aytac, 2009). Temel eğitimin insanların hayatında önemli bir yeri olduğuna kuşku yokken, özellikle son sınıf öğrencileri mezun olduktan sonra hayatın yeni bir evresine girecekleri için önemlidir. Akademik yılın sonunda, öğrencilik hayatınızı tamamlayan toplumun nitelikli bir üyesi olursunuz. Kariyer seçimleri, gerçek hayattaki rol planları, arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve çeşitli sorumluluklar kaygıya neden olan faktörlerden bazılarıdır (Çakmak ve Hevedanlı, 2004; 2005).

Türkiye'de Yaygın Ekonomik Sorunlar ve Eğitim İlişkisi

Gelişmekte olan birçok ülke, devletlerini belirli bir ekonomik ve sosyal gelişme düzeyine getirebilmek için eğitime büyük önem vermektedir. Çünkü devletler küresel ekonominin ekonomik çerçevesi içinde rekabet edebilmek için teknolojik gelişmelere ve değişimlere uyum sağlamak zorundadır. Günümüzde devletlerin verimliliği, ciddi anlamda donanımlı istihdam düzeyi ile orantılı olarak ilerlemektedir. Bu nedenle donanımlı işler için eğitime yapılan yatırımlar ve eğitimin önemi giderek artmaktadır. Dolayısıyla eğitimin temelde ekonomi ile ilgili olduğu görülmektedir (Çetin, 2014).

Eğitim, devletlerin gelişmişlik düzeyini doğrudan etkiler. Pek çok gencin gelişmiş ekonominin ve hukukun hedeflerine göre uyumlu eğitimi, eğitimin manevi, sosyal ve kültürel etkisinin yanı sıra ekonomik etkisini de dikkate almaktadır (Çakmak, 2008).

Türkiye'de eğitim harcamalarının toplam GSYİH'ye oranı da gelişmiş ülkelere göre daha düşüktür. Bu anlamda bir ekonominin gelişmişlik düzeyini yükseltmek için maliyetlerin aynı oranda artması gerekmektedir. Öte yandan, gelişmiş ekonomilerin eğitimi geliştirmeye yönelik Ar-Ge harcamaları Türkiye'ye kıyasla önemli ölçüde yüksektir.

Gerçekte, Türkiye'nin Ar-Ge girişimlerine yaptığı harcamalar ve GSYİH içindeki eğitim harcamaları gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmaktadır (Çetin, 2014).

İlgili Araştırmalar

Greenberger ve McLaughlin (1998) çalışmalarında, 157 üniversite öğrencisinin stresle başa çıkma eğilimlerini ve açıklama stillerini anlamada, algılanan güvenliğin, ebeveynlerle erken yaştaki ilişkilerin ve ebeveyn olmayan yetişkinlerin önemini incelemiştir. Güvenli bağlanma, destek arama ve aktif problem çözme stilleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve kadınların algılanan başarı ve başarısızlıklarını olumlu veya kendini geliştiren bir yönde açıklama eğiliminde olduklarını bulmuşlardır.

Şahin (2002), Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin umutsuzluk puanlarında cinsiyet, yaş ve medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Katılımcıların aile geliri incelendiğinde, düşük gelirli aile katılımcılarının umutsuzluklarının orta ve yüksek gelirli aile katılımcılarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edildi.

Canbaz'ın 2007 yılındaki çalışması, daha yaşlı tıp öğrencilerinin kaygı düzeylerine ve bunu etkileyen faktörlere baktı. Bulgularda elde edilen sonuçlar, öğrencilerin mesleklerinde gelecekte korktuklarını göstermektedir. Endişelerinin çoğunun (I,4) deneyim kazanma ile ilgili olduğu görülmektedir. Gelecek Kaygısı Skoru olan ve olmayan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmış ve Beck Anksiyet Ölçeği puanı incelenmiştir. Tümerdem tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen araştırma, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre fakülte, cinsiyet, okul başarısı, okuldaki arkadaşlıklar ve istenilen meslek değişkenleri Fen-Edebiyat Fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkilemiştir. Ebeveyn tutumları ve ekonomik durum değişkenlerinden etkilenmediği bulunmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

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.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Fenomenoloji deseninde araştırma konusu edilen fenomene ilişkin katılımcıların görüşleri deneyimlerine dayalı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılır. Sıradanlaşmış olarak görülen bu deneyimler araştırma için büyük öneme sahiptir (Ulaşkın, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara il merkezidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise basit seçkisiz yöntem ile oluşturulmuş olup, 30 mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencisi ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 5 tane soru, belirlenen 30 öğrenciye sorulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcı öğrenciler "Ö" kısaltmaları yapılarak belirtilmiştir.

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1- Araştırmada "Gelecek kaygısı nedir?" sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Gelecek kaygısı nedir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Nasıl bir işe sahip olacağım korkusu	14
Gelecekle ilgili bütün belirsizlikler	13
Maddi rahatlığın bilinmezliği	2

Tablo 1’de Gelecek kaygısı nedir? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=14) “nasıl bir işe sahip olacağım korkusu” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Nasıl bir iş sahibi olacağım. Nasıl bir işte çalışacağım. Nasıl bir işe sahip olacağımın merakı. İşimi layığı ile yapıp yapamayacağımı bilemem. İşimde başarılı birisi olacak mıyım düşüncesi. Mesleğimin devamlılığını sağlayabilecek miyim endişesi en büyük kaygım. Sevdiğim mesleği yapabilecek miyim düşüncesi.” (f=14)

“Gelecekle alakalı endişelerimizin hepsidir. Mesela ben bu konuda çok fazla kaygı içindeyim. Çünkü daha iyi bir lisede okuyabilirdim. Maalesef ortaokulda çok fazla ders çalışmadığım için düşük not aldım ve buraya geldim. Gelecek kaygısı gelecekte olabilecek iş hayatı aile hayatı ve düzenli veya düzensiz bir yaşam kaygısıdır. Gelecek ile ilgili plan yapılması bunu önleyen etkenlerdendir şimdiden çalışıp gelecek adına düzenli bir yaşam planlanabilir ama çalışmadan ilerlenirse düzensiz bir geleceğimiz olur. Bana göre gelecek kaygısı ilerideki hayatımızda bize sorun teşkil edecek sorunlar karşısında kaygılanmamıza denir. Hayatımın ne yönde ilerleyeceğinin bilinmezliği. Geleceğimin belirsizliği, gelecek kaygısının ta kendisidir. Hayatımın gidişatının belirli bir planda olmaması. Hiçbir konuda fikrimin olmaması, kısacası belirsizlik demektir. Tam olarak geleceğim konusunda hayatımı şekillendirememiş olmamdan kaynaklanan belirsizlik. Endişelerimizdir. Gelecekte bizi kaygılandıran şeylerdir. Gelecekle ilgili hayallerimin suya düşmesi diyebilirim mesela. Kaygılanmaktan nefret ediyorum. Kaygılarımız bizim ileriye doğru adım atmamıza engel oluyor. Kuruntularım. Hayal kırıklıklarım. Hayata dair olumsuz ne kadar şey varsa gelecek kaygısı da odur.” (f=13)

“Maddiyat. Maddi rahatlığı yakalayıp kendi ayaklarımın üstünde durabilecek miyim endişesi.” (f=2)

2- Araştırmada “ Gelecek kaygısı yaşıyor musunuz?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2:Gelecek kaygısı yaşıyor musunuz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Evet	22
Kısmen	4
Hayır	3

Tablo 2’de Gelecek kaygısı yaşıyor musunuz? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=22) “Evet” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Evet çok yaşıyorum ve bu doğrultuda beklentilerimin olmayacağı kaygısı benim psikolojimi bozuyor. Evet gelecek kaygısı yaşıyorum, sınıfımızdakilerin hepsi de yaşıyor diye düşünüyorum çünkü doğru dürüst bir eğitim alamadığımız için geleceğe dair birçok beklentimiz boşa düşüyor. Kaygılanmıyorum desem yalan olur. Ama kaygılarımın beni esir almasına da izin vermeyeceğim. Yaşamaz olur muyum. Bazen çok abartılı bir şekilde yaşıyorum. Bir şeyleri başaramama korkusu buna verebileceğim en açıklayıcı örnektir.” (f=22)

“Yani bazen yaşıyorum ama çok fazla değil. Biraz. Kısmen ” (f=4)

“Hayır. ” (f=3)

2- Araştırmada “Meslek seçiminizde aileniz bir etkisi var mı ?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Meslek seçiminizde ailenizin bir etkisi var mı? Sorusuna dayalı görüşler.

Temalar	f
Evet / Var	14
Hayır / Yok	13
Kısmen	2

Tablo 3’de Meslek seçiminizde ailenizin bir etkisi var mı? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=14) “Evet, var” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Evet. Var. Meslek seçimimde bana daima yardımcı olan ağabeyim olduğu için ve aynı zamanda kendisi öğretmen olduğu için onun sözünü dinliyorum çünkü kendi başıma sağlıklı karar veremeyeceğimi düşünüyorum. Var elbette, bir yandan babam bir yandan ağabeyim bu konuda çok baskı kuruyorlar. Ailem düşüncelerime saygı duyar ama yine de bana direkt belli etmeden yönlendirmeye çalışıyorlar. Neticede onlar ailem. Buna hakları var diye düşünüyorum. Fazlasıyla var.” (f=14)

“Hayır. Yok. Kendi geleceğimi kendim planlandırmamı istedikleri için bu yönde bir baskıları olmuyor.” (f=13)

“Kısmen, çünkü ailemde benim geleceğim için iyi olan mesleği seçmemi ister. Ama bununla birlikte beni sevmediğim mesleği seçmeye de zorlamazlar.” (f=2)

4- Araştırmada “Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4:Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Sevdiğim mesleği seçerim	17
Hayatımı idame ettireceğim mesleği seçerim	8
Her ikisini de birlikte yapabileceğim mesleği seçerim	4

Tablo 4’de Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=17) “sevdiğim mesleği seçerim” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Severek yapabileceğim bir mesleği seçerim. Sevdiğim mesleği seçerim çünkü sevmediğim bir işte çalışırsam ondan verim alamam ve isteksizce çalışırım. Sevdiğim mesleği seçmek isterim ve umut ediyorum gelecekte de bunu başarırım.” (f=17)

“Ailemin geçimini sağlayacağım bir işim olsun istiyorum. Hayatımı idame ve idare ettirebileceğim bir mesleği seçerim Eskiden sevdiğim mesleği seçeceğimi söyledim ancak günümüz şartlarında hayatımı idame ettirecek mesleği seçmek istiyorum. Sevdiğim meslek şu an için ülkemizde gerçekleştirileceğim bir şey olmadığından dolayı hayatımın devam etmesine yetecek bir işim olsa benim için yeterlidir.” (f=8)

“Hem sevdiğim hem de iyi para kazanacağım bir mesleği seçerim. İkisi de olabilir. Tamamıyla sevdiğim mesleği seçmek isterdim ancak şu an için ikisini birlikte yapabileceğim bir meslek seçmek isterim” (f=4)

5- Araştırmada “Sizce meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 5:Sizce meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Maddi rahatlığı	13
Severek yapabileceğim bir iş olması	8
Bildiğim, becerebildiğim bir iş olması	6
Saygınlığı	2

Tablo 5’de Sizce meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=13) “Maddi rahatlığı.” yanıtını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Kazancı sürdürülebilir olmalı. Geçimimi sağlayabileceğim bir meslek olmalı. Maaşı. Maddi olanakları. Öncelikle maddi kaygısı. Günümüzde devir ekonomi devri olduğu için ekonomik etkenler.” (f=13)

“Severek yapacağım bir meslek olup olmadığı. Yıllarca sıkılmadan, sevdiğim ve zevk aldığım bir meslek olmalı. Bence insanın o mesleği severek yapacağına inanması en önemli etkidir. İnsanın kendisine sorduğu seviyor muyum sevmiyor muyum sorusuna aldığı cevap en büyük etkidir. Seçtiğimiz mesleği göz önünde bulundurmanız lazım gelecekte önü açık mı değil mi? Severek yapabilecek miyim yapamayacak mıyım? Nasıl bir ortamda çalışılacağı bence bunlar önemli etkenlerdir. Sevdiği işi yapmasıdır insanın çünkü şu mesleğin sonu yoktur, bu mesleği yap diye yönlendirenleri dinlemeyip kendi bildiği yoldan gitmeli insan.” (f=8)

“Bana uygun yapabileceğim bir meslek olup olmadığı. El alışkanlığımızın yatkın olduğu, yapabileceğimiz bir meslek olup olmadığı. Seçtiğin mesleği yapıp yapamayacağını hesap etmek.” (f=6)

“Önceliğim saygın bir meslek olması bu sebeple para sonraki iş benim için. Bir de topluma faydalı olsun isterim yaptığım için. Bana göre seçtiğim meslek herkes tarafından önemli olmalı. Pişman olmayacağım bir meslek olmalı” (f=2)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç

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

Araştırmada; Gelecek kaygısı nedir? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “nasıl bir işe sahip olacağım korkusu” yanıtını verdikleri görülmüştür. Buna göre gelecek adına duyulan en büyük kaygı nasıl bir işe sahip olacağım kaygısıdır.

Araştırmada; Gelecek kaygısı yaşıyor musun? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “Evet” yanıtını verdikleri görülmüştür. Buna göre gelecek kaygısını yaşayanların sayısının bir hayli fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada; Meslek seçiminizde ailenizin bir etkisi var mıdır? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “Evet” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre kişilerin meslek seçiminde aile etkisi önemli oranda rol oynamaktadır.

Araştırmada; Sevdiğiniz bir mesleği mi yoksa hayatınızı idame ettirecek bir mesleği mi seçersiniz? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “sevdiğim mesleği seçerim” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre çoğunluğun meslek tercihleri sevdiği meslekleri yapmaları yönündedir.

Araştırmada; Sizce meslek seçiminde göz önünde bulundurulması gereken etkenler nelerdir? Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “maddi rahatlık” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre meslek seçiminde maddi rahatlık sağlanması önemli bir etkidir.

Tartışma

Tümkiye, Aybek ve Çelik (2007)'nin çalışmalarında cinsiyet ile parasal kaygılar ve ekonomik sıkıntıdan etkilenme durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktu. Ailenin aylık geliri ile yeterli eğitim ihtiyaçları arasında anlamlı bir ilişki yoktu. Bu bulgu, Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin kaygılarında bir etken olmadığı bulgusunu desteklemektedir. Ancak ailelerin sosyo-ekonomik yapılarının kaygıyı artırdığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Çakmak ve Hevedanlı (2004) ile Çakmak ve Hevedanlı (2005) öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında notlara göre anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuşlardır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre getirilebilecek öneriler;

Öğrencilerin gelecek adına duydukları nasıl bir işe sahip olacağım kaygısının önüne geçilmelidir.

Öğrencilerin meslek seçiminde aile etkisi azaltılmalıdır.

Öğrencilerin sevdiği meslekleri yapmaları sağlanmalıdır.

Uzman psikolojik danışma ve rehberlik personelinin öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerini, kaygı düzeylerini ve baş etme becerilerini belirlemeleri ve bu konuda akademik danışmanlar ve aileleri ile birlikte çalışmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, A., Gönen, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. <http://www.esosder.com/dergi/20283-299.pdf>

Appadurai, A. (2004). ‘The capacity toaspire’. *Culture and Public Action*, The International Bank for Reconstruction and Development

Aydın, Z. (2005). *Thepolitialeconomy of Turkey*. London: PlutoPress.

Bandura, A. (2006). *Adolescent development from an agentic perspective*. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-efficacybeliefs of adolescents*(pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age

Beutler, L.E., Williams, O.B., Norcross, J.N. (2008). *Innerlife.com*. A copyright edsoftware package for treatment planning.

Bourdieu, P. (1997). *Theforms of capital*. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. StuartWells. *Education: Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.

Canbaz, S.,Sünter, A. T., Aker, S. ve Pekşen, Y. (2007), Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Samsun, *Genel Tıp Dergisi*, 17(1).

- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127. <http://www.esosder.com/dergi/14115-127.pdf>
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/168.pdf>
- Dikkaya, M., ve Özyakışır, D. (2006). *Küreselleşme ve bilgi toplumu: Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri*. Uluslararası İlişkiler, Cilt: 3, Sayı: 9, 151-172.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Gati, I. & Tal, S. (2008). *Decision-making models and care erguidance*. International handbook of care erguidance. Berlin, Germany: Springer.
- Kağıtçıbaşı Ç (1973), *Gençlerin tutumları Kültürlerarası Bir Karşılaştırma*, ODTÜ, Ankara,.
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne-Babalar İçin Ergen Ruh Sağlığı Rehberi* (1.basım). Ankara: Say Yayınları.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: eğitim sistemine bakış*. İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506.
- Kaya M.,&Göktolga Z.G.(2014) “Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentisinin Yapısal Eşitlik Modeli ve Chaid Analizi ile Belirlenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi İibf Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama , *Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*. I, 127-139
- Kurt, Günseli. “Ridit Analizi ve Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kaygılarının İncelenmesi Üzerine Bir Uygulama”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 8, Sayı: 2, Eskişehir, Aralık 2007, ss.193-206.
- Mütevellioglu, Nergis, Mehmet ZANBAK ve Mehmet MERT. “İşsizlik, Üniversiteli Gençlik ve Gelecek Bir Alan Araştırmasının Bulguları”, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt: 11, Sayı: 1, 2010, ss.207-229.
- Niyazi, C. (2015). *Küreselleşme Ve Üniversite Gençliğinin Temel Kaygıları*. <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/>
- Öner, U , Eren Gümüş, A . (2000). Kurt Lewin ve Alan Kuramı Lewin'in Çocuk Psikolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1).
- Öner, N. (1977). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumundaki Geçerliliği*, Doçentlik Tezi, Ankara
- Özkan, K. K. (2014). *Kaygı (Anksiyete)*. <http://www.sokratespsikiyatri.com.tr/index.php/makaleler/detay/18>
- Roberts Robert EL, Bengton WL (1993) Relation ships With Parents, Self-Esteem and Psychological Well Being in Young Adulthood. *Social Psychology Ouarterly*, Vol: 56 No:4, 263-275.
- Sellar, S. & Gale, T. (2011). Mobility, aspiration, voice: a new structure of feeling for student equity in higher education. *Critical Studies in Education*. 52(2).
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, andnur Turing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.
- Şahin, A. (2002). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,13, 143-157.
- Şimşek H. (2012). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kuramsal eğitim bilim dergisi*. 5(1). 90-109.
- Tarhan, N. (2012). *Genç Arkadaşım*. İstanbul: Timaş Yayınları,
- Tolan BY ve ark. (1990) *Günümüz Gençliğinin Gelecekte Beklentileri*, M.Ü. basılmamış Yüksek Lisans Programı çerçevesinde gerçekleştirilmiş bir alan araştırılması, İstanbul.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 32-45.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve elik, M. (2007). KPSS'ye girecek ğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 953- 974.

Türk, A.(2019). *Okul Terkinin Eşiiinde Geleceği Düşünmek: Sınıf Tekrarı Yapan ğrencilerin Gelecek Emelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Examining the Organizational Commitment Levels of School Administrators

ÖZET

Araştırmanın amacı İzmir ili Konak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin örgütsel bağlılığı hakkında bulguları ve sonuçlarını araştırmaktır. Tarama modelinde olan araştırmanın çalışma gurubu, İzmir ili Konak ilçesinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri olup 110 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, anket yöntemi ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışanların görüşlerine göre, çözümlenmelerde ve değerlendirilmelerde frekans (f) ve yüzde (%) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Çalışan-örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında araştırma sonuçları duygusal bağ, süreklilik bağı ve normatif bağın yüksek olduğunu ancak incelenen değerlerde en yüksek bağlılık düzeyinin bağlılık olduğunu göstermektedir. Kalıcılığın ardından duygusal bağlılığın geldiği ve en düşük düzeyde bağlılığın bulunduğu, buna karşın normatif bir bağlılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Okul Yöneticisi, Örgüt

ABSTRACT

The aim of the research is to investigate the findings and results about the organizational commitment of the school principals working in the primary, secondary and high schools of the Ministry of National Education in the Konak district of İzmir. The study group of the research, which is in the scanning model, consists of 110 people, who work in primary, secondary and high schools in the Konak district of İzmir. The data were analyzed using the SPSS 15.0 statistical package program. According to the opinions of the employees, frequency (f) and percentage (%) statistics were used in the analyzes and evaluations. When the findings regarding the sub-dimensions of employee-organizational commitment are examined, the results of the research show that emotional bond, continuity bond and normative bond are high, but the highest level of commitment is commitment in the examined values. It has been concluded that emotional commitment comes after permanence and there is the lowest level of commitment, whereas there is a normative commitment.







Keywords: Organizational Commitment, School Administrator, Organization

GİRİŞ

Problem Durumu

Örgütsel bağlılık en çok araştırılan konulardan biridir. Bu nedenle, çeşitli bilim adamları tarafından birçok tanım geliştirilmiştir. Örgütsel bağlılıkla ilgili ilk çalışmada bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini benimsemek, örgütün bir parçası olmaya çalışmak ve kendini güçlü bir ailenin parçası gibi hissetmek olarak tanımlanmıştır (Özdevecioğlu, 2003). , s.114).

Küresel rekabet arttıkça şirketler arası rekabet ön plana çıkmakta, kuruluşların rekabet avantajı elde etmek için yapıcı, yaratıcı ve bütünlüklü çalışanları elde tutmasını gerektirmektedir. Bu durum, kurumsal ve bireysel ihtiyaç ve beklentileri doğru bir şekilde ayırmayı zorlaştırır. Örgütün amaçlarına dayalı olarak, eğitim örgütünde görev yapan tüm paydaşların okula katılımı artırılmalıdır. Okul yöneticileri bir okulda gerçekleştirilen tüm etkinliklerden, okul yöneticileri ise başta öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların okula katılımını artırmak, onları ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek ve motive etmekten sorumludur (Çağlayan, 2006). Aynı zamanda bunları sağlarken, ağır sorumluluk ve iş yükünden dolayı tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Okulun iç ve dış paydaşlarının okul yöneticilerinin üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olmaktadır. Bu durum da okul yöneticilerinin çalıştığı kuruma olan bağlılıklarını etkilemektedir.

Sezer Taşdan¹ 
Semih Genç² 
Abdurahman Öztürkoğlu³ 
Adem Çavdır⁴ 
Oktay Özden⁵ 
Fatma Hocaoğlu⁶ 

How to Cite This Article

Taşdan, S., Genç, S., Öztürkoğlu, A., Çavdır, A., Özden, O. & Hocaoğlu, F. (2023). "Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6694-6703. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69433>

Arrival: 11 February 2023

Published: 30 April 2023

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

¹ Okul Müdürü, MEB, İzmir, Türkiye. ORCID NO: 0009-0005-7075-9690

² Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Okul Müdürü, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Öğretmen, Seki MEB, Muğla, Türkiye ORCID NO:0009-0004-8308-4613

⁵ Öğretmen., MEB, Türkiye. ORCID NO:0009-0004-9044-5819

⁶ Okul Müdürü, MEB, İzmir, Türkiye

Günümüzün hızla değişen koşullarında örgütsel bağlılık konusu, hem çalışanlar hem de örgütler için önem arz eden bir konudur. Örgütsel bağlılığın önemini ortaya koyan etkenler. Gündoğan (2009) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Örgütsel bağlılık ile istenen iş davranışları arasındaki ilişki (daha istekli, daha üretken vb.).
- ✓ Örgütsel bağlılık, örgütsel etkinlikte önemli bir rol oynar
- ✓ Örgütsel bağlılık, fedakarlık ve dürüstlük gibi davranışları besler.

Araştırmanın Amacı

İzmir ili Konak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin örgütsel bağlılığı hakkında bulguları ve sonuçlarını araştırmaktır.

Problem cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri;

1. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı:

- ✓ a. Cinsiyet,
- ✓ b. Medeni Durum,
- ✓ c. Yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? olarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinde iş gören tüm paydaşların okula olan bağlılıkları örgütün amaçları temelinde artırılmalıdır. Okulda yürütülen faaliyetlerin tümünden okul yöneticileri sorumludur, okul yöneticilerinin başta öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların okula olan bağlılıklarını artırma, ortak bir amaç etrafında toplama, onları güdüleme, motive etme ve ödüllendirme sorumluluğu bulunmaktadır (Çağlayan, 2006). Aynı zamanda bunları sağlarken, ağır sorumluluk ve iş yükünden dolayı tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Okulun iç ve dış paydaşlarının okul yöneticilerinin üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olmaktadır. Bu durum da okul yöneticilerinin çalıştığı kuruma olan bağlılıklarını etkilemektedir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin belirtilen bağlamda örgütsel bağlılığı konusunun incelenmesi ile alan yazına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

- ✓ Çalışma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- ✓ Çalışmada kullanılan ölçme araçları amaca uygun seçilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul Yöneticisi

Örgütsel hedeflerin ulaşılması, kurumların varlığının nedenidir. Kurumsal hedeflerin yerine getirilmesi için, kurumun maddi ve personel kaynaklarını, kurumun hedefleri yönünde etkin ve verimli kullanmak önem arz etmektedir. Bir eğitim kurumu olan okulun başarısını arttırmak için çalışanların kuruma bağlılığı yüksek olmalıdır. Okulların varoluş sebebinin insanları eğitmek olduğunu göz önünde bulundurarak, bu hedefe ulaşmak amacıyla yüksek motivasyonlu ve örgütsel bağlılık çalışanlarına sahip olmak gerekir. Okul yöneticileri önde gelenlerdir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan eğitim yöneticilerinin okula katkısı da yüksektir. Okul yöneticilerinin kurumlarına yönelik olumlu duygu ve düşünceleri eğitimin kalitesi, etkililiği ve verimliliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda okul yönetiminin görev yaptığı kuruma ait olmadığını belirtmek gerekir, örgütün olumsuz tutum ve davranışlarının okulların geleceğini ve dolayısıyla toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Çelikten ve Çanak, 2014).

Kuruluşa sadakatin sonuçları sadakat derecesi ile ilgili olarak olumlu veya olumsuz olabilir. Örgütsel hedeflerin kabul edilemez olduğu durumlarda, yüksek düzeyde çalışan katılımı, kuruluşun dağılmasını hızlandırabilirken, yüksek düzeyde bir taahhüdün, hedeflerin makul ve kabul edilebilir olduğu durumlarda etkili davranışa yol açması muhtemeldir (Balay, 2000). Nihayetinde, kuvvetli duygusal bağlılığı olanlar, kalmaya istekleri olduğu için; kuvvetli normatif bağlılık hissedenler, kalmaları gerektiğinden ve kuvvetli devam bağlılığı duyanlar, devam istekleri olduğundan organizasyonda kalmaya eğilimi gösterirler (Seymen, 2008).

Personellerin kurumsal bağlılıklarını arttırmak için kurum bünyesinde desteklenmeleri katkı sağlayacaktır. Eğitim yöneticileri personellerine önem göstermelidir. Personellerin huzuru ve rahatlığı sağlandığı kurum bünyesinde çalışması, şartların geliştirilmesi, görüşlerinin önemsenmesi, şikayet ve taleplerinin dikkate alınması, problemleriyle şahsen ilgilenilmesi, başarılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmeleri bağlılıklarını arttıracaktır. Ancak personeller ya da kurum çalışanlarının önemsenmesi ve ciddiye alınması onların kuruma bağlılıklarını pozitif düzeyde etkileyecektir (Karaköse ve Bozgeyikli, 2012).

Örgüt Kavramı

Örgütler amaçlarına ulaştıkça ayakta kalabilirler. Bir organizasyonun sürdürülebilirliği, etkinliğine ve kapasitesine bağlıdır. Verimlilik, ortak bir hedefe ulaşmakla ilgilidir. Hedef başarısı etkililiğin bir ölçüsüdür. Yetkinlik, bireysel gereksinimlerin yerine getirilmesidir. Bir kuruluşun, hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmaya istekli yeterli sayıda insan sağlama yeteneğinin bir ölçüsüdür. Bir organizasyondaki personelin başarısını etkileyen faktörler arasında organizasyon yapısı, hedefler, politikalar, görevler, yetki ve sorumluluk dağılımı, çalışma koşulları vb. (Canman, 1993) ve diğer örgütsel unsurlar.

Varlıkları korumaya yönelik ajans çabalarının birincil faaliyetlerinden ve nihai hedeflerinden biri örgütsel bağlılıktır. Aslında örgütsel bağlılığa sahip kişiler daha uyumlu, daha mutlu, daha üretken, daha yüksek sadakat ve bağlılıkla çalışmakta ve daha az örgütsel maliyete katlanmaktadır (Balcı, 2015). Kuruluşlar, insanların sınırlı ve çeşitli yeteneklerinden yararlanır. İnsanlar, çeşitli ve sınırlı düşünme ve anlama yeteneklerini kuruluşlar aracılığıyla birleştirerek, bireysel güçlerinin ve yeteneklerinin ötesinde hedeflere ulaşırlar. Örgütler, bireysel olasılıkları genişletmek için araçlardır. Bu şekilde, bireysel hedeflere ulaşılabilir. Örgütler, bireysel hedeflere ulaşmak için bir araçtır ve insanlar, örgütsel hedeflere ulaşmak için bir araçtır. Örgütler insanlara pek çok şeyi yapma fırsatı verir (Aydın, 2010, 13).

Örgütler, personel ve çalışanlar arasındaki ilişkiler, bağlar, roller, davranışlar, iletişimler ve benzeri unsurlardan oluşur (Başaran, 1989). Organizasyonlar, insan işbirliği ihtiyacı üzerine kuruludur. Örgüt kavramı temel olarak insan faktörünü ifade eder. İnsan faktörleri anlam kurarak davranışlarını yönlendiren varlıklardır (Aydın, 2010; Şişman, 2007).

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık en çok araştırılan konulardan biridir. Bu nedenle, çeşitli bilim adamları tarafından birçok tanım geliştirilmiştir. Örgütsel bağlılıkla ilgili ilk çalışmada bağlılık, örgütün amaç ve değerlerini benimsemek, örgütün bir parçası olmaya çalışmak ve kendini güçlü bir ailenin parçası gibi hissetmek olarak tanımlanmıştır (Özdevecioğlu, 2003). , s.114).

Küresel rekabet arttıkça şirketler arası rekabet ön plana çıkmakta, kuruluşların rekabet avantajı elde etmek için yapıcı, yaratıcı ve bütünleşik çalışanları elde tutmasını gerektirmektedir. Bu durum, kurumsal ve bireysel ihtiyaç ve beklentileri doğru bir şekilde ayırmayı zorlaştırır. Örgütün amaçlarına dayalı olarak, eğitim örgütünde görev yapan tüm paydaşların okula katılımı artırılmalıdır. Okul yöneticileri bir okulda gerçekleştirilen tüm etkinliklerden, okul yöneticileri ise başta öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların okula katılımını artırmak, onları ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek ve motive etmekten sorumludur (Çağlayan, 2006). Aynı zamanda bunları sağlarken, ağır sorumluluk ve iş yükünden dolayı tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Okulun iç ve dış paydaşlarının okul yöneticilerinin üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olmaktadır. Bu durum da okul yöneticilerinin çalıştığı kuruma olan bağlılıklarını etkilemektedir.

Temeli aidiyet duygusuna dayanan bağlılık kavramı, örgütler ve bireyler arasında bağların oluşmasına ve örgütte çalışanların örgütün amaç ve hedefleri etrafında birleşmesine olanak tanır. Örgütsel yönetim görevlerinin başında, örgütte bulunan personelin örgütsel amaçlar doğrultusunda en etkin şekilde kullanılması, gerekli organizasyonun oluşturulması ve etkinliğin artırılması gelmektedir (Çelebi, 2009).

İnsanlar temel ihtiyaç, istek ve arzularını karşılamak için beceri ve yeteneklerini kullanabilecekleri görevlere katılma beklentisiyle örgütlere girerler. Kuruluş bu gereksinimleri karşıladığı sürece, kuruluşun taahhüdü sürdürülecektir. Tersine, eğer bir bireyin beklentileri karşılanamazsa, birey tam potansiyeline ulaşamayacak ve yeteneklerini aşan işler yapmak şirkete olan bağlılığı azaltacaktır. Örgütsel bağlılık, örgüt içinde dengiyi oluşturan faktörlerden biridir. Bir çalışanın örgüte sadakati, bir yandan diğer çalışanları kabul etmesiyle, diğer yandan da çalışan beklentilerinin karşılanmasıyla ilişkilidir. Örgütsel bağlılıklar, çalışanların bir örgüt hakkındaki görüş ve inançlarını temsil eder, bu nedenle çalışanlar örgüte bağlı hissettiklerinde örgütün mutlu birer üyesi olurlar. Aynı zamanda örgütlere karşı olumlu duygu ve inançlara sahiptir ve örgütün gelişmesi için çaba harcar (Çalışkan, 1999).

Örgütsel bağlılığın geliştirilmesine yönelik üç bağlılık yaklaşımına odaklanılmış ve bunlar katılım, birbirine bağlılık ve kontrol taahhüdü olarak sınıflandırılmıştır (Mowday, Porter ve Steers, 1982). Örgütsel bağlılığın çok yönlü bir görünümü, normatif bağlılık, devam eden bağlılık ve duygusal bağlılık gibi türlere ayrılabilir (Meyer ve Allen, 1997). Terzi ve Kurt'un 'İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkileri' başlıklı çalışması, eğitimde örgütsel bağlılığı incelemiş ve yönetimdeki demokratik tutumlar ile okul liderliğinin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Demokrasi odaklı eğitim yönetiminin, okul yönetiminin okullara olan bağlılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kayıtsız ve otoriter okul yönetiminin, okul yönetimine olan örgütsel bağlılığı olumsuz etkilediği gösterilmiştir (Terzi ve Kurt, 2005).

Üniversite düzeyinde kurumsal bağlılık üzerine yapılan araştırmalar, akademik ve idari personelin demografik özelliklerinin, ilgili olmayan personel ile aynı etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Özsoy, Ergül & Bayık, 2004). Örgütsel bağlılığın ve kişisel niteliklerin duygusal, normatif ve sürekli bağlılık üzerindeki etkileri incelendiğinde, bireysel özelliklerin örgütsel bağlılığın türü ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Çöl ve Gül, 2005). Bir bireyin bir örgüte olan bağlılığının gücü örgütsel bağlılık olarak tanımlanmaktadır. Kurumsal bağlılıklar, insanların sadakat davranışlarından kaynaklanan tutum hareketleridir (Reichers, 1985). Örgütsel bağlılığın diğer bir tanımı, bireyler ve örgütler arasındaki koordinasyondur (Bateman ve Strasser, 1984).

Önceki örgütsel bağlılık tartışmasından da görebileceğiniz gibi, kavramın birçok anlamı vardır. Bu nedenle, kurumlar ve personel arasındaki ilişkide yapıların geliştirilmesi ve inşası konusunda anlaşmazlık vardır. Bununla birlikte, örgütsel bağlılığı davranış ve tutumlara dayalı olarak açıklama konusunda fikir birliği vardı. Başka bir deyişle, çalışanlar eylem ve tutumları için gerekçeler sunarak örgüt içindeki üyeliklerini sürdürürler (Çöl ve Gül, 2005). Bu nedenle, sosyal psikoloji alanındaki akademisyenler örgütsel bağlılığı davranışsal bağlılıkla ilişkilendirirken, örgütsel davranış alanındaki bilim adamları bunu tutum bağlılığıyla eş tutarlar (Mowday, Porter, & Steers, 1982). Tutumlar genellikle örgütsel bütünleşme ve katılım seviyelerinde ifade edilir (Porter ve diğerleri, 1974).

Tutum bağlılığı üç aşamalı bir süreç olarak incelenmiştir :

Örgütün amaç ve değerleri ile empati, işe yüksek bağlılık ve örgüte sadık bağlılık (Morris ve Sherman, 1981). Bu faktörlere bağlı olarak sadakat, örgütsel dağılıma, organizasyona ve katılıma bağlılığa yol açan yönelim olarak tanımlanmaktadır. Nitekim bu tür bağlılıkların davranışsal sonuçları, bağlılıkların sürekliliğini veya değişimini garanti eden koşulları da etkiler (Topaloğlu ve Sökmen, 2001).

Eylem taahhüdü, öncelikle insanların geçmiş eylemler nedeniyle örgütsel bağlılığı sürdürmeleri için geçen süre ile ilgilidir (Mowday, Porters, & Steers, 1982). Davranışsal bağlılık, belirli kuruluşlardaki insanların uzun süredir devam eden bir sorundur ve bununla nasıl başa çıkılacağına dair bir kavramdır. Harekete geçme taahhüdünde bulunan işverenler, örgütün kendisinden ziyade belirli faaliyetlerle ilişkilendirilir. ; Meyer ve Allen, 1991).

Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Bağlılık, bireysel ihtiyaçları örgütsel amaçlara ve değerlere bağlayan kanaldır (Reichers, 1985). Bireyin bir örgüte ya da sisteme olan bağlılığını gösteren örgütsel bağlılık kavramı son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmaktadır. Literatürde örgütsel bağlılığın birçok tanımı vardır (Mowday, Porter & Steers, 1982).

Örgütsel taahhütler, bir kuruluşu ve amaçlarını olumlu bir şekilde değerlendirir. Örgütsel değer ve amaçlara duygusal yakınlık, bu amaç ve değerlerle ilgili olarak bireyin rolü ve örgütün yegane araçsal değerlerinin ötesinde kişinin kendi varlığıdır. Normal hareket etme dürtülerinin toplamıdır. örgütün çıkarına. Bateman ve Organ (1987)'a göre, bireyin bir örgüte ve onun amaçlarına sempati duyması ve örgütün bir üyesi olarak kalma isteği duyması durumu olarak tanımlanmaktadır.

Bir örgüte bağlılık, bir çalışanın örgütle olan ilişkisini yansıtan ve örgütte kalma kararını ifade eden ruh halini tanımlar (MeyerandAllen, 1997).

Çalışanın kurallara uyması kavramını, grup veya organizasyon liderlerine karşı yükümlülükleri ve yönetme yükümlülüklerini ifade eder. Örgüt içinde alınan kararların ve oluşturulan kuralların örgütün amaç ve hedeflerine hizmet ettiğini ve örgütün çıkarlarına hizmet ettiğini çalışanlar içselleştirip anladıklarında, yönetim yükümlülükleri olarak tanımlanan sorunlar ortaya çıkmakta ve kurallara ve kararlara uyma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Topalopl, 2005::63).

Kanter tarafından önerilen üç tür yükümlülüğün farklı sonuçları vardır. Birbirine bağlı angajman, dış tehditlere karşı kendini savunması yüksek bir türdür. Üçüncü tür idari görevleri olan çalışanların değer yargıları ve normlar açısından örgütle uyumlu oldukları görülmüştür (Varoğlu, 1993:7; Sökmen, 2000: 36; İlsef, 1997:10-11).

Kanter, bu üç bağlılık türünün birbiriyle son derece bağlantılı olduğuna inanmakta ve çalışanlar üzerinde ortak bir etki yaratarak, çalışanlar ile örgüt arasındaki bağı güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Gündoğan, 2009:45).

Normatif Bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı sorumlulukları ve yükümlülükleri olduğuna ve bu nedenle çalıştıkları örgütte kalmaya mecbur olduklarına inanmalarına dayanan bir çerçevedir (Wasti, 2002).

Normatif Bağlılık, çalışanlar, örgütte kalma konusunda ahlaki bir zorunluluk hissederler. Normatif bağlılığı yüksek çalışanların örgütte kalmaları gerektiğine inanıyoruz (Meyer ve Allen, 1991). Standart bağlanma düzeyleri çalışanların kişisel, ailevi, sosyal ve kültürel gelişim farklılıklarına göre değişmektedir. Normatif bağlılıklar, bireyler ve örgütler arasındaki psikolojik anlaşmalar olarak görülebilir (Meyer ve Allen, 1997). Duygusal zorunluluğu olan, örgütte kalma zorunluluğu olan ve normatif yükümlülüğü olan birey örgütte kalmalıdır (Allen ve Meyer, 1990). Örgütsel bağlılık, örgütsel sadakat, katılımcı liderlik, aile yaşamı ve sosyalleşme süreçleri gibi faktörler normatif bağlılığı etkiler. Çalışan bağlılığını daha iyi anlamak için bağlılığın bu üç yönü birlikte değerlendirilmelidir. Aslında bireyler bu bağlanma düzeylerine karşı farklı düzeylerde tutumlar sergileyebilirler (Meyer ve diğerleri, 1993).

İlgili Araştırmalar

Örgütsel bağlılık ile çalışan demografisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, demografik özellikler ile örgütsel bağlılık arasında genel ilişkiler bulmuştur (Uygur (2007) Durna ve Eren (2005), literatürde örgütsel bağlılığın üç farklı bileşeni olduğunu belirtmektedir: duygusal, devam eden ve normatif bağlılık. "istek" (his) ile "ihtiyaç" (süreklilik) ve "gerekli" (normlar) arasında ayırım yapan. Kurşunoğlu ve ark. (2010) İzmir il merkezindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan 353 öğretmenin katıldığı, sınıf öğretmenlerinin kurumsal katılımını belirlemeye yönelik bir çalışma. Öğretmenlerin en büyük katılımının duygusal bağlılık alt boyutunda olduğu, ardından normatif ve kalıcı bağlılığın geldiği sonucuna varmışlardır. Çalışma, normatif katılım düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve erkek öğretmenlerin daha yüksek normatif katılım düzeylerine sahip olduğunu bulmuştur. Devam ve öğretmen normatif bağlılığı yaşla değişmedi, ancak duygusal bağlılık seviyeleri yaş değişkenlerinden etkilendi, 46 yaş ve üstü öğretmenlerin 35 yaş ve altındakilere göre daha yüksek duygusal bağlılık seviyelerine sahip olması önemli düzeyde katılım gösterdi. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin duygusal, sürekli ve normatif bağlanmalarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin duygusal, destekleyici ve normatif bağlanmalarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir araştırma, üç alt boyutta 11 yıldan fazla çalışmış olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde duygusal bağlılığa sahip olduğunu buldu.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Karasar'a (2012) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu sebeple araştırmada İzmir ili Konak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin örgütsel bağlılığını belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021–2022 eğitim öğretim yılı, İzmir ili Konak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri; araştırmanın örneklemi ise, araştırma evreninde görev yapan ve rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 110 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları olan okul yöneticilerine (müdürlere) ilişkin kişisel bilgiler aşağıda sırayla verilmiştir. Tablo 1, katılımcıların cinsiyete göre dağılımını göstermektedir:

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	75	68,2
Erkek	35	31,8
Toplam	110	100,0

Tablo incelendiğinde, okul müdürlerinin 75'inin (%68,2) kadın, 35'inin (%31,8) erkek oldukları görülmektedir. Tablo 2 katılımcıların yaş değişimine göre dağılımı görülmektedir:

Tablo 2: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	f	%
30 yaş ve daha az	38	34,5
31-40 yaş	31	28,2
41-50 yaş	21	19,1
51-60 yaş	16	14,5
60 yaş üzeri	4	3,6
Toplam	110	100,0

Tablo incelendiğinde okul müdürlerinin 38'inin (%34,5) 30 yaş ve daha az, 31'inin (%28,2) 31-40 yaş, 21'inin (%19,1) 41-50 yaş, 16'sının (%14,5) 51-60 yaş, 4'ünün (%3,6) 60 yaş ve üzeri oldukları görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durum	f	%
Evli	105	95,5
Bekar	5	4,5
Toplam	110	100,0

Tablo incelendiğinde okul müdürlerinin 105'inin (%95,5) evli, 5'inin (%4,5) bekar oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Önlisans	11	10
Lisans	88	80
Yüksek lisans	11	10
Toplam	110	100,0

Tabloya göre okul müdürlerinin 11'inin (%10) önlisans, 88'inin (%80) lisans, 11'inin (%10) yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yöneticilerin okula bağlılık düzeyini ölçmek için kullanılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulanan veri toplama aracında (bkz.EK-1) yöneticilerin yaş, cinsiyet ve kıdemini belirlemeye yönelik soru maddeleri de yer almaktadır. Yöneticilerin okula bağlılık düzeylerini belirlemek için Porter, Steers, Mowday ve Boilsan (1974) tarafından geliştirilen ve Prof. Dr. Zakir Elçiçek tarafından Türkçe'ye uyarlanan -Örgütsel Bağlılık Ölçeği- kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi Hazırlanan form örneklem grubundaki okul yönetimine uygulanarak okula ilişkin görüşlerini ve okula bağlılıklarını belirlemeye yönelik veriler toplanmıştır. Veriler, örneklem grubunun bulunduğu okullara giden araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Bu amaçla gerekli onay süreci tamamlanmıştır.(bkz-Ek-3)

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışmada okul yöneticilerinin okula bağlılık düzeylerine bakmak için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada Pearson korelasyon analizi kullanılarak demografik özellikler ile okul bağlılığının alt boyutları (duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık) arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Demografik özelliklerin okul yöneticisinin okula bağlılığını yordayıp yordamadığını belirlemek için çalışmada basit bir doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin okula bağlılıklarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde ilk olarak okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan ifadelerle yönelik görüşlerinin tabloda araştırmaya konu olan okul müdürlerinin örgütsel bağlılığına ilişkin ölçek maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin görüşleri incelenmiş sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Katılımcıların Örgütsel Bağlılık Ölçeğindeki Sorulara Verdikleri Cevaplar

Ölçek maddeleri	N	Min.	Max.	X	SS
1.	110	3	5	4,14	,566
2.	110	3	5	4,25	,756
3.	110	1	3	1,35	,535
4.	110	3	5	4,19	,583
5.	110	3	5	4,05	,722
6.	110	3	5	4,05	,669
7.	110	3	5	4,25	,623
8.	110	3	5	4,19	,583
9.	110	1	2	1,40	,492
10.	110	3	5	4,05	,722
11.	110	1	2	1,42	,496
12.	110	3	5	4,24	,620
13.	110	1	2	1,43	,497
14.	110	3	5	4,24	,620
15.	110	1	2	1,40	,492
Ortalama	110	2,33	3,73	3,24	,257

Tablo incelediğinde örgütsel bağlılık ölçeği ortalamalarından 2.ifade ($\bar{x} = 4,25$), 4.ifade ($\bar{x} = 4,19$), 7.ifade ($\bar{x} = 4,25$), 8.ifade ($\bar{x} = 4,19$), 12. ifade ($\bar{x} = 4,24$) ve 14.ifade ($\bar{x} = 4,24$) ortalamaları en yüksek olan ifadelerdir. Bu ifadelerin katılıyorum seviyesinde anlam bulduğu görülmektedir. Yine 3.ifade ($\bar{x} = 1,35$), 9.ifade ($\bar{x} = 1,40$), 11.ifade ($\bar{x} = 1,42$), 13.ifade ($\bar{x} = 1,43$) ve 15.ifade ($\bar{x} = 1,40$) ortalamaları en düşük olan ifadelerdir. Bu ifadelerin de kararsızım seviyesinde anlam bulduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık ölçeği genel ortalamalarının ($\bar{x} = 3,24$) “katılıyorum” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu da verilen cevapların olumlu yönde olduğunun bir göstergesi olarak belirtilebilir. Yöneticilerin örgütsel bağlılığı kabul ettikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin Madde 2” “Arkadaşlarıma bu okuldan, çalışılacak önemli bir okul olarak övgüyle söz ediyorum.” sorusuna verdikleri cevapların ortalaması ($\bar{x} = 1,35$) ile katılıyorum seviyesindedir. Benzer bir durum “Madde 4” “Bu okuldan ayrılmayı düşünmeme neden olan etmenler düzelse bile, şimdiki durumumda çok az bir değişiklik olabilir.” ($\bar{x} = 1,40$), Madde 7 “Bu okulda çalışmaya devam ettiğim takdirde elde edebileceğim fazla bir şey yok.” ($\bar{x} = 1,42$), “Madde 8. “Okulun öngördüğü iş yapma yöntemlerinin çok iyi olduğunu söyleyebilirim” ($\bar{x} = 4,19$), “Madde 12” “Çoğu kez, personele ilişkin önemli konularda örgütsel kararları kabul etmem zordur.” ($\bar{x} = 4,24$) Ve “Madde 14” “Bu okul benim için, diğerlerine kıyasla çalışabileceğim en iyi okuldur.” ($\bar{x} = 4,24$) ile katılıyorum seviyesindedir.

Okul yöneticilerinin Madde 3” “Bu okula çok az bağlılık hissediyorum.” sorusuna verdikleri cevapların ortalaması ($\bar{x} = 4,25$) ile katılıyorum seviyesindedir. Benzer bir durum “Madde 9” “Bu okulda çalışmaya devam edebilmek için mesleğimle ilgili hemen her tür görevlendirmeyi kabul ediyorum.” ($\bar{x} = 4,19$), Madde 11 “Bu okulda çalışmaya devam ettiğim takdirde elde edebileceğim fazla bir şey yok.” ($\bar{x} = 1,42$), “Madde 13. “Bu okulun geleceği hakkında endişe duyuyorum.” ($\bar{x} = 1,43$), “Madde 15” “Bu okulda çalışmaya karar vermek, benim için bir hataydı..” ($\bar{x} = 1,45$) ile hiç katılmıyorum seviyesindedir.

Araştırmada cevap aranan alt problemlerinden biri “Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı. Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 8, busoruya yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8: Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S.	Sd.	t	P
Kadın	75	3,26	,23244	108	0,34	,973
Erkek	35	3,24	,30687			

Okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyi cinsiyet açısından incelendiğinde; kadın okul müdürlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}:3,26$) erkek okul müdürlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}:3,24$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır

Araştırmada cevap aranan alt problemlerinden biri “Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı. medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 9, bu soruya yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9: Okul müdürlerinin medeni durumlarına göre okula bağlılık puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S.	Sd.	t	P
Evli	105	3,12	,25647	108	-0,226	,822
Bekar	5	3,29	,29814			

Okul müdürleri okula bağlanma düzeyi medeni durum açısından incelendiğinde; bekar okul müdürlerinin puan ortalamalarının (\bar{x} :3,29) evli okul müdürlerinin puan ortalamalarından (\bar{x} :3,12) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmada cevap aranan alt problemlerinden biri “Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı yaş durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 10, bu soruya yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10:Okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyinin yaş durumuna göre betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

Bağlılık	N	X	SS	P	Yorum
30 yaş ve daha az	38	3,1947	,29749	,555	P>,05
31-40 yaş	31	3,2731	,24607		
41-50 yaş	21	3,3016	,25265		
51-60 yaş	16	3,2167	,19551		
60 yaş üzeri	4	3,2167	,13744		

Tabloda görüldüğü üzere okul müdürlerinin okula bağlılık düzeylerinin yaş düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ($p=,555$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur. Yapılan LSD post hoc çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 41-50 yaş grubundaki ($\bar{x}=3,3016$) okul müdürlerinin okula bağlılık puan ortalamaları; diğer puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksektir.

Araştırmada cevap aranan alt problemlerinden biri “Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 11, bu soruya yönelik analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 11:Okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyinin eğitim durumuna göre betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

Bağlılık	N	X	SS	P	Yorum
Önlisans	11	3,2121	,16551	,885	P>,05
Lisans	88	3,2417	,26131		
Yüksek lisans	11	3,2667	,31127		

Tabloda görüldüğü üzere okul müdürlerinin okula bağlılık düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre ($p=,885$; $p>,05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur. Yapılan LSD post hoc çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; yüksek lisans ($\bar{x}=3,2667$) grubundaki okul müdürlerinin okula bağlılık puan ortalamaları; diğer puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksektir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya 110 Okul yöneticisi katılmış lup demografik özelliklere göre dağılımları şu şekildedir:

Okul yöneticilerinin 75’i kadın, 35’i er kek; 38’inin 30 yaş ve daha az, 31’inin 31-40 yaş, 21’inin 41-50 yaş, 16’sının 51-60 yaş, 4’ünün 60 yaş ve üzeri; 105’inin evli, 5’inin bekar; 11’inin önlisans, 88’inin lisans, 11’inin yüksek lisans mezunu; 2’sinin (%1,8) 5 yıl ve daha az, 41’inin (%37,3) 6-10 yıl, 12’sinin (%10,9) 11-15 yıl, 30’unun (%27,3) 16-20 yıl, 25’inin (%22,7) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; 39’unun (%35,5) 5 yıl ve daha az, 37’inin (%33,6) 6-10 yıl, 23’ünün (%20,9) 11-15 yıl, 9’unun (%8,2) 16-20 yıl, 2’sinin (%1,8) 21 yıl ve üzeri sürelerde buldukları okulda çalışma sürelerine sahip oldukları görülmüştür.

Okul yöneticilerinin okula bağlanma düzeyi cinsiyet açısından incelendiğinde; kadın yöneticilerin puan ortalamalarının (\bar{x} :3,26) erkek yöneticilerin puan ortalamalarından (\bar{x} :3,24) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin okula bağlanma düzeyi medeni durum açısından incelendiğinde; bekar yöneticilerin puan ortalamalarının (\bar{x} :3,29) evli yöneticilerin puan ortalamalarından (\bar{x} :3,12) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Okul yöneticilerinin okula bağlılık düzeylerinin yaş düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre ($p=,555$; $p>.05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamsız bulunmuştur. Yapılan LSD post hoc çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 41-50 yaş grubundaki ($X=3,3016$) yöneticilerin okula bağlılık puan ortalamaları; diğer puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Araştırma bulgusu Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) bulgusuyla çelişmektedir.

Okul yönetiminin okula bağlılığının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ($p=0.885$; $p>.05$) belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucuna göre, aralarındaki fark grupların aritmetik ortalamasıdır. Yapılan LSD post hoc çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; yüksek lisans ($\bar{x}=3,2667$) grubundaki yöneticilerin okula bağlılık puan ortalamaları; diğer puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksektir.

Öneriler

- ✓ Bu çalışma 110 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda daha geniş bir çalışma grubu üzerinde konunun farklı boyutları, farklı araştırma yaklaşımları ile incelenebilir.
- ✓ Okul yöneticilerine örgütsel bağlılık konusunda seminer ve diğer formatlarda çeşitli eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 105-109.

Akçay, S. Aydoğdu, M. Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi 1(13), 103-116.

Akpınar, Y. (2005). Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık. Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, C. (2005). Eğitim teknolojisi. (7. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(23), 474-499.

Clark, S. E., & Denton, J. J. (1998). Integration technology in the school environment: Through the principal's lens. Texas A&M University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED417696).

Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N. ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 19-28.

Çakır, R. ve Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. Kastamonu Eğitim Dergisi 18(2), 501-512.

Çakır, R., ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər? İlköğretim Online, 8(3), 952-964.

Çetin, Ş. (2007). "Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması)". Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:18, s.28-37

Günay, S., Arıdurdu, A. (2001). Teknolojinin konumu. II. Teknoloji, Kalite ve Üretim Sistemleri Konferansı, 07-08 Haziran, Abant, Bolu.

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri.

The Turkish Online Journal of Educational Technology 1(Issue 1), 72-91.

İşman, A. (2005). "Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim (Btei), Uluslararası Online Eğitim Teknolojileri Dergisi", Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Jonassen, H. D. (2013). Instructional design for microcomputer courseware. New Jersey: Lea Inc. Publishers.

Kaya, B. (2017), "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.

- Keser, H. (1988). Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozloski, K. C. (2006). Principal leadership for technology integration: A study of principal technology leadership. (Unpublished doctoral thesis). Drexel University, Philadelphia
- MEB (2008). Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları. . Milli Eğitim Dergisi.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri programı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Özdan, Ş.(2018). “Eğitimde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı: Bir Uygulama Örneği”. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sincar, M., ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 10(1), 571-595.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik mesleğine giriş (6. Baskı). (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, A. ve Maden, S. (2011). Dil bilgisi öğretiminde materyal tasarımı. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (1993). The effects of learner control and group composition on student performance, interaction, and attitudes during computer-based cooperative learning. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Minnesota, Twin Cities.
- Tanyeri, T. (2017). Çoklu ortam tasarımı. (Ed: Ö. Özgür Dursun, H. Ferhan Odabaşı). Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, program (2017). <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Ulukaya, Y. L. F., Yıldırım, N., ve Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. Journal of Computer and Education Research, 5(10), 125-149.
- Uşun, S. (2000). Dünya’da ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim. Ankara, Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2004). Bilgisayar destekli öğretimin temelleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Vural, B. (2004). Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. Ege Eğitim Dergisi 5, 21-34.
- Yalın, H. İ. (2004). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, H.İ. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, M. (2005). İlköğretim 7. sınıflarda “simetri” konusunun öğretiminde eğitim teknolojilerinin başarı ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M.(2016). “ İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgisayar Yeterliliklerinin ve Teknoloji Tutumlarının Değerlendirilmesi” .Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.Mersin.
- Yılmaz, M., Üredi, L. ve Akbaşı, S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeylerinin ve Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yiğit, E. Ö. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



Okul İdarecilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Digital Literacy Levels of School Administrators

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul idarecilerinin dijital okur yazarlık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma okul idarecilerinin dijital okur yazarlık düzeylerinin incelenmesi açısından önemlidir. Günümüzde dünya hızla dijitalleşmekte, toplum yapısının değişim göstermesi, toplumdaki bireylerin istihdam ve teknolojik gelişmeler karşısında boşluğa düşmemesi nedeniyle günümüzde dijital okuryazarlık büyük bir öneme sahip olmaktadır. Dijital okuryazarlık bilişsel alanların çoğu ile yakından ilişkilidir ve günümüz insanında adaptasyonun sağlanması gelişmekte olan dijital dönüşüm sürecinin temel belirleyicisi olarak görülmesi gerekmektedir. Bu adaptasyon sürecinin temel gerekçesi ise, gelişen teknolojik gelişmeler karşısında çağın gerisinde kalmamak, hayatın doğal akışına karşı dengede kalmak, değişimin ve dönüşümün hayal dahi edilemeyecek ve kontrol edilmesi çok zor olan tehlikelerin farkına varabilmek ve bu tehlikelere karşı hazırlıklı olabilmektir. Dijital okuryazarlığın kilit noktalarından biri eğitim sürecinde kendini nasıl gösterdiğidir. Dijital okuryazarlık, çağa uyaranmış bireysel adımların yanı sıra dijital çağa uygun yenilikçi ve uygulamalı eğitim müfredatlarının oluşturulması, sürdürülebilirliği ve yaşam boyu öğrenme etkinliklerine erişim ve geliştirme için çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler:Dijital Okur Yazarlık, Okul Müdürleri.

ABSTRACT

For this purpose, it is an examination of the digital literacy limits of school administrators. The research is important for school administrators to examine digital literacy slots. Today, digital literacy has a great accumulation because the world is rapidly digitalizing, showing the change in the social structure, applied by the people in the society and not falling into the void in the face of technological developments. Digital transformation, which is based on the data obtained closely with most of the digital literacy acquisition tools and the adaptation of the human, should be used as the basis. The basic point of view of this adaptation study is not to lag behind the times in the face of technological developments, to stay in balance against the natural people of life, to be able to go and to exist in dangers that cannot be even imagined and controlled, and to be prepared for these dangers. One of the key points of digital literacy is how it manifests itself in the educational process. Digital literacy is very important for the development, sustainability, and access to lifelong learning activities, as well as individual behaviors adapted to the age, as well as the use and regulation of applied education curricula in accordance with the digital age.

Keywords: DigitalLiteracy, School Principals

GİRİŞ

Problem Durumu

Tüm dünyada, yazı teknolojisinin kullanılmasında bir problem olarak ortaya çıkan matbaa ve matbaanın kitlesel bağlamdaki üretimi toplumsal, kültürel, ekonomik vb gibi alanlarda köklü ve büyük değişimlere neden olmuştur. Yaklaşık iki yüzyıl boyunca modern devletlerin ve vatandaşların iletişim bağlamındaki temel problemlerin içeriğini yazılı ve basılı içeriğe dair okuryazarlık oluşturmaktadır. Okuryazarlığın öğrenilip yaygın hale getirilmesi yaklaşık iki yüzyıl gibi bir süre boyunca sadece teknik becerinin kazanılması ile eşitlenmiştir. 1960'lı yıllarda okur-yazarlık kavramı basılı/yazılı eser kabuğunu kırarak daha geniş bir anlam ifade etmeye başladığı görülmektedir. Sezen'e (2011, s. 3) göre, söz konusu tarihten itibaren okuryazarlık kavramı farklı bir anlam kazanmıştır. Özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nde okuryazarlık kavramı, televizyonun temel alınarak modern iletişim araçlarını kapsayan "kavramsal bir şemsiye"terimine dönüşmüştür.

Okuryazarlığın dönüştürülmesi, yalnızca teknik araçların (televizyon ve radyo gibi) teknik olarak kolay yollarla nasıl kullanılacağını öğrenmekle ilgili değildir. Medya eksenini, mesaj eksenini ve izleyici ekseninde "doğru anlama", "zarardan kaçınma", "gerçek ile kurguyu ayırt etme" anlamlarını içeren bir dönüşüm olduğu söylenebilir. Medya

İlhan Dündar¹ 
Resul Ceylan² 
Recep Ali Sarıahmet³ 
Uğurhan Yılmaz⁴ 
Fikret Ürey⁵ 
Ömer Arslan⁶ 

How to Cite This Article

Dündar, İ., Ceylan, R., Sarıahmet, R. A., Yılmaz, U., Ürey, F. & Arslan, Ö. (2023). "Okul İdarecilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6704-6711. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69434>

Arrival: 12 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0007-7530-3451

² Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye

⁴ Müdür Yardımcısı, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0002-3759-9267

⁵ Okul Müdürü., MEB, Adıyaman, Türkiye. ORCID NO: 0009-0003-0809-2958

⁶ Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0009-0006-2152-1325

okuryazarlığı, gençlerin ve çocukların kendilerini ana akım medyanın olumsuz mesajlarından koruma kaygısıyla bazen okul müfredatına dahil edilmiş gibi görünmektedir. Herhangi bir yeni iletişim teknolojisi gibi, bunlar da bilgisayar tabanlıdır ve bir kuruluşun kültürel ortamı ve iletişim süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Karşılaşılan tüm görüşlerin, kavramların, terimlerin, yaklaşımların ve teorilerin bilgisayar ve iletişim tabanlı materyallerin gölgesinde değişim ve dönüşüm geçirdiğini görüyoruz. Ayrıca medya okuryazarlığı da bu değişimden önemli ölçüde etkilenecek terimlerden biridir.

Bu çalışmanın yapıldığı bu günlerde ülkemizde ve tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgın süreci ile, önemli bir yeri olan dijital okuryazarlığın önemi daha da artarak, üzerinde daha ciddi ve önemle durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Covid-19 ile birlikte bir çok teknolojik terim ortaya çıkmıştır. Bunlara örnek olarak online alışveriş sistemi, robotik araçlar ile teslimatın yapılması, dijital platformlarda temassız ödeme, uzaktan çalışma kültürü, zoom gibi dijital platformlar kullanılarak yapılan uzaktan eğitimler, toplantılar, online sağlık hizmetleri (e-randevu sistemi), online eğlenceler, 3D baskı sisteminin kullanılması, 5G ve iletişimin üst düzeye çıkması gibi birçok kavram örnek olarak gösterilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Araştırmaya katılanların dijital okuryazarlıkları hangi düzeydedir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi açısından önem arz etmektedir. Gençlerde ve çocuklarda, kitle medyasının mesajlarından korunmak kaygısı nedeniyle medya okuryazarlığı, zamanla eğitim müfredatlarında da kendisini göstermiştir. Her yeni oluşum gibi iletişim teknolojisi, bilgisayar tabanlı teknolojiler, iletişim ve kültür ortamlarını da önemli düzeyde etkilemektedir. Bu nedendir ki eğitimin liderliğini yapan okul müdürlerinin durumlarının incelenmesi de önemlidir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan okul idarecilerinin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dijital Okuryazarlık Kavramı

Günümüzde toplumu etkileyen en önemli dinamiklerden biri dijital teknolojilerin gelişme sürecidir. "Dijital" kavramı, dijital çağın ve dijital teknolojinin kalbinde yer almaktadır. 15. yüzyılın sonlarında dilimize Latince'den giren sayısal terimi "rakamlar (us) = parmaklar" anlamına gelmektedir. özellikle internetle ilgili olanlar." (Cambridge Dictionary, 2018; Oxford Learners' Dictionary, 2018). Türk Dil Kurumu'nun 'dijital' kavramı, 'verilerin bir ekran üzerinde dijital elektronik temsildir'. (TDK, 2018). Dijital terimi genel olarak bir elektronik cihazdaki tüm görüntüler, tüm görüntüler, renkler, karakterler, rakamlar (0'lar ve 1'ler) dahil olmak üzere tüm verilerin temsili olarak tanımlanır.

İnsanın en temel bilişsel davranışlarından biri okuma ve yazmadır. Zihinsel süreçlerin ve insanların okuma yeteneğinin ötesine geçen sosyokültürel bir olgu olarak görülen okuryazarlık kavramıdır. Türk Dil Kurumu'na göre Türkçe okuryazarlık kavramımız "yazmak ve yazmak" durumu olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Okuryazarlık oranı kavramının uluslararası sözlüklerde iki anlamı vardır. Bunlardan ilki 'okuryazarlık durumu', ikincisi ise 'belirli bir konu veya alanla ilgili bilgi ve becerilerin' tanımıdır (Cambridge Dictionary, 2019; Oxford Learner's Dictionary, 2019).

1958 yılında, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından okuryazarlık kavramı "bireylerin günlük yaşantısı ile ilgili kısa, basit bir ifadenin anlaşılır bir şekilde okunması ve yazılması becerisi" (2005, s. 420) olarak ifade edilmektedir. 2015 yılında ise okuryazarlığın tanımını güncellenerek "çeşitli materyallerle ilişkili, basılı ve yazılı materyallerin kullanılarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama yeteneğinin geliştirilmesi" şeklinde ifade edilmektedir (UNESCO, 2015, s. 47). Klasik iletişim araçları döneminde okuryazarlık kavramının yeni iletişim teknolojiler ile birlikte yeni anlamlar kazanmaya başlamıştır. Böylece okuryazarlık kavramını, farklı kaynaklardan elde edilen enformasyonun sosyo-kültürel bir çerçeve içerisinde anlaşılması ve kullanılma becerisi biçiminde ifade etmeye başlamışlardır.

Bu şekilde (minvalde), okuryazarlık kavramının, kavramsal bütünlüğünün mümkün kılındığı zemin ekseninde şekillenmesi önem taşımaktadır. Bunun içindir ki, okuryazarlık kavramının içeriğinde dikkat çekici bir dönüşümün

yaşanması, iletişim teknolojilerinde karşılaşılan değişimler ile gerçekleşmiştir. Ancak okuryazarlık kavramını mümkün kılan sosyo-kültürel zemin teknolojik anlamda bir takım dramatik değişimler geçirmiş olup, bu değişimi geçirmeye de devam etmektedir.

Dijital teknolojilerde gerçekleşen hızlı değişim süreci beraberinde literatürde dijital yetkinliklerin tanımlarının da değişimine ve uygulamada pratikleşmenin ilerlemesine neden olmuştur. Mesela bilgisayar, enformasyon ve iletişim teknolojileri (EİT) okuryazarlığı kavramları için bilgisayarın kullanımının geniş alana yayılması sürecinde ihtiyaç duyulan teknik bilgi ve becerilere odaklanması şeklinde bir ifade kullanılmaktadır. İlerleyen süreçte okuryazarlık kavramı için teknik becerilerin yanı sıra bilişsel, sosyal ve eleştirel becerileri de içeren tanımlar yapılmıştır.

Son zamanlarda birbiri ile örtüşen ve birbiri ile bağlantılı olan medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve internet okuryazarlığı ve dijital okuryazarlığı gibi bir çok kavram ortaya çıkmıştır.

Dijital okuryazarlık türleri sadece bilgisayar ve internet teknolojileri ile ilgilenmeyip, aynı zamanda söz konusu bu teknolojilerin toplum üzerindeki yansımaları ile de ilgilenmektedir. Bu nedenle internet okuryazarlığının ve bilgisayar okuryazarlığının donanımsal ve yazılımsal süreçten ibaret olmadığı söylenebilir.

Dijital Okuryazarlık ve Dijital Yetkinlik Kavramlarının Kavramsal Çerçevesi

Gourlay, Hamilton, Lea (2013, s. 7) ve Hall, Nix, Baker (2013, s. 223) çalışmalarında dijital okuryazarlığının, “know-how” kavramı ile yakın bir anlam ifade ettiğini belirtmiş ve teknolojinin işlevsel kullanımı olarak tanımlamıştır. Kinzer (2010, s. 52) dijital okuryazarlığı, “teknolojik materyallerin kullanılarak iletişimin sağlanması, iş birliği içinde çalışmalar yapma, enformasyonu bulabilme ve eleştirel bakış açısı ile değerlendirebilmesi becerisi” olarak tanımlamaktadır. Günümüzde önem kazanan popüler kavramlar arasında özellikle “Know-how” bilgisi ve “eleştirel düşünme” terimleri yer almaktadır. Bennett’e (2014, s. 1) göre dijital okuryazarlık, bireysel, akademik ve profesyonel kullanım için farklı teknolojilere erişimi, beceri ve yeterlilikleri kapsayıcı niteliktedir. Pegrum (2011) ve Hockly (2012) dijital okuryazarlık kavramını beceri temelli kontrol listesi şeklinde değil de, nitelikler serisi şeklinde ifade etmiş ve bu özelliklerinden dolayı teknolojik gelişmeler karşısında değişebilen ve değişen teknolojik yapıya ayak uydurabilen bir yanının olduğunu vurgulamıştır. Mesela bireyin herhangi bir kelimeyi aramak için arama motorunu kullanması veya mail göndermesi ve gelen mailleri okuması gibi becerilerin temel süreçsel beceri olduğunu belirtirken, sosyal medyada sanal gruplar ile etkili iletişimin gerçekleşmesini, farklı eğitim platformlarında (Coursera, Udemy vb.) yer alabilmenin teknik beceri, öz denetim, esneklik özelliği ve problem çözme yetisi gibi birçok yetkinliği de beraberinde getirdiğini ileri sürmektedir. Onursoy (2018, s. 1007), kullanıcıların okuryazarlık durumlarının tespit edilmesinde yeni teknolojilere olan uyumun etkililiğini belirterek, dijital okuryazarı, karşılaşılan sorunların çözümü sürecinde ihtiyaç duyduğu veriye aktif olarak ulaşım kullanabilen ve bunu sürdürülebilir bir hale getiren, ulaşılan veriyi bireysel amaçları bağlamında çözümlenebilen, değerlendirebilen ve bu verilere yenilerini katabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazında ve bu tezin içeriğinde yapılan dijital okuryazarlık tanımlarının ardından, ilerleyen satırlarda üzerinde durulan kavramlardan bir tanesi de dijital yetkinlik kavramıdır. Başta bu iki kavram olmak üzere e-okuryazarlık, e-yetkinlik, yeni okuryazarlık, e-beceri, EİT okuryazarlığı ve dijital medya okuryazarlığı gibi birçok kavramda alan yazında kullanılmaktadır. Bu kavramlar karşılaştırıldığında aralarında farklılıklar olduğuna dair kesin bir kavramsal çerçeve oluşmamış gibi olsa da bu tezde dijital yetkinlik ile dijital okuryazarlığın tanımlarından faydalanıp kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

Dijital yetkinlik kavramı dijital okuryazarlık kavramına göre daha dar bir çerçeve çizmektedir. Dijital okuryazarlık kavramı daha geniş ve kapsamlı bir anlam bütünlüğüne sahip olmanın yanı sıra, uluslararası akademik çalışmalarda da daha yaygın bir kullanım alanına sahiptir. Ancak özellikle İskandinav ülkelerinde, bu ülkelere yakın ve Avrupa Birliği ülkelerinde, OECD vb. kurumların resmi raporları incelendiğinde, dijital okuryazarlık kavramından çok dijital yetkinlik kavramının kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra mesleki alanlarda daha çok dijital yetkinlik kavramının kullanıldığını fakat daha geniş platformlarda ise dijital okuryazarlık kavramının daha çok kullanıldığı görülmektedir. Özellikle büyük ölçekli çalışmalarda, toplumu ve toplum içindeki vatandaşları ve üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmalarda ve eğitim sistemleri ile ilgili yapılan çalışmalarında dijital okuryazarlık kavramının tercih ederken, ekonomi ve eğitim alanındaki öğrencileri konu alan çalışmalarında dijital yetkinlik kavramı tercih edilmektedir. Örneğin, öğrencilerin dijital teknolojinin tümüyle ilgili durumlarında dijital okuryazarlık kavramı tercih edilirken, öğrencilerin kullandıkları ofisi materyalleri veya bilgisayar yazılımını kullanmaları sırasında dijital yetkinlik kavramı kullanılmaktadırlar.

Dijital Okuryazarlık Alt Disiplinleri

Dijital teknolojinin gelişmesi beraberinde bir takım kavramları da beraberinde getirmiştir. Bunlar bireylerin sahip olmaları gereken dijital yetkinliklerinin değişiklik göstermesi, sayılarının ve çeşitlerinin artması, dijitalleşme

sürecinin hayatın her alanında yaygınlaşması sonucu karşılaşılan dijital dönüşüm gibi farklı farklı okuryazarlık kavramlarıdır. Okuryazarlık kavramı, farklı ve geniş bir alanda kullanılması sonucu bir takım kavram karmaşasına neden olabilmekle birlikte öte yandan da çalışma alanlarının genişleyip yaygınlaşmasına da neden olabilmektedir. Dijital okuryazarlığın dinamik yapısı ve kapsamlı bir yapıya sahip olması, alt disiplinlere ayrılmasının temel nedeni olarak gösterilebilir. Bu durum ise dijital okuryazarlık kavramının şemsiye veya çatı görevini üstlendiğini göstermektedir.

Koltay (2011) dijital teknolojilerle ilgili okuryazarlık türlerini;

- ✓ Computerliteracy = Bilgisayar okuryazarlığı
- ✓ Cyberliteracy = Siber okuryazarlık
- ✓ İnternet literacy = İnternet okuryazarlığı
- ✓ İnformationliteracy = Enformasyon okuryazarlığı
- ✓ Technologicalliteracy = Teknoloji okuryazarlığı
- ✓ Electronic literacy = Elektronik okuryazarlık
- ✓ Digitalliteracy = Dijital okuryazarlık

şeklinde listelemiştir. Ancak bu kavramlar, dijital iletişim, eğitim teknolojileri ve yeni medya çalışmaları bağlamında değerlendirildiğinde, bu kavramların dijital okuryazarlığı çatısı altında incelendiğini görmek mümkündür. Söz konusu bu okuryazarlık türlerinin odak noktaları değişik olsa da her birinin dijital teknolojiler ile yakın ilişkili olması nedeniyle birbirlerinden kesin bir çizgi ile ayırmak mümkün değildir. Bunun nedeni ise dijital teknolojiler arasında yöndeşmenin söz konusu oluşu, multi disiplinliğin ön plana çıkması ve yaşamın her alanında iletişim teknolojilerine olan ihtiyacın artmasının yanı sıra hayatımızdaki etkisinde giderek artış sergilemesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012:59).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adıyaman ili Kahta ilçesindeki 253 okul yöneticileri arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 100 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında anket formu kullanılacaktır. Dijital okuryazarlık ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, Türkiye’de en fazla kullanılan Hamutoğlu, Güngören, Uyanık & Erdoğan (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen 17 maddeden oluşan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”dir. Ölçeğin hem orijinal hali hem de Türkçe’ye uyarlanmış hali ile ilgili çalışma detaylı incelendiğinde ölçek oluşturma aşamalarının her birinin ayrıntılı bir şekilde açıklandığı görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Veriler Google Formlar üzerinden uygulanmıştır. Google Formlar aracılığıyla veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS programında yapılmıştır. Analizler kapsamında tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Ayrıca t testi ve ANOVA testi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde saha araştırması kapsamında elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Anket formu kapsamında toplanan verilere yönelik analizler bu bölümde yer almaktadır.

Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular

Tablo 1: Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	%
Kadın	57	57,0
Erkek	43	43,0

Katılımcıların %57'si kadın ve %43'ü erkektir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	%
20-30	17	17,0
31-40	42	42,0
41-50	29	29,0
51 ve üzeri	12	12,0

Katılımcıların %42'si 31-40 yaş, %29'u 41-50 yaş arasında, %17'si 20-30 yaş arasında ve %12'si 51 ve üzeri yaşındadır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılanların Yöneticilik Kıdemlerine Göre Dağılımı

	Frekans	%
0-5	52	52,0
6-10	24	24,0
11-15	14	14,0
16-20	5	5,0
21 yıl ve üzeri	5	5,0

Katılımcıların %52'si 0-5 yıllık kıdeme, %24'ü 6-10 yıllık kıdeme, %14'ü 11-15 yıllık kıdeme, %5'i 16-20 yıllık kıdeme ve %5'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Dijital Okur Yazarlık Algısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dijital okuryazarlık algısı incelenmiştir. Tablo 4'de ifadelerle yönelik tanımlayıcı istatistikler ele alınmıştır.

Tablo 4: Dijital Okur Yazarlık Algısına Yönelik Bulgular

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapım
Günlük hayatımızda olduğu gibi dijital platformlarda da kişisel bilgilerimin ve yasal haklarımın (mahremiyetim, telif hakkı, konuşma özgürlüğüm vb.) devam ettiğinin ve devamlılık göstereceğinin farkındayım.	1	5	3,93	1,066
Online sitelerde ve ortamlarda bana ait ve başkalarına ait kişisel verilerin korunması için nasıl davranılması gerektiğinin farkındayım	2	5	4,38	,708
Online sitelerde ve durumlarda ulaştığım bilgilerin doğruluk derecesini farklı kaynaklar kullanarak sorgulayabilirim ve doğru bilgiye erişebilirim.	1	5	4,40	,752
Online platformlarda siber zorbalığın (karşıdaki kişinin aşağılanması, kişiye küfür edilmesi ve nefret söylemleri gibi...) ve istismar tarzı eylemlerin getireceği etik ve yasal olmayan sorumluluklarının bilincindeyim.	2	5	4,54	,658
Bilişsel gelişimime ve ahlaki değerlerime uygun olan oyunların içeriklerinin uygun olup olmadığını ayırt edebilirim.	2	5	4,55	,609
Online ortamlarda yaptığımı her aktivitenin kayıt altına alındığının bilincindeyim.	3	5	4,58	,606
Dijital ortamlardan kaynaklı telif haklarının ihlali sonucu tarafıma doğabilecek etik ve yasal sorumlulukların bilincindeyim.	2	5	4,45	,626
Bilişim ile ilgili lisanslı yazılımın, demo yazılımın, korsan yazılımın kötü amaçlı oluşturulan yazılımlar olduğunu ve crack kavramlarının ne olduğunu farkındayım.	2	5	4,34	,714
Teknolojik Donanım ve Teknolojik yazılımın ne olduğunu farkındayım.	2	5	4,21	,782
Bilgisayarım işletim sistemini kurabilirim/format atabilirim	1	5	3,54	1,114
Bilgisayarım ya da diğer elektronik cihazlarıma yazılım veya program yükleyebilirim.	1	5	3,93	1,008
Torent, İnternet, World Wide Web (WWW) ifadelerinin ne anlama geldiğini bilirim.	2	5	4,05	,869

Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim.	1	5	3,22	1,360
E-Devlet uygulamalarını (MHRS, UYAP, vergi&ceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.	1	5	4,67	,652
Bulut bilişim teknolojilerini (Google Drive, iCloud, Dropbox vb.) günlük hayatta etkin kullanabilirim.	1	5	4,13	,971
Mobil cihazlarda takvimi sadece tarihe bakmak için değil; aynı zamanda anımsatıcı, not alma, etkinlik oluşturma vb. işler için de kullanabilirim.	1	5	4,22	,848
Online platformlarda "video çekmek, yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi aktiviteleri gerçekleştirebilirim.	1	5	4,27	,790
Rezervasyon yapma-yaptırma, adres tespit edilmesi gibi gündelik hayatımızdaki pratiklerde dijital teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilirim.	3	5	4,50	,644
Kullanmış olduğum bir web sayfasını veya URL'sini sık kullanılanlara veya yer imlerine ekleyebilirim	3	5	4,52	,646
Dijital teknolojilere dayalı olan bilgisayar yazılım/uygulaması geliştirebilirim.	1	5	2,62	1,309
Bilgisayar programlarından (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilmekteyim.	1	5	3,17	1,333
Dijital araçlardaki uygulamaların, kişisel bilgilerime (konum, rehber, kamera vb.) erişimlerini kısıtlamayı bilirim.	1	5	4,37	,761
İstenmeyen/spam epostaları ve ortalama mesajları ayırt edip bunları engelleyebilirim.	2	5	4,24	,806
Sosyal ağlarda yapmış olduğum paylaşımlarımın ve profilimdeki gizlilik/güvenlik ayarlarının değiştirilmesini yapabiliyorum.	2	5	4,44	,686
Dijital platformlarda kullandığım uygulamalara karşı nasıl güçlü bir şifre oluşturmam gerektiğinin farkındayım.	2	5	4,56	,608
Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) aktif bir şekilde kullanarak, kendi İnternet sitemi tasarlayıp yayımlayabilirim.	1	5	3,93	1,008
Kendi bloğumda yada farklı bloglarda yazılar yazarak paylaşım da bulunabilirim.	1	5	3,05	1,288
Dijital teknolojiler yardımıyla çeşitli imajları (fotoğraf, ses kaydı ve video vb.) değiştirip, yeni içerikler üretebilirim.	1	5	3,86	1,065
Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	1	5	4,03	1,068
Dijital Okuryazarlık	1	5	4,25	1,120

Araştırmada en yüksek ortalamaya “Çevrim içi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım” algısı sahiptir. Bununla beraber tüm ifadelerle ilişkin ortalamalar 3’ün üzerindedir. Bu durum okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tüm ifadelerin ortalamasının 3’ün üzerinde olması, okul yöneticilerinin yüksek okuryazarlık algısına sahip olduğunu göstermektedir. Dijital okuryazarlık ölçek puan ortalaması ise $4,25 \pm 1,120$ ’dir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Çağımızın hızla dijitalleşen dünyasında, topluma katılımın her geçen gün daha fazla olması, istihdamın gerçekleşmesinde ve teknolojik gelişmelere karşı geride kalmamak, değişime ayak uydurabilmek için dijital okuryazarlık büyük bir öneme sahiptir. Dijital okuryazarlığın birçok bilişsel alan ile bağlantısı bulunmaktadır. Dijital okuryazarlık, çağımız insanının uyum sağlaması gereken dijital dönüşüme karşı temel belirleyicilerden birisi olarak görülmeli ve değerlendirilmelidir. Bunun nedeni ise, çağa ayak uydurabilmek ve dijital çağa uygun yenilikçi ve uygulamalı eğitim müfredatlarının oluşturulmasının zorunluluğu ve bu oluşumun sürdürülebilirliğinin sağlanmasının gerekliliğidir. Dijital öğrenmenin ve yaşam boyu öğrenmenin faaliyetlerine erişimin ve bu faaliyetlerin geliştirilmesinin, dijital okuryazarlık alanında önemi çok büyüktür.

Araştırma sonucunda tüm ifadelerle ilişkin ortalamalar 3’ün üzerindedir. Bu durum okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tüm ifadelerin ortalamasının 3’ün üzerinde olması, okul yöneticilerinin yüksek okuryazarlık algısına sahip olduğunu göstermektedir. Dijital okuryazarlık ölçek puan ortalaması ise $4,25 \pm 1,120$ ’dir.

Çağımızın teknolojik koşullarına bakıldığında, dijitalleşmenin hayatın tümünü kapsar seviyeye geldiği görülmektedir. Toplumsal pratiklerin oluşmasındaki en büyük etken dijital teknolojilerdir. Bu nedenle dijital teknolojilerin kullanımı ve bu konudaki bilginin, becerinin gerekliliği söz konusu olmuştur. Jones-Kavalier ve Flannigan (2006), günümüzde dijitalleşmenin ve teknolojik gelişmelere paralel olarak gelişim gösteren bir

toplumun yeni nesilleri, dijital dünyada etkili olabilmek ve istihdam sağlayabilmek için en az temel düzey dijital okuryazarlıklara sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öneriler

Okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık durumları hakkında derin bilgi edinmek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir

İleride yapılacak olan çalışmalarda öğretmenlere de anket uygulanarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, A., & Keskin, H. (2003). Sosyal Bir Etkileşim Süreci Olarak Bilgi Yönetimi ve Bilgi Yönetimi Süreci. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1-17.

Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Seville (Spain) : Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies .

Almås, A. G., & Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. Journal of In-service Education , 479-497.

Arık, K., & Bektaş, M. (2016). Level of public education center students' digital literacy: An example of Duzce. ICLEL, (s. 635-641). Letonya.

Arslan, S. (2019). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.

Cambridge Dictionary. (2018). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/digital> adresinden alındı

Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 658-685.

DORinsight. (2020). DORinside. <https://epnext.com/salgin-sonrasiis-yasami-raporu-evden-calismayi-sevdik/>

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G., ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması, Ege Eğitim Dergisi, 18(1), 408- 429.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G., ve Gür Erdoğan, D. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve sosyal ağ kullanma amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi 18-22 Nisan 2018 Özetler Kitabı, Ankara: Pegem Akademi, 58-59.

Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington, D.C: The Aspen Institute.

Hockly, N. (2012). Technology for the Language Teacher: Digital Literacies. ELT Journal, 106-112.

Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). What is digital competence? Linked portal.

JISC. (2011). Developing Digital Literacies: Briefing Paper in support of JISC Grant Funding 4/11. JISC.

JISC. (2014). Developing digital literacies <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies> adresinden alındı

JISC. (2015). Developing students' digital literacy. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-students-digital-literacy> adresinden alındı

Kazu, I. Y., & Erten, P. (2014). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacies. Journal of Education and Training Studies, 2(2), 126-144.

Ofsted. (2010). The Safe Use of New Technologies. London: London: The Stationery Office

Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 6(2), 899-1013.

Oxford. (2018). English Oxford Living Dictionaries: https://en.oxforddictionaries.com/definition/social_engineering adresinden alındı

Öksüz, Y., Güven Demir, E., ve İnci, A. (2016). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 50, 387-396.

Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 16-25.

- Pegrum, M. (2011). Modified, Multiplied, and (Re-)mixed: Social Media and Digital Literacies. M. Thomas içinde, Digital Education (s. 9-36). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Sezen, D. (2011). Katılımcı Kültürün Oluşumunda Yeni Medya Okuryazarlığı: ABD ve Türkiye Örnekleri. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- TDK. (2018). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=D%C4%B0J%C4%B0TAL> adresinden alındı
- Törenli, N. (2004). Enformasyon Toplumu ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. İstanbul: Bilim ve Sanat.
- UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Paris
- Yeşildal, M. (2018). Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 815-824.

Yaygın Eğitim Kurumundaki Öğretmen ve Yöneticilerinin Teknolojik Öz Yeterlikleri

Technological Self-Efficacy of Teachers and Managers in Non-formal Education Institutions

ÖZET

Yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin teknolojik öz yeterliliklerini incelemeyi amaçlayan araştırma nitel paradigmaya uygun olarak yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 10 soruluk görüşme soruları yardımı ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların teknoloji yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, eğitim ve teknolojinin iç içe olması gerektiği ve aktif olarak kullanılması gerektiği, teknoloji yeterliliği kavramının bilgi çağı ve yenilikçi eğitimi çağrıştırdığı, kullanım yeterliliğinin öğrenci başarısını artırdığı, eğitimde etkili teknoloji kullanımının aktif ve ilerleyen bir süreç olduğu, katılımcıların teknolojik yeterlik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini artırmak adına hizmetiçi eğitimler verilebileceği, teknoloji yeterliklerinin artırılmasının okula, öğretmene, öğrenciye olumlu bir şekilde yansıtacağı, öğretmen ve öğrenci başarısını artıracacağı, teknoloji yeterliklerini artırmak için imkânların artırılması gerektiği, teknoloji yeterliklerinin artırılmış olmasının öğretmenlere ve okul yöneticilerine olumlu etkiler yapacağı ve başarı düzeyini artıracacağı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Liderliği, Öz Yeterlik, Halk Eğitim

ABSTRACT

The research aiming to examine the technological self-efficacy of teachers and administrators working in non-formal education institutions was conducted in accordance with the qualitative paradigm. The data were collected with the help of 10-question interview questions developed by the researcher.

According to the results of the research, the technology proficiency level of the participants is moderate, education and technology should be intertwined and should be used actively, the concept of technology proficiency evokes the information age and innovative education, the usage proficiency increases student success, the effective use of technology in education is an active and progressive process. that the technological competence levels of the participants are at a good level, in-service trainings can be given to increase the technology competence of the teachers, that increasing the technology competences will reflect positively on the school, teacher and student, will increase the success of the teacher and student, that the opportunities to increase the technology competences should be increased, that the technology competences have been increased. It is understood that it will have positive effects on teachers and school administrators and increase the level of success

Keywords: TechnologyLeadership, Self-efficacy, PublicEducation

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüzde bilimde ve teknolojiye yaşanan baş döndürücü değişim ve gelişim, iletişimde ve bilgi teknolojilerinde önemli değişikliklere neden olmakta ve bu hızlı değişim ve yenilikler hayatımızın her aşamasında önemli ölçüde kendini hissettirmektedir. Son yıllarda gerçekleşen bu hızlı değişim, bilginin üretilmesinde, yayılmasında, paylaşılmasında ve kullanılmasında da aynı etkiyi göstermiştir. Eğitimin en önemli unsuru olan bilgi, toplumsal yaşamda, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde ve ekonomide de temel unsur haline almıştır. Çağdaş toplumların hedeflerinde bakıldığında, bilginin üretilmesine katkıda bulunmak, yaşanan değişimleri ve gelişmeleri daha kısa sürede yakalayabilmek ve bu değişimi kullanabilmek olduğu görülmektedir (Sincar ve Aslan, 2011, s.575).

İlerleyen zamanlarda, bilgiye ulaşan, yeterli bilgi kaynaklarına sahip olan, bilgiyi üretebilen ve bilgiye yön

Ahmet Aldemir¹ 
Ercan Aksakal² 
Murat Tarayan³ 
Asuman İnce⁴ 
Esma Koçyiğit⁵ 
Meltem Cengiz⁶ 

How to Cite This Article

Aldemir, A., Aksakal, E., Tarayan, M., İnce, A., Koçyiğit, E. & Cengiz, M. (2023). "Yaygın Eğitim Kurumundaki Öğretmen ve Yöneticilerinin Teknolojik Öz Yeterlikleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6712-6725. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69451>

Arrival: 12 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0000-0002-9832-6767

² Müdür Yardımcısı, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0009-0009-7748-5089

³ Okul Müdürü, MEB, Antalya, Türkiye. ORCID NO: 0000 0001 9776 1815

⁴ Müdür Yardımcısı., MEB, Antalya, Türkiye. ORCID NO: 0009-0003-3645-7328

⁵ Müdür Yardımcısı, Yenikent İlkokulu, Ankara/Sincan/ Türkiye, Mail: esma.soydan@gmail.com ORCID NO: 0000-0001-9876-2254

⁶ Okul Müdürü, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0003-8753-8160

verebilen ve bilgiden en üst düzeyde yararlanabilen toplumların daha güçlü ve daha kendine güvenen mutlu toplumlar olacakları, bunu gerçekleştiremeyen toplumların ise zamanla tarihin tozlu sayfalarında kaybolacakları unutulmaması gereken bir gerçektir. Eğitimde en temel yapı taşlardan birisi de öğretmendir. Öğretmensiz öğretim düşünülemez. Dolayısıyla öğretmenin eğitim ve öğretime en üst düzeyde katkı sağlayabilmesi için, her tür teknolojiye ve gelişmelere karşı olumlu bir tutum sergilemesi ve bu teknolojiyi asgari biçimde kullanabilmesi ve gelişmeleri takip edebilmesi gerekir. Öğrencilere rehberlik etme sorumluluğunu üstlenmiş öğretmenlerin özellikle teknolojik anlamda okuryazarlık beceriler ile donatılmış olmaları gerekir. Toplumun ihtiyacı olan insan profiline uygun bireylerin yetiştirilmesinde sorumluluk üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenti; teknolojinin bilinçli bir şekilde kullanılarak, kendi kendine öğrenebilen bireylerin yetiştirilmesidir (Akkoyunlu, 1995).

Dünyada ülkelerin değişimi ve dönüşümü yakalayabilmeleri için çağın gerisinde kalmamaları adına okulların kendilerini geliştirmeleri ve değişime ayak uydurmaları gerekir. Yurt dışındaki eğitim sistemine bakıldığında, öğretmenlerin teknolojik lider olmaları yönünde bir takım bilimsel çalışmalar yapıldığı, planların ve projelerin hayata geçirildiği, teknoloji konusunda farklı bakış açılarının geliştirilip eğitim ve teknoloji entegrasyonunun en verimli haliyle öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise bu tarz çalışmaların çok nadir olduğu, hali hazırdaki çalışmaların ise teknolojik liderlik kavramının yalnızca model olma boyutunu göz önünde bulundurulduğu görülmektedir (Sağlam, 2006:51). Bu bağlamda bu çalışma halk eğitim merkezi öğretmen ve yöneticilerinin teknolojik yeterliliklerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin teknolojik öz yeterliliklerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim sürecinin başarısını birçok etmen etkilemektedir. Teknoloji kullanımı da bu etmenlerden biridir. Teknolojinin okullarda kullanımı, derslerin etkili ve kalıcı sunulmasını, teknolojinin öğrencinin birçok duyusuna hitap etmesini ve öğretmenlerin dersleri daha kolay işlemelerini sağlamaktadır. Teknolojinin kullanımı sınıf içerisinde olumlu bir iklim oluşmasına da olanak sağlaması açısından da önemlidir. Öğretmenler ve idareciler teknoloji sayesinde bilgileri saklayabilme olanağı bularak işlerini kolaylaştırmış olurlar. Okullarımız ve öğretmenlerimiz için teknoloji çağımızın olmazsa olmazıdır. Bu nedenle halk eğitim merkezi öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerine göre, okul öğretmenlerinin teknoloji liderliği rolleri ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonuçları yurt içindeki bu alana katkı sağlayacaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim

Eğitim uzun bir süreçtir. Doğumla başlar ve ölüme kadar devam eder. Süreç boyunca, insanların bilgi ve becerileri değişir. Değişim süreci, öğrenme ve eğitim faaliyetlerine katılımı paralel ilerler. Eğitim öğretim sürecindeyken belirli plan ve programlar çerçevesinde eyleme geçmeyi amaçlar. Genel anlamda eğitim, insanları bir amaca göre belirli bir süreçte eğitmek anlamına gelir. Bu süreç kişinin kişiliğini değiştirir. Eğitim sürecinde edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerlerden kaynaklanır (Demirel, 1996 Kanun:Özdan, 2018).

Eğitimde belirli bilgi ve becerilerin kazanılması ve aktarılması, etkinliklerin planlanmasını ve bir dizi uygulamanın oluşturulmasını gerektirir. Teknolojiyi bir araç olarak kullanarak, öğrencilerinizin dikkatini çeken ve ilgilerini uyandıran bir eğitim ortamı yaratabilirsiniz. Burada kullanılan düzen bir öğretim tekniğidir. Eğitimin amacı, insanların entelektüel gelişimlerini etkili bir şekilde teşvik etmelerini sağlamaktır. Öğrenci gelişiminin ve ilerlemesinin garanti altına alındığı sınıfa öğretim teknolojisi uygulandığında kalıcı ve etkili bir sürecin yaşandığı açıktır. Eğitimde bilim ve teknolojinin kalitesinin önem kazandığı bir çağda, eğitim teknolojisini ve erişim alanını anlamak için teknoloji ve eğitimin birbirini ne ölçüde etkilediğini ve aralarındaki ilişkiyi incelemek gerekmektedir (İşman, 2005).

Teknoloji Kavramı

Teknoloji günlük yaşantımızı kolaylaştırırken aynı zamanda sorunları ve problemleri çözme amacıyla kullanılan bilimsel yöntem teknikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısacası istek ve ihtiyaçlarımızı karşılanmasını kolaylaştırmak amacıyla çeşitli teknik ve icatlardır. İnsanoğlu geçmişten bugüne temel gereksinimlerini karşılamak ve işlerini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli araç gereç ve teknikleri icat etmiştir.

Teknoloji sosyal yapıyı etkiler ve sosyal değişimin ana nedenlerinden biridir. Simon (1983) bu noktadan hareketle teknolojiyi “insanların bilimi kullanarak doğaya hükmetmek için geliştirdiği rasyonel bir disiplin” olarak

tanımlamaktadır. McDermott'un (1981) teknoloji tanımına bakarsanız, "diğerlerini organize bir hiyerarşi aracılığıyla kontrol eden, teknik olarak yetkin küçük bir grup" gibi ifadeler bulacaksınız. Paul Saetler (1968) teknolojiyi şu şekilde tanımlar: Bilimi uygulamalı sanatlar alanına dönüştürür" (Yiğit, 2011).

Eğitim Teknolojisi

Eğitim sürecinin en etkili olduğu okullarda teknoloji, sürecin pek çok alanında karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kaynaklarında "eğitim teknolojisi" incelenirken bu kavramın pek çok tanımıyla karşılaşılmaktadır. Bunlar:

Alkan (1997) eğitim teknolojisini, eğitim teorisini en etkili ve yapıcı etkinliklerle uygulamaya geçirmek için okul yetkilileri tarafından yapılan düzenlemeler, araçlar, süreçler ve yöntemler olarak tanımlamaktadır.

Rıza (2003) eğitimin pek çok alanında belirli amaçlar, yöntemler, araçlar, ölçmeler ve değerlendirmeler gibi farklı bilim dallarından verilerden yararlanarak işgücünü en uygun maddi ve manevi platformlarda kullanır ve eğitimle ilgili sorunlara yanıt arar. Eğitimin kalitesini artırmak, sistemin etkinliğini geliştirmek Onu geliştiren bütünlüktür.

Kaya'ya (2017) göre problem analizi, problemleri çözerek elde edilen içgörülerini, uygun uygulama ve değerlendirmeyi ve sorumlu bireyler, düşünceler vb. öğrenmenin tüm yönlerini bütünleştiren karmaşık ve bütünlük bir süreçtir. kapsamlı öğretim tekniği. Kullanılan yöntem için gerekli ekipman ve tesisler hakkında. Öte yandan İşman (2008), eğitim teknolojisinin aktif kullanıma yönelik öğrenme ve öğretme ortamları tasarlamak, öğrenmeyi geliştirmek, öğrenme ve öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunları çözmek, kalite ve kalıcılığı artırmak için kullanılabileceğini savunmaktadır. sistemler gelişir (Yılmaz, 2016).

Alkan (1997) pedagojik teknolojinin temel ilkelerini 10 alt başlıkta açıklamaktadır: Amaçlar, Görevler, Konular ve Yöntemler, İçerik, Programlar, Süreçler, İnsanlar, Çevre, Başarı ve Değerlendirme (Kaya, 2017)..Bunlar:

1) Hedefler: öğrenmenin, özellikle tam öğrenmenin, eğitim ve öğretme süreci boyunca hedeflerle tutarlı olarak gerçekleştirilmesi.

2) Misyon:

Sosyal çevrede ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmak için kurumsal ve bilimsel bilgileri kullanmak. Eğitim teknolojisinde bilimsel araştırmaları karşılaştıran çözümler kullanılmalıdır.

3) Konular ve yöntemler:

üçüncü maddede olduğu gibi konu ve yöntemlerin eğitim teknolojisi alanına girmesi zorunludur.

4) İçerik:

Hem içerik bölümünde hem de eğitimin her alanında dürüstlük önemlidir. Dürüstlük esas olmalıdır. Eğitim teknolojisinin, içeriği bütünlük oluşturacak şekilde ele alması gerekir.

5) Program:

programının uygulayıcıları öğretmenler olduğundan, bu program onların işlerini kolaylaştırmak ve öğretmenlerin potansiyellerini geliştirmek için eğitim açısından önemlidir. Gereksiz tekrarlar ve boşluklar, hedeflerinize ulaşmanızı tamamen engeller.

6) Süreç:

öğrenci farklı özellik ve yeteneklere sahiptir. Öğrencilerin farklı özellikleri zamanla ortaya çıkar. Amaç, öğrencinin ilgi ve istekleri dikkate alınarak eksiksiz öğrenmedir. Bu açıdan bakıldığında, farklı süreçlerde farklı yöntemler kullanılmalıdır.

7) Personel:

Personel, eğitimden sorumlu birincil personeldir ve eğitimin uygulanmasında önemli rol oynar. Eğitim faaliyetlerinde, öğretmenlerin ve eğitimle ilgili diğer kişilerin gelişiminin sağlanması önemlidir.

8) Çevre:

Eğitim uygulamalarının yapıldığı ortam açıkça tanımlanmalı ve kontrol edilmelidir. Okullar eğitim için tek ortam değildir. Hedefler, eğitimin tüm yaşam süresi dikkate alınarak belirlenmelidir.

9) Başarı:

Amaç, tüm öğrencilerin eğitimlerinde başarılı olmalarıdır. Buna dayanarak, arızanın nedenini öğrenmeli ve önleyici tedbirler almalıyız.

10) Değerlendirme:

Eğitim, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için değerlendirmeler yapılmalıdır. Değerlendirmeler açık, şeffaf ve objektif olmalıdır.

Öğrencinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılı Müfredatı kapsamında yayımlanan Anne-Baba Yeterlilikleri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde tanımlanan sekiz ana yeterlik esas alınarak oluşturulmuştur. Bu yeterliklerden dördüncüsü olan Temel Beceri Yetkinliği, öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı adlı bir yeterliğe sahip olmalarını gerektirir. “Bilgi ve iletişim teknolojisi, bireylerin çağa ayak uydurabilmesi için gereklidir. Bunun için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına olumlu bakmalı, etkin kullanmalı, çeşitli kaynaklardan bilgi akışını yönetmeli, güvenlik uyarılarını dikkate almayı, yasalara, etik standartlara uymayı, medya okuryazarlığını ve Dijital okuryazarlık.” biçimindedir (MEB, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006-2017 yıllarında kabul edilen “Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri” Öğretmen Strateji Belgesi'nde “Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme” alt başlığında yer alan öğretmen yeterlikleri şunları kapsamaktadır: Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojisi Milli Eğitim Bakanlığı'nın birçok avantajının yanı sıra hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yetkinliğine yerleştirdiği teknoloji artık eğitimin ayrılmaz bir parçası haline geldi.

Eğitimde Teknoloji Kullanmanın Önemi

1) Özgürlük: Eğitim teknolojilerinin kullanımı, süreç ve eğitim ortamı açısından hem öğrencilere hem de öğretmenlere özgürlük sunmaktadır. Öğretmenler, televizyon ve internet gibi çeşitli iletişim teknolojilerini kullanarak öğrencilere ders materyallerini ulaştırabilirler. Bu sayede öğrenciler materyale kolayca ulaşabilir ve ihtiyaç duyduklarında öğrenme fırsatları bulabilirler. Bu bakış açısı, eğitim fırsatlarının yaşam boyu her zaman gerçekleşmesini sağlar. Diğer bir olumlu özellik ise, öğretmenlerin ders aktarımlarında önemli nitelikli materyaller geliştirme fırsatına sahip olmalarıdır.

2) Birincil kaynaklardan alınan bilgiler:

Geleneksel öğretim yöntemlerinde, öğretmenler bilgileri çoğunlukla ikincil veya üçüncül kaynaklar aracılığıyla iletir. Eğitim teknolojisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin birincil kaynaklardan bilgilere erişmesini sağlar. Konu uzmanları ile konferans görüşmeleri ve internet sistemleri aracılığıyla iletişim kurabilirsiniz. Araştırma sırasında öğrenciler tüm kaynaklara erişemeyebilir. Ancak erişilemeyen kaynaklara üniversite web siteleri ve dijital kütüphaneler yardımıyla ulaşmak mümkündür.

3) Fırsat Eşitliği:

Eğitim teknolojisinin sunduğu imkanlarla eğitimin gelişmesi ve zenginleşmesi ile herkesin bulunduğu yerde eğitim alma imkânına sahip olması mümkün hale gelmiştir. Bu şekilde, eğitime dahil olan herkese eğitimden eşit şekilde yararlanma fırsatı verildi.

4) Çeşitlilik ve kalite:

Bireysel, işbirlikçi ve topluluk öğrenme stratejilerinin ilerlemesinde eğitim teknolojisinin kullanılmasıyla faydalar elde edilir. Örneğin, öğretmenler dersleri öğretmek ve dersleri daha etkili ve dikkate değer kılmak için elektronik sunumları kullanabilirler. Bu programlar, öğretmenlerin oldukça etkili ve nitelikli ders materyalleri bulmasını ve geliştirmesini sağlar.

5) Özel dersler:

Öğretmenler, öğrencilerinin yeteneklerine uygun öğrenme ortamları oluşturmak için eğitim teknolojisini kullanabilirler. Bu, öğrencilerin kişisel başarılarını artırmaları ve işlerinden zevk almaları için yeni olanaklar sundu. Bu sayede öğrenci çalışma düzeyini yükseltirken aynı zamanda öğrenci başarı düzeyini de artırabilirsiniz.

6) Üretken öğretim ve hızlı öğrenme:

Eğitim teknolojisindeki ilerlemeleri sağlayan ortamlar ve yöntemler, üretkenliğin ve öğrenme hızının artmasını sağlar. Tasarlanan öğrenme ve öğretme ortamının etkililiği, öğrencinin derste gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme etkinliklerine katılımı, yeni fikirlerin üretilmesi ve olumlu gelişme deneyimi ile sağlanır. Eğitim teknolojisi, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ortamlarını farklı yöntemler kullanarak geliştirmeleri için bir araç olarak görülebilir. Bu, öğrenme hızını ve üretkenliği artırmak için bir fırsat yaratır..

7) Yaratıcılık: Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkide çeşitli yöntemler kullanılarak oluşturulan öğrenme ve öğretme fırsatları, eğitim teknolojisi ile sağlanır. Ancak kişisel çıkar ve karar verme yetkisi sınırları içinde ilerleme fırsatları yaratmak mümkündür. Farklı öğrenme ve öğretme ortamları kullanıldıkça yeni öğretim yöntemleri ortaya

çıkılmaktadır.

8) Hayat boyu öğrenme:

Öğretim teknolojisi, öğrenciler için yaşam boyu öğrenmeyi mümkün kılar. Talep üzerine, yer ve zamandan bağımsız olarak daha fazla eğitim fırsatı bulunabilir. Bu esneklik, özellikle yetişkin eğitimi ve profesyonel gelişimin sağlanmasında önemlidir. Bilgi teknolojileri olarak adlandırılan bilgisayarlar, internet ve ilgili teknolojiler, özellikle üniversite düzeyinde süreç değişikliği için önemli kanallar olarak benimsenmiştir.

1997, dünya çapında internet kullanıcı sayısının 100 milyonu aştığı ve bu değişimin ciddi anlamda başladığı yıl oldu. Bu metrikler, günümüz teknolojisinin hızına kıyasla çok küçük rakamlar olarak göze çarpmakta ve internette her alanda bilgi arama ve erişim sayısının günde milyonları bulduğu düşünüldüğünde, içerdiği bilgi havuzu, bilginin mevcut yapısı teknoloji, teknolojinin gelişmesiyle aynı hızla gelişmektedir. Bilişim teknolojilerindeki bu hızlı gelişim, sadece Türkiye'de değil, dünyadaki tüm şirketler ve bireyler için bilişim teknolojilerinin olanaklarından yararlanma fırsatı yaratmıştır. Özellikle internet ağlarının dünyanın hemen her köşesinde daha erişilebilir hale gelmesiyle birlikte, bilginin tek merkezde herkes tarafından kolayca erişilebilir ve kullanılabilir hale geldiğini görüyoruz. Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılması kaçınılmazdır ancak bu dönemde eğitimcilerin bilişim teknolojilerinin gölgesinde kalan bu geniş bilgi araçlarını kullanarak öğrencilerini doğru şekilde bilgilendirebilmeleri önemlidir. Bilgi çağına ayak uyduracak insan kaynağı yetiştirmek açısından yeterli değildir. Bu durum okulların yeniden yapılanmasını zorunlu kılmıştır (Yalçınkaya, 2004).

Eğitim Ve Öğretim Teknolojileri

Eğitim Teknolojisi” ve “Öğretim Teknolojisi” kavramları alanda çalışma yapan araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde algılanmış ve bu durum farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Alkan (1997)’ye göre aslında bu iki kavram birbirinden farklıdır. “Öğretim Teknolojisi” öğretimin eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş, teknolojiyle ilgili bir terimdir. Aslında Alkan (1997) tarafından verilen öğretim teknolojisi tanımı Gentry (1995) ve Seels ve Richey (1994) tarafından yapılan tanımlarla da paralellik göstermektedir. Öyle ki öğretim teknolojisi kavramını kullanan araştırmacılar genel olarak “öğretim” teriminin teknolojinin rolünü tanımlamak için daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Ancak, 1977 yılında AECT tarafından yapılan tanımlamada da “Öğretim Teknolojisi” değil “Eğitim Teknolojisi” ifadesi kullanılmıştır. Benzer biçimde, Knirk ve Gustafson (1986) tarafından yapılan tanımlamalara göre de farklı kavramlardır ve farklı süreçleri ifade etmektedirler. Öyle ki, “Öğretim” ifadesi öğrenme ve öğretme ile alakalı iken “Eğitim” teriminin ise daha geniş bir kapsamı olduğunu bu yüzden ana kavramın “Eğitim Teknolojisi” olması gerektiğini belirtmişlerdir (Çağiltay ve Göktaş, 2016).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak bir durumu var olan doğal şekliyle olabildiğince ideal bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Karasar’a (1999) göre tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan mevcut durumu, bulunduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Ayrıca araştırma nitel veri toplama araçlarından, yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında da gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış formlar, bireyin kendisini ifade edebilmesine imkan sağlayan bir formdur (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubuna Ait Bulgular

Araştırmanın çalışma grubu yaygın eğitim kurumu olana halk eğitim merkezinde görev yapan 12 öğretmendir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 10 tane soru, Google Form aracılığıyla amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 öğretmene sorulmuştur.

Mülakat Sorularının Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslına bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcı öğretmenler için “Ö” kısaltmaları yapılarak belirtilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve

Şimşek, 2008: 228). Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1-Araştırmada “Teknoloji kullanım yeterliliğiniz nedir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Teknoloji kullanım yeterliliğiniz nedir? sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Orta düzeyde	7
İyi seviyede	5

Tablo 1’ de “Teknoloji kullanım yeterliliğiniz nedir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcılardan, 7 kişi “teknoloji kullanım yeterliliğiniz nedir?” sorusuna “orta düzeyde” cevabı vermiş, katılımcılardan 5 kişi ise “teknoloji kullanım yeterliliğiniz nedir?” sorusuna “iyi düzeyde” cevabı vermiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Orta düzeyde. Kendimi idare edebiliyorum.” (Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)

“Yeterli. İyi derecede yeterliliğim olduğunu düşünüyorum. İyi derecede.” (Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12)

2-Araştırmada “Eğitim ve Teknolojiyi nasıl ilişkilendirirsiniz?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2: Eğitim ve Teknolojiyi nasıl ilişkilendirirsiniz? sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
İç içe olmalı ve aktif olarak kullanılmalı	10
Medya okuryazarlığı ile teknoloji eğitim sürecini daha nitelikli kılıyor	1
Öğrencileri daha çok okula ve eğitime teşvik etmektedir	1

Tablo 2’de “Eğitim ve Teknolojiyi nasıl ilişkilendirirsiniz?” sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcılardan 10 kişi “iç içe olmalı ve aktif olarak kullanılmalı” yanıtını vermiş, katılımcılardan 1 kişi “medya okuryazarlığıyla teknoloji eğitim sürecini daha nitelikli kılıyor cevabını vermiş ve katılımcılardan 1 kişi de “öğrencileri daha çok okula ve eğitime teşvik etmektedir.” cevabını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“İç içe olmalı aktif kullanılmalı. Çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Kesinlikle iç içe olmalı. Bütüncül. Çağımızda bilgiye ulaşmak kadar bilginin öğretilmesi de kolaylaşmıştır. Ayrılmaz iki bütün, teknoloji eğitimde kullanılmalı, birbirleriyle ilintili, kesinlikle birbirinden ayrılmaz. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)

“Son zamanlarda olumsuzlukları ve zararları üzerinde durulsa da medya okuryazarlığı ile teknolojiyi etkili ve bilinçli kullanmak eğitim sürecini daha nitelikli bir hale sokmakta, öğrencileri daha çok eğitime ve okula teşvik etmektedir.” (Ö6)

3-Araştırmada “Teknoloji yeterliliği size hangi kavramları çağrıştırmaktadır ?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Teknoloji yeterliliği size hangi kavramları çağrıştırmaktadır? sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Bilgi Çağı ve yenilikçi eğitim	7
Aranılan bilgiye hızlı ulaşım	3
Bilgisayar okuryazarlığı	2

Tablo 3’de “Teknoloji yeterliliği size hangi kavramları çağrıştırmaktadır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcılardan 7 kişi “bilgi çağı ve yenilikçi eğitim” yanıtını vermiş, katılımcılardan 3 kişi “aranılan bilgiye hızlı ulaşım” cevabını vermiş, katılımcılardan 2 kişi “bilgisayar okuryazarlığı” cevabını vermiş vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Bilgi çağı. Bilişimin iyi kullanılması. Bilgi iletişim güncellik. Çağa ayak uydurma. Yenilikçi eğitim. Erişim, donanım ve bilgi çağı, araç niteliği taşıması. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10)

“Hızlı ulaşım, aradığın bilgiye en kısa yoldan ulaşma, zamanın ekonomik kullanımı. (Ö3, Ö11)

“Bilgisayar okuryazarlığı”. (Ö4)

“İnterneti güvenli kullanma”. (Ö7)

4- Araştırmada “Teknoloji kullanım yeterliliğiniz öğrenci başarısını nasıl etkiler?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4: Teknoloji kullanım yeterliliğiniz öğrenci başarısını nasıl etkiler? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Öğrencinin başarısını artırır	8
Öğrenmeyi aktif ve eğlenceli yapar	1
Derse katılımı artırır	1
Utangaç öğrencileri derse katar	1
Ders takibini sağlar	1

Tablo 4’de Teknoloji kullanım yeterliliğiniz öğrenci başarısını nasıl etkiler? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcılardan 8 kişi “*öğrencinin başarısını artırır*” yanıtını vermiş, katılımcılardan 1 kişi “*öğrenmeyi aktif ve eğlenceli yapar.*” Yanıtını vermiş, katılımcılardan 1 kişi “*derse katılımı artırır*” yanıtını vermiş, katılımcılardan 1 kişi “*utangaç öğrencileri derse katar*” yanıtını vermiş ve katılımcılardan 1 kişi “*ders takibini sağlar*” cevabını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“*Öğrenci başarısını artırır. Olumlu yönde etkiler ve başarının artmasını sağlar. Böylece dersin içeriği bu verilere göre revize etmemi sağlamaktadır. Sınıf düzeyi belirlenince de öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.*” (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)

“*Sınıf ortamında teknoloji kullanmam, katılımı maksimum seviyeye çıkartmaktadır.* (Ö2)

“*Öğrenmeyi en aktif ve eğlenceli hale getirmektedir.*” (Ö4)

“*Çevrimiçi anket ve sınav gibi yöntemler, normalde sınıf ortamında parmak kaldırıp derse katılmaya cesaret edemeyecek kadar utangaç öğrencileri bile derse katmak için oldukça efektiftir.*” (Ö7)

“*Çevrimiçi etkileşim sistemleri, öğrencilerin geribildirimlerini, ödev ve projelerini, eksik ve güçlü oldukları dersleri takip edebilmeleri için kullanmaktayım.*” (Ö11)

5- Araştırmada “Size göre eğitimde etkili teknoloji kullanımı nasıl bir süreçtir? Bu sürecin temel özellikleri nelerdir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 5: Size göre eğitimde etkili teknoloji kullanımı nasıl bir süreçtir? Bu sürecin temel özellikleri nelerdir?” sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Aktif ve ilerleyen bir süreç	5
Uzun bir öğretim süreci gerektirir	2
Hız sağlar, materyale ulaşmayı hızlandırır	2
Bilgiye ulaşmada kolaylık sağlar	1

Tablo 5’te, “Size göre eğitimde etkili teknoloji kullanımı nasıl bir süreçtir? Bu sürecin temel özellikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü 5 kişi “*Aktif ve ilerleyen bir süreçtir yanıtını vermiştir.*” katılımcılardan 2 kişi “*uzun bir öğretim süreci gerektirir*” cevabını vermiş, katılımcılardan 2 kişi “*hızı sağlar, materyale ulaşmayı hızlandırır*” yanıtını vermiş, katılımcılardan 2 kişi “*etkili ve öğretici bir süreçtir*” cevabını vermiş ve katılımcılardan 1 kişi “*bilgiye ulaşımdayakolaylık sağlar*” cevabını vermiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“*Aktif ve ilerleyen bir süreç. Sürekliliği olan aktif bir süreç. Sürekli yenilenen bir süreçtir. Faydalı ve sürekli bir süreçtir. Teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Kontrol altında, doğru gösterim, doğru kullanımla beraber eğitici deneysel ve öğretici bir süreçtir. Amacını aşmadan kullanımını sağlamak.*” (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)

“*Uzun bir öğretim sürecini gerektirir. Öğrenci ve öğretmenlerin almış olacağı eğitim sonrası maddi gerekliliklerin karşılanması ile elde edilecek bir süreçtir. Uzun bir öğretim süreci gerektirmekle beraber gerekli yerlerde ve zamanda kullanılmalı.*” (Ö1, Ö5)

“*Hız sağlar. Materyale ulaşmayı hızlandırır. Hızlı ve doğru şekilde ilerlemeyi sağlar.*” (Ö2)

“*Geçmiş yıllarla kıyaslandığında teknoloji sayesinde öğrenme öğretme süreçlerinin daha etkili olduğu görülmektedir. Görsellerle desteklenen bilginin daha kalıcı olması, teknolojinin daha kısa zamanda öğretimi gerçekleştirme imkânı vermesi gibi nedenler temel özellikler olarak sıralayabiliriz. Kontrol altında, doğru gösterim, doğru kullanımla beraber eğitici deneysel ve öğretici bir süreçtir.*” (Ö11)

“*Bu sürecin temel özellikleri arasında bilgiye ulaşımın artık daha rahat olması.* (Ö7)

6- Araştırmada “Çalıştığınız ilde öğretmenlerin teknolojik yeterlik düzeylerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 6: Çalıştığınız ilde öğretmenlerin teknolojik yeterlik düzeylerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
İyi	8
Orta	4

Tablo 6’da “Çalıştığınız ilde öğretmenlerin teknolojik yeterlik düzeylerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcılardan 8 kişi “*iyi derecede olduğunu düşünüyorum*” yanıtını verirken, katılımcılardan 4 kişi “*orta derecede olduğunu düşünüyorum*” cevabını vermiştir.

Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“*İyi derecede olduğunu düşünüyorum. İyi.*” (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12)

“*Orta düzeyde olduğunu düşünüyorum.*” (Ö1, Ö4, Ö8, Ö11).

7- Araştırmada “Öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini artırmak adına neler yapılmalıdır?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 7: Öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini artırmak adına neler yapılmalıdır? sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Eğitimler verilebilir	12

Tablo 7’de Öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini artırmak adına neler yapılmalıdır? sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların tamamı 12 kişi “*eğitimler verilebilir*” yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir: “*Uygulamalı eğitimler verilebilir. Eğitimcilere teknoloji yeterliliği için eğitim verilebilir. Seminerler ve mesleki gelişim kursları düzenlenebilir. Öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini artırmak adına yapılan seminer veya kurs programlarının sayılarının artırılması önerilebilir. Bu eğitimler belirli dönemlerde yüz yüze ya da uzaktan planlanabilir. Yüz yüze eğitim verilerek. Seminerler düzenlenmeli, sınıflarda bilgisayar olmalı.*” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)

8- Araştırmada “Teknoloji yeterliklerin artırılması okula, öğretmene, öğrenciye nasıl yansır?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 8: Teknoloji yeterliklerin artırılması okula, öğretmene, öğrenciye nasıl yansır? sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
Olumlu yansır, öğretmen ve öğrenci başarısını artırır	10
Yenilikler değişimi zorunlu kılar	1
Öğrencilerin teknolojiyi iyi kullanmaları öğretmenlere bağlıdır	1

Tablo 8’de “Teknoloji yeterliklerin artırılması okula, öğretmene, öğrenciye nasıl yansır?” sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. 10 kişi “*olumlu yansır, öğretmen ve öğrenci başarısını artırır*” yanıtını vermiş, katılımcılardan 1 kişi “*yenilikler değişimi zorunlu kılar*” yanıtını vermiş ve katılımcılardan 1 kişi “*öğrencilerin teknolojiyi iyi kullanmaları öğretmenlere bağlıdır*” cevabını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“*Olumlu yansır. Öğretmen ve öğrenci başarısını artırır. Eğitim öğretim süreçlerinde teknoloji entegrasyonunun sağlanmasında özellikle öğretmenler önemli rol oynamaktadırlar. Oluşan yenilikler, okullardaki değişimleri zorunlu hale getirmektedir. Teknoloji kullanımı yeterliliğine sahip öğretmenlerin farklı uygulamaları sonucunda çağın yeniliklerini takip eden okullar haline dönüşmesini sağlayacaktır. Başarılı olmalarını sağlar.*” (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)

“*Teknoloji entegrasyonunun başarısı ve öğrencilerin okulda teknolojiyi etkili olarak kullanması öğretmenlerin davranışlarına ve teknolojiyi benimseme isteklerine bağlıdır.*” (Ö12)

“*Yenilikler, okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişimi zorunlu kılmaktadır.*” (Ö5)

9- Araştırmada “Teknoloji yeterlikleri artırma yolları nelerdir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 9: Teknoloji yeterlikleri artırma yolları nelerdir? sorusuna dayalı görüşler

Temalar	f
İmkanlar artırılmalı	7
Seminer kurs ve eğitim	3
Devlet desteği	2

Tablo 9’de Teknoloji yeterlikleri artırma yolları nelerdir? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcılardan 7 kişi “İmkanlar artırılmalı” yanıtını vermiş, katılımcılardan 3 kişi “seminer kurs ve eğitim” yanıtını vermiş ve katılımcılardan 2 kişi “devlet desteği” cevabını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“İmkanlar artırılmalı ve çalışmalarımızın daha fazla kısmı teknolojik işlemlerle yapılmalıdır. Teknolojik materyallerin çeşitliliğinin artırılması. Kullanım, farkındalık. Okullarda kullanılan Fatih projesi teknolojik yeterlilikler açısından önemli yer tutmaktadır bunun gibi projelerin artırılması. Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerini artırmak adına yapılan seminer veya kurs programlarının sayılarının artırılması ile de bu eksiklikler giderilebilir. Okulun teknolojik alt yapısı en üst düzeyde yapılarak sınıflarda bu imkanlar artırılmalı” (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12)

“Eğitimler verilmeli. Teknoloji konulu eğitimlerin sayıları artırılmalı” (Ö2, Ö8, Ö11)

“Devlet desteği: Finans sağlanarak eğitimlerin artırılması” (Ö4, Ö10)

10- Araştırmada “Teknoloji yeterlikleri artırılmış olmasının öğretmenlere ve okul yöneticilerine, ne gibi faydası olur?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 10: Teknoloji yeterlikleri artırılmış olmasının öğretmenlere ve okul yöneticilerine, ne gibi faydası olur? sorusuna dayalı görüşler;

Temalar	f
Olumlu yönde etkiler, verimlilik ve başarı düzeyi artar	9
Öğrencilerin düşünme becerileri gelişir	1
Eğitimde fırsat eşitliği sağlanır	1

Tablo 10’da “Teknoloji yeterlikleri artırılmış olmasının öğretmenlere ve okul yöneticilerine, ne gibi faydası olur?” Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcılardan 9 kişi “olumlu yönde etkiler, verimlilik ve başarı düzeyi artar.” yanıtını vermiş, katılımcılardan 1 kişi “öğrencilerin düşünme becerileri gelişir” yanıtını vermiş, katılımcılardan 1 kişi “eğitimde fırsat eşitliği sağlanır” yanıtını vermiş ve katılımcılardan 1 kişi “zamandan tasarruf sağlanır ve bilgiye kolay erişilir” cevabını vermiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir: *“Çalışmalar daha hızlı yapılabilir. Daha verimli yapılabilir. Verilere ulaşmada, hazırlama da olumlu katkısı olur. Dijital bir çağda olduğumuzdan gelişime yeniliğe yönelik her bilişimin eğitimcide olması kusursuz bir işleyiş sağlayabilir. Teknoloji yeterlikleri artırılmış olan öğretmen ve yöneticiler sayesinde; öğrenci başarısını artıracaktır. Öğretmenler anlatımı görselleştirme, materyal geliştirme, öğrenciyi motive etme, öğrenci ilgisini uyanık tutma, gibi becerileri geliştirecektir. Okul yöneticilerine, teoriyi pratiğe aktarma, öğretim sürecine zaman kazandırma, öğrenme kapasitesini artırma ve görsel hafızayı artırma rollerinin gelişeceğini düşünmekteyim. Okul başarısında olumlu etki. (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)“Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişecektir. (Ö3)*

“Eğitimde kalitenin ve fırsat eşitliğinin arttığı görülecektir. (Ö1)

“Zamandan tasarruf, bilgiye kolay erişim sağlar.” (Ö10)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda daha önce yapılan araştırmalara yönelik görüşler, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Eğitim öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasının ne kadar önemli olduğu tartışmasız bir gerçektir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin teknoloji yeterlilikleri, teknolojiye karşı tutumları ve teknolojiyi kullanma sıklığı okullardaki teknoloji kullanımını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Okul müdürlerini teknoloji lideri olarak düşündüğümüzde, okul müdürlerinin teknolojiyi kullanma konusunda yetkin olmaları, teknolojiye karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri ve teknolojinin okulda kullanımını teşvik etmeleri beklenmektedir. Okulların örgütsel amaçlara ulaşmasında önemli bir araç olduğu düşünülen teknoloji konusu, yöneticilerin ve öğretmenlerin öncelikleri arasında yer almaktadır.

Yapılan çalışma kapsamında, teknoloji kullanım yeterliliği, eğitim ve teknolojiyi nasıl ilişkilendirdikleri, teknoloji

yeterliliğinin hangi kavramları çağrıştırdığı, teknoloji kullanım yeterliliğinin öğrenci başarısını nasıl etkilediği, eğitimde etkili teknoloji kullanımının nasıl bir süreç olduğu ve bu sürecin temel özellikleri, çalıştığınız ilde öğretmenlerin teknolojik yeterlilik düzeyleri, öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini arttırmak adına neler yapılması gerektiği, teknoloji yeterliliklerinin artırılmasının okula, öğretmene ve öğrenciye yansımaları, teknoloji yeterlikleri artırma yolları ve teknoloji yeterliklerinin artırılmış olmasının öğretmenlere ve okul yöneticilerine faydaları” gibi sorular yapılandırılmış, görüşme formu kullanılarak öğretmen ve yöneticilere yöneltilmiştir.

Öğretmenler teknoloji yeterliliği konusunda yeterli düzeyde oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. “*Teknoloji yeterliliği*” konusunda öğretmenlerin çoğunun yeterli düzeyde olduğunu ifade etmesi özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitimin bir sonucu olarak gelişmiş olabilir. *Eğitim ve teknolojiyi ilişkilendirme* konusunda, eğitim ve teknolojinin içi içe ve aktif kullanımı önerilebilir. *Teknoloji yeterliliğinin öğretmen ve yöneticilerin çoğuna* “bilgi çağı ve yenilikçi eğitim ve aranan bilgiye hızlı ulaşma” kavramlarını çağrıştırdığı görülebilir.

Öğretmenin teknoloji yeterliliğinin “ öğrenci başarısını etkilediği ve öğrencinin derse aktif katılımının sağlandığı söylenebilir. *Öğretmenlerin çoğuna göre eğitimde teknoloji kullanımı* “ aktif ilerleyen bir süreç ve uzun bir öğretim süreci olarak tanımlanabilir. Çıkan sonuçlara baktığımızda *öğretmenlerin çoğu çalıştığı ildeki öğretmenlerin çoğunun teknoloji konusunda yeterli olduğu* fikrine varılabilir. *Öğretmenler hemen hepsi teknoloji yeterliliği konusunda* “eğitim” verilmesini önermektedirler. *Teknolojik yeterliklerin artırılmasının öğretmen ve öğrenci başarısını arttırdığı* belirtilebilir. Bu da teknolojinin okullar ve öğrenciler için ne kadar önemli bir unsur olduğunu bize gösterebilir.

Teknolojik imkânların artırılmasıyla ilgili olarak, “ imkânların artırılması, seminer ve kurslar düzenlenmesi ve devlet desteğinin önemini vurgulandığı görülebilir. *Teknolojik yeterliliklerin artırılmış olması*, öğretmen ve okul yöneticilerine, “ olumlu yansır, verimlilik ve başarı düzeyi artar” şeklinde cevaplar verilmiş, buradan hareketle teknoloji kullanımı ve yeterliliği günümüz okullarının artık vazgeçilmez unsurları olmuş, öğrencilerin aktif öğrenmesi ve ders katılımı konusunda eğitimin bir parçası haline gelmiştir denilebilir. Eğitimde teknolojinin uygulanması konusunda eksiklikler tespit edilebilir. Öğretmenlerin BİT uygulamaları esnasında tespit ettikleri önemli eksiklikler söz konusu olabilir (Cüre ve Özden, 2008; Akt: Özdan, 2018)

Sünbül (2005)'e göre, öğretmenlerin meslek ile ilgili hedeflerine ulaşabilmesi için bireysel olarak yeterliliği ve eğitmen olarak yeterliliğe sahip olması gerekebilir. Öğretmenlerin bireysel yeterliliği; değişime açık olmaları, yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olması, sorunlarla baş etme becerisi, grupla çalışma yapabilme becerisi, gelişime açık olması, bilgili, sabırlı anlayışlı ve hoşgörülü oluşu gibi özelliklere sahip olması olarak düşünülebilir.

Sonuçlar

Araştırmanın yapıldığı katılımcıların verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmada, “Teknoloji kullanım yeterliliğiniz nedir?” sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*orta düzeyde*” yanıtını verdikleri görülmüştür. Buna göre katılımcıların teknoloji yeterlik düzeyleri orta düzeyde olduğu kabul edilebilir.
2. Araştırmada, “Eğitim ve Teknolojiyi nasıl ilişkilendirirsiniz?” sorusu sorulduğunda katılımcıların çoğunun “*İç içe olmalı ve aktif olarak kullanılmalı*” yanıtını verdikleri bir kısmının ise “*medya okuryazarlığı ile teknoloji eğitim sürecini daha nitelikli kılıyor ve öğrencileri okula ve eğitime teşvik ediyor.*” cevaplarını verdikleri görülmüştür. Buna göre eğitim ve teknoloji iç içe olmalı ve aktif olmalı, medya okuryazarlığı ile teknoloji eğitim sürecini kaliteli hale getiriyor ve öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumlu etkiliyor.
3. Araştırmada, “Teknoloji yeterliliği size hangi kavramları çağrıştırmaktadır?” sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*Bilgi çağı ve yenilikçi eğitim*” yanıtını verdikleri bir kısım katılımcının ise; “*aranılan bilgiye hızlı ulaşım, bilgisayar okuryazarlığı ve interneti güvenli kullanma*” cevapları verdikleri görülmüştür. Buna göre teknoloji yeterliliği kavramı bilgi çağı ve yenilikçi eğitimi, aranan bilgiye hızlı ulaşımı, bilgisayar okuryazarlığını ve interneti güvenli kullanmayı çağrıştırmaktadır.
4. Araştırmada, “Teknoloji kullanım yeterliliğiniz öğrenci başarısını nasıl etkiler?” sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümü “*Öğrencinin başarısını artırır.*” yanıtını verirken bazı katılımcılar “*öğrenmeyi aktif ve eğlenceli yapar, derse katılımı artırır, utangaç öğrencileri derse katar ve ders takibini sağlar*” cevapları verdikleri görülmektedir. Buna göre teknoloji kullanım yeterliliği; öğrenci başarısını artırır, öğrenmeyi aktif ve eğlenceli yapar, derse katılımı artırır, utangaç öğrencileri derse katar ve ders takibini sağlar.
5. Araştırmada, “Size göre eğitimde etkili teknoloji kullanımı nasıl bir süreçtir? Bu sürecin temel özellikleri nelerdir?” sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “*Aktif ve ilerleyen bir süreçtir.*” yanıtını

verdikleri, bazı katılımcıların ise; ‘‘uzun bir süreç olduğunu, hızı sağlamayı ve materyale ulaşmayı kolaylaştırdığını, etkili ve öğretici bir süreç olduğunu, bilgiye ulaşmada kolaylık sağladığı’’ cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre eğitimde etkili teknoloji kullanımı aktif ve ilerleyen uzun bir süreçtir. Teknoloji kullanımı materyale ve bilgiye ulaşımı kolaylaştırır.

6. Araştırmada, ‘‘Çalıştığınız ilde öğretmenlerin teknolojik yeterlik düzeylerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?’’ sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün ‘‘iyi’’ yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre Trabzon ilindeki öğretmenlerin teknolojik yeterlik düzeyleri iyi düzeydedir.

7. Araştırmada, ‘‘Öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini artırmak adına neler yapılmalıdır?’’ sorusu sorulduğunda katılımcıların tamamının ‘‘Eğitimler verilebilir.’’ yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre teknoloji yeterliliklerini artırmak için eğitimler verilmelidir.

8. Araştırmada, ‘‘Teknoloji yeterliklerin artırılması okula, öğretmene, öğrenciye nasıl yansır?’’ sorusu sorulduğunda katılımcıların çoğunluğunun ‘‘Olumlu yansır. Öğretmen ve öğrenci başarısını artırır.’’ yanıtını verdikleri, bazı katılımcıların ise; ‘‘yeniliklerin değişimi zorunluk olduğu ve öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanmalarının öğretmenlere bağlı olduğu’’ cevabı verdikleri görülmüştür. Buna göre teknoloji yeterliklerinin artırılması okula, öğretmene, öğrenciye olumlu yansır ve öğretmen ve öğrenci başarısını artırır.

9. Araştırmada, ‘‘Teknoloji yeterlikleri artırma yolları nelerdir?’’ sorusu katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ‘‘İmkânlar artırılmalı.’’ yanıtını verdikleri bazı katılımcıların ise; ‘‘seminer ve kurslar verilmesi gerektiği, devlet desteğinin sağlanması gerektiği’’ cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre teknoloji yeterliklerini artırmak için imkânlar artırılmalı, öğretmenlere kurs ve seminerler verdirilmeli ve devlet bu konularda okullara destek sağlamalıdır.

10. Araştırmada, ‘‘Teknoloji yeterlikleri artırılmış olmasının öğretmenlere ve okul yöneticilerine, ne gibi faydası olur?’’ sorusu sorulduğunda katılımcıların çoğu ‘‘Olumlu yönde etkiler, verimlilik ve başarı düzeyi artar.’’ yanıtını verdikleri, bazı katılımcıların ise; ‘‘öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiğini, eğitimde fırsat eşitliği sağladığını, zamandan tasarruf sağlayıp, bilgiye kolay erişilmesi gibi faydalar sağladığı’’ cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre teknoloji yeterliklerinin artırılmış olması öğretmenlere ve okul yöneticilerine olumlu etkiler yapar ve başarı düzeyini artırır. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir, eğitimde fırsat eşitliği sağlar ve bilgiye erişimi kolaylaştırır.

Öneriler

Halk eğitim merkezi öğretmen ve yöneticilerinin teknolojik öz yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada araştırmanın bulgular, tartışma ve sonuç kısmından yararlanılarak öneriler oluşturulmuştur.

- ✓ Okullarımızda teknoloji kullanımı, eğitimde fırsat eşitliği, zamandan tasarruf ve bilgiye kolay erişim sağladığı için daha sık olarak kullanılmalıdır.
- ✓ Çağımız teknoloji çağı olmakla yeni nesillerin en iyi şekilde yetiştirilmesi açısından eğitimcilerin teknoloji kullanım yeterliliklerinin artırılması adına gerekli önlemler alınmalıdır.
- ✓ Teknoloji kullanım yeterlilik düzeyinin üst seviyede olması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceğinden eğitimcilerin teknoloji kullanım yeterliliklerinin artırılması için teknolojik alanda gerekli eğitimler verilmelidir.
- ✓ Teknoloji çağında yaşamamız ve eğitim de bir ülkenin geleceği olması münasebetiyle öğretmenlerin daha aydınlık gelecek nesiller yetiştirebilmeleri adına teknolojik gelişmeleri sürekli olarak yakından takip etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.
- ✓ Öğretmenlere, teknolojik yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi bakımından yeterli düzeyde eğitimler verilmelidir.
- ✓ İnternetin faydaları yanında, ‘‘güvenli internet’’ kullanımı hususuna, dikkat edilmese istenmeyen durumlarla karşılaşılabilmesi için ‘‘güvenli internet’’ kullanımı konusunda öğrencileri bilinçlendirmek ve kontrol etmek büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Akçay, S. Aydoğdu, M. Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi,1(13), 103-116.

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 105-109.



- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S.(2004). “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı ÖzYeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.27, ss.11-2
- Akpınar, Y. (2005). Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar, Ankara: Anı Yayıncılık. Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Ekev Akademi Dergisi, 17(57), 51-68.
- Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (2005). Eğitim teknolojisi. (7. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altan,M.Z.(2009).Profesyonel Öğretmenliğe Doğru.Pegem Yayınları:Ankara.
- Aşkar, P., Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1986). Self-efficacy. In a V. S. Ramachaudran (Ed.). Encyclopedia of Human Behaviour, 71-78. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Bayraktaroglu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2002). Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 51–65.
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(23), 474-499.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, S. E.,&Denton, J. J. (1998). Integration technology in the school environment:Through the principal’s lens. Texas A&M University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED417696).
- Çağiltay, K. & Göktaş, Y. (2016). Öğretim teknolojilerinin tarihsel değişimi. Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler. Ankara Turkey: PEGEM Akademi.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N. ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,21, 19-28.
- Çakır, R. ve Yükseltürk, E. (2010). Bilgi toplumu olma yolunda öğrenen organizasyonlar, bilgi yönetimi ve e-öğrenme üzerine teorik bir çözümleme. Kastamonu Eğitim Dergisi,18(2), 501-512.
- Çakır, R., ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər?İlköğretim Online, 8(3), 952-964.
- Çetin, Ş.(2007). “Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması)”. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 28-37.
- Denizoglu, P. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gülbahar, Y. ve Güven, I. (2008). A Survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. Educational Technology & Society, 11(3), 37-51.
- Günay, S., Arıdurdu, A. (2001). Teknolojinin konumu. II. Teknoloji, Kalite ve Üretim Sistemleri Konferansı, 07-08 Haziran, Abant, Bolu.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 1(1), 72-91.
- İşman, A. (2005). Bilişim teknolojileri ışığında eğitim, Uluslararası Online Eğitim Teknolojileri Dergisi, 12(1), 23-34.
- Kacar, A. Ö., ve Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. Akademik Bilişim, 31.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitapçığı, 16-18 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasap, D. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaya, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi ile Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Keser, H. (1988). Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası. 5(2), 137-152.
- Küçükylmaz, E.A. ve Duban, N. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ve Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri. e-Journal of New World Sciences Academy, 4(1): 71-83.
- MEB (2008). Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2019). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri programı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, İzmit.
- Özbek, R. (2005). Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi: www.e-sosder.com. 3(11), 66–83. Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdan, Ş. (2018). Eğitimde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı: Bir Uygulama Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Y. (2015). Sorumluluk eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-Efficacy. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Sağlam, F. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, B. (2011). Bilişim teknolojilerinin Eğitime Kaynaştırılması: Önem, Engeller ve Ülkemizde Gerçekleştirilen Projeler. XVI. Türkiye İnternet Konferansı, Ege Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, İzmir, 12-18.
- Sincar, M., ve Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 10(1), 571-595.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik mesleğine giriş (6. Baskı). (Editörler: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, A. ve Maden, S. (2011). Dil bilgisi öğretiminde materyal tasarımı. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şekerci, H., Bozkurt, E. ve Aslan, S. (2015). Fatih projesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/11 Summer 2015, p. 1427-1448.
- Şimşek, A. (1993). The effects of learner control and group composition on student performance, interaction, and attitudes during computer-based cooperative learning. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Minnesota, Twin Cities.

- Tansu, F. ve Iscioglu, E. (2014). Use of mobiletabletsinthelearningenvironment: Perspective of thecomputer teacher candidates. *Journal of Educational&InstructionalStudies in the World*, 4(2).
- Tanyeri, T. (2017). Çoklu ortam tasarımı. (Ed: Ö. Özgür Dursun, H. Ferhan Odabaşı), Ankara: Pegem Akademi.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu .*Journal of Language andLinguisticStudies* , 2 (1) , 28-42 . Retrievedfrom <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9923/122809>
- Ulukaya, Y. L. F., Yıldırım, N., ve Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. *Journal of ComputerandEducationResearch*, 5(10), 125-149.
- Uşun, S. (2000). Dünya’da ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2004). Bilgisayar destekli öğretimin temelleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzel, A. (2009). Öğretmen ve okul yöneticilerinin yabancı dile yönelik özyeterlilik algılarının ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara Ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 1-8.
- Vural, B. (2004). Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı. İstanbul: HayatYayıncılık.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim,Ege Eğitim Dergisi, 5, 21-34.
- Yalın, H. İ. (2004). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, H.İ. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Bilgisayar Yeterliliklerinin ve Teknoloji Tutumlarının Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, M., Üredi, L. ve Akbaşlı, S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Düzeylerinin ve Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Algılarının Belirlenmesi. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yiğit, E. Ö. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi,Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-EfficacyandEducational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in ChangingSocieties* (202-231). Cambridge: Cambridge UniversityPress.

İngiliz Turistlerin Türkiye'deki Yeri, Önemi ve Tercihleri

The place, importance and preferences of British tourists in Turkey

ÖZET

Türkiye, tarihi ve kültürel bilgileri, antik kentleri ve onun keşiştiği tarihi eserlerle bir açık hava müzesi, birçok medeniyet tarihinin beşiğidir. Dost canlısı yapılar, flora ve faunası, doğa harikaları, üç taraflı denizlerle çevrili bir yarımada, gelişmiş turizm yerleşimleri gibi seçmene göre çalıştırılan da bulunmaktadır. Bu nedenle, potansiyel bir turizm pazarını oluşturmak ve yabancı misafirleri mevcut turizm faaliyetinden Türkiye'yi ziyaret etmeye devam etmeye teşvik etmek için yeni pazarlama hedeflerini ve planlarının elde ettiği elzem görülüyor. Bu bağlamda, Türkiye'deki potansiyel turizm pazarının uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir düzeye çıkarılması hayati bir meseledir. Potansiyel pazarda turizm talep yapısı ve mevcut turist profili hakkında düzenli olarak araştırma yapılmasında faydası vardır.

Anahtar Kelimeler: Turist, medeniyet, tatil, paket tur.

ABSTRACT

Turkey is an open-air museum that is the cradle of many historical civilizations with its historical and cultural discovery, ancient cities and historical artifacts at its intersection. It also has the ability to have something like climate-friendly structures, flora and fauna, natural wonders, a peninsula surrounded by a three-sided sea, a developed tourist settlement. Therefore, new marketing goals and plans are essential to create a potential tourism market and to encourage foreign guests to continue visiting Turkey from the current tourism activity. In this context, the potential tourism market in Turkey can limit international competition, it is of vital importance. It is beneficial to conduct regular research on the tourism demand structure and current tourist profile in the potential market.

Keywords: Tourist, Civilization, Vacation, Package Tour

GİRİŞ

Tarih öncesi çağlardan günümüze birçok medeniyete tanıklık etmiş olan Türkiye, insanlık tarihinin sıfır noktası sayılabilecek Göbekli Tepe gibi on iki bin yıllık erken Neolitik tapınak kompleksleri de dahil olmak üzere onlarca tapınak kompleksinin etrafında toplanmıştır. Turistler için kaçırılmayacak bir çekim merkezidir. Antik kentler, sayısız tarihi eser ve üst düzeyde bir kültürel miras, üç tarafı denizlerle çevrili, Asya ile Avrupa arasında bir köprü görevi gören Anadolu Yarımadası, sahip olduğu tarihi ve kültürel mirasın yanı sıra doğal güzellikleri ve iklim yapısı nedeniyle yüzyıllar boyunca çeşitli değişimlere uğramıştır. Bu değişimler sonucunda ortaya çıkan turistik potansiyel uluslararası toplumun dikkatini çekmiştir. 2019 yılında yabancı turist sayısı 2018 yılına göre %14 artarak 51,2 milyona ulaşarak 2019 hedefi olan 50 milyonu aşmıştır. Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü istatistiklerine göre (www.e-unwto.org), Türkiye 2019'da gelen uluslararası turist sayısı bakımından altıncı sırada yer almıştır. Dünya genelinde 2020 yılına damgasını vuran Covid-19 pandemisinin yaşandığı Ocak-Ekim 2020 döneminde Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turist sayısı 13.652.641 şeklinde gerçekleşmiştir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2020). Ocak-Ekim 2020 döneminde Türkiye'nin yabancı turist talebi 2019'un aynı dönemine göre %76,5 azalmıştır. Buna rağmen Türkiye, Japonya'dan gelen yabancı ziyaretçiler açısından dünya sıralamasında altıncı sırada yer alabilmiştir (www.e-unwto.org).

Türkiye, Akdeniz ve Ege kıyılarında her şey dahil sistemin uygulandığı resort oteller ve tatil köyleri ile deniz, kum ve güneş üçlüsünü birleştiren geniş bir turizm ürün yelpazesine sahip önemli bir kitle turizm destinasyonudur (www.ktb.gov.tr). 2017 istatistiklerine göre, Türkiye'de turizm gelirlerinde en büyük payı gezi, eğlence, sportif ve kültürel faaliyetlere katılım amaçlı seyahat edenlerin yaptıkları harcamalar (%59,55) alırken, bunu akraba ve arkadaş ziyaretleri (özellikle yurt dışındaki vatandaş ziyaretçiler) (%25,35), iş amaçlı seyahatler (%5,95), sağlık ve tıbbi nedenler (%3,9) ve alışveriş (%3,71) için seyahat edenler izlemektedir. 2014 yılından 2017 yılına kadar akraba ve arkadaş ziyaretlerinde ve sağlık ve tıbbi nedenlerle yapılan toplam harcamada artış görülürken diğerlerinde azalma görülmüştür (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Söz konusu verilerden de görüleceği üzere Türkiye'ye gelen yabancı turistler sadece tatil, turizm, eğlence, spor ve kültür amaçlı değil, iş, sağlık, medikal ve alışveriş amaçlı olarak da gelmektedir. Her şey dahil sistemin uygulandığı tatil köyleri ve beş yıldızlı otellerin yanı

Muhammet Nimet Çavuş¹ 

How to Cite This Article

Çavuş, M. N. (2023). "İngiliz Turistlerin Türkiye'deki Yeri, Önemi ve Tercihleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6726-6730. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69452>

Arrival: 12 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Öğretim Görevlisi Dr. Muhammet Nimet Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Didim Meslek Yüksekokulu, Aydın /Türkiye.
ORCID: 0000-0003-0860-7643

sıra deniz, kum ve güneş üçlüsünü kapsayan ürünleri nedeniyle Türkiye'ye gelen yabancı turistlerin en popüler turistik destinasyonlarından biridir. olan destinasyonlar Antalya, Bodrum, Kuşadası, Marmaris gibi kıyı bölgelerinden geliyorlar.

Genel ziyaretçi tatil tercihleri ve turizm türleri bağlamında incelendiğinde sağlık turizmi, deniz (kıyı) turizmi, kültür turizmi, spor turizmi, kitle turizmi ve kruvaziyer turizmi şeklinde öncelikli sıralamayı almıştır. Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin de özel tatil programları, doğrudan otel rezervasyonları ve özellikle seyahat acentelerinin tatil planlama aracı olarak oluşturdukları paket turlar gibi Türkiye'deki turizm faaliyetlerine katıldıkları tespit edilmiştir. Türkiye'yi ziyaret eden yabancı turistlerin genellikle bir dizi davranış sergiledikleri gözlemlenmektedir. Eğlence ve macera aramak, yerel turlara çıkmak, hediyelik eşya almak, yerel halkla iletişim kurmaya çalışmak, gruplar halinde veya bireysel olarak vakit geçirmek bu davranış kalıplarına örnek teşkil etmektedir (Gezelim, 2019).

Günümüzde turizm hareketinin ülkeye sağladığı ekonomik katkı nedeniyle turizmin önemi giderek artmaktadır. Ülkeler daha fazla turist çekmenin yollarını aramaktadırlar. Bu noktada ülkelere daha iyi hizmet verebilmek için gelen turistleri tanımak, onların istek ve ihtiyaçlarını bilmek isterler. Uluslararası turizm oldukça rekabetçi olduğundan, her ülke pastadan daha büyük pay almak çabasıdadır. Alınan pay turist memnuniyeti ile doğru orantılıdır. Bu, turistini tanıyarak mümkün olur. Ülkemizin pazarlanması ve tanıtımı için ülkeye gelen turist profiline bilinmesi oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmada turizm sektörü açısından büyük öneme sahip olan İngiliz turistlerin, turizm ekonomimizdeki yeri, önemi ve bu turist kitlesinin bu yöndeki tercihlerinin analiz edilmesini amaçlamaktadır (Türsab, 2013).

TURİZM FAALİYETLERİ VE ULUSLARARASI TURİZM

Eski çağlardan günümüze kadar geçen dönemde, insanları iktisadi, kültürel ya da başka nedenlerle seyahat etmeye zorlayan şey yeni yerler görme ve öğrenme merakından başkası değildir. İktisadi ve toplumsal gelişmelere paralel bir biçimde, bireysel gelir seviyesinin artması, ulaşımaya yönelik geliştirilen araç ve gereçlerin kapasite ve hızlarının gün geçtikçe yükselmesi, iletişim ve enformasyon teknolojilerinde görülen muazzam gelişmeler, çalışma sürelerinin daha insani seviyeler çekilmesi, ücretli tatil hakkının yaygınlaşması gibi birçok faktör sayesinde turizm faaliyetleri günümüzde çok büyük boyutlara çıkarak küresel bir niteliğe bürünmüştür (Artun, 2013). Yukarıda da bahsedildiği şekliyle UNWTO'nun Turizm Barometresi Raporları'ndaki yaratılan gelir bağlamında derlenmiş iktisadi büyüklükler ve bunların çeşitli toplumlara dağılımı, turizm sektörün önemini ve uluslararası yapısını net bir şekilde gözler önüne sermektedir (UNWTO, 2013) Uluslararası bir sektör haline gelen ve sağladığı gelir nedeniyle ülke ekonomisinde diğer birçok sektörden daha önemli bir paya sahip olan turizm faaliyeti, uluslararası ve ulusal düzeyde çeşitli kuruluşlarla doğrudan ilişkilidir. Toplumlar turizmi, insanların bir yıla kadar turizm, iş veya başka amaçlarla ikamet ettikleri bölge dışındaki yerlere seyahat ederek turistler için hem tüketim hem de tüketim odaklı faaliyeti olarak görmektedir.

İç turizm faaliyetlerini düzenlemek ve izlemekle görevli kurumlar için de benzer bir tanım bulunmaktadır. Örneğin TC. Kültür ve Turizm Bakanlığı turizmi, "kişinin ikamet ettiği yerden başka bir yere eğlence, iş ve benzeri amaçlarla bir yılı geçmemek üzere yaptığı seyahat" olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlar temelinde turizm. Turistler için ve turistlerin kendileri tarafından gerçekleştirilen sosyoekonomik faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Han ve Fang, 1997). Turizmin bu tanımlanmış şekli, faaliyetin sektörel yönlerini de anlamamızı sağlar. Faaliyetin bir tarafında turistler ve onların talepleri, diğer tarafında ise bu talepleri karşılaması gereken arz veya endüstriyel yapı bulunmaktadır. Turizmin endüstriyel yönü konaklama ve seyahat ile sınırlanamaz. Turistlerin talep ettiği ürün ve hizmetlerin üretimi ve pazarlanması ile sektör için gerekli olan alt ve üst yapı yatırımlarının gerçekleştirilmesi turizmin endüstriyel yönünü göstermektedir. Turizm sektörünün endüstriyel boyutu genellikle uluslararası bir karaktere sahiptir (Dinçer, 1994). Turizm sektörü, yurt içinde ve yurt dışında birçok ekonomik sektörle girdi ve çıktı ilişkisine sahiptir. Pek çok çalışma, bir sektörün ilişkide olduğu diğer sektörlerden tamamen ayrı tutulamayacağına işaret etmektedir. Bu nedenle, turizm ve seyahat endüstrisinin sektör yapısı dikkate alınırken bu karşılıklı bağımlılık dikkate alınmalıdır. Bu anlamda endüstrinin beş yapıdan oluştuğu söylenebilir: konaklama ve ikram sektörü, seyahat endüstrisi dernekleri, ulaşım sektörleri, turistik çekim merkezleri ve kamu-özel destek kuruluşları (Öner, 1997).

Turizm endüstrisi ve arz yönlü kurumsallaşma ile ilgili başka bir araştırma, turizm örgütlerinin kâr amaçlı olup olmamalarına göre sınıflandırıldığını ortaya koymuştur. Konaklama ve yeme-içme işletmeleri, hediyelik eşya imal ve satan müesseseler, ulaşım acentaları ve turizm faaliyetinde bulunan müesseseler ticari kuruluşlardır. Öte yandan, yerel ve ulusal kamu finansman kuruluşları, sosyal turizm konaklama, güzelleştirme, çevre ve koruma dernekleri ve profesyonel kar amacı gütmeyen kuruluşlar ticari kuruluşlara aittir. Devlet kurumları ve bazı eğitim kurumları

(Özdemir, 1999). Birçok ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında önemli rol oynayan turizm sektörü, ilişkili olduğu sosyo-kültürel ve ekonomik mirası koruma ve yok etme potansiyeline sahiptir (Smith, 1995).

İNGİLİZ TURİSTLERİN TÜRKİYE AÇISINDAN YERİ VE ÖNEMİ

Son 10-15 yılda Türkiye turizmi gözle görülür bir gelişme kaydetmiştir, bunun en önemli kaynağı ülkenin turizme yönelik çok önemli değerlerinin ve coğrafi yapısının bulunmasıdır. Türkiye'nin bu avantajı değerlendirilmediği halen tartışmalı bir konudur. Avrupa'dan Türkiye'ye gelen turizm talebinin büyük bir kısmı Türkiye denizi, kumu ve güneşinden ileri gelmektedir. Ancak bu değerlerin yanı sıra Türkiye, misafirperverliği, zengin mutfağı, bozulmamış doğası, kültürü, tarihi değeri ve kendine özgü yaşam tarzı gibi daha birçok turizm değerini yeterince temsil etmekte başarısız kalmaktadır. Bu arada Türkiye'de turizmin ani ve düzensiz gelişimi birçok sorunu da beraberinde getirdi. En önemlileri, altyapı yatırımının olmaması veya kısmen olmaması, yetersiz ulaşım sağlanması ve ülkenin büyük kitle turizmi kapasitesidir. Tüm bu olumsuzlukların giderilmesi ve Türkiye'de turizmin gelişmesi stratejik planlamayı gerektirmektedir. Plan yapabilmek için mevcut durumu her yönüyle araştırmak gerekir. Türkiye, İngiltere'nin Fransa, İspanya ve ABD'den sonra en cazip dördüncü seyahat destinasyonudur (www.kultur.gov.tr). İngiltere'den Türkiye'ye gelen toplam turist sayısı 2013 yılında 2,5 milyonu aşmıştır. Nitekim 2010 yılı verileri İngiltere'nin %9,98 ile Almanya (%15,35) ve Rusya'nın (%11,54) ardından Türkiye'ye en çok turist gönderen üçüncü büyük ülke olduğunu göstermektedir. Benzer bir tablo, 2,6 milyon İngiliz turist Türkiye'yi ziyaret ettiği 2014 istatistiklerinde de görülmektedir, ancak oran yüzde 7,06'ya düşerek Almanya ve Rusya'nın ardından üçüncü sırada yer almıştır. Turizmin kültürel ilişkilere katkısı düşünüldüğünde bu (2,6 milyon turist) çok önemli bir rakamdır. Ayrıca Kıbrıs'ta yaşayan Türk ve İngiliz kültürlerinin yarattığı sinerji, bu ülke ve halkı arasında özel bir bağ oluşturmaktadır. Ayrıca 2016 yılından itibaren bozulan Rusya-Türkiye ilişkilerinin turizm sektörüne olumsuz etkisi göz önüne alındığında önümüzdeki yıllarda Almanya, İngiltere ve Fransa'nın Türkiye turizm pazarında en önemli ülkeler haline geleceği açıktır. 2011 yılında 31.456.076 kişi Türkiye'yi ziyaret etmiştir. Bunlardan 2.582.054'ü İngiliz. Türkiye'yi ziyaret eden tüm turistlerin neredeyse yarısı AB ve OECD ülkeleri vatandaşlarıdır. AB ve OECD ülkeleri arasında Türkiye'ye gelen İngiliz ziyaretçilerin oranı %8,21'dir. 2010 yılına göre Türkiye'ye gelen İngiliz ziyaretçi sayısı 2011 yılında %3,42 azaldı. Kültür ve Turizm Bakanlığı araştırma şirketi Mintel tarafından 2011 yılında yaptırılan bir anket, İngiltere'nin Türkiye algısının giderek daha olumlu hale geldiğini ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmaya göre İngilizlerin yaklaşık %30'u Türkiye'yi ziyaret etmiştir. %34'ü (2005'te %24) Türkiye'yi ziyaret edeceklerini ancak oraya hiç gitmediklerini söyledi. %13'ü Türkiye'yi ziyaret etmeyeceğini söylemiştir (www.kultur.gov.tr).

İngilizlere göre Türkiye en çok ılıman iklimi ile tanınan bir ülkedir. Ancak tarih ve kültür de önemli bilişsel faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Bu faktörleri makul bir fiyat takip etmektedir. Sıcak hava, İngiltere'den gelen tatilciler için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Çoğunlukla deniz tatillerini tercih ederler. Satın alınabilirlik her zaman büyük bir çekiciliktir. Piyasalar son yıllarda fiyatlara daha duyarlı hale gelmiştir.

İNGİLİZ TURİSTLERİN TERCİHLERİ

Türkiye'ye gelen İngiliz ziyaretçiler, kendilerine özel tatil programları ve doğrudan otel rezervasyonları, özellikle seyahat acentelerinin tatil planlama aracı olarak oluşturdukları paket turlar ile turizmin içinde yer almaktadırlar. Küresel iklim değişikliği, kirlilik, kentleşme, nüfus yoğunluğu, iş hayatının stresi gibi birçok olumsuz faktör insanların daha sağlıklı yaşamak, tatillerini daha sağlıklı ve daha sessiz bir doğal ortamda geçirmek istemesine neden olmaktadır. Özellikle atlatmış olduğunuz COVID-19 pandemisinde virüse yakalanma korkusu, cerrahi maske kullanma zorunluluğu, sosyal mesafe ve sosyal izolasyon insanların kaygısını hat safhada arttırmıştır (Aydın, 2011). Bu durum iç ve dış turizm talebini diğer krizlere tabi olduğundan olumsuz etkilemiştir. Bu tür kriz durumlarında kişiler tatil planlarını daha dikkatli seçerek sağlık ve hijyen kurallarına uygun tatil kararları verebilirler. Bu bağlamda, gerek yeni Covid-19 salgınının gerekse diğer ekonomik krizlerin olumsuz etkilerine rağmen Türkiye, turizm sunum kapasitesini bir varlık olarak görmekte ve uluslararası turistlere hitap edebilmek için dinamik pazarlamayı hayata geçirmektedir. Bu sektörün gelişmesi için geliştirilen yaklaşımlar sürekli güncellenmektedir. Bu kapsamda söz konusu sağlık krizi nedeniyle Türkiye'de uygulamasına başlanan "Sağlık Turizmi Sertifikasyon Programı" önemli bir adım olarak görülmektedir. Öte yandan Türkiye'de kış turizminin, bu sektörle ve dağcılık turizmi ile ünlü olan Alpler'dekine benzer bir talebi karşılayacak düzeye erişmesi ve yeni kış turizme merkezlerinin açılması gündeme alınmıştır (www.kultur.gov.tr).

İngiliz turistler için Türkiye misafirperverliği, uygun iklim yapısı ve diğer tarihi turizm değerleriyle tüm dünyada olduğu gibi bu ülkede de tatil için en iyi ülke imajına sahiptir. Mevcut yurtdışı turizm pazarının turizm ürünlerinin çeşitlendirilmesi ve potansiyel turizm pazarının bir an önce etüdünün yapılması uygun olacaktır. Dünyanın çeşitli yerlerindeki terör saldırıları, savaşlar ve istikrarsızlık da turistlerin daha güvenli bölgelere seyahat etmek istemesiyle turizm talebini olumsuz etkilese de ülkemize yönelik talep gerek İngiltere özelinde gerekse diğer

Avrupa ülkeleri bağlamında gün geçtikçe artmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'ye nazik ve güvenli bir ülke imajını sürekli hatırlatmak gerekmektedir. Türkiye'yi ziyaret eden toplam turist sayısı ile yıllık toplam turizm gelirleri arasında bir tutarsızlık vardır. Bu nedenle Türkiye'nin ucuz ülke imajından kurtulması ve buna paralel olarak toplam turizm geliri elde edebilmesi için yüksek gelirli turistleri özel turizm ve yeni turizm ürünleri gibi yeni trend turizm türlerine çekmek zorundadır. İngiliz halkı bu yönüyle turizm sektörüne yüksek miktarda girdi sağlayan bir toplum olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2012).

Türkiye'de başarıyla uygulanan sağlık turizmi çerçevesinde sağlık hizmeti sunan sağlık kuruluşlarının sağlık turizmini tercih etme nedenlerini belirleyen faktörlerden İngiltere de etkilenmektedir. Hizmet kalitesi, sağlık çalışanlarının mükemmel hizmeti, maliyet avantajı, coğrafi yakınlık gibi nedenlerden ötürü İngiltere vatandaşları sağlık turizmi için ülkemizi tercih etmektedirler. Türkiye'nin sağlık turizmi potansiyelinin daha üst düzeye çıkarılmasına bağlı olarak, potansiyel sağlık turizmi için sağlık altyapısının geliştirilmesi ve uluslararası rekabet gücünün artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Küresel sağlık turizmi pazarında önemi ve payı artan Türkiye, sağlık turizmi hizmetlerini öncelikle İngiltere, Almanya, Fransa gibi yakın ilişkili ülkelere ve yurt dışında çalışan Türk işçilere sunabilecektir. Potansiyel sağlık turizmi pazarını geliştirmek için umut verici özellikler, sorunsuz hazırlığın önünü açabilir. Sağlık Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye'de sağlık turizmi hizmeti veren kurumlar arasında koordinasyonu sağlamak için yeni bir çalışma yapabilir (Bayar, 2020).

Son yıllarda İngiliz turistlerin paket turlara olan ilgisi ve talebi giderek artmaktadır. Seyahat acentelerinin gezginlere sattığı paket turları tanıtmak için broşürler hazırlanırken, gezginlerin her konuda ayrıntılı, ilgili ve doğru bilgiler almalarına özen gösterilmelidir. Bu konuyu sağlamak için turistin bilgi edinme hakkını gerektiği gibi dikkate almak önem arz etmektedir. İngiliz ve Avrupa'dan gelen bilinçli ve farklı beklentilere sahip turistlerin farklı yapılar da olduğu dikkate alınarak turizm faaliyetleri kurgulanmalıdır. Seyahat acenteleri, müşterilerinin özel müşteri koşullarını, gereksinimlerini ve isteklerini anlamalı ve bunlara göre hareket etmelidir. Türkiye tanıtımı yapılırken turistik bölgelerde satılan hediyelik eşyaların Türk menşeli olması, Türkiye'yi en iyi temsil eden unsurları içermesi ve uygun fiyatlara satılması İngiliz turistlerin ilgisini çeken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Turizm profili dikkate alınarak, alt ve üst gelir grubundan farklı turist kitlelerinin varlığı bilinerek, tüm gelir gruplarına hitap edebilecek hediyelik eşyalar üretilip satılmalıdır. Bu konu ile ilgili çalışmalar gelen Avrupalı turistlerin ziyaret ettikleri destinasyonları hatırlatacak basit hediyelik eşyaları tercih ettiklerini göstermektedir. Bu yönüyle bu sektörde hizmet verenlerin alışveriş yaparken kültürel çeşitliliğin ve parasal değer ana belirleyici olduğunu her zaman akılda tutmaları gerekmektedir (Gezelim, 2019).

Davranışları doğrudan etkiledikleri bilinse de turistin satın alma davranışında tur rehberlerinin de önemli bir rolü vardır. Turistlerin geldikleri yer ve milliyetlerinin de hediyelik eşya seçiminde etken olduğu bilinmektedir. Örneğin Kapadokya bölgesine gelen Arap turistler sıcak hava balonu gezileri, doğal güzellikler, çömlek, dini objeler, oniks (yüzük), çömlek, çömlek, sultanit (padişah taşı), değerli taşlar, küçük değerli taşlar vb. faktörler nedeniyle bu bölge hatıra. Japon turistler bu bölgeyi tercih ederken, İngiliz ve Amerikalı turistler daha pahalı hediyelik eşyalara yönelebilirler ancak daha çok taşınması kolay, küçük boyutlu ve çok değerli taşlara ilgi duymaktadırlar.

SONUÇ

Türkiye, tarihi ve kültürel mirası, antik kentleri ve her köşesindeki tarihi eserleriyle bir açık hava müzesi, birçok tarihi medeniyetin beşiğidir. İklim dostu yapıları, flora ve faunası, doğa harikaları, üç tarafı denizlerle çevrili bir yarımada, gelişmiş turizm altyapısı gibi rakiplerine göre avantajları da bulunmaktadır. Bu nedenle, potansiyel bir turizm pazarı oluşturmak ve yabancı misafirleri mevcut turizm pazarından Türkiye'yi ziyaret etmeye devam etmeye teşvik etmek için yeni pazarlama stratejileri ve planlarının uygulanması elzem görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki potansiyel turizm pazarının uluslararası anlamda rekabet edebilir bir seviyeye çıkarılması hayati bir konudur. Potansiyel pazarda turizm talep yapısı ve mevcut turist profili hakkında düzenli olarak araştırma yapılmasında yarar vardır. Bu tür çalışmaların sonuçları, turizm sunan yapının potansiyel turistler için uygun olmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Artun, E. (2013). *Halkın Kültürünün Uluslararası İlişkilerde Ülkelerin Tanıtımına Katkısı*, <http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/60.php>, (Erişim Tarihi: 02.03.2013).

Aydın, D. (2011). *Sağlık Bakanlığı Raporu. Türkiye'de Medikal Turizm*, Ankara.

Bayar, Ö. (2020). *Sağlık Turizmi*. [Online] <https://www.omerbayar.com.tr/saglik-turizmi/> [Erişim Tarihi: 12.12.2020].

Çelik, G. (2012). *Turizmin Ekonomik Kalkınmaya Etkileri: Manisa İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstrisi İlişkileri Anabilim Dalı, Isparta.

Dinçer, M. Z. (1994), *Turizm Ekonomisi ve Türkiye Ekonomisinde Turizm*, Filiz Kitabevi, İstanbul.

Dünya Turizm Örgütü (UNWTO) (www.e-unwto.org).

Gezelim. (2019). *Türkiye'nin Kapsamlı Turizm Analizi: Hangi Turist Neye Geliyor*. [Online] <https://www.haber7.com/seyahat/haber/2926023-turkiyenin-kapsamli-turizm-analizi-hangiturist-neye-geliyor> [Erişim Tarihi: 10.01.2021].

Han X., B. Fang, (1997). Measuring the Size of Tourism and its Impact in an Economy, *Statistical Journal of Un Economic Commission for Europe*, Vol. 14, Issue.

Kalkınma Bakanlığı, (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) Turizm Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara.

Kültür ve Turizm Bakanlığı, (www.ktb.gov.tr) *Ocak-Ekim 2020 verileri.

Öner, Ç. (1997). *Seyahat Ticareti, Literatür Yayınları*, İstanbul.

Özdemir M. (1999). *Turizm Nedir? Kitap Özetleri, TC Turizm Bankası Yayınları*, Ankara.

Smith, S. L. J. (1995). *Tourism Analysis*, Longman, Harlow, England.

T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017 (www.kultur.gov.tr).

TÜRSAB, Türkiye Seyahat Acenteleri Birliği (2013). *Türkiye Seyahat Acenteleri Birliği Türkiye Kurvaziyer Turizmi Raporu* (25 Ocak 2018).

UNWTO, (2013). *World Tourism Barometer*, Vol 11, January.

İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi'nin Hayatı ve *Milâkü't-Te'vil* Eserindeki Tefsir Metodu*

Ibn al-Zubayr al-Sakafi's Life and the Method of Interpretation in the Work of Milak al-Ta'wil

ÖZET

İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi (ö. 708/1308) Endülüs'te yetişmiş, döneminin tefsir, kıraat, nahiv, hadis ve önde gelen fıkıh âlimlerinden biri olmuştur. Endülüs'ün farklı bölgelerinde ilim faaliyetlerinde bulunmuş, alanında değerli eserler ortaya koymuş ve yetiştirdiği öğrencilerle İslam dünyasının ilmî mirasına önemli katkılarda bulunmuştur. Hak ve adalet söz konusu olduğunda cesareti duruşundan taviz vermeyen İbnü'z-Zübeyr, yaşadığı dönemin devlet reisleri ve özellikle Ehl-i sünnet inancına aykırı olduğuna inandığı sapkın mezheplerle mücadele içinde olmuştur. Kur'an tarihi ve tefsir ilminin önemli konularından olan Kur'an'daki sûreler ve âyetler arasındaki münasebete dair yazmış olduğu *el-Burhân* ile Kur'an'daki lafzî müteşâbih âyetlerin yorumlanmasına dair özgün yorumlarını içeren *Milâkü't-te'vil* eserleri vesilesiyle kendinden sonraki âlimlere referans olmuştur. Bu çalışmada İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi'nin hayatı ve ilmî kişiliği ele alındıktan sonra *Milâkü't-te'vil* eserinin özellikleri belirtilmiş, eserde yer verilen âyetlerin değerlendirilme yöntemi ortaya konulmuştur. İbnü'z-Zübeyr, lafzî müteşâbih âyetleri belli esaslar çerçevesinde yorumlamaya çalışmış, belli bir sebep ve hikmete bağlı olarak benzerliği bulunan, ancak farklı sûrelerde ve değişik lafızlarla yer alan âyetleri Kur'an bütünlüğü bağlamında yorumlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an, Lafzî Müteşâbih, İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi, Endülüs.

ABSTRACT

Ibn al-Zubayr al-Sakafi (d. 708/1308) grew up in Andalusia and was one of the leading scholars of tafsir, qiraat, nahw, hadith and fiqh of his era. He carried out scientific activities in different regions of Andalusia, produced valuable works in his field, and made important contributions to the scientific heritage of the Islamic world with the students he trained. Ibn al-Zubayr, who did not compromise his courageous stance when it came to rights and justice, was in a struggle with the heads of state of the period in which he lived and especially with heretical sects that he believed were contrary to the Ahl-i Sunnah faith. *Al-Burhan*, which he wrote about the relationship between the surahs and verses in the Qur'an, which is one of the important subjects of the history of the Qur'an and the science of tafsir, and *Milak al-Ta'wil*, which includes his original interpretations of the interpretation of the literal mutashabih verses in the Qur'an have become a reference to later scholars. In this study, after the life and scientific personality of Ibn al-Zubayr al-Sakafi were discussed, the characteristics of the work of *Milak al-Ta'wil* were specified, and the method of evaluation of the verses included in the work was revealed. Ibn al-Zubayr tried to interpret the literal mutashabih verses within the framework of certain principles, and interpreted the verses that were similar depending on a certain reason and wisdom/hikmah, but were included in different surahs and with different words, in the context of the Qur'anic integrity.

Keywords: Tafsir, Qur'an, Literal Mutashabih, Ibn al-Zubayr al-Sakafi, Andalusia

GİRİŞ

Kur'an ilimleri açısından önemli bir yeri olan "müteşâbih âyetler" kavramıyla, genellikle anlamdaki kapalılığı giderecek bir delile ihtiyaç duyan âyetler anlaşılmaktadır. Ancak "müteşâbih" kavramını anlam itibarıyla kapalı âyetler olarak değil, aynı konu veya kıssanın değişik lafızlarla ifade edildiği, farklı sûrelerde yer alan benzer âyetler olarak açıklayan âlimler de bulunmaktadır. Böyle anlaşıldığında söz konusu âyetlere lafız yönüyle benzerlik içermesi sebebiyle "müteşâbih-i lafzî/lafzî müteşâbih" âyetler denilmektedir. Kur'an'daki lafzî müteşâbih âyetlerin sebepsiz/gereksiz olduğu iddia edilmiştir. Buna rağmen bazı âlimler, lafzî müteşâbih âyetlerdeki anlam farklılıklarını izah etmek amacıyla h. 5. yüzyıldan itibaren konuyla ilgili pek çok eser kaleme almışlardır (Özdaş, 2020: 218).

Lafzî müteşâbih âyetlerin yorumlanması ve birbirlerinden farklı anlamlarının ortaya çıkarılması gerektiğini savunarak bu alanda eser yazanlardan birisi de İbnü'z-Zübeyr olmuştur. Onun, bu âyetlerin sebepsiz olmadığı ve

Muhammet Ali Erdal ¹ 

How to Cite This Article

Erdal, M. A. (2023). "İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi'nin Hayatı ve *Milâkü't-Te'vil* Eserindeki Tefsir Metodu" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6731-6739. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69497>

Arrival: 14 February 2023

Published: 30 April 2023

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

* Bu makale, Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalında hazırladığım "İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi ve *Milâkü't-Te'vil* Adlı Eseri" isimli doktora tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

¹ Öğr. Gör., Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Yalova, Türkiye. ORCID: 0000-0001-6320-2580

belli bir hikmete binaen var olduğu iddiasıyla söz konusu âyetlere dair yorumlarının bulunduğu *Milâkü't-te'vil* eseri kendi alanında eşsiz bir yere sahip olmuştur. Bu sebeple İbnü'z-Zübeyr'in hayatı ve ilmî konumu incelenip değerlendirilmeye değer bir konu olup *Milâkü't-te'vil* eserinin bu alanda yazılan diğer eserlerden farklılığı ilmî bir bakış açısıyla ortaya konulmalıdır.

İbnü'z-Zübeyr hakkında Arap dünyasında lisansüstü tezler gibi birtakım araştırmalar yapılmış olsa da ülkemizde onu ve eserlerini tanıtan çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada öncelikle Endülüs'ün önemli İslam âlimlerinden İbnü'z-Zübeyr tanıtılacak, hayatı ve ilmî kişiliği ele alınacaktır. Daha sonra *Milâkü't-te'vil* eserinin özellikleri ve Müellif'in bu eseri yazarken takip ettiği yöntem hakkında bilgiler verilecektir. Son olarak eserde yer alan farklı ve özgün yorumlara kaynaklık teşkil eden esaslar belirtilecektir. Böylece İbnü'z-Zübeyr ve *Milâkü't-te'vil* eseri daha iyi anlaşılabilir olacaktır.

İBNÜ'Z-ZÜBEYR es-SEKAFÎ'NİN HAYATI

İsmi ve Nesebi

Tam adı Ahmed b. İbrâhîm b. Zübeyr b. Muhammed b. İbrâhîm b. Zübeyr b. Hasen b. Hüseyin b. Zübeyr b. Âsım b. Müslim b. Ka'b b. Mâlik b. 'Alkame b. Habbâb b. Müslim b. 'Adiy b. Mürre b. 'Avf b. Sakîf, künyesi ise Ebû Ca'fer'dir. Sekizinci dedesi 'Âsım sebebiyle 'Âsımî nisbesiyle anılsa da ilk dedesi Zübeyr'e nisbetle İbnü'z-Zübeyr olarak bilinmekte ve genellikle bu ismi kullanılmaktadır (Sâmerrâ'î, 2016: 14). Ayrıca son dedesine nispetle Sekafî, doğum yeri Ceyyân'dan dolayı Ceyyânî, Gırnata şehrine yerleşerek buradaki âlimlerden olması sebebiyle Gırnâtî, memleketinden dolayı ise Endelûsî lakabıyla anılmaktadır (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/231-232; İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/72; İbn Ferhûn, ts.: 1/188-189; İbn Hacer, 1972: 1/84-86; Suyûtî, 1979: 1/291-292; İbnü'l-Kâdî, 1971: 1/11).

Hayatı ve Kişiliği

İbnü'z-Zübeyr, h. 627 yılının sonlarında (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/75) veya 628 yılında (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/237) Zilkade ayında (m. 1230) Ceyyân (Jean) şehrinde doğmuş ve eğitim hayatına burada başlamıştır. Fakat şehrin düşman işgaline uğraması sebebiyle h. 643 (m. 1245-1246) yılında Mâleka (Malaga) şehrine göç etmiş ve öğrenimine burada devam etmiştir. Dönemin önemli ilim ve kültür merkezlerinden Sebte (Ceuta) şehrinde bir süre yaşadktan sonra Gırnata (Granada) şehrine yerleşmiş ve hayatının sonuna kadar ilim yolculuğunu burada devam ettirmiştir (İbn Hacer, 1972: 1/84-85; Ünalın, 2000: 249). Bu sebeple Suyûtî onu, "el-Ceyyâniyyü'l-mevlid, el-Ğirnatîyyü'l-menşe'/Ceyyân'da doğdu, Gırnata'da gelişti" ifadesiyle nitelemiştir (Suyûtî, 1979: 1/291). Onun Gırnata'da ilmî anlamda gelişmesi ve bu şehirde meşhur olması "el-Ğirnatî" nisbesiyle bilinir olmasına vesile olmuştur (İbnü'z-Zübeyr, 1428: 21). İbnü'z-Zübeyr, hak ve hakikat söz konusu olduğunda cesaretli bir duruşu ve fedakarlıklarıyla tanınmış, hayatı boyunca hak ve adaletin savunucusu olmuştur (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73; İbn Ferhûn, ts.: 1/189). Bu hasletinden dolayı dönemin Endülüs melikleri ile arasında sorunlar oluşmuş (İbn Hacer, 1972: 1/86; Şevkânî, ts.: 1/35), hapis hayatı yaşamış fakat her durumda doğruluktan taviz vermemiştir (Suyûtî, 1979: 1/292).

İbnü'z-Zübeyr, Mâleka'da yaşadığı dönemlerde İbrâhîm el-Fezârî isimli sihirbazın peygamberlik iddia ettiğini duyunca bu şahsın yalancı birisi olduğunu söyleyerek onunla mücadele etmekten geri durmamıştır. Onun bu samimi mücadelesinde Fezârî'nin tarafında yer alan Mâleka emiri ise İbnü'z-Zübeyr'in kitaplarını ve ders notlarını yağmalatmıştır (İbn Hacer, 1972: 1/85; Şevkânî, ts.: 1/34). Bu sıkıntılı olaylar neticesinde h. 671 (m. 1273) yılında Gırnata'ya göç eden İbnü'z-Zübeyr'e dönemin devlet reisi tarafından değer verilmiş, kadılık ve Gırnata Ulu Câmii imam-hatipliği gibi görevlerde bulunmuştur (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73; Suyûtî, 1979: 1/292). Adalet mücadelesinden vazgeçmeyen İbnü'z-Zübeyr, hayatının son yıllarını geçirdiği Gırnata'da 8 Rebîulevvel 708'de (m. 1308) 80 yaşında (İbnü'l-İmâd, 1992: 8/31) veya 81 yaşında (Safedî, 2000: 6/141) vefat etmiştir (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/75; İbn Ferhûn, ts.: 1/189; Suyûtî, 1979: 1/292; İbnü'l-Kâdî, 1971: 1/12).

İlmî Konumu, Hocaları ve Öğrencileri

Ehl-i sünnet itikadına bağlılığı ve Mâlikî mezhebinin önde gelen fakihlerinden olduğu bilinen İbnü'z-Zübeyr, yaşadığı dönemdeki Endülüs'te ilmî şahsiyetiyle ön plana çıkmıştır. Zira onun Arap dili, Kur'an kıraatleri, hadis rivâyeti, fikhî meselelerdeki görüşleri, tefsir ilmindeki birikimi gibi alanlarda ön planda olduğu, görüşlerine değer verildiği, bir nevi riyâset makamına ulaştığı nakledilmektedir (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/235-236; İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73; İbn Ferhûn, ts.: 1/189). İbnü'z-Zübeyr, Endülüs içinde ve dışındaki pek çok hocadan ilim tahsil etmiş, bu sayede pek çok ilim dalında görüşlerine itibar edilen bir şahsiyet olmuştur (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/72-73). Endülüs ve civarında ilim tahsil etmek isteyen talebelerin kendisine yöneldiği gibi diğer âlimler tarafından da iltifat görmüştür (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/235). Kaynaklardaki bilgilere göre sadece ilim çevreleri değil aynı zamanda

yaşadığı şehirlerin halkı ve devlet reisleri, İbnü'z-Zübeyr'i döneminin en büyük âlimi olarak kabul etmişlerdir (İbn Hacer, 1972: 1/84-85; Suyûtî, 1979: 1/291-292; Zirikî, 2002: 1/86).

İbnü'z-Zübeyr, birbirinden farklı birçok ilim dalında eğitim almış, bu sebeple farklı alanlarda tahsil gördüğü hocalarının sayısı artmıştır. Zira rivayet kültürünün yaygın olduğu o dönemlerde bir hocayla görüşmek, ondan alanıyla ilgili eğitim ve icazet almak için Endülüs ve başka birçok yere yolculuklar yapmıştır. Bazı kaynaklara göre yaklaşık 400 hocası olup (İbn Ferhûn, ts.: 1/189; Mahlûf, 2003: 1/304) bunların bir kısmıyla bizzat görüşüp bazılarında mektuplaşma yoluyla icazet almıştır. Muhammed Şa'bânî, İbnü'z-Zübeyr'in hocalarından 100 kadarının ismini nakletmiştir ki onlardan bazıları, Ebu'l-Velîd İsmail b. Yahya el-Ezdî el-Attâr (öl. ?), Ebu'l-Hüseyin Ahmed b. Muhammed es-Serrâc (öl. ?), Sa'd b. Muhammed el-Haffâr (öl. 646/1249), Ebu'l-Hasan eş-Şârî (öl. 649/1251), Ebu'l-Kâsım en-Nahvî (öl. 649/1251), Ebu'l-Abbas İbn Fertûn (öl. 660/1261), Ebu'l-Hattâb Muhammed b. Ahmed b. Halîl (öl. 717/1318), İbrâhim b. Muhammed Ebû İshak el-Ma'rûf bi İbni'l-Âs el-Hatîb (öl. 726/1326) gibi isimlerdir (İbnü'z-Zübeyr, 1990: 132-146).

Tefsir, hadis, fıkıh, Arap dili ve kıraat alanlarındaki yetkinliğiyle ön planda olan İbnü'z-Zübeyr, yazdığı eserlerin dışında öğrenci yetiştirmeye gayret etmiş, öğrencilerinden bazıları Endülüs'ten bazıları da Endülüs dışından gelmişlerdir (Çonkor, 2016: 254). İbn Rummân el-Gırmâtî (öl. 729/1329), İbn Cüzey el-Kelbî (öl. 741/1340), Ebû Hayyân el-Endelûsî (öl. 745/1344) ve İbn Selmûn el-Kinânî (öl. 767/1365) gibi önemli isimler İbnü'z-Zübeyr'den istifade eden öğrencilerinden bazılarıdır (İbnü'z-Zübeyr, 1428: 32-34).

Eserleri

Farklı alanlarda birçok eser yazan İbnü'z-Zübeyr'i anlatan öğrencisi Ebû Hayyân el-Endelûsî, onun fıkıh usûlü, kelam ve fıkıh ilimleriyle ilgili ana kaynak niteliğinde eserler ortaya koyduğunu belirtmiştir (Safedî, 2000: 6/140-141). Bununla beraber bazı kaynaklarda o, "zü'l-teâlîfi'l-cemme/çok eser sahibi" ünvanıyla nitelendirilmiştir (İbnü'l-Kâdî, 1971: 1/11). İbnü'z-Zübeyr'in kaynaklarda ismi geçen eserlerinden bazıları şunlardır:

Urcûze fî beyâni mezhebi's-Şevziyye: İbnü'z-Zübeyr'in dönemindeki sûfi gruplarından birisi olan ve sapık bir tarikat olarak kabul ettiği Şevziyye hakkında yazdığı manzum bir eserdir (Ünalın, 2000: 249). Kaynaklarda yeterli bilgili bulunmamasına rağmen eserin mahiyetine dair İbn 'Abdilmelik önemli bilgiler vermektedir (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/236-237).

Kitâbü'l-İ'lâm bimen hutime bihi'l-Kutrü'l-Endelûsiyyü mine'l-a'lâm: Eserin ismi kaynaklarda geçmesine rağmen içeriği ile ilgili açıklamalar bulunmamaktadır (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/236; İbn Hacer, 1972: 1/85; Kâtip Çelebi, 1941: 1/286; Şevkânî, ts.: 1/34). Kitabın isminden anlaşıldığı kadarıyla İbnü'z-Zübeyr bu eserde son dönemdeki Endülüs âlimlerinin hayatı ve ilmî konularına dair bilgiler vermiştir.

Bernâmeç: İbnü'z-Zübeyr'in icazet aldığı hocalarının isimlerini saydığı kitabıdır. İbn Abdilmelik, Müellif'in elimizde olmayan bu eserin son kısmında: "Bu yazıda ismini zikrettiğim herkes, kendisinden ilim aldığım kimselerdir. Bunlardan Ebu'l-Hasan el-Haffâr ve Üstad Ebû Ca'fer b. Halef dışındakilerden rivayet ve telif ettikleri eserlerinden icazetim var. Ancak Ebu'l-Hasan el-Haffâr'dan çok eser okumama rağmen Gırnata'da olmadığım bir zamanda vefat ettiği için icazet alamadım. Bununla beraber Ebû Ca'fer b. Halef'ten hiç ayrılmadığım halde ondan da icazet alamadım" dediğini zikretmiştir (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/235).

el-Burhân fî tenâsübi süveri'l-Kur'ân: İbnü'z-Zübeyr'in Kur'ân'daki her sûrenin bir önceki sûre ile münasebetine dair yazmış olduğu (Kâtip Çelebi, 1941: 1/241) ve bunun yanında âyetler arasındaki bağlantılara da yer verdiği eserdir. Bu konuda yazılmış en eski tek müstakil eser olduğu düşünülmektedir (Suyûtî, 1974: 3/369). Bu eser, Sa'îd b. Cum'a el-Fellâh (1428) ve Muhammed Şa'bânî (1990) tarafından iki farklı tahkikle basılmıştır. Bazı kaynaklarda ismi *el-Burhân fî tertîb-i süveri'l-Kur'ân* şeklinde geçen eserin tahkikini yapan Muhammed Şa'bânî eseri bu isimle neşretmiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1990: 9-14). İbnü'z-Zübeyr, *Milâkü't-te'vil* isimli eserinde müteşâbih âyetleri yorumlarken *Kitâbü'l-burhân* ismiyle belirterek birçok defa bu eserindeki görüşlerine atıfta bulunmuştur (bk. İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/155, 316, 530, 2/801).

Ta'lîka 'alâ Kitâbi Sîbeveyhi: Kaynaklarda eserin Sîbeveyhi'nin (öl. 180/796) *el-Kitâb*'ı üzerine yazılmış bir ta'lîka olduğu bildirilmiş (Suyûtî, 1979: 1/292; Kâtip Çelebi, 1941: 2/1427-1428), ancak eserin mahiyetine dair bilgilere rastlanmamıştır.

Red'u'l-câhil 'an i'tisâfi'l-mecâhil: İbnü'z-Zübeyr'in Şevziyye mezhebine dair yazdığı ikinci eserdir. Eserin yazılma amacının Şevziyye mezhebine reddiye olması ve onların gizli kötülüklerinin ortaya çıkartılması olduğu belirtilmiştir (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/236; İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73). İbnü'z-Zübeyr'in hayatından bahseden eserlerin çoğunda bu kitabın adı geçmektedir (İbn Ferhûn, ts.: 1/189; İbn Hacer, 1972: 1/85; İbnü'l-Kâdî, 1971: 1/11-12).

ez-Zamân ve'l-mekân: Kitabın ismi kaynaklarda yer almakta ancak içeriğine dair ayrıntılı bilgiler bulunmamaktadır. Bununla birlikte bazı eserlerde kitabı eleştiren görüşler bulunmaktadır (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73).

Sebîlü'r-reşâd fî fadli'l-cihâd: Cihadın önemi ve fazileti hakkında yazılan eserin ismi pek çok kaynakta geçmektedir (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73; İbn Ferhûn, ts.: 1/189; İbnü'l-Kâdî, 1971: 1/11). Kitabın isminden de anlaşıldığı üzere, Müellif'in birlik ve beraberlik çağrısı olarak, Endülüs'teki İslam topraklarının o dönemlerde artan Hıristiyan saldırılarından korunması amacıyla Müslümanların gayretlerine katkıda bulunmak ve onları bilinçlendirerek cihada teşvik etmek amacıyla yazılmıştır (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/95).

Şerhu'l-İşâre li'l-Bâcî: Kitapla ilgili kaynaklarda geçen bilgilere göre bu eser, Ebu'l-Velîd el-Bâcî'nin (öl. 474/1081) fıkıh usûlü hakkında yazdığı *el-İşâre* adlı eserinin şerhidir (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73; İbn Ferhûn, ts.: 1/189; İbnü'l-Kâdî, 1971: 1/11).

Sılatü's-Sılati'l-Beşkûvâliyye: Eserin ismi bazı kaynaklarda *Târîhu 'ulemâi'l-Endülüs (Endülüs Âlimleri Tarihi)* şeklinde geçmektedir (İbn Hacer, 1972: 1/85). Ebu'l-Kâsım b. Beşkûvâl'in (öl. 578/1183) rivayetlerinin toplandığı eser daha çok *Sılatü's-Sıla* ismiyle bilinmektedir (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/236; İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73; Suyûtî, 1979: 1/292). Tahkik ve tahririni müsteşrik Lévi Provençal'ın (Ribâd 1938) yaptığı eser basılmıştır (Sâmerrâ'î, 2016: 21).

Mu'cemü şüyühîhî: Birçok kaynakta kitabın ismi geçmektedir (İbn Hacer, 1972: 1/85; Kâtip Çelebi, 1941: 2/1735; Ziriklî, 2002: 1/86). Eserde Müellif'in hocalarının isimleri ve hayatlarına dair bilgiler bulunmaktadır (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/235).

Milâkü't-te'vîl: Kendi alanında yazılan eserler arasında manası itibariyle garip olduğu belirtilen kitabın ismi kaynaklarda bu şekilde yer almakta iken (İbnü'l-Hatîb, 2003: 1/73; İbn Ferhûn, ts.: 1/189; İbnü'l-Kâdî, 1971: 1/11; Şevkânî, ts.: 1/34; Mahlûf, 2003: 1/304), İbnü'z-Zübeyr, eserin mukaddimesinde kitabını "*Milâkü't-te'vîli'l-kâtî' bi zevi'l-ilhâd ve'ta'dîl fî tevcîhi'l-müteşâbihi'l-lafz min âyi't-tenzîl*" şeklinde isimlendirdiğini belirtmiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/148). Kur'an'daki bütün âyetlerin tefsir edilmesi maksadıyla değil sadece lafzî müteşâbih âyetlerin yorumlanması amacıyla telif edilen eser, Sa'id el-Fellâh (Beyrut 1983), Mahmûd Kâmil Ahmed (Beyrut 1985) ve 'Abdulganî Muhammed 'Alî el-Fâsî (Beyrut 2006) tarafından üç defa tahkik edilerek yayımlanmıştır.

MİLÂKÜ'T-TE'VİL ESERİNDEKİ TEFSİR METODU

Milâkü't-Te'vîl Eserinin Özellikleri

Eserde Kur'an'ın farklı sûrelerinde yer alan, anlamları aynı gibi görünen veya farklı olmasına rağmen lafızları itibariyle birbirine benzeyen (lafzî müteşâbih) âyetler bir araya getirilmiş ve bu âyetlerde görülen farklılıkların sebepleri/hikmetleri açıklanmıştır. İbnü'z-Zübeyr bu durumdaki âyetlerle ilgili ortaya çıkabilecek şüphelerin giderilmesi amacıyla açıklamalar yaparken, eserin telif edilme gerekçesini de izah etmiştir. Kur'an ilimleri alanında eser yazan âlimlerin söz konusu âyetler üzerinde çalışmayı ihmal ettiklerini, lafzî müteşâbih âyetlerdeki farklılıkların bir sebebi veya amacı olduğunu düşünemediklerini söylemiştir. Netice itibariyle lafzî müteşâbih âyetlerdeki farklılıkların sebepsiz olmadığını, açıklanabilir bir hikmetinin bulunduğunu savunmuş ve her bir farklılık durumunun sebebi veya hikmetine dair yorumlar yapmıştır (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/144-145). Bu amaçla Kur'an'daki 80 sûreden 377 âyetin lafzî müteşâbihi olan âyetlerden farklı yönlerini bir veya birden fazla açıdan ele alarak değerlendirmiştir.

İbnü'z-Zübeyr, söz konusu benzer/müteşâbih âyetlerin belirlenmesinde ve bu âyetlerdeki farklılıkların sebebi veya hikmetine binaen yaptığı yorumlarda, kendisinden önce aynı konuya dair yazılan Hatîb el-İskâfî'nin (öl. 420/1029) *Dürretü't-tenzîl ve ğurretü't-te'vîl* adlı eserinden (bk. İskâfî, 2001) istifade ettiğini belirtmiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/146-147). Lafzî müteşâbih âyetlerin izahına dair telif edilen ilk müstakil eserlerden olduğu bilinen *Dürretü't-tenzîl* eserinde bulunmayan ancak *Milâkü't-te'vîl* eserinde yer alan yaklaşık 125 âyetin başına İbnü'z-Zübeyr (ع) işaretini koyarak bunları belirtmiştir (Sâmerrâ'î, 2016: 29,35). Dolayısıyla bu âyetler dışındaki kitabın kalan kısmına bakıldığında bazı âlimler Müellif'in bu eserde birtakım ilavelerle birlikte *Dürretü't-tenzîl* eserini özetlediğini iddia etmişlerdir (İbn Hacer, 1972: 1/84; Kâtip Çelebi, 1941: 2/1813). Ancak *Dürretü't-tenzîl* eserinde yer almayan, sadece *Milâkü't-te'vîl*'de ele alınan âyet sayısının fazlalığı ve her iki eserin de yer verdiği aynı âyetlerde bile İbnü'z-Zübeyr'in, Hatîb el-İskâfî'den farklı yorumlarda bulunduğu gibi başka sebepler göz önüne alındığında, iddia edildiği gibi bir özetleme durumunun olmadığını söylemek mümkündür (Sâmerrâ'î, 2016: 34).

İbnü'z-Zübeyr, eserinde konu edindiği müteşâbih âyetlerdeki farklılıkların hikmetine dair yaptığı yorumlarda Ehl-i sünnet akidesi çerçevesinde önemli tespitler yapmış, dinde aklın yeri ve büyük günah işleyenlerin durumu gibi meselelerde kendi görüşüne muvafık açıklamalarda bulunmuştur. Bununla beraber özellikle inanç/akide alanına

taalluk eden önemli konularda Hâricîler, Kaderiyye ve Mu‘tezile’nin görüşlerine dair değerlendirme yapma gereği duymuş, söz konusu değerlendirmelerinde Ehl-i sünnet dışındaki diğer mezhepleri nasları çarpıtarak konuyla ilgili olmayan âyetleri delil olarak ortaya koydukları gerekçesiyle eleştirmiştir (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/398-400,480). Ayrıca İbnü’z-Zübeyr, *Milâkü’t-te’vil* eserinde bidatler ve bidat ehline karşı sıkı bir duruş sergilediği için bu konuda ileri gitmiş olan, aynı zamanda sapık bir tarikat olarak kabul ettiği Şevziyye’nin ve aşırı/batını fikirlerinden dolayı İmâmiyye’nin görüşlerini tenkit ederek reddetmiştir (bk. İbnü’z-Zübeyr, 1983: 2/760,898).

İbnü’z-Zübeyr’in Tefsirindeki Metodu

İbnü’z-Zübeyr, tefsir çalışmasının metodunu planlamış, temel kriterlerini belirlemiş ve eserinin mukaddimesinde bunları belirtmiştir. Müellif, eserinin mukaddimesinde öncelikle ele aldığı konuların sınırlarını belirlemiş, yorumlarını Kur’ân’daki lafzen tekrar eden âyetlerin yanı sıra takdim-tehir veya ifadelerdeki fazlalıklar sebebiyle farklılığı olan müteşâbih/benzer âyetlerle sınırlamıştır (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/145). Zira *Milâkü’t-te’vil* eserinde, Müellif’in çalışmasının amacı olarak belirttiği bu iki konu başlığına bağlı kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla eserde ilk önce bir sûrede ya da farklı sûrelerde bulunan lafzî müteşâbih âyetleri bir araya getirmiş sonra lafzî müteşâbih âyetleri ve tekrar eden âyetler arkasındaki farklı anlamlar ve hikmetleri açıklamıştır. İkinci olarak aynı konudan bahseden ancak ifadelerdeki bazı fazlalıklar ya da takdim-tehir sebebiyle farklılaşan âyetleri ele alırken -gerek şekil gerekse anlam açısından- bu farklılıkları gerekli kılan sebepleri izah etmiştir. Böylece söz konusu âyetler ile bu âyetlerin bulunduğu yer/sûre arasında tam bir uyum olduğu gerçeğini pekiştirmiştir.

İbnü’z-Zübeyr, ilgili âyetler arasındaki benzerliğe rağmen farklılık durumlarının yorumlanmasıyla yetinmemiş kimi zaman kitabın konusunun dışındaki bazı hususlara dikkat çekmiş, kimi zaman da bunların konuyu tamamlayıcı olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple Âl-i İmran 3/49. âyeti ile Mâide 5/110. âyetlerindeki benzerlik ve farklılık durumlarını yorumlarken “her iki yerde geçen âyetin bulunduğu yere tahsis edilmesine dair bir soru olursa bu da bu kitabın amaçlarından” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/302) demiştir. Aynı şekilde Âl-i İmran 3/11. âyeti ile benzerliği olan âyetlerin durumlarıyla ilgili yorumlarında altıncı soru olan, âyette geçen كَذَّابِ آلِ فِرْعَوْنَ ifadesinin mecrûr olma sebebinin açıklarken “bu soru, kitabın temel hedeflerinden olmamakla birlikte bir ilavedir (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/291)” demesi de bu durumun örneklerindedir. Müellif’in kitabın amaçlarının dışına çıktığını belirttiği örneklerden bir diğeri de Beled sûresinde bulunan لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ (el-Beled 90/4) âyetine karşılık Tîn sûresindeki أَحْسَنُ تَقْوِيمٍ (et-Tîn 95/4) âyetinin gelmesi ve burada ilk âyette فِي كَبَدٍ, ikinci âyette ise فِي أَحْسَنُ تَقْوِيمٍ ifadesinin yer alması meselesine dair söylediği “farklılığı olan her iki ifade de insanın durumlarından ki konuyla ilgili müfessirlerin görüşleri açıktır, aslında bu mesele bu kitabın genel amaçlarından biri olmasa da burada bir problem yoktur” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 2-1145-1146) sözleridir. Aynı şekilde Bakara sûresinin ilk âyetinde yer alan hurûf-u mukatta‘a konusuna ilgili yaptığı açıklamalardan sonra “bu mesele bizim kitabımızın amaçlarından değildir” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/291) sözleri de bu durumun bir diğer örneğidir.

İbnü’z-Zübeyr, müteşâbih âyetleri yorumlamasındaki amacının, lafzî olarak tekrarlanan veya benzerliği olan âyetlerin arkasında yüce bir maksadın gizli olduğunu bilmediklerinden veya sapkınlıklarından İslam dinine zarar verebilecek kimseleri durdurmak suretiyle Kur’ân’a hizmet etmek olduğunu belirtmiştir. Müellif, bu amacını “bizim eserimizdeki görüşlerimiz müteşâbih âyetler meselesiyle İslam dinine zarar vermeye çalışan, şüpheli ve sapkın görüşler ileri sürenleri susturmayı amaçlamaktadır” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/242) sözleriyle ifade etmiştir.

İbnü’z-Zübeyr, eserinin konusunu ve amacını sınırlamayla kalmamış, bununla birlikte eserindeki çalışma yönteminin temel kriterlerini belirtmiştir. Müellif’in çalışmasının yöntemini teşkil etmek üzere belirlediği kriterler şu şekilde özetlenebilir:

İlk olarak Hatîb el-İskâfî’nin *Dürretü’t-tenzîl* eserinde ele almadığı âyetlerin de eklenmesiyle beraber *Dürretü’t-tenzîl* eserinde zikredilen âyetleri esas almıştır. Bu durumu: “Rabbimin inayeti ve yardımıyla zihnimde gizli olanları bu satırlarda ortaya çıkarmaya çalışırken onun (Hatîb el-İskâfî’nin) belirlediği âyetleri esas almakla birlikte onun ele almadığı âyetleri de ortaya çıkarmaya çalıştım, böylece müteşâbih âyet örneklerindeki problemleri ortadan kaldırmaya ve bâtil yolları takip edenleri engelleyerek bu âyetlerdeki gizlilikleri ortaya çıkarmayı amaçladım” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/146-147) sözleriyle açıklamıştır.

İkinci olarak *Dürretü’t-tenzîl* eserinde bulunmayan âyetleri (ع) işaretleriyle belirterek diğer âyetlerden ayırt edilmesini sağlamıştır. Bu uygulamasına da: “onun (Hatîb el-İskâfî’nin) ele almadığı âyetlere (ع) işaretini koyarak diğer âyet gruplarından ayrılmasını sağladım” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/147-148) sözleriyle dikkat çekmiştir.

Üçüncü olarak İbnü’z-Zübeyr, yaptığı değerlendirmelerde Hatîb el-İskâfî’nin konuyla ilgili görüşlerinin üzerinde durmadan veya ondan bir şey nakletmeden önce kendi düşüncelerini ortaya koymuştur. Bu durumu da: “genellikle konuyla ilgili görüşlerin üzerinde durmaksızın Yüce Allah’ın bana ilham ettiği ve konuyu tamamlayan hususları açıklarım” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/147) sözleriyle belirtmiştir.

Dördüncü olarak Müellif, naklettiği görüşlerin sahiplerine atıfta bulunmuş ve “eğer benim dışındaki birisinden bir görüş nakledecek olursam öncelikle ondan nakilde bulunur, sonra görüşünü nispet ettiğim kimseyi belirterek onunla ilişkilendiririm” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/147) demiştir. Ancak her zaman bu uygulamasına bağlı kalmamıştır. Zira İbnü’z-Zübeyr, eserinde istifade ettiği Zemahşerî (öl. 538/1144), İbn ‘Atiyye (öl. 541/1147), Fahreddin er-Râzî (öl. 606/1210), Kurtubî (öl. 671/1273) veya diğer isimleri açıkça belirtmişken bazı durumlarda kimden aldığını belirtmeden, “bu görüşümü bazı önemli kişilere dayandırıyorum” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/391) sözleriyle sadece görüşün aktarılmasıyla yetinmiştir. Bu noktada İbnü’z-Zübeyr’in yapmış olduğu alıntılarda iki yöntem izlediğini belirtmek gerekir. Birinci yöntem, kimi zaman naklettiği metni aslına bağlı kalarak özetlemesi; kimi zaman da nakledilen görüşü anlam olarak rivayet ederek “bu görüşün anlamı veya bu görüşten anlaşılan anlam budur” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/114) demesidir. İkinci yöntem ise bazı durumlarda naklettiği görüşten kasten/bilerek belli bir yeri çıkarmasıdır. Zira bu uygulamasının örneği olarak Müellif, Secde 32/22. âyetindeki yorumunda Zemahşerî’nin konuyla ilgili görüşünü naklederken bu ayetin yorumunda “asıl anlamı bozulmadan onun kötü mezhebini/görüşünü hatırlatmamak ve görüşünü çürütmek için bir kelime çıkarılarak sözlerinden ulaşılan anlam bu şekildedir” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 2/786) demiştir.

Son olarak İbnü’z-Zübeyr, Kur’ân’ın tamamındaki -lafzî müteşâbih kapsamına girmeyen veya kitabın amacına uygun olmayan âyetler dışında- tekrar eden ve benzer/müteşâbih olan âyetleri şu anki okunuş sıralamasını gözeterek sûre-sûre, âyet-âyet dikkatli bir şekilde sıralamıştır. Ayrıca sıralama esnasında *Dürretü’l-tenzîl* kitabında ele alınmayan âyetlere dikkat çekmek için bu âyetlerin başına (ع) işaretini eklemiştir.

İbnü’z-Zübeyr’in Müteşâbih Âyetleri Yorumlama Esasları

İbnü’z-Zübeyr, müteşâbih âyetleri yorumlarken çeşitli vasıtalardan ve pek çok ilimden istifade etmiştir. Onun bu özelliği, eserinde ileri sürdüğü özgün yorumlarını destekleyen ve kullandığı metodu ortaya koyan en önemli noktalarındandır. Bu sebeple *Milâkü’t-te’vil* eserinin mukaddimesinde “Yüce Allah’ın yardımıyla anlamı güçlendiren başlıca ilmî araçları da kullanıyorum” (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/148) sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Müellif’in eserinde karşılaştırma yöntemiyle ele aldığı lafzî müteşâbih âyetlerle ilgili yorumlarında kullandığı ilmî vasıtalardan bazıları şunlardır:

Kur’ân Âyetleri

İbnü’z-Zübeyr, yorumlarıyla ulaşmak istediği amacını gerçekleştirmek için bizatihi Kur’ân âyetlerinden yararlanmış. Zira Kur’ân, âyetleriyle kendisini tefsir etmektedir/açıklamaktadır. Müellif, lafzî müteşâbih âyetleri yorumlarken Kur’ân ve âyetlerinden farklı şekillerde istifade etmiştir.

Bunlardan birincisi, eserde ele alınan âyetlerin siyâk ve sibâkına uygunluğunun dikkate alınmasıdır. Böylece söz konusu âyetin bulunduğu yere tahsis edilmesinin sebebini açıklayabilmek, yorumunu yapabilmek için öncesindeki âyetle bağlantısı ortaya konulur ki eserde bu uygulamanın örnekleri çoktur. Bunlardan bir örnek olarak, kible âyeti olarak bilinen *el-Bakara 2/150* cümlesinin tekrarlanmasının sebebini açıklarken bu yöneme başvurmuştur. Müellif, bu cümlelerin ikinci defa bulunmasının gerekli olduğunu, zira ilk âyette bu cümleden sonra *وَإِنَّهُ لَلْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ* (el-Bakara 2/149) cümlesi yer aldığı için, bağlantının daha iyi kurulabilmesi ve söz konusu emrin tekid edilmesi amacıyla bu cümlelerin tekrarlandığını belirtmiştir (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/243-244). Dolayısıyla lafzî müteşâbih âyete dair yorumunu destekleyebilmek için söz konusu âyetin bulunduğu yerdeki siyâk-sibâk ilişkisinden yararlanmış.

İbnü’z-Zübeyr’in Kur’ân âyetlerinden istifade ettiği ikinci bir çeşit, lafzî müteşâbih âyetlerin bulunduğu yerdeki diğer âyetlerle olduğu gibi bu âyetlerin bulunduğu sûrelerin de diğer sûrelerle bağlantısına veya uyumuna dikkat çekmesidir. Bu sebeple İbnü’z-Zübeyr, eserindeki tertibine göre Mü’min sûresindeki ilk müteşâbih âyeti (el-Mü’min 40/7) yorumlarken bağlantı ve uyum açısından bu sûreden önceki sûre olan Zümer sûresindeki son âyetle (ez-Zümer 41/73) uyumlu olması sebebiyle gerçekleştiğini iddia etmiştir (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 2/998). Diğer taraftan Müellif, bu uygulamasına benzer şekilde müteşâbih âyetlerin Kur’ân’daki mevcut mushaf sıralamasına göre, sûreler arasındaki uyum bağlamında yorumlanmasına da ayrı bir önem vermiştir (bk. İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/491). Bu sebeple İbnü’z-Zübeyr, *Milâkü’t-te’vil*’de yer alan âyetlerle ilgili görüşlerini belirtirken, sûreler arasındaki münasebete dair telif ettiği *el-Burhân fî tenâsübi süveri’l-Kur’ân* eserine *Kitâbü’l-burhân* ismiyle atıfta bulunmuştur (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/530).

İbnü’z-Zübeyr’in Kur’ân âyetlerinden istifade etme şekillerinden bir diğeri, lafzî müteşâbih âyetlerin bulunduğu yerdeki âyetlerle fâsılları/bitiş şekilleri yahut hem başlangıç hem de bitiş şekilleri açısından uyumunu gözeterek yorumlanmasıdır. Zira Müellif, A’râf 7/115. ve Tâ-Hâ 20/65. âyetlerinin başlangıçlarının aynı olmasıyla beraber fâsıllarının/bitişlerinin farklı olmasını, bu âyetlerin benzeri olan diğer âyetlerle başlangıç ve bitişleri açısından uyumlu olması gerekliliğiyle izah etmiştir (İbnü’z-Zübeyr, 1983: 1/569).

Başka bir açıdan Müellif, *Milâkü't-te'vîl* eserindeki yorumlarıyla amacına ulaşmak için müteşâbih âyetlerin hâl-i hazırda yer aldığı sûrelere tahsis edilmesini, ilgili âyetlerin bulunduğu sûrelerin Mekkî yahut Medenî olmasıyla bağlantı kurarak açıklamaya çalışmıştır. Bu sebeple İbnü'z-Zübeyr, Mâide 5/6. âyeti ile Nahl 16/81. âyetin benzerlik durumunu Nahl sûresindeki âyetin bulunduğu âyet grubunun Mekkî âyetlerden oluşmasıyla izah etmiş ve bunun da açık bir şekilde uygunluk sebebi olduğunu iddia etmiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/372).

İbnü'z-Zübeyr, lafzî müteşâbih âyetleri açıklayarak yorumlamak ve söz konusu âyetlerin bulunduğu bağlam ile uyumlu olduğu gerçeğini pekiştirmek için ele aldığı âyetlerin sebab-i nüzulüne de pek çok defa yer vermiştir. Zira En'âm sûresindeki müteşâbih âyetlerin yedincisini açıklarken yer verdiği Bakara 2/204-206. âyetlerinin Ahnes b. Şerik; Tevbe 9/49. âyetin Cedd b. Kays; Tevbe 9/75. âyetin Sa'lebe b. Hâtib hakkında nâzil olduğunu nakletmesi (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/438-439), bu durumun örneklerindedir.

Kıraat Farklılıkları

İbnü'z-Zübeyr'in lafzî müteşâbih âyetlerdeki farklılıkların yorumlanabilmesi için yararlandığı araçlardan birisi de kıraat farklılıklarıdır. Müellif, söz konusu âyetlerin bulunduğu yere göre farklılaşmasının daha uygun olduğu görüşünü desteklemek için kıraat farklılıklarının belirtilmesini gerekli görmüştür. Zira *Milâkü't-te'vîl* eserinde, Enbiyâ 21/45. âyeti ve ona benzeyen âyetlerin açıklanmasında bu uygulamanın bir örneği görülmektedir. İbnü'z-Zübeyr, söz konusu âyetin İbn Âmir dışındaki diğer kıraat imamları tarafından *وَإِذَا مَا يُنذَرُونَ* şeklinde okunduğunu, ancak İbn Âmir'in bu âyeti *وَإِذَا مَا يُنذَرُونَ* şeklinde okuduğunu ifade etmiş; bu âyete benzeyen Neml ve Rûm sûrelerindeki âyetlerin (en-Neml 27/80; er-Rûm 30/52) ise İbn Kesîr tarafından *وَإِذَا مَا يُنذَرُونَ* şeklinde okunduğunu belirtmiştir. Müellif, bu âyetlerde genel okunuşun dışında iki farklı okunuşun rivayet edilmiş olmasıyla birlikte Enbiyâ sûresindeki âyetin *وَإِذَا مَا يُنذَرُونَ* ifadesiyle, Neml ve Rûm sûrelerindeki âyetlerin ise *وَإِذَا مَا يُنذَرُونَ* ifadesiyle tamamlandığını ortaya koymuştur. Ancak söz konusu âyetlerle kastedilen anlamın aynı olmasına rağmen üç farklı sûreden birbirine benzeyen üç âyetteki farklılığın sebebini kıraat farklılıkları bağlamında açıklamaya çalışmıştır (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 2/836-837). Bu uygulamanın ikinci bir örneği ise En'âm 6/37. âyetindeki *وَقَالُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ آيَةٌ مِنْ رَبِّهِ* cümlesinin, bu âyete benzeyen Ankebût 29/50. âyetinde *وَقَالُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ آيَاتٌ مِنْ رَبِّهِ* şeklinde olmasının açıklanmasıdır. Müellif, ilgili âyetlerin Nâfi', Ebî Amr, İbn Âmir ve Hafs kıraatlerinde bu şekilde okunduğunu belirtmiş, En'âm 6/37. âyetindeki *آيَةٌ* kelimesinin tekil kalıbıyla okunmasındaki ihtilaf sebebini izah etmek istemiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/450).

Bu iki örnekte olduğu gibi Müellif'in *Milâkü't-te'vîl* eserindeki yorumlarıyla elde etmek istediği amaçlarına ulaşmak için kıraat farklılıklarından yararlandığını gösteren pek çok örnek bulunmaktadır. Esasen bu durum onun için yadırganacak bir durum değildir. Zira onun ilmi hayatından bahseden kaynaklarda da görüleceği üzere İbnü'z-Zübeyr, kıraat ilminde uzmanlaşmış ve yaşadığı dönemin meşhur kıraat âlimlerinden birisi olarak kabul edilmiştir (İbn 'Abdilmelik, 2012: 1/236; İbn Hacer, 1972: 1/84).

Hadisler

İbnü'z-Zübeyr, hadis ve rivayet ilmiyle meşgul olmuş kendi dönemindeki âlimler arasında hadis ilmindeki yetkinliğiyle öne çıkmıştır. Onun bu özelliği *Milâkü't-te'vîl* eserindeki değerlendirmelerine yansımış, lafzî müteşâbih âyetler arasındaki farklılıkları açıklarken görüşlerini delillendirmek için birçok hadisten istifade etmiştir. Bu uygulamanın bir örneği olarak Müellif, Mâide 5/44. âyet ve lafzî müteşâbihi olan âyetleri açıklarken cennetteki yiyecek nimetlerinin niteliğinden bahsettiği esnada Hz. Peygamber'in sürüngen bir hayvan çeşidi olan kelerin yenilmesiyle ilgili görüşünü içeren hadisi delil olarak getirmiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/388). Başka bir örnek Meryem 19/14. âyetinde isyankârlık (ma'siyet) tabirinden kastedilenin engellenerek sınırlandırılmak olduğu yorumunu desteklemek için Yahyâ b. Zekeriyâ'dan bahseden hadisi (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 2/794); Meryem 19/39. âyette yer alan *يَوْمَ الْحَسْرَةِ* (pişmanlık günü) ifadesinin anlamını açıklamak için cennet ve cehennem ehlinde bahseden hadisi delil olarak getirmesidir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 2/799). Müellif'in eserindeki yorumlarında hadislerden yararlandığı gösteren örneklerden birisi de Cin 72/26. âyetteki gaybın bilinmesi konusunun açıklanabilmesiyle ilgili yorumlarında gaybî konular içerisine giren, zamanın, devletlerin ve insanların durumlarının değişmesi gibi anlam itibarıyla kapalı noktaların kavranabilmesi için İbn 'Abbâs'tan (öl. 68/687) rivayet edilen yıldız kaymasına atfedilen anlama dair nakledilen hadistir. Bununla beraber aynı meselenin devamında Ebû Hüreyre'den (öl. 58/678) rivayet edilen Yüce Allah'ın bir işin gerçekleşmesini istediği zaman meleklerin kanatlarını gökyüzüne vurarak titretmesinden bahseden hadisi de konuyla ilgili yorumuna delil olarak getirmiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 2/1108-1109).

Bütün bu örnekler İbnü'z-Zübeyr'in *Milâkü't-te'vîl* eserinde müteşâbih âyetlerin açıklanabilmesi için yaptığı yorumlarda hadisleri delil olarak kullandığını göstermektedir. Diğer taraftan Müellif, eserinde yer alan hadisleri bazen bütün senediyle, genellikle de sadece sahabe ravisini zikrederek nakletmiştir. Eserinde rivayet ettiği

hadislerin kaynağını Sahîh-i Buhârî'yi kastederek "Sahîh" ismiyle belirtmiş, bazen de hadislerin kaynağını belirtme ihtiyacı duymamıştır (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/121). Müellif'in bir konuya dair yorumlarında sözün akışı içerisinde hadis olduğunu belirtmeden belli hadisleri konuyla ilgili açıklamalarına dahil ettiği de olmuştur. Bu durumun örneği olarak Bakara 2/172-173. âyetlerin diğer müteşâbih âyetlerle bağlantılarını açıklarken bir âyetteki hitabın mefhumunun elde edilebilmesi için farklı kullanımların olabileceğini belirterek üç farklı meşhur hadis metnini hadis olduğunu belirtmeksizin konu içinde zikretmesidir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/250). Bununla beraber Müellif, kimi zaman nakledeceği sözün hadis olduğunu ve kaynağını belirteceği zaman "bu anlamda bir hadis Sahîh (Sahîh-i Buhârî) kitabında bulunmaktadır" (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/398) sözüyle yetinmiştir.

Âlimlerin Görüşleri

İbnü'z-Zübeyr, *Milâkü't-te'vil* eseriyle elde etmek istediği amacına ulaşmak için, tefsir, kıraat, dil, nahiv ve şiir gibi birçok ilim dalındaki âlimlerden istifade etmiştir. Müellif'in eserinde nakilde bulunarak veya işaret ederek görüşüne başvurduğu müfessirler ve eserlerinden bazıları: Hatîb el-İskâfî ve *Dürretü't-tenzil* eseri (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/235), Zemahşerî ve *el-Keşşâf* tefsiri (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/393), Râzî ve *et-Tefsîru'l-kebîr* kitabı (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/290), İbn 'Atıyye ve *el-Muharrerü'l-vecîz* tefsiri (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/212), Kurtubî ve *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân* tefsiri (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/212) gibi müfessirler ve eserleridir.

Müellif, müfessirlerin müteşâbih âyetlere dair yorumlarıyla görüşlerini delillendirirken pek çok defa ortaya koyduğu görüşlerini kabul etmiş veya zayıf olduğunu belirtmiştir. Nitekim Zemahşerî'den delil getirdiği bir yerde onun bir soruya verdiği cevabı beğenerek, "bu güzel bir görüştür" (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/540) demesine rağmen Râzî'nin Âl-i İmran 3/3. ve Kehf 18/1. âyetlerinde نَزَّلَ ve أَنْزَلَ kelimelerinin kullanımı açısından bir problem olduğunu söyleyerek eleştirmiş ve "daha önce açıkladığımız gibi her iki âyet arasında bu fiillerin kullanımı açısından bir sorun yoktur" (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/289-290) demiştir. Benzer bir şekilde İbnü'z-Zübeyr, İhlâs sûresinde واحد ve أحد kelimeleri arasındaki farkı açıklarken müfessirlerin çoğunluğunun bu kelimelerin aynı anlama geldiğine dair yorumlarını isabetli bulmuş fakat Zemahşerî'nin bu konudaki yorumunu uzatmadan kısa bir şekilde açıklamasının onun yöntemine uymadığını söyleyerek eleştirmiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 2/1159).

İbnü'z-Zübeyr, farklı dallarda uzmanlaşmış Sîbeveyhi, Ferrâ (öl. 207/822) ve Ahfeş (öl. 215/830), gibi dil âlimlerinden birisi olsa da kendi yorumlarını çeşitlendirmek ve referans verebilmek için dil âlimlerinin eserlerinden bazen şiirlerin olduğu bazen de olmadığı bölümleriyle eserindeki görüşlerini desteklemiştir (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/132-133).

İbnü'z-Zübeyr'in Cebriyye, Kaderiyye, Mu'tezile, İmâmiyye gibi çeşitli fırkaların görüşlerini sunması ve onların görüşlerini çürütürerek reddetmesiyle müteşâbih âyetlerdeki kendi tercih ettiği görüşü desteklemesi bir nevi onun âlimlerin görüşlerinden istifade etmesi kapsamına girmektedir. Müellif'in bu bağlamdaki alıntılarında ve mezheplere karşı reddiyelerinde katı bir tavır içinde olması dikkat çekicidir. Zira Zemahşerî'nin mezhebini hissettirmeden ve anlamında herhangi bir bozulma olmadan bir taraftan sözlerini naklederken diğer bir taraftan da görüşünü çürütmeye çalışması (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/786); başka bir yerde ise Mu'tezile ve Kaderiyye'nin sapkın ve haktan uzaklaşmış olduğunu açıkça söylemesi (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 2/1014-1015) bu uygulamasının örneklerindedir. Esasen İbnü'z-Zübeyr'in *Milâkü't-te'vil* eserini yazmasındaki amacını belirttiği cümleleri (İbnü'z-Zübeyr, 1983: 1/242) göz önüne alındığında eleştirdiği mezheplere karşı hassasiyeti ve katı bir duruş sergilemesinin normal olduğu görülecektir.

SONUÇ

Çok yönlü bir âlim olan İbnü'z-Zübeyr'in Kur'ân ilimleri açısından elimizde bulunan en önemli eserleri Kur'ân sûrelerinin münasebetine dair yazmış olduğu *el-Burhân fi tenâsübi süveri'l-Kur'ân* adlı eseri ile *Milâkü't-te'vil* eseridir. Müellif, eserin mukaddimesinde lafzî müteşâbih âyetlerin yorumlanması meselesinin ihmal edildiğini ifade etmiş, bununla beraber konuyla ilgili yazılan en önemli eser olarak bilinen Hatîb el-İskâfî'ye ait olan *Dürretü't-tenzil* ve *ğurretü't-te'vil* eserinden bahsetmiş ve kendisinin de bu eserden istifade ettiğini belirtmiştir.

İbnü'z-Zübeyr, lafzî müteşâbih âyetlerin yorumlanması gerektiği fikri üzerine bina ettiği *Milâkü't-te'vil* eserini *Milâkü't-te'vili'l-kâtü' bi zevi'l-ilhâd ve't-ta'dîl fi tevcîhi'l-müteşâbihi'l-lafz min âyi't-tenzil* şeklinde isimlendirmiştir. Çünkü Müellif, eserin yazıldığı dönemlerde Ehl-i sünnet karşıtı olarak kabul ettiği sapkın tarikatlar ve bidatlerle meşgul olan mezheplerin lafzî müteşâbih âyetleri kullanarak İslam dinine zarar vermelerini engellemek istemiştir. Bu açıdan eserinde yaptığı yorumlarda yeri geldikçe bu grupların bilerek veya bilmeyerek ortaya koydukları yanlış ve zararlı görüşlerini çürütürerek eleştirmiştir. Müellif, eserinde lafzî müteşâbih olarak belirlediği 80 sûreden 377 âyeti, elimizdeki Mushaf tertibine göre sûre-sûre, âyet âyet sıralanmış kendisinin belirlediği esaslara bağlı kalarak yorumlamaya çalışmıştır. Bu bağlamda *Milâkü't-te'vil* eserini diğer eserlerden farklı kılan yorumlarında sadece kendi tercihleriyle sınırlı kalmamış; başta bizatihi Kur'ân âyetleri olmak üzere

kıraat farklılıkları gibi Kur'ân ilimlerinden, hadislerden ve konuyla ilgili diğer âlimlerin görüşlerinden sıklıkla istifade etmiştir.

Sonuç olarak İbnü'z-Zübeyr, lafzî müteşâbih âyetlerin sebepsiz ve gereksiz olmadığını belirterek bu âyetlerdeki farklılıkların mutlaka açıklanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıdan *Milâkü't-te'vil* eserinde söz konusu âyetlere dair ortaya koyduğu yorumların değerli olduğunu, böylece bu âyetlerin benzerliklerinin yanı sıra farklılıklarının da göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamak istemiştir. Esasen İbnü'z-Zübeyr'e göre lafzî müteşâbih âyetler, Kur'ân'daki anlam bütünlüğü olgusunun başka bir yönüne hizmet etmektedir. Onun özgün düşünceleriyle katkı sunduğu bu gerçeğin anlaşılmasıyla kendisinden sonraki âlimler de lafzî müteşâbih âyetlerin yorumlanması meselesine önem atfetmişler ve bu alanda kıymetli eserler ortaya koymuşlardır.

KAYNAKÇA

Çonkor, B. (2016). "İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi'nin (V. 708/1308) Hayatı ve Surelerin Tertibi Meselesine Yaklaşımı", *Mütefekkir Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 251-271.

İbn 'Abdilmelik, M. (2012). *ez-Zeyl ve't-tekmile* (Thk.: Muhammed b. Şerife ve İhsân Abbas), Dâru'l-Ğarbi'l-İslâmiyye, Tunus.

İbn Ferhûn, B. (ts.). *ed-Dibâcü'l-müzheb fi ma'rifeti a'yâni 'ulemâi'l-mezheb* (Thk.: Muhammed el-Ahmedî Ebunnûr), Dâru't-Türas li't-tab' ve'n-neşr, Kahire.

İbn Hacer, A. (1972). *ed-Dürerü'l-kâmine fi a'yâni'l-mi'eti's-sâmine* (Thk.: Muhammed Abdulmuîd Han), Dâiretü'l-me'ârifî'l-'Usmâniyye, Haydarabad.

İbnü'l-Hatîb, L. (2003). *el-İhâta fi ahbâri Ğirnâta*, Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye, Beyrut.

İbnü'l-'İmâd, A. (1992). *Şezerâtü'z-zeheb fi ahbâri men zeheb* (Thk.: Mahmûd el-Arnaût), Dâru İbn Kesîr, Beyrut.

İbnü'l-Kâdi, A. (1971). *Dürretü'l-hicâl fi esmâi'r-ricâl* (Thk.: Muhammed el-Ahmedî Ebu'n-Nûr), Dâru't-Turâs, Kahire.

İbnü'z-Zübeyr, A. (1428). *el-Burhân fi tenâsübi süveri'l-Kur'ân* (Thk.: Sa'id b. Cum'a el-Fellâh, Dâru İbni'l Cevzî, b.y.

İbnü'z-Zübeyr, A. (1983). *Milâkü't-te'vil*, (Thk.: Sa'id el-Fellâh, Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, Beyrut.

İbnü'z-Zübeyr, A. (1990). *el-Burhân fi tertibi süveri'l-Kur'ân* (Thk.: Muhammed Şa'bânî), *Vizâratü'l-evkâf ve's-Şuûni'l-İslâmiyye bi'l-Mağrib*, Muhammediye.

İşkâfi, A. (2001). *Dürretü't-tenzîl ve ğurretü't-te'vil* (Thk.: Muhammed Mustafa Aydın), *Câmi'atü Ümmü'l-Ķurâ*, Mekke.

Kâtip Çelebi, H. H. (1941). *Keşfü'z-zunûn*, y.y., İstanbul.

Mahlûf, M. (2003). *Şeceretü'n-nûru'z-zekiyye fi tabakâti'l-Mâlikiyye*, Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye, Beyrut.

Özdaş, H. (2020). "Lafzî Müteşâbih Âyetlerdeki Anlam Farklılığı", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 215-249.

Safedî, S. (2000). *el-Vâfi bi'l-vefeyât* (Thk.: Ahmed el-Arnaût ve Türkî Mustafâ), Dâru İhyâi't-türâsi'l-'Arabî, Beyrut.

Sâmerrâ'î, F. S. (2016). *Dirâsetü'l-müteşâbihi'l-lafzî min âyi't-tenzîl fi kitâbi Milâkü't-te'vil*, Dâru İbn Kesîr, Beyrut.

Suyûtî, C. (1974). *el-İtkân fi 'ulûmi'l-Kur'ân* (thk.: Muhammed Ebu'l-fadl İbrâhîm, el-Hey'etü'l-Mısriyye, b.y.

Suyûtî, C. (1979). *Buğyetü'l-vu'ât fi tabakâti'l-lüğaviyyîn ve'n-nuhât* (Thk.: Muhammed Ebu'l-fadl İbrâhîm), Daru'l-Fikr, b.y.

Şevkânî, M. (ts.). *el-Bedru't-Tâli' bi mehâsini men ba'de'l-karni's-sâbi'*, Dâru'l-Ma'rife, Beyrut.

Ünalın, A. (2000). "İbnü'z-Zübeyr es-Sekafi", *Diyanet İslam Ansiklopedisi (DİA)*, (XXI):249, İstanbul.

Zirikli, H. (2002). *el-A'lâm*, Dâru'l-'İlm li'l-Melâyin, Beyrut.

Afetler ile İlgili Sağlık Alanında Yazılmış Tezlerin İncelenmesi

Examination of Thesis Written in the Field of Health Relating to Disasters

ÖZET

Türkiye’de afetler ve sağlık sektörü birbirinden ayrı düşünülemez. Afetlerin sağlık kuruluşlarına hayatı boyutta etkilerinin olması yanında ekonomik kayıplara da neden olduğu görülmektedir. Bu konudaki bilincin geliştirilmesi teorik eğitim ve uygulama ile olacaktır. Bu nedenle lisansüstü düzeyde yapılan bilimsel tezlerden elde edilen veriler önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, lisansüstü tezleri tür, yıl, danışmanın unvanı, tasarım, veri toplama yöntemleri, bölge, şehir, enstitü, anabilim dalı, örneklem ve ana konular kriterlerine göre incelemektir. Diğer bir amaç ise, tezin türünün yıl, danışman unvanı, enstitü, tasarım ve veri toplama yöntemleri üzerine nasıl bir dağılım gösterdiğini ve dağılımın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu ayrıntılı incelemeler doğrultusunda geliştirilmeye açık alanlar tespit edilmeye ve alan yazına katkıda bulunmaya çalışılacaktır. Bu araştırmada, afetlere yönelik olarak sağlık alanında yazılan seksen iki lisansüstü tez araştırma soruları doğrultusunda incelenmiştir. Sonuç olarak, tezlerin çoğunluğu yüksek lisans tezidir, nicel niteliktedir, Marmara bölgesinde ve İstanbul ilinde yapılmıştır. Tezlerin yarıya yakınında danışman doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir. Tezler çoğunlukla, sağlık bilimleri enstitüsünde ve afet yönetimi anabilim dalında yazılmıştır. Afet farkındalığı ve afetlere hazırlık ana konusuna daha çok önem verilmiştir. Bu araştırmada tez türünün; yıl, danışman unvanı, enstitü, tasarım ve veri toplama yöntemleri üzerine dağılımının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda tezlerin daha çok afete hazırlık yani risk yönetimine yoğunlaştığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Afetler, Sağlık Sektörü, Literatür Taraması

ABSTRACT

In Turkey, disasters and the health sector cannot be considered separately. It is seen that disasters cause economic losses as well as having vital effects on health institutions. The development of awareness on this issue will be through theoretical education and practice. For this reason, the data obtained from scientific theses made at the graduate level are important. The aim of the research is to examine the postgraduate theses according to the criteria of type, year, title of the advisor, design, data collection methods, region, city, institute, department, sample and main topics. Another aim is to reveal the distribution of the type of thesis on year, title of advisor, institute, design and data collection methods, and whether the distribution shows a statistically significant difference. In line with these detailed examinations, it will be tried to identify areas that are open to improvement and to contribute to the literature. In this research, eighty-two postgraduate theses written in the field of health for disasters were examined in line with the research questions. As a result, the majority of theses are master's theses, they are quantitative in nature, they were made in the Marmara region and in the province of Istanbul. Nearly half of the theses have the title of advisor doctor lecturer. These are mostly written in health sciences institute and disaster management department. More emphasis was placed on the main subject of disaster awareness and preparedness. In this research, the type of thesis; it was determined that the distribution of years, consultant title, institute, design and data collection methods showed a statistically significant difference. In line with these findings, it can be stated that theses mostly focus on disaster preparedness, that is, risk management.

Keywords: Disasters, Health Sector, Literature Review

GİRİŞ

Afetlerde ya da acil durumlarda etkilenen insanlara en kısa sürede müdahale etmek hayati öneme sahiptir. Her geçen dakika hayat kurtarmak için çok önemlidir. Bu durumlarda sağlık hizmeti sunacak kuruluşların kesintisiz hizmet vermeleri ölüm kalım meselesi haline gelir. Ancak afetlerden hastaneler ve diğer sağlık kuruluşları da etkilenebilir. Hastaneler bu durumda, gelişen olumsuz durumları çözmeye çalışırken diğer taraftan yoğun hasta başvurularına cevap vermek zorunda kalabilir. Bu durumlara hazırlıklı olmak için afet öncesi hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Bu noktada ‘Sendai Afet Riskini Azaltma Çerçevesi’ özellikle sağlık ve eğitim gibi kritik öneme sahip kuruluşların 2030 yılına kadar dayanıklılıklarının geliştirilmesi üzerinde durmaktadır. Dayanıklı hale

Çağdaş Işııkay¹ 

How to Cite This Article

Işııkay, Ç. (2023). “Afetler ile İlgili Sağlık Alanında Yazılmış Tezlerin İncelenmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6740-6748. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69508>

Arrival: 15 February 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Öğr.Gör.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Muğla, Türkiye.
ORCID: 0000-0001-8983-8130

getirilen bu kuruluşların afetlerden daha az hasarla çıkabilmesi ve verdiği hizmetlerin kesintiye uğramaması mümkün olacaktır.

Afetler ve Yönetimi

Afetler, insanlara fiziksel, ekonomik ve sosyal yönden zarar veren, doğal, teknolojik ya da insan kaynaklı olabilen olaylardır. Afete maruz kalan insanlar, günlük faaliyetlerini yerine getiremez ya da bu faaliyetleri kesintiye uğrar. Afetlerin en önemli özelliklerinden birisi, etkilenen insanların sahip oldukları olanakları kullanarak afetin etkileriyle mücadele edememesi ve dışarıdan gelecek yardıma muhtaç olmasıdır (Ceren, 2021). Afetler, diğer sektörlerde olduğu gibi sağlık sektörünü de olumsuz etkileyebilir ve sağlık hizmetleri, gereksinimleri karşılamada yetersiz kalabilir.

Afet yönetimi, afetlere etkili bir şekilde hazırlanma ve müdahale etme sürecidir. Ayrıca, afeti önleme, hazırlık, müdahale ve iyileştirme sorumluluklarını yönetmeye yönelik sistematik bir yaklaşımı da içerir. Afetlerle baş edebilmek için afet yönetimi konusunda çeşitli stratejiler geliştirmek gerekir (Kadıoğlu, 2011; Kemaloğlu, 2015). Çoğu zaman doğal afetleri önlemek mümkün olmaz. Bununla birlikte oluşacak zararların azaltılması veya ortadan kaldırılması mümkün olabilmektedir. Bunun için afet öncesi ve sonrası döneme ilişkin yapılabilecek faaliyetlerin planlanması, koordine edilmesi ve gerektiği zaman uygulanması büyük önem taşımaktadır (Işık vd., 2012; Yazılıtaş, 2015). Resmi ve özel tüm kuruluşların afetlere hazırlık için kaynaklarını doğru kullanması gerekir.

Sağlık Sektörü Açısından Afet Yönetimi

Afet geliştiğinde, genellikle beklentinin en yüksek olduğu kuruluşlar arasında sağlık kuruluşları ve özellikle hastaneler yer almaktadır. Bu beklenti doğrultusunda başvuru hastane acil servisleri, kapasitelerinin çok üzerinde hasta-yaralı başvurularından dolayı kaotik bir ortam haline dönüşebilir. Bu hastaların ilk müdahalesi yapıldıktan sonra uygun birimlere gönderilmesi karışıklığı önlemede etkili olacaktır (Yüksel, 2018). Yoğun hasta başvuruları dışında hastanelerde, camların kırılması, merdiven çökmesi, duvarların yıkılması gibi fiziksel hasarlar, elektriklerin kesilmesi, asansörlerin arızalanması, şebeke sorunları, personele ulaşamamak, iletişim kopuklukları ve tahliye sorunları gibi durumlarda yaşanabilir (Kıymış ve Kaya, 2019).

Afetler, sağlık kuruluşlarının bakım ve tedavi sürecine zarar verme bakımından iki grupta sınıflandırılabilirler. Bunlar, iç ve dış afetlerdir. Dış afetler arasında; kimyasal, biyolojik, radyolojik, nükleer (KBRN) kazalar, doğal afetler, savaşlar, ayaklanmalar, patlayıcı madde kazaları, salgınlar sayılabilir. Dış afetler genellikle ülkenin ve ülkenin bulunduğu bölgenin risk faktörlerini dikkate alır. İç afetler arasında; yangınlar, tehlikeli madde sızıntıları, patlamalar, elektrik, su, ısınma ile ilgili sorunlar ve grev sayılabilir (Dinçer ve Kumru, 2021; Işık vd., 2012).

Hastane afet yönetimi, hastane ve çalışanlarını afet öncesi dönemde duruma hazırlayan, görevli kişilerin ve görevlerinin önceden planlandığı, kayıt sisteminin düzenli çalıştığı bir sistemdir. Hastane, bulunduğu bölgeye özgü gelişebilecek afet olaylarının risk analizini yapmalı ve bu doğrultuda kapasite geliştirmeye çalışmalıdır. Hastane afet yönetim ekibi, geliştirdikleri afet planını tatbikatlar düzenleyerek test etmeli ve aksayan yönleri tekrar ele almalıdır (Işık vd., 2012; Yüksel, 2018).

Hastane Afet ve Acil Durum Planı (HAP)

HAP, afet gelişir gelişmez uygulanmaya başlar. Bu plan çerçevesinde görev alacak kişiler ve bu kişilerin görevleri afet öncesinde kararlaştırılmıştır. Bu aşamadan sonra alınan uygulamalı eğitim HAP uygulayıcılarının afet sonrası gelişebilecek durumlara hazırlıklı olmalarını sağlayacaktır. HAP'ın uygulamaya konulmasıyla birlikte dikkat edilecek en önemli hususlardan birisi hasta kayıtlarının düzenli tutulmasıdır. HAP dünya genelinde sağlık kuruluşlarını afetlere karşı dayanıklı hale getiren ve kabul görmüş bir sistemdir. HAP da görev alacak personel, hastane çalışanları arasından seçilir ancak afet sırasında hastane çalışanlarının tamamı bu süreçte görev alabilecekleri için tüm çalışanların bu planı bilmesi gerekir (Canatan vd., 2015; Yüksel, 2018).

Türkiye' de afetlere hazırlık programı 2008 yılında başlatılmıştır. Bu program çerçevesinde, uluslararası düzeyde sıkça kullanılmaya başlanan HICS (Hospital Incident Command System) (Hastane Olay Yönetim Sistemi) temel alınarak HAP'ın hazırlanması sağlanmıştır (Çelikli ve Karababa, 2012). 2015 yılı itibariyle HAP uygulama yönetmeliği Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve tüm hastanelerden HAP hazırlanması-uygulanması istenmiştir (Taşkıran ve Baykal, 2017).

Görüldüğü üzere, afetler ve sağlık sektörü birbirinden ayrı düşünülemez. Afetlerin sağlık kuruluşlarına hayati boyutta etkilerinin olması yanında ekonomik kayıplara da neden olduğu görülmektedir. Bu konudaki bilincin geliştirilmesi teorik eğitim ve uygulama ile olacaktır. Bu nedenle lisansüstü düzeyde yapılan bilimsel tezlerden elde edilen veriler önem arz etmektedir. Türkiye'de afetlere yönelik olarak sağlık alanında yapılan araştırmalar ve geliştirilen yaklaşımlar her geçen gün artış göstermektedir. Buna karşın araştırmaların hangi konular üzerinde nasıl

bir yoğunluk gösterdiği ve ne gibi yeni bakış açıları geliştirilebileceği ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yazı, genel olarak bütün alanlarda zaman zaman yapılan çalışmaların toplu olarak gözden geçirilme ihtiyacına dikkat çekmek yanında, burada da kapsamı belli çerçevede olan çalışmalar hakkında durum tespitine yer verme düşüncesinin ürünüdür. Buraya kadarki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın amacı; lisansüstü tezleri tür, yıl, danışmanın unvanı, tasarım, veri toplama yöntemleri, bölge, şehir, enstitü, anabilim dalı, örneklem ve ana konular kriterlerine göre incelemektir. Diğer bir amaç ise; tezin türünün yıl, danışman unvanı, enstitü, tasarım ve veri toplama yöntemleri üzerine nasıl bir dağılım gösterdiğini ve dağılımın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu ayrıntılı incelemeler doğrultusunda geliştirilmeye açık alanlar tespit edilmeye ve literatüre katkıda bulunmaya çalışılacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma kapsamında, Aralık 2022 tarihine kadar ülkemizde sağlık alanında afetlere yönelik olarak yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendi. Sağlık alanında yapılan ve örneklemi hastaneler, hastane çalışanları, sağlık çalışanları, 112 Acil Çağrı Merkezi ile UMKE (Ulusal Medikal Kurtarma Ekibi) çalışanları olan lisansüstü tezler araştırma kapsamına alındı.

Araştırmanın Soruları

Araştırmada afetlere yönelik olarak sağlık alanında yapılmış tezlerle ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bunlar;

- ✓ Tezlerin türü nedir?
- ✓ Tezler yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ Tez danışmanın unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Tezlerde hangi tasarım tekniği kullanılmıştır?
- ✓ Tezlerde hangi veri toplama yöntemi kullanılmıştır?
- ✓ Tezler hangi bölgelerde yapılmıştır?
- ✓ Tezler hangi şehirlerde yapılmıştır?
- ✓ Tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Tezler örnekleme göre nasıl dağılım göstermiştir?
- ✓ Tezler ele alınan ana konulara göre nasıl dağılmaktadır?
- ✓ Tez türü, yazıldığı yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- ✓ Tez türü, danışmanın unvanına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- ✓ Tez türü, enstitülere göre nasıl dağılım göstermektedir?
- ✓ Tez türü, araştırma tasarımına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- ✓ Tez türü, veri toplama yöntemine göre nasıl dağılmaktadır?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütüleceği tezleri belirlemek için YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi Aralık 2022'ye kadar taranmıştır. Tarama sürecinde; 'afet', 'afet yönetimi', 'afetlerde müdahale', 'afetler ve sağlık', 'afetlerde yardım', 'afetlerde risk ve kriz yönetimi', ifadeleri kullanılarak tezler belirlenmiştir. Sağlık alanında yapıldığı tespit edilen seksen iki (82) adet tez üzerinde araştırma yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Araştırmada yanlış veri kayıtlarını önlemek için 'Değerlendirme Formu' hazırlanmıştır. Veriler, sorulan araştırma soruları kapsamında değerlendirme formuna kaydedilmiş ve bu yöntemle seksen iki tez incelenmiştir. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler spss programına kaydedilmiş, frekans dağılımları ve Ki-kare (Chi-Square) analizi hesaplanmıştır.

Araştırmanın Kısıtları

Araştırmada YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanından Aralık 2022 tarihi itibarıyla erişilebilen sağlık alanında afetlerle ilgili yapılan tezler incelenmiş olup diğer sektörler araştırma kapsamına alınmamıştır. Bu durum araştırmanın kısıtlı yönünü oluşturmaktadır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Afetlere yönelik olarak sağlık alanında yapılan lisansüstü tezler araştırma soruları kapsamında incelenmiş ve elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur.

Frekans Dağılımı Sonuçları

Lisansüstü tezler; tür, yıl, danışmanın unvanı, tasarım, veri toplama yöntemleri, bölge, şehir, enstitü, anabilim dalı, örneklem ve ana konular kriterlerine göre incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 1-6'da gösterilmiştir.

Tablo 1: Tezlerle İlişkin Bazı Özelliklerin Dağılımı

Özellikler	Sayı	Yüzde	Özellikler	Sayı	Yüzde
Tezin Türü			Tezin Tasarımı		
Yüksek Lisans	66	80,5	Nicel	67	81,7
Doktora	7	8,5	Nitel	6	7,3
Tıpta Uzmanlık	9	11,0	Karma	2	2,4
Tezin Yılı			Belirtilmemiş		
2004-2009	6	7,3	Veri Toplama Yöntemleri		
2010-2015	18	22,0	Anket	64	78,1
2016-2022	58	70,7	HAP Formu	13	15,9
Danışmanın Unvanı			Güvenli Hastane Kontrol Listesi	2	2,4
Doktor Öğretim Üyesi	36	43,9	Hastane Web Sitesi	1	1,2
Doçent	25	30,5	Görüşme	1	1,2
Profesör	21	25,6	Afet-Acil Kılavuzları	1	1,2
Toplam	82	100	Toplam	82	100

Sağlık alanında yazılan afetlerle ilgili seksen iki tezin, tür, yıl, danışman unvanı, tasarım ve veri toplama yöntemlerine yönelik bulguları Tablo 1'de sunulmuştur. Sonuçlara göre; tezlerin yüzde 80,5'i yüksek lisans tezi, yüzde 70,7'si 2016-2022 yılları arasında yazılmış, yüzde 81,7'si nicel niteliktedir. Tezlerdeki veriler yüzde 78,1 oranında anket, yüzde 15,9 oranında HAP formu ile toplanmıştır. Afet-Acil kılavuzları arasında 'Hastane afet ve acil durum planı hazırlama kılavuzu ile Hastane olay yönetim sistemi kılavuzu' yer almakla birlikte veri toplamada yüzde 1,2 oranında kullanılmıştır. Ayrıca bu tezlerin danışmanları yüzde 43,9 oranında doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir. Ulaşılan bu sonuçlar, tezin türü, yılı, tasarımı açısından bakıldığında Öztürkel'in (2021) bildirimleriyle paralellik gösterirken, danışmanın unvanı ve veri toplama yöntemi açısından benzerlik göstermemektedir.

Tablo 2: Tezlerin Yazıldığı Bölge ve Şehirlerin Dağılımı

Bölgeler	Sayı	Yüzde	İller	Sayı	Yüzde
Marmara	36	43,9	İstanbul	21	25,6
Ege	8	9,8	Ankara	8	9,8
Akdeniz	3	3,7	Gümüşhane	7	8,5
İç Anadolu	10	12,2	Çanakkale	5	6,1
Karadeniz	11	13,4	Bitlis	3	3,7
Doğu Anadolu	6	7,3	İzmir	3	3,7
Güneydoğu Anadolu	2	2,4	Tekirdağ	3	3,7
Tüm Bölgeler	5	6,1	Tüm İller	5	6,1
Bazı Bölgeler	1	1,2	Diğer İller	27	32,8
Toplam	82	100,0	Toplam	82	100,0

Tezlerin hangi bölge ve şehirlere yönelik olarak yazıldığı incelenmiş ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre; tezlerin yüzde 43,9'u Marmara bölgesine yönelik hazırlanmıştır. İl olarak bakıldığında, tezlerin yüzde 25,6'sı İstanbul iline yönelik olarak yazılmıştır. Diğer iller kapsamında, Afyon, Antalya, Artvin, Balıkesir, Batman, Bolu, Burdur, Bursa, Denizli, Edirne, Erzincan, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Kayseri, Kahramanmaraş, Kütahya, Mardin, Muş, Rize, Sakarya, Samsun, Tunceli ve Van yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar, Öztürkel'in (2021) bildirimleriyle benzerlik göstermektedir.

Tablo 3: Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Sayı	Yüzde
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	29	35,4
Sosyal Bilimler Enstitüsü	21	25,6
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	12	14,6
Tıp Fakültesi	9	11,0
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	7	8,5
Fen Bilimleri Enstitüsü	4	4,9
Toplam	82	100,0

Sağlık alanında yazılan afete yönelik tezlerin hangi enstitülerde yapıldığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir. Sonuçlara göre; tezlerin yüzde 35,4’ü sağlık bilimleri ve yüzde 25,6’sı sosyal bilimler enstitülerinde yapılmıştır. Ayrıca tıpta uzmanlık tezlerinin yüzde 11 oranında sadece tıp fakültelerinde yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Öztürkel’in (2021) bildirimleriyle benzerlik göstermemektedir.

Tablo 4: Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	Sayı	Yüzde	Anabilim Dalı	Sayı	Yüzde
Afet Yönetimi	20	24,4	Afetlerde Sağlık Yönetimi	1	1,2
Afet Eğitimi ve Yönetimi	8	9,8	Kamu Yönetimi	1	1,2
Acil Tıp	7	8,5	Hastane ve Sağlık Kurumlarında Yönetim	1	1,2
Halk Sağlığı	6	7,3	Aile Hekimliği	1	1,2
Acil Durum ve Afet Yönetimi	4	5,0	Acil Hemşireliği	1	1,2
İşletme	4	5,0	Acil Yardım ve Rehabilitasyon	1	1,2
Sağlık Yönetimi	4	5,0	Psikoloji	1	1,2
Halk Sağlığı Hemşireliği	3	3,7	Hastane İşletmeciliği	1	1,2
İşletme Yönetimi	3	3,7	Disiplinler arası Afet Yönetimi	1	1,2
Sağlık ve Biyomedikal Bilimler	2	2,4	Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği	1	1,2
Sağlık Kurumları Yöneticiliği	2	2,4	Özel Eğitim	1	1,2
Doğal Afetlerin Risk Yönetimi	2	2,4	Hemşirelik	1	1,2
Hemşirelikte Yönetim	2	2,4	Hemşirelik Esasları ve Yönetim	1	1,2
İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği	2	2,4	Toplam	82	100,0

Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı, Tablo 4’de gösterilmiştir. Tabloya göre tezlerin, yüzde 24,4’ü afet yönetimi, yüzde 9,8’i afet eğitimi ve yönetimi, yüzde 8,5’i acil tıp ve yüzde 7,3’ü halk sağlığı anabilim dallarında yapılmıştır. Bu sonuçlar Öztürkel’in (2021) bildirimleriyle benzerlik göstermektedir.

Tablo 5: Tezlerin Örnekleme Göre Dağılımı

Örneklem	Sayı	Yüzde
Hastane çalışanları	41	50
Hastaneler	19	23,2
112 Acil Sağlık Hizmetleri	14	17,1
UMKE	7	8,5
Tıp Fakültesi Öğretim Üyeleri	1	1,2
Toplam	82	100,0

Tezlerin örnekleme göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, tezlerde örneklem olarak yüzde 50 oranında hastane çalışanları ve yüzde 23, 2 oranında hastaneler ele alınmıştır. Hastaneler örnekleminde daha çok, hastanelerin afetlere hazırlık durumu, HAP hazırlanması, HAP’ın uygulanabilirliği, organizasyon şemaları analizi, sivil savunma ve afet planlama birimlerinin durum değerlendirmesi, güvenli hastane indeksinin uygulanması, afetlerde sahra hastanesi kurma gibi konular çalışılmıştır.

Tablo 6: Tezlerin Ana Konularına Göre Dağılımı

Konu	Sayı	Yüzde	Konu	Sayı	Yüzde
Afet Farkındalığı ve Afetlere Hazırlık	40	48,8	Afet Sonrası KBRN Tehlikeleri Bilgi Düzeyi	2	2,4
HAP Eğitimlerinin ve Hazırlıklarının Değerlendirilmesi	11	13,5	Güvenli Hastane ve Derecelendirmesi	2	2,4
HAP Modeli Oluşturma	9	11,0	Afet ve Olağan Dışı Durum Triajı	1	1,2
Afet Çalışanlarında Davranışsal Yaklaşımlar	4	4,9	Afetlerde Atık Yönetimi	1	1,2
Afet Tıbbı	4	4,9	Doğal Afetlerde Kriz Yönetimi	1	1,2
Afetlerde Müdahale Süreci	3	3,7	Afet Durumunda Etik Yaklaşımlar	1	1,2
İlkyardım Bilgi Düzeyi	2	2,4	Afet Hemşireliği Yönetiminde Yetkinlikler Ölçeği	1	1,2
			Toplam	82	100,0

Tezlerde araştırılan ana konuların dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur. Bulgulara göre tezlerin ana konuları arasında afet farkındalığı ve afetlere hazırlık yüzde 48,8, HAP eğitimlerinin ve hazırlıklarının değerlendirilmesi yüzde 13,5 ve HAP modeli oluşturma yüzde 11 oranında incelenmiştir. Elde edilen bu bulgular, Öztürkel’in (2021) bildirimleriyle paralellik göstermemektedir.

Çapraz Tablolar ve Ki-kare Testi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde, tez türünün; yıl, danışman unvanı, enstitü, tasarım ve veri toplama yöntemleri üzerine dağılımı çapraz tablolar (Tablo 7-11) ile ortaya konulmuştur. Ayrıca bu dağılımın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterme durumu Ki-kare testiyle saptanmıştır.

Tablo 7: Tez Türünün Yazıldığı Yıllara Göre Dağılımı ve Ki-kare Testi

Tezin Türü	Tezin Yazıldığı Yıllar						Toplam	
	2004-2009		2010-2015		2016-2022		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Yüksek lisans	4	4,9	10	12,2	52	63,4	66	80,5
Doktora	0	0,0	3	3,7	4	4,9	7	8,5
Tıpta Uzmanlık	2	2,4	5	6,1	2	2,4	9	11,0
Toplam	6	7,3	18	22,0	58	70,7	82	100,0

Chi-Square= 14,584; p=,006

Tez türünün yazıldığı yıllara göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu çapraz tabloda, yüksek lisans tezlerinin yüzde 63,4 ve doktora tezlerinin yüzde 4,9 ile en yüksek oranlarına 2016-2022 yılları arasında ulaştığı saptanmıştır. Buna karşın, tıpta uzmanlık tezlerinin yüzde 6,1 ile en yüksek değerine 2010-2015 yılları arasında ulaştığı belirlenmiştir. İlaveten 2004-2009 yılları arasında sağlık sektöründe afetlere ilişkin doktora tezi yapılmadığı bulunmuştur. Tez türünün yıllara göre dağılımı, istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0,05$) farklılık göstermektedir. Bu durum yıllar içerisinde sağlık alanında afetler konusuna ilginin arttığını göstermektedir. Özellikle, afetlere hazırlıksız olan Türkiye’deki hastanelerin HICS kriterlerini dikkate alarak HAP oluşturabilmesi için yapılan faaliyetlerin 2010-2015 yılları arasında yoğunlaştığı, 2015 yılından itibaren Türkiye’deki tüm hastanelere HAP uygulama yönetmeliği doğrultusunda HAP hazırlama zorunluluğu getirildiği göz önünde bulundurulduğunda lisansüstü faaliyetlerin sağlık alanında olumlu etkiler oluşturduğu ifade edilebilir.

Tablo 8: Tez Türünün Danışmanın Unvanına Göre Dağılımı ve Ki-kare Testi

Tezin Türü	Danışmanın Unvanı						Toplam	
	Doktor Öğretim Üyesi		Doçent		Profesör		Sayı	Yüzde
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
Yüksek lisans	33	40,2	21	25,6	12	14,6	66	80,5
Doktora	1	1,2	0	0,0	6	7,3	7	8,5
Tıpta Uzmanlık	2	2,4	4	4,9	3	3,7	9	11,0
Toplam	36	43,9	25	30,5	21	25,6	82	100,0

Chi-Square= 17,174; p=,002

Tez türünün danışmanın unvanına göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Tabloya göre, yüksek lisans tezlerini yüzde 40,2 ile doktor öğretim üyesi, doktora tezlerini yüzde 7,3 ile profesör, tıpta uzmanlık tezlerini yüzde 4,9 ile doçent ve yüzde 3,7 ile profesör unvanına sahip akademisyenlerin yürüttüğü tespit edilmiştir. Doktora ve tıpta uzmanlık

tezlerini çoğunlukla doçent ve profesörlerin yürüttüğü, yüksek lisans tezlerini ise çoğunlukla doktor öğretim üyelerinin yürüttüğü saptanmıştır. Tez türünün danışman unvanına göre dağılımı, istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0,05$) bir şekilde farklılaşmaktadır. Türkiye'nin bir afet ülkesi olması, yeni denilebilecek afet yönetimi ile ilgili bölümlerden yetişen akademisyenlerin ve bu alanda lisansüstü eğitim olanaklarının artmasıyla birlikte ülke gereksinimleri de göz önünde bulundurulduğunda konuya yüksek lisans boyutunda ilgi gösterilmesi doğal bir sonuçtur. İlerleyen yıllarda doktora düzeyinde sağlık sektöründe afetler konusuna ilgi gösterileceği tahmin edilmektedir.

Tablo 9: Tez Türünün Enstitüye Göre Dağılımı ve Ki-kare Testi

Tezin Türü	Tezin Yazıldığı Enstitü												Toplam	
	Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler		Lisansüstü Eğitim		Tıp Fakültesi		Eğitim Bilimleri		Fen Bilimleri			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yüksek lisans	25	30,5	20	24,4	10	12,2	0	0,0	7	8,5	4	4,9	66	80,5
Doktora	4	4,9	1	1,2	2	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	8,5
Tıpta Uzmanlık	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	11,0	0	0,0	0	0,0	9	11,0
Toplam	29	35,4	21	25,6	12	14,6	9	11,0	7	8,5	4	4,9	82	100,0

Chi-Square= 85,387; p=,000

Tez türünün enstitüye göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur. Tabloya göre; sağlık sektöründe afet konusuna yüksek lisans ve doktora eğitiminde sırasıyla yüzde 30,5 ve yüzde 4,9 ile sağlık bilimleri enstitüsünün en yüksek katkısı sağladığı bulunmuştur. Ayrıca sosyal bilimler enstitüsünün yüzde 24,4 ile alan yazına katkı sağladığı belirlenmiştir. Tez türünün enstitüye göre dağılımı, istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0,05$) bir şekilde farklılaşmaktadır. Sağlık alanında afetlere yönelik olarak yazılan tezlerin çoğunlukla sağlık bilimleri enstitüsünde yapılmış olması beklenen bir sonuçtur. Ancak sosyal bilimler enstitüsünün yüksek lisans tezlerine yüzde 24,4 ile yüksek bir oranda katkı sağlaması, sağlık yönetimi, sağlık idaresi gibi sağlıkla ilgili bölümlerin bu enstitü bünyesinde olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, tüm enstitülerin alana ilgi göstermesi doğal afetler konusunda kırılgan bir yapıya sahip Türkiye sağlık sistemi açısından, afet bilincinin geliştiğini gösteren önemli bir sonuçtur.

Tablo 10: Tez Türünün Araştırma Tasarımına Göre Dağılımı ve Ki-kare Testi

Tezin Türü	Araştırmanın Tasarımı								Toplam	
	Nicel		Nitel		Karma		Belirtilmemiş			
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Yüksek lisans	59	72,0	4	4,9	0	0,0	3	3,7	66	80,5
Doktora	4	4,9	1	1,2	1	1,2	1	1,2	7	8,5
Tıpta Uzmanlık	4	4,9	1	1,2	1	1,2	3	3,7	9	11,0
Toplam	67	81,7	6	7,3	2	2,4	7	8,5	82	100,0

Chi-Square= 19,706; p=,003

Tez türünün araştırma tasarımına göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir. Değerlere göre; yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinde sırasıyla yüzde 72, yüzde 4,9 ve yüzde 4,9 oranlarında nicel araştırma tasarımı en yüksek oranlarda kullanılmıştır. Ayrıca her üç tez türünde, nitel araştırma tasarımının düşük oranlarda da olsa kullanılması olumlu karşılanabilir. Dolayısıyla, lisansüstü tezlerde nicel araştırma tasarımının nitel ve karma araştırma tasarımına göre çoğunlukla tercih edildiği belirlenmiştir. Tez türünün araştırma tasarımına göre dağılımı istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0,05$) olarak farklılaşmıştır.

Tablo 11: Tez Türünün Veri Toplama Yöntemine Göre Dağılımı ve Ki-kare Testi

Tezin Türü	Veri Toplama Yöntemi												Toplam	
	Anket		HAP Formu		Güvenli Hastane Kontrol Listesi		Hastane Web Sitesi		Görüşme		Afet-Acil Kılavuzları			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yüksek lisans	58	70,7	6	7,3	1	1,2	0	0,0	1	1,2	0	0,0	66	80,5
Doktora	3	3,7	2	2,4	1	1,2	1	1,2	0	0,0	0	0,0	7	8,5
Tıpta Uzmanlık	3	3,7	5	6,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2	9	11,0
Toplam	64	78,1	13	15,9	2	2,4	1	1,2	1	1,2	1	1,2	82	100,0

Chi-Square= 39,346; p=,000

Tez türünün veri toplama yöntemine göre dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur. Değerlere göre; yüksek lisans tezlerinde yüzde 70,7; doktora tezlerinde yüzde 3,7 ve tıpta uzmanlık tezlerinde yüzde 3,7 oranlarında veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Ayrıca tıpta uzmanlık tezlerinde çoğunlukla (yüzde 6,1) HAP formunun

kullanıldığı saptanmıştır. Hastanelerin afetlere hazırlanmasında HAP'ın işlerliğinin denetlenmesi ve geliştirilmesi önemli bir konu olduğu için tıpta uzmanlık tezlerinde veri toplama aracı olarak kullanılması yerinde bir uygulamadır. Bununla birlikte, diğer veri toplama araçlarının daha düşük oranlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Tez türünün, veri toplama yöntemine göre dağılımı istatistiksel açıdan anlamlı ($p<0,05$) olarak farklılaşmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, Türkiye'de Aralık 2022 tarihine kadar afetlere yönelik olarak sağlık alanında yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı; lisansüstü tezleri tür, yıl, danışmanın unvanı, tasarım, veri toplama yöntemleri, bölge, şehir, enstitü, anabilim dalı, örneklem ve ana konular kriterlerine göre incelemektir. Diğer bir amaç ise; tezin türünün yıl, danışman unvanı, enstitü, tasarım ve veri toplama yöntemleri üzerine nasıl bir dağılım gösterdiğini ve dağılımın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu ayrıntılı incelemeler doğrultusunda geliştirilmeye açık alanlar tespit edilmeye ve alan yazına katkıda bulunmaya çalışılacaktır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır;

- ✓ Tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyindedir.
- ✓ Yıllar geçtikçe sağlık alanında afetlere yönelik tezlerin artış gösterdiği saptanmıştır.
- ✓ Tezlerin büyük çoğunluğu nicel niteliktedir ve bu tezlerde veriler anket ile toplanmıştır.
- ✓ Tezlerin yarıya yakınının danışmanı doktor öğretim üyesi iken doçent ve profesörlerin toplamı doktor öğretim üyelerini geçmiştir.
- ✓ Tezlerin çoğunlukla Marmara bölgesine ve İstanbul iline yönelik yapıldığı bulunmuştur.
- ✓ Tezlerin çoğunlukla sağlık bilimleri enstitüsünde ve afet yönetimi anabilim dalında yapıldığı tespit edilmiştir.
- ✓ Tezlerde afet farkındalığı ve afetlere hazırlık ana konusuna daha çok önem verildiği saptanmıştır.
- ✓ Bu araştırmada tez türünün; yıl, danışman unvanı, enstitü, tasarım ve veri toplama yöntemleri üzerine dağılımının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda tezlerin daha çok afete hazırlık yani risk yönetimine yoğunlaştığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, deprem gibi afetleri defalarca yaşamış bir ülke olarak afet sonrası dönemle ilgili durumlara, aksaklıklara ve uygulamalara yönelik yani kriz yönetimine yönelik tezlere ileriki dönemlerde öncelik verilebilir. Bu tezlerde saha araştırmaları yapılabilir ve karma yöntemlere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. Hastane Afet ve Acil Durum Planları (HAP) Uygulama Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 20 Mart 2015, Sayı: 29301.
- Canatan, H, Erdoğan, A. & Yılmaz, S. (2015). Hastane afet planlarının önemi üzerine literatür taraması ve istanbul ilinde bir devlet hastanesinde gerçekleştirilen deprem-yangın-KBRN tahliye tatbikatı. Sağlık Akademisyenleri Dergisi, 2 (4), 190-193.
- Ceren, A. (2021). Afetler ve insani yardım faaliyetleri üzerine bir değerlendirme. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23(2), 289-312.
- Çelikli, S. & Karababa, A. O. (2012). Hastane afet yönetimi ekibine verilen eğitimin değerlendirilmesi; Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi örneği. Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 9(1), 20-27.
- Dinçer, S. & Kumru, S. (2021). Afet ve acil durumlar için sağlık personelinin hazırlıklı olma durumu. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 10(1), 32-43.
- Işık, Ö., Aydınlioğlu, H.B., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G. & Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri. Okmeydanı Tıp Dergisi, 28(2), 82-123.
- Kadıoğlu, M. (2011). Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek. Marmara Belediyeler Birliği Yayınları.
- Kemaloğlu, M. (2015). Türkiye'de afet yönetiminin tarihi ve yasal gelişimi. Akademik Bakış Dergisi, 52, 126-147.
- Kıymış, İ. & Kaya, A.A. (2019). Afetlerde güvenli hastaneler ve derecelendirilmesi: Gümüşhane İli örneği. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 8 (4), 424-437.
- Öztürkel, M. (2021). Afet Lojistiği ve İnsani Yardım Lojistiği Alanında Yapılan Tez Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Tarsus Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarsus.

Taşkıran, G. & Baykal, Ü. (2017). Afetler ve Türkiye’de hemşirelerin afetlere hazır olma durumları: Literatür inceleme. Sağlık Ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 4(2), 79-88.

Yazılıtaş, A. (2015). Türk afet yönetim sisteminde risk odaklı yönetimin önemi. Türk İdare Dergisi, 481, 559-578.

Yüksel, S. (2018). Afetlerde Hastane ve Acil Birim Hazırlığı, Öztekin SD, editör. Afet Hemşireliği. Türkiye Klinikleri, 16-22.

Romantik İlişkisi Olan Çiftler Arasındaki Çatışmaların Yordayıcısı Olarak Uyum Bozucu Erken Dönem Şemalar ve Bu Şemalar ile İlişkili Bilişsel Çarpıtmaların İlişki Uyumu ve Doyumuna Etkisi

Early Maladaptive Schemas as a Predictor of Conflicts Between Romantic Couples and The Effect of Cognitive Distortions Associated With These Schemas on Relationship Adjustment and Satisfaction

ÖZET

Yaşamın ilk yıllarında; ebeveynler, yakın çevre, deneyimlenen yaşantılarımız bizde hayata, diğer insanlara, dış dünyaya dair olumlu veya olumsuz birtakım öğrenmeler oluşturur. Romantik ilişkilere dair öğrenmelerimiz de benzer şekilde gelenek ve görenekler, iletişim araçları, ilk flört deneyimleri ve yaşamın ilk yıllarından ergenlik sonuna kadar geçen sürede kurulan ilk ilişki deneyimlerinden öğrenilirler (Dattilio, 2010). Diğer bir deyişle, erken dönem uyumsuz şemalar, erken dönem öğrenmelerimizin, deneyimlerimizin oluşturduğu izlerdir. (Roediger ve ark., 2016). Farrell (2014)'a göre; Erken dönem uyum bozucu şemalar, çocukluk ve ergenlik yıllarında ebeveynlerden, yakın çevreden öğrenilenler, deneyimler, bedensel duyular, duygular ve olumlu, olumsuz bilişlerdir. Tekrarlayan yaşam döngüleri, bilişsel çarpıtmalar, başa çıkma yöntemleri, yüklemeler, hep beraber şemaları sürdürmeye ve güçlendirmeye yönelik bilişsel eylemlerdir (Young, 2003). "Uyum bozucu erken dönem şemalar ve şemalar ile ilişkili bilişsel çarpıtmaların, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yaşadığı çatışmalar ve akademik başarıya olan yordayıcı etkisi." konusunda kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve ilişkili bulunan 20 çalışmanın verileri meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Meta-analizde toplam 8027 örneklem sayısına ulaşılmıştır. Çiftlerde uyum bozucu şemaların varlığının, evlilik ilişkisinde çiftler arasındaki uyuma olumsuz etki ettiği bulgusunun tüm çalışmalarda ortak olduğu görülmüştür. Yakın ilişkilerde şemalar ile ilişkili işlevsiz bilişsel çarpıtmalar ve olumsuz yüklemelerin kaynağı olarak ise erken dönem uyum bozucu şemalar olarak görülmektedir (Hayes ve Personnet, 2016). Alanyazın da bulgular tutarlı olup, benzer sonuçlar elde edilmiş ve erken dönem uyum bozucu şemaların, ilişkilerde uyumsuz davranışlara sebep olduğu konusunda genel bir yargıya ulaşılmıştır. Bulgular ilişkili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uyum Bozucu Erken Dönem Şemalar, Bilişsel Çarpıtma, Romantik İlişki Uyumu, Romantik İlişki Çatışması, Meta-Analiz

ABSTRACT

In the first years of life; Parents, close environment, our experiences create some positive or negative learnings about life, other people, and the outside . The finding that the presence of maladaptive schemas in couples negatively affects the harmony between couples in the marital relationship was common in all studies. Early maladaptive schemas are seen as the source of dysfunctional cognitive distortions and negative attributions associated with schemas in close relationships (Hayes & Personnet, 2016). In the literature, the findings are consistent, similar results have been obtained, and a general judgment has been reached that early maladaptive schemas cause maladaptive behaviors in relationships world. Our learning about romantic relationships is similarly learned from customs and traditions, communication tools, first dating experiences, and first relationship experiences from the first years of life to the end of adolescence (Dattilio, 2010). In other words, early maladaptive schemas are traces of our early learning and experiences. (Roediger et al., 2016). According to Farrell (2014), early maladaptive schemas are experiences, bodily sensations, emotions, and positive and negative cognitions learned from parents and close circles during childhood and adolescence. Repetitive life cycles, cognitive distortions, coping methods, attributions are cognitive actions aimed at maintaining and reinforcing schemas together.(Young, 2003). "The cognitive distortions associated with maladaptive early schemas and schemas Conflicts experienced by university students in their romantic relationships and its predictive effect on academic success." A comprehensive literature review was carried out on the subject and the data of 20 related studies were analyzed by meta-analysis method. A total of 8027 samples were reached in the meta-analysis.


Keywords: Early Maladaptive Schemas, Cognitive Distortions, Romantic Relationship satisfaction, Romantic Relationship Conflict, Cognitive Distortions, Meta-Analysis

GİRİŞ

Araştırmanın Amacı

Uyum bozucu erken dönem şemalar, çocukluk ve ergenlik yıllarında oluşan anılar, bedensel duyular, duygular ve olumlu, olumsuz bilişlerden oluşan örüntülerdir (Farrell ve ark., 2014).

İlişkiler ile ilgili şemalar, yaşamın erken dönemlerinde; ebeveynler, yakın çevre, gelenek ve görenekler, iletişim araçları, ilk flört deneyimleri ve yaşamın ilk yıllarından ergenlik sonuna kadar geçen sürede kurulan ilk ilişki

Zeynep Hatice Ödemiş¹ 

How to Cite This Article

Ödemiş, Z. H. (2023). "Romantik İlişkisi Olan Çiftler Arasındaki Çatışmaların Yordayıcısı Olarak Uyum Bozucu Erken Dönem Şemalar ve Bu Şemalar ile İlişkili Bilişsel Çarpıtmaların İlişki Uyumu ve Doyumuna Etkisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6749-6763. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69534>

Arrival: 17 February 2023

Published: 30 April 2023

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

¹ Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0008-0771917X

deneyimlerinden öğrenilirler (Dattilio, 2010). Bir başka deyişle, erken dönem uyumsuz şemalar, daha önceki ilişki deneyimlerimizin bizde bıraktığı izlerdir. (Roediger ve ark., 2016).

Romantik ilişkideki uyumu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan ilk çalışmalar daha çok toplumsal ve ailesel değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. 1970'lerden itibaren yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla çiftlerin davranışlarına odaklanılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar çiftlerin ilişki içindeki davranışlarıyla alakalı olarak kendi algıları ile objektif gözlemcilerin algıları arasında farklılıklar olduğuna işaret etmiş ve bu farklılıkların, çiftlerin kendi davranışlarını yorumlama şekline kaynaklandığı anlaşılmıştır. Tüm bu bulgular ilişkilerdeki olumlu ve olumsuz bilişlerle ilgili yeni çalışmalar yapma ihtiyacını doğurmuştur. (Fincham ve Bradbury, 1990; Dattilio, 1989; Eidelson ve Epstein, 1982; Hamamcı, 2005).

Uyum bozucu erken dönem şemalar ve ilişkili olumsuz bilişlere yönelik yapılan ilişki araştırmaları; çiftlerin ilişki uyumu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Miller ve Bradbury, 1995; TutarelKışlak, 1997; Stackert ve Bursik, 2003; Kargın, 2014;).

Ancak ileriki yaşlarda yani yetişkinlik dönemlerinde, değişen yaşam koşullarına rağmen kişilerin dünyayı hala şemalarıyla bağlantılı olarak algılamaları ve bu şemaları sürdürecektikler vermeleri nedeniyle uyum bozucu hale gelirler. Bu bağlamda söylenebilir ki; erken dönem uyumsuz şemalar güçlü kalıp yargılardır kendilerini doğrulama, güçlendirme ve sürdürme eğilimi gösterirler (Young ve ark., 2003).

Bilişsel çarpıtmalar, yüklemeler, kendini yineleyen yaşam döngüleri ve başa çıkma yöntemleri hep birlikte şemaları sürdürmeye ve güçlendirmeye yönelik bilişsel eylemlerdir (Young, 2003). Bilişsel çarpıtmalar gerçeklikten uzak ve işlevsiz algılara, anlamsız, gerçek dışı beklentilere ve tahminleri doğururlar. Özellikle romantik ilişkilerde çiftler arasında anlaşmazlık varsa, ön yargılı olmaya yani bilişsel çarpıtmalar ile işlevsiz, gerçeklikten uzak olumsuz düşünceler üretmeye neden olurlar (Dattilio, 2010).

Romantik ilişki uyumunda etkisi araştırılan bir diğer bilişsel faktör ise yüklemelerdir. Yüklemeler, bireylerin başkalarının davranışlarını önceden tahmin etme imkanı sağlayarak çevresi üzerinde kontrol sağlama imkanı tanır. Bu amaçla yapılan bilişsel eylemler yüklemeler olarak adlandırılırlar (Baron ve Byrne, 2000).

Bu çalışma, ilişkili 20 farklı alanyazın verilerini kullanarak meta- analiz yapmak suretiyle; Uyum bozucu erken dönem şemaları ve ilişkili bilişsel çarpıtmaları, romantik ilişkilerdeki çatışmaların yordayıcısı olarak akademik başarıya etkisi ile birlikte inceledi. Alanyazın da toplam 8027 örneklem sayısı ile elde edilen bulgular birbiri ile tutarlı bulundu ve benzer sonuçlar elde edildi.

Erken dönem uyum bozucu şemaların, kişilerarası ilişkilerde uyumsuz davranışlara yol açtığı ve olumsuz ilişkilerin gelişmesine sebep olduğu konusunda genel bir yargıya ulaşıldı (Çolakoğlu E.T. , 2012). Bununla birlikte üniversite öğrencilerinde akademik başarı ile olan anlamlı ilişkisi de moderatör analiz yapılarak tesbit edildi. Meta-analiz sonucu ek olarak göstermektedir ki, erken yaşlarda duygusal açıdan sıcaklık ve yakınlık yoksunluğu, ebeveynlerin aşırı koruyucu ve reddedici tutumu; kuşkuculuk, sosyal izolasyon, kusurluluk, başarısızlık, dayanıksızlık, boyun eğicilik, kendini feda etme ve duyguları bastırma şemalarının oluşmasına katkı sağlamaktadır (Kıray, Ş.,2019).

Haklılık, onay arama ve cezalandırıcılık şemaları, öğrencilerde doğum kontrolü tutumu ile ilişkili bulunmuş, duygusal sıcaklık alan katılımcıların doğum kontrolüne önem verdiği görülmüştür. Cinsiyetlerin göre öğrencilerin kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Uğur, E.,2013).

Akademik başarının çok yönlü bir değişken olduğu, otomatik düşünceler, sınav kaygısı ve tükenmişlik ile birlikte öz yeterlik, özdenetim becerisi gibi değişkenlerle ilişkisi incelenebilir diye not düşülmüştür. Bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler paylaşılmıştır.

KAVRAMSAL TANIMLAR

Meta-Analiz Yöntemi

Nicel bir yöntem olan meta-analiz, çalışma sonuçlarını birleştirmek için kullanılır. (Petticrew & Roberts, 2006). Yapılan tek bir çalışmanın, cevabı aranan soruya kesin ve doğru yanıt vermediği konusunda bilim adamları ve akademisyenlerin ortak söylemi vardır (Hedges & Olkin., 2013). Büyük örneklem üzerinde çalışma yapmak, ekonomik olara ve alandaki uzman yetersizliği sebebiyle her durumda mümkün olmamaktadır. Bu sebeple yapılan araştırmalar genellikle daha küçük örneklem üzerinde yapılmaktadır (Wolf, 1986). Literatür taraması yapıldığında, herhangi bir konuya ilişkin farklı örneklem ile yapılmış benzer pek çok çalışma bulunduğu ve bu araştırmalar birlikte incelendiği zaman birbiri ile çok tutarlı olmayan sonuçlar verebildiği görülmektedir (Smith, Constantine, Dunn, Dinehart & Montoya, 2006). Yapılan meta-analizde, ayrı ayrı çalışmalara ait etki değerleri, "p" değerleri koralasyon katsayıları gibi bulguların özet istatistikleri analiz edilmektedir (Hedges & Olkin, 1985). Bir

olgunun ya da bir etkinin toplumda görülme sıklığı, “etki büyüklüğü” olarak adlandırılmaktadır (Cohen, 2013). Meta-analizin diğer literatür taraması yöntemlerinden ayrıışan yanı ise konu ile ilişkili tüm araştırma bulgularının bir araya getirilip bütünleştirilerek istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesidir (Glass, Mc Gaw & Smith, 2012). Hedges & Olkin (1985)’e göre, meta-analiz tekniğinin temel amaçları aşağıdaki maddelerle özetlenebilir :

1. Küçük örneklem grupları ile yapılmış olan çalışmaları birleştirerek daha büyük bir örneklem elde etmek, böylece tahminlerin doğruluğunu ve gerçeklik gücünü arttırmak.
2. Alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarındaki tutarsızlıkları incelemek, yorumlamak ve bu tutarsızlıkların nereden kaynaklandığını araştırmak.
3. Daha önce yapılmış olan konu ile ilişkili diğer araştırmalarda düşünülmemiş olan ancak etkisi olduğu düşünülen değişkenleri incelemek ve yorumlamak.
4. İleride yapılacak olan araştırmalara ve elde edilecek sonuçlara katkıda bulunmak, yardımcı olmak.
5. Elde edilen yeni bulgular ışığında ileriki zamanlarda araştırılabilecek yeni konular tesbit edip ortaya koymak.

Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar:

Çocukluk döneminde yaşanan anılar, bedensel duyular, duygular ve bilişlerin tümünden oluşan örüntüler (Farrell ve diğerleri, 2014).

Beck (1964), şemaları, bilişsel organizasyonun anlam oluşturan yapı taşları olarak tanımlar. Şemalar, bilgiyi seçen, önceliğe göre sıralayan, düzenleyen bir organizatör görevi görürler. (Epstein ve ark., 1988) da ise şemaları, kişinin kendisi, dış dünya ve diğer insanlara dair oluşturduğu süregelen ve kırılması zor temel varsayımlar olarak açıklar. Dattilio (2005), şemaların ilişkilerde sıklıkla ortaya çıkan bilişsel çatışma süreçlerini, yüklemeler, beklentiler varsayımlar ile şekillendirdiğini savunur. Dattilio, şemalar sayesinde nedensel bağlantılar kurduğumuzu, tahminler yürüterek hangi faktörlerin mevcut duruma yol açtığına dair önceden bir varsayım varabileceğimizi savunur. Böyle bir durumda yapılan olumsuz yüklemelerin, uyumlu ilişki yürütme, olay ve durumlara yapıcı tepkiler verme, problemleri çatışmasız çözüme becerisini ise olumsuz etkileyeceğini ileri sürer.

Erken dönem uyumsuz şemalar ile ilgili Young & Kolosko ve Weishaar (2003) tanımı :

- ✓ Süregelen, yeğin temalar veya örüntülerdir.
- ✓ Yaşantılar, duygular, duyular, bilişler ve fiziksel duyumlardan oluşurlar.
- ✓ Kişinin kendisi ve diğerleri olan ilişkilerini etkilerler.
- ✓ Çocukluk veya ergenlik yıllarında ortaya çıkarlar.
- ✓ Yaşam boyu gelişme ve pekişme eğilimindedirler.
- ✓ Kişinin işlevselliğini önemli ölçüde bozabilirler.

Uyum Bozan Şemalar ile Başa Çıkma Biçimleri

Şemalarla başa çıkarken üç uyumsuz yöntem kullanılır. Bu üç başa çıkma biçimi, evrensel olarak bireylerin tehdide karşı gösterdiği üç tepki ile ilişkilendirilebilir: *Savaşma, kaçma ya da hareketsiz kalma*. Kişiler, şemaları aktive olduğunda benzer şekilde; **Aşırı telafi** (savaş), **kaçınma** (kaç) ve veya **şema teslimi** (dona kal) olarak adlandırılan üç uyumsuz başa çıkma yöntemi ile tepki verirler. Genel olarak bu başa çıkma tepkileri bilinç dışından verilir ve şemanın devam etmesine, süregelen bir kısır döngü oluşmasına sebep olarak kişinin yaşam ve ilişki uyumunu bozarlar (Young ve ark., 2009).

Şema teslimi başa çıkma şeklinde kişi, şemaları çaresizce doğru olarak kabul eder. Kendilerine kötü davranan kişiler, ihtiyaçları karşılanmadığı halde kronik bir biçimde bir ilişkiyi sürdürmeleri veya ısrarcı olmaları çok sık karşılaşılan durumlardır. Şema terapi, teslim olmak suretiyle şemalarıyla başa çıkmayı tercih eden insanların karşılanmamış duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda talepkar olmaz, teslimiyetçi bir kabul ile sorunlu bile olsa ilişkide kalmayı tercih eder. Bireyler şema teslimi yaptıklarında güçlü olduğunu düşündükleri yetişkinlerle ilişkilerinde daha itaatkar olurlar ve daha bağımlı davranışlar sergileyerek böylece kendilerini güvende hissetmiş olurlar. Ne var ki uzun vadede bu şekilde davranmak kişileri mutlu etmez. Şema teslimi, genellikle fedakarlık, onay arayıcılık ve boyun eğicilik şemalarıyla ilişkili olup bu kişiler diğerlerinin onayını alabilmek için çok çaba sarf eder ve başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının üstünde tutar (Rafaeli ve ark., 2012).

Şema Kaçınması, kişiyi duygusal açıdan kötü hissetmekten koruyormuş gibi görünse de uzun vadede ihtiyacı olan sevgiyi diğerlerinden alma, yapmakta olduğu işten doyum alma, yaşamdan keyif alma gibi ihtiyaçlarını

karşılamaaktan alıkoyar. Çünkü kişi, şemalarını aktive eden kişi ve durumlardan kaçınmaktadır. Örnek olarak yüksek standartlar şemasına sahip olan bir kişi şayet şema kaçınması yapıyorsa, mükemmel sonuca ulaşmak için bütün keyif veren sosyal aktivitelerden uzak durabilir. Ya da aynı şekilde terk edilme şemasına sahip bir birey acı çekme ihtimali ile duygusal ilişki kurmaktan kaçınabilir. Kaçınma tepkileri, agorafobi, sosyal fobi, tssb bozukluğu gibi kaygı bozukluklarında ve çekingen, bağımlı ve obsessif kişilik bozukluklarında daha sık görülebilmektedir. Kaçınma bazen de düşünmekten ve hatırlamaktan kaçınmak gibi bilişsel de olabilir. Örneğin kişi duygusal ihtiyaçlarının karşılanmadığı bir ortamında büyümüş ise yani duygusal yoksunluk şemasına sahip ise, yetişkinlik döneminde ailesi ile mesafeli bir ilişki kurup geçmiş üzerinde hiç durmayarak zamanını sadece eğlenceli aktivitelerle doldurmaya yönelebilir ki böylelikle acı verici anılarından kaçınmış olur.(Rafaeli ve ark.2012).

Aşırı Telif yöntemi ile şema başa çıkması ise tam tersine harekete geçerek başa çıkma yöntemidir. Örnek olarak “duygusal yoksunluk” şemasına sahip bir kişi cilveli olarak dikkat toplamayı öğrenebilir veya “değersizlik” ve “kusurluluk” şemasına sahip olan kişi, diğerlerinden daha üst bir statüde olabilmek için agresif bir tarz geliştirebilir. Benzer şekilde dayanıksızlık şemasına sahip olan kişi zorbaca davranarak korkusuz gibi kendini göstermeye çalışabilir. Narsisistlerdeki “kusurluluk” şeması, aşırı telif ile başarı ve fiziksel çekiciliğe aşırı önem şeklinde olabilir. Diğer şema tepkileri gibi sonuç olarak kişinin sosyal anlamda ve günlük işlevselliğini uzun vadede bozar (Rafaeli ve ark.,2012).

ŞEMA ALANLARI :

Erken Dönem Uyumsuz Şemalar *beş kategoriye* ayrılır, buna “*şema alanları*” denir. Bu beş alanın altında ise toplam *18 şema* vardır (Young ve ark., 2009).

Ayrılma/Kopukluk/Reddedilmişlik Alanı :

Güvenli bağlanma ihtiyacının giderilememesi sonucu oluşan şemalar bu alanda toplanır. Bu alan şemalarına sahip bireyler, duygusal ihtiyaçlarının diğerleri tarafından karşılanmayacağı, karşılanırsa dahi bunun geçici olduğunu düşünürler. Genellikle, mesafeli, soğuk, sevgisiz, güven vermeyen aile ortamında büyümüş bireylerde görülür.

Alan 1 ile İlişkili Şemalar:

1. Terk Edilme Şeması: Bu şemaya sahipseniz, sevdiğiniz tarafından terk edileceğinize, hastalanıp öleceklerine, bir başkası için sizi terk edeceklerine veya tahmin edilemez, öngörülemez davranışlar sergileyebileceklerine, aniden ortadan kaybolabileceklerine inanırsınız. İlişkilerinizin şu veya bu şekilde mutlaka bitme tehlikesi olduğuna yoğun bir şekilde inanırsınız ve bu korku gerçek ya da algılanan bir kayıp ile gelirse, sizi terk eden ya da etme sinyalleri veren kişiye aşırı öfke duyarsınız. Eşinize veya partnerinize saldırganca tutumlar sergileyebilirsiniz. Terk edilmiş olmanın yarattığı acıdan kaçınmak için bazen siz ilişkinizi sebepsiz bitirebilirsiniz. Bazen de ilişkide kalır ancak kendinizi duygusal olarak geri çeker ve ilişkiden yeteri kadar doyum alamazsınız. Hatta doğru kişiler karşınıza çıksa bile yakın ilişki kurmaktan kaçınırsınız çünkü onu kaybetmekten ya da çok yaklaşırsanız incineceğinizden korkarsınız. Bu nedenle eşinizi cezalandırma isteği duyarsınız. Bu sebeplere bağlı olarak kronik anksiyete, depresyon riskiniz artar.

2. Güvensizlik/Kötüye Kullanılma/Kuşkuculuk Şeması: Bu şemaya sahip kişilerde başkalarından zarar göreceği, aldatılacağı, istismar edileceği, yalanlarla kandırılacağı algısını içerir. Kişide, diğerleri güvenilmezdir, kandırabilir, kullanabilir, aşağılayabilir, kötüye kullanılabilir veya canımızı acıtabilir düşüncesi hakimdir. Küçük yaşlarda ebeveynlerin taciz edici tutumları, aile içi fiziksel şiddete maruz kalma, ebeveynler tarafından aşağılanma veya sürekli eleştirel yaklaşım, tutarsız davranışlar, acı çektiğinizin görülmemesi, alaya maruz kalma gibi durumlar güvensizlik şemasının oluşmasında etkilidir. Bu şemaya sahip kişi, kendisini daima şüphe içinde kıvrandıracak insanları daha çekici gelebilir (şema kimyası). Benzer şekilde kendisini kullanabilecek insanlarla beraberliğinizi sürdürmeyi tercih eder; çünkü içsel olarak derinde, bunu hak ettiğine dair bir inancı vardır ve buna ikna olmuştur.

3. Duygusal Yoksunluk Şeması: Duygusal ihtiyaçlarının karşılanmayacağı algısına sahiptir bu alandaki şemalara sahip bireyler. Beraber olduğumuz kişiler bizi sevmez, bizimle ilgilenmez ve ihtiyacımız olduğunda, zor zamanımızda yanımızda olmaz, bize destek olmaz ve bizi dinleyip anlamaya çalışmaz, gerektiği zaman bize yol gösterip rehberlik etmez gibi düşüncelere sahiptirler. Duygusal yoksunluk şeması üç alanda kendini gösterir. Sizinle ilgilenecek, size önem ve değer verecek, fiziksel ilgi gösterecek kimsenin olmadığını hissetmek **ilgi** yoksunluğunun, düşünce, duygu ve hislerinizi, gerçekte kim olduğunuzu anlamaya çabalayacak yani sizi gerçekten dinleyecek hiç kimsenin olmadığını hissetmek **empati** yoksunluğunun ve size rehberlik edip yol gösterecek, gerektiğinde koruyacak kimsenin olmadığını hissetmek de **korunma** yoksunluğunun işareti olabilir.

4. Kusurluluk/Utanç Şeması: Bu şema kişinin kendisini kusurlu, işe yaramaz ve değersiz gördüğü, başkaları tarafından seilmeye layık olmadığı algısı ile ilişkilidir. Eleştiri, reddedilme ve suçlanmaya karşı aşırı duyarlılık, diğer insanlarla beraberken kendini diğerleri ile kıyaslama, güvensizlik veya bireyin kendinde görüp algıladığı kusurla ilgili utanç duygusunu kapsar. Kişinin algıladığı bu kusurlar bazı durumlarda bencillik, cinsel arzular, dürtüler, öfke duyguları gibi örtük kusurlar olabileceği gibi kendisinde beğenmediği fiziksel görüntü, sosyal iletişim veya ilişki kurma beceriksizliği gibi açık kusurlar da olabilir. Kusurluluk şeması genellikle **aşırı fedakarlık şeması** ile ilişkili görülür. Kişi, genellikle diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının üstünde tutarak aşırı fedakarlık yapar ve kusurluluk şemasını beslemiş olur. Bu şemaya sahip kişiler çoğunlukla soğuk, mesafeli ve ben-merkezci kişileri hayatına çeker ve bu da kişiyi duygusal açıdan daha da yalnız ve eksik, kusurlu hissettirir. Bu yolla kişi, ihtiyaçlarının diğerleri tarafından anlaşılıp giderilemeyeceği yönündeki içsel ön kabulünü doğrulamış olur.

5. Sosyal İzolasyon Şeması: Bu şema kişinin sosyal anlamda kişinin kendini farklı görmesi, herhangi bir grubun bir parçası olarak görememesi şeklinde kendini gösterir. Bu şema, kopukluk ve reddedilmişlik alt alanındaki dört şema ile benzer ihtiyaçlar, benzer yoksunluklar temelinde birleşse de daha çok çocukluk ve ergenlik yıllarında okul arkadaşları ya da mahalle arkadaşları gibi aile hayatı dışındaki sosyal alanlarda dışlanma sebebiyle ortaya çıkabilmektedir. Sosyal olma konusunda aile yeterince cesaretlendirmemişse veya aileden, ebeveynlerden herhangi bir sebeple utanma durumu varsa şema oluşması mümkündür. Bu şemaya sahip bazı kişiler, şayet duygusal ihtiyaçları giderilmez ise aşırı talepkar olabilir ve ilgi görmediklerinde aşırı öfkeli davranabilirler. Hatta bu kişilerde narsisistik örgütlenme de görülebilir. İstedikleri şeylerin doğal hakları olduğunu düşünürler. Genelde bu şemaya sahip kişilerde psikosomatik semptomlara çok rastlanır. Semptomların ortaya çıkmasında amaç ikincil kazançlar (ilgi çekmek) olabilir. Amaç ve kazanç diğerlerinden ilgi görmektir.

Alan 2: Zedelenmiş Otonomi Alanı

Bu alanda kişi kendini, bağımsız bir birey gibi hareket edebilme ve kendi gibi olabilme ve kendini ortaya koyabilme konusunda yetersizlik hisseder. Aşırı korumacı ve çocuğun özerkliğini zedeleyecek şekilde davranan, yeteneklerini göstermesi için çocuğu desteklemeyen ebeveynlik bu şemanın oluşmasında etkili rol oynar.

Alan 2 ile İlişkili Şemalar

6. Bağımlılık/Yetersizlik Şeması: Bu şemada kişi problem çözme, mantıklı biçimde akıl yürütme ve karar alma veya sorunların üstesinden gelme gibi konularda kendini yeterli görmez. Bazı durumlarda ise kendini yeterli hissetmeme durumu kişide belli başlı alanlarda görülürken bazen de tüm işlevselliği etkiler ve kişi desteksiz yaşayamaz hale gelir. Bağımlılık -yetersizlik şemasına sahip biriyseniz, diğerlerinden çok yardım talep eder, size yardım ve rehberlik etmeleri için sürekli sizden daha üstün, akıllı olduğunu düşündüğünüz güçlü kişilere yönelirsiniz. Kendi başarılarınızı küçük görüp eksikliklerinize büyütle bakarsınız.

7. Dayanısızlık Şeması: Bu şema kişinin beklenmedik bir anda kötü bir şey olacağı kendini koruyamayacağına dair abartılı korku algısını içerir. Bu felaketleştirici düşünceler, bir hastalık konusunda olabildiği gibi çıldırmak gibi ya da doğal afet yani deprem, sel, cinayete kurban gitmek, bindiği uçağın düşmesi veya araba kazası ya da deprem gibi bir felaket de olabilir.

8. Gelişmemiş Benlik Şeması: Bu şemaya sahip kişi, bir ya da iki kişi bakım veren anne ya da baba ya da her ikisi ile aşırı duygusal bağlanma yapısını içerir. Başkalarının desteği olmadan yaşayamayacağı ya da yaşamını devam ettiremeyeceği yönünde katı bir inanç hakimdir. İç içelik şeması derin bir boşluk hissi, bir hedefe ya da amaca sahip olmama, varlığının anlamını sorgulama şeklinde deneyimlenir. Bu şemaya sahipseniz, kendi istek ve arzularınız doğrultusunda bir şey yaptısıuçluluk hissi yaşarsınızda suçluluk hissedersiniz Tek başına yaşamak, yalnız olmak ile ilgili oldukça derin korkular duyabilirsiniz.

9. Başarısızlık Şeması: Bu şema kişinin başarısız olduğu ve yetersiz olduğu ve gelecekte de mutlaka bir biçimde başarısız olacağı veya diğer insanlarla karşılaştırıldığı zaman düşük statüde kaldığı, dahası, aptal, beceriksiz olduğu gibi inançlara sahip olması durumudur. Bu şemanın oluşmasında son derece eleştirel ebeveynler, ebeveynlerden her ikisi, sadece birisi çok başarılı kişiler olması ve hiçbir zaman onların yüksek standartlarını yakalayamayacağını düşünmeniz, başarılı olmanızı umursamamaları etkili olabildiği gibi okulda ya da sporda diğer çocuklar kadar iyi olamamanız, belki bir öğrenme güçlüğüünüz, dikkat eksikliğinizin olması da etkili olmuş olabilir. Başarısızlık sizin için bir şema yaşantısı ise, hayatınıza, size başarısız hissettirecek çok başarılı, örnek gösterilen, yüksek standartları olan kişileri alabilirsiniz.

Alan 3 : Zedelenmiş Sınırlar Alanı:

Bu alana ait şemalar çoğunlukla erken dönem ebeveyn ilişkilerinde ebeveynlerin aşırı serbest, sağlıklı sınırlar koymayan ve gerekli yönlendirmelerin, rehberliğin yapılmadığı, yetersiz olduğu veya yeteneklerin yüceltildiği durumlarda gelişir. Yetişkinlik yaşlarında başkalarının haklarına saygı gösterme, işbirlikçi olma, verilen sözleri yerine getirme, gerçekçi hedefler koyma ve bunlara ulaşma konusunda sabırlı olma gibi durumlarda zorluklara neden olur.

Alan 3 ile İlişkili Şemalar:

10. Haklılık/Büyüklenmecilik: Bu şema kişinin kendisini özel ve ayrıcalıklı gördüğü, başkalarından daha iyi olduğu, daha üstün olduğu ve özel ayrıcalık ve haklara sahip olduğunu hissettiği şema alanıdır. Kişi onay almak için olmasa da başkaları üzerinde üstünlük ve güç sağlamak amacıyla çok başarılı olmak, çok zengin ve güçlü olmak gibi isteklerinde abartılı şekilde odaklanmıştır. Her durumda kişi kendini haklı görür. Genellikle bu şemaya sahip kişilerde empati duyguları gelişmemiştir.

11. Yetersiz Özdenetim Şeması: Bu şemaya sahip kişiler, hedefler koymak ve bunlara ulaşmak konusunda gerekenleri yapmaktan kaçınma davranışı gösterir. Duygu ve dürtü kontrolünde zorluk yaşarlar. Huzursuz, sürekli bir yeri ağrıyan, her şeyden sıkılan, sorumluluklardan kaçınan insanlarda genellikle bu şema hakimdir. Bu şemaya sahip kişiler sorumluluk duygusundan ve yüksek çabadan kaçınırlar.

Alan 4: Diğeri Yönelimlilik Alanı :

Duyguları ifade etme ihtiyaçları giderilmemiş bireylerde sıklıkla görülen şemaların bir araya geldiği alandır. Temel özellik, kişi kendi ihtiyaçları karşılanmamış olmasına rağmen, sevgi ve onay almak, olumsuz tepki almamak, bundan kaçınmak amacıyla karşı tarafın istekleri, ihtiyaçları ve beklentileri üzerine aşırı odaklanmadır. Kişi genellikle kendi duygusal ihtiyaçlarının farkında bile değildir. Prototipik aile özelliği, ihtiyaç olan sevgi, ilgi ve onaylanmanın koşula bağlı olduğu, sevgi ve onayın koşullu verildiği şekilde ebeveynliklerdir. Kişi bağlılık, aidiyet hissini sürdürmeye duyduğu ihtiyaç ile böyle bir şema davranışı geliştirirler.

Alan 4 ile İlişkili Şemalar:

12. Boyun Eğicilik Şeması: Bu şemada kişi kontrolü tümüyle başkalarına bırakır. Çünkü kendi duygu ve düşüncelerinin başkaları için bir önemi olmadığına inanır. Bastırılmış ihtiyaçlar tıpkı diğer şemalarda olduğu gibi uzun vadede uyum bozucu olup pasif-agresif davranış, somatik belirtiler, rol oynama, duygusal yakınlıktan kaçınma veya alkol-madde şeklinde kendini gösterebilir.

13. Kendini Feda Şeması: Başkalarının acılarına abartılı duyarlılıkla kendini ortaya koyan bu şema, kişinin, başkalarının ihtiyaçlarını öncelmesi; başkalarının taleplerini ve isteklerini karşılamak için her türlü fedakarlığı göstermesi şeklinde kendini gösterir. Amaç, diğerlerine sıkıntı vermemek, suçluluk duygusundan kaçınmaktır. Bazen kişi kendi ihtiyaçlarının giderilmemesi durumunda kendisine iyilik yapan insanlara karşı öfke davranışı gösterir. Kişinin kendi ihtiyaçları, konforu ve isteklerinden fedakarlık yaparak gönüllü bir şekilde diğerlerinin ihtiyaçlarını giderme konusunda aşırı odaklanması durumudur.

14. Onay Arayıcılık Şeması: Bu şema daha çok diğerlerinin onayını alma, kabul görme ve ilgi kazanmaya karşı aşırı duyarlılık ve ihtiyaç ile karakterizedir. Bu şemaya sahip kişiler normlara uygun ve kabul edilebilir şekilde davranmaya çok özen gösterirler. Kişi için önemli olan gerçekte nasıl ve ne olduğu değil, başkalarının onu nasıl gördüğü, davranışlarının diğerleri tarafından nasıl değerlendirildiğidir. Bu şemaya sahip kişilerde kişinin kendini değerli görmesi, başkalarının onayına bağlıdır. Bu grup kişiler, takdir alma, kabul görme çabasıyla para, başarı ve statüye çok önem verirler.

Alan 5 : Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık Alanı:

Bu alandaki şema'nın özelliği, gerçek kendiliğindenlik ve oyun ihtiyacının karşılanmadığı; aşırı katı ve cezalandırıcı çevrede yetişmiş bireylerde görülüyor olmasıdır. Kişi genellikle mutluluk ve keyif verici yakın ilişkiler ve riskli ancak mutluluk verici kendiliğinden olan duygu ve arzuları bastırır, performans odaklı ve ahlaki, toplumsal normlar ışığında sürekli diğerlerinin beklentileri karşılamaya odaklanır. Mükemmeliyetçilik ve duyguları açığa vuramama eğilimi görülür.

Alan 5 ile İlişkili Şemalar :

15. Karamsarlık Şeması: Karamsarlık-Hataya Katlanamama Şeması, olan bireylerde herşeyin kötü olacağına dair bir inanç hakimdir. Sürekli ekonomik veya sağlık ile ilgili bir felaket beklentisi vardır. Olması ihtimal olumsuz

durumların fazla abartıldığı bu şemaya sahip kişilerde yüksek düzeyde endişe yaşar ve sürekli tetikte olma, yakınma ve karar vermede güçlük yaşarlar.

16. Duyguları Bastırma Şeması: Başkaları tarafından kınanmak ve utanç duygusu yaşamaya karşı aşırı hassas olan bu grup şemaya sahip insanlar, bu utançtan kaçınmak amacıyla spontan duygu, düşünce ve davranışların sürekli bastırılmayı tercih ederler. Genellikle öfke, saldırganlık, oyun, sevinç ve cinsel heyecan gibi olumlu dürtülerin baskılanması ve kendi duygularını aktarmada güçlük şeklinde kendini gösterir: Normal ve doğal olan duygu, düşünce, davranış ve dürtülerin sürekli olarak baskı altına alınması ile karakterize bir şemadır. Bu kişilere göre huzur ve güven ancak sıkı bir denetim ile mümkündür.

17. Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik Şeması: Genellikle kişilerin eleştiriden kaçınmak nedeniyle doğru kabul edilmiş yüksek standartları karşılamaya aşırı odaklanma ile kendini gösteren bir şemadır. Kişi kendisine ve başkalarına karşı sürekli eleştirel yaklaşır. Bu sebeple de gevşeme, yaşamdan zevk alma, doyum veren ilişkiler kurma gibi alanlarda büyük sıkıntılar yaşar. Yüksek standartlar şeması üç alanda (mükemmeliyetçilik, gerçekçi olmayan katı kurallar, daima daha iyisini başarma) yoğun çaba olarak kendini gösterir.

18. Cezalandırıcılık Şeması: Bu şemaya göre yapılan hiçbir hata cezasız kalmamalıdır. Kendisi de dahil olmak üzere tüm insanların standartlara ve belirlenmiş kural ve kanunlara uyması zorunluluğu, uyulmuyorsa da acımasızca cezalandırılabilmesi konusunda bir inanç ile karakterizedir. Kurallara uymayanlara katlanamama durumu vardır. Hataları affetme konusunda hiç esneklik tanımazlar. Şayet diğerleri, kişinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamıyorsa, ona karşı cezalandırıcı öfkeli ve tümüyle hoşgörüsüz olma eğilimi gösterirler.

UYUMSUZ ERKEN DÖNEM ŞEMALAR ile İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ LİTARATÜR TARAMASI

Gürsoy, E. Y. (2021) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinde uyum bozucu erken dönem şemaların yalnızlık, umutsuzluk ve depresif duygu durum ilişkisi, 727'si kadın 349'u erkek olmak üzere toplam 1076 kişi üzerinde incelenmiştir. Young Şema Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği, Ucla Yalnızlık Ölçeği ve Beck Umutsuzluk ölçeği kullanılarak yapılan bu çalışmanın verileri T-Test, Anova, Manova, Pearson Momentler Çarpımı Koralasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erken dönem uyumsuz şemalar ile depresif belirtiler, yalnızlık ve umutsuzluk arasında anlamlı ve pozitif ilişki tespit edilmiştir. İlave olarak, erkeklerin duygusal yoksunluk, kusurluluk, sosyal izolasyon şemalarında kadınlara göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

İran'da Yoosefi ve ark. (2010) araştırmasında da erken dönem uyum bozucu şemalar ile boşanma arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 150 katılımcı boşanmış çiftlerden seçilirken 150k'si ise evli çiftlerden seçilmiştir. Bulgulara göre ayrılmış ya da boşanmış olan çiftlerde yüksek standartlar, kuşculuk ve duygusal yoksunluk şema alanlarında alınan puanlar daha yüksektir.

Thimm (2010) erken dönem uyum bozucu şemalarla yaşam içerisindeki gelişimsel vazifelerin yerine getirilmesi arasındaki ilişki incelenmiştir ve ortaya çıkan bulgularına göre kendini feda ve haklılık şemalar haricindeki şemalar anlamlı ve negatif yönde ilişkili ortaya koymuştur. Çalışmada orta düzey bir koralasyondan bahsedilebilir. ,

Maryam ve ark. (2015) tarafından Hintli ve 97 İranlı katılımcı ile terk edilme, bağımlılık ve boyun eğicilik şemaları, ilişkide doyumsuzluğu İranlı katılımcılarda anlamlı bir ilişki ortaya koyarken, Hint katılımcılarda anlamlı ilişki bulgusu veren şema duygusal yoksunluk şeması olmuştur.

Thimm (2013) yine yaptığı bir diğer çalışmada uyum bozucu etkisi olan şemalar ile kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunları incelemiştir. Psikiyatri kliniğinde tedavi gören 106 ayaklı hasta ile yaptığı bu çalışmada uyumsuz davranışlarla erken uyumsuz şemaların pozitif yönlü ilişkisini tespit etmiştir.

Çalışan kadınlarda uyum bozucu şemaları ve cinsel doyumlar arasındaki ilişki katsayısını ölçmek için Hashemian ve ark. (2015')'in 127 katılımcı ile yaptığı çalışmada duygusal yoksunluk, kusurluluk, güvensizlik ve terk edilme şemalarının cinsel doyumla negatif yönlü anlamlı derecede bir ilişkide olduğu ortaya konulmuştur.

Dumitrescu ve Rusu (2012), yaptığı çalışmada 182 katılımcıda erken dönem şema düzeyinin çiftlerarası ilişki doyumunu yordama gücünü ortaya koymuştur.

Erken dönem yaşantılar ve evlilik ilişki uyumunu inceleyen bir çalışmada ise hem kadınlarda hem de erkeklerde erken dönem yaşantıların, evlilik doyumunu ile anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Kadınlarda erken dönem aile hayatı algıları hem kendileri hem de eşlerinin evlilik uyumu düzeyi ile ilişkili bulunmuş, olumlu algılar olduğu durumda evlilik uyumu artmakta, olumsuz algılar olduğunda ise evlilik uyumu azalmaktadır (Sabatelli ve BartleHaring, 2003).

Roelofs ve ark. (2011), 222 ergenlik yaşındaki katılımcı ile yapılan çalışmada kopukluk ve reddedilmişlik alanı ve diğeri yönelimlilik alanlarının, ergen bireylerde bağlanma ilişkisindeki kalite ve depresif duygu arasında yordayıcı bir rol aldığı görülmüş, bilhassa da güvensizlik/istismar, sosyal izolasyon şemalarının anne babaya güven ve depresif duygu durumu arasındaki ilişkide anlamlı şekilde ilişkide bulunmuştur.

Calvete & Orue (2010)'ın 638 kız ve 580 erkek, toplam 1371 ergen üzerinde erken dönem uyum bozucu şemaların ergenlerin saldırgan davranışlarıyla ilişkisi araştırılmış ve çalışma bulgularına göre haklılık-büyükleme ilişkisi şeması proaktif saldırganlık ile ilişkili bulunurken, güvensizlik/suiistimal edilme şeması reaktif saldırganlıkla ilişkili bulunmuştur.

Evlilik doyumu ve kopukluk- reddedilmişlik şema alanı ile ilişkide çatışmanın çözümü arasında da anlamlı şekilde negatif yönde ilişki tesbit edilen çalışma ise Chay ve ark., (2014) tarafından 380 kadın üzerinde yapılmış olup evlilik doyumu ve zedelenmiş otonomi ile kendini ortaya koyma alanları arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tesbit edilmiştir.

Zafary&Mohammadzadeh, (2015), 254 katılımcı ile yaptıkları çalışmada evlilik doyumu ve bütün şema alanları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Evlilik doyumu ise yüksek derecede diğeri yönelimlilik alanını yordayan olarak tesbit edilmiştir.

382 üniversite öğrencisi üzerinde (Messman-Moore ve Coates, 2007)'un yaptığı çalışmada çocukluk yıllarında yaşanan psikolojik istismarın yetişkinlikte kişiler arası ilişki çatışmaları üzerindeki etki incelenmiştir. Psikolojik istismar ise ileriki yaşlarda kişiler arası çatışmayı olumsuz ebeveyn davranışından çok daha fazla yordama gücü olduğu bulunmuştur.

Kargin, (2014) araştırmasında erken dönem uyum bozan şema alanları cinsiyete göre çalışılmış ve evlilik uyumları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Bulgular, kadınlarda zedelenmiş otonomi, zedelenmiş sınırlar, kopukluk, yüksek standartlar şema alanları ve evlilik uyumları arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu tesbit edilmiştir. Erkeklerde ise zedelenmiş otonomi, zedelenmiş sınırlar, kopukluk, diğerleri yönelimlilik şemaları ile evlilik uyumu arasında negatif yönde ilişkili bulunmuş, yüksek standartlar ile evlilik uyumu arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Yine benzer bir araştırma Caner (2009), cinsiyet farkı temel alınarak evli katılımcılarla yapılmış dönem uyum bozucu şemalarla anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

İlericiler (2015), tarafından yapılan çalışmada erken dönem şemaların, araştırma öncesi beklentiyi teyit eden pozitif yönlü ilişkili olduğunu bulmuştur. Katılımcıların cinsiyetine göre şemalar ve evlilik ilişkisi uyumu fark gösterip göstermediğine bakıldığı zaman ise kadın/erkek katılımcıların zedelenmiş otonomi ve kopukluk şema alanları puanlarında anlamlı bir fark bulunmuş ancak diğeri yönelimlilik, yüksek standartlar, zedelenmiş sınırlar puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir. Bu bulguya göre erkeklerde kopukluk şeması puanları kadınlara göre daha yüksek, zedelenmiş otonomi alanı puanları ise kadınlardan daha düşük bulunmuştur.

Son olarak, Tortamış (2014), evli 208 bireyin katılımıyla yaptığı çalışmada, evli çiftlerde işlevsel olmayan ebeveynlik tutumunun, uyumsuz erken dönem şema alanları ve romantik ilişkide kıskançlık düzeyi ve aldatma eğilimi ilişkisini bulmaya çalışmış, ne ölçüde yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, kıskançlık düzeyini kadınlarda zedelenmiş özerklik şemasının yordadığını ancak bununla birlikte erkeklerde ise bu değişkenle şema alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bulgulara göre kadınlarda zedelenmiş özerklik şema alanı belirginleştikçe kıskançlık düzeyi de artış göstermektedir ve aldatma eğilimi ise kadınlarda kopukluk/reddedilmişlik şema alanı ile yordayıcı bir ilişkide bulunurken, erkeklerde aldatma eğilimi ile zedelenmiş özerklik şema alanı yordayıcı ilişkide bulunmuştur. Özetle, bu çalışmada uyum bozucu erken dönem şema alanları arasında cinsiyet farkı gözlenmemiştir.

BİLİŞSEL ÇARPITMALAR

En çok da ilişkilerde sorun ve çatışmalara neden olan bilgi işleme hataları (Beck, 1979). Kavram olarak bilişsel çarpıtmaları açıklarken Beck (1979), düşünsel ve mantık hataları yapma eğilimine vurgu yapar. Mantık hatalarını ise duygusal açıdan sorunlu bireylerin daha sık yapma eğiliminde olduğunu ve bunun da işlevselliği olumsuz yönde etkilediğini söyler. Bu biliş hataları algılamaya yönelik olup üç alanda toplanır: Eğer kişi, kendisi, dünya ve gelecek ile ilgili olumsuz algı ve bilişlere sahipse bu durum duygu ve davranışlarını olumsuz etkileyerek işlevselliğini bozar (Beck, 1979).

Bilişsel Çarpıtmalar Tablosu (Leahy, 2004) :

1.Zihin okuma: “Benim başarısız bir kişi olduğumu düşünüyör.”



2. **Falcılık:** “ Daha ilk günden kavga ettiğimize göre evliliğimiz kötü gidecek.”
3. **Felaketçilik:** “En son kavgadan sonra artık beni hiç sevmiyor olmalı”
4. **Etiketleme:** “Hiçbir şeyi güzel yapamıyorum. Çok yetersiz bir sevgiliyim.”
5. **Olumluyu görmeme :** “Bu zaten her sevgilinin yapması gerekli olan bir şey, yani sevgilimin bana iyi davranıyor olması çok da önemli bir durum değil.”
6. **Olumsuz süzgeç:** “Okulda beni seven bir kişi var mı bir bak.”
7. **Aşırı genelleme:** “Pek çok konuda fikir ayrılığımız var, sanırım biz birbirimize uygun değiliz.”
8. **Kutuplaşmış düşünme:** “Zaten bana ne zaman iyi davranmadın ki!”
9. **Zorunluluk ifadeleri:** “Bana bu kadar soğuk davranan biri beni sevmiyor demektir.”
10. **Kişiselleştirme:** “Evliliğimin sona ermesi tümüyle benim suçum.”
11. **Suçlama:** “Şu an bu noktadaysak sebebi o’dur.”
12. **Haksız kıyaslama:** “Onların evliliği bizimkine göre çok daha başarılı.”
13. **Pişmanlık yönelimi:** “Bu ilişkiye başlamak zaten bir hataydı.”
14. **Ya olursa:** “Ya ilişkimiz biterse? ”
15. **Duygusal çıkarım:** “İyi hissetmiyorum, o zaman ilişkim iyi gitmiyordur.”
16. **Yanlışlanamaz duruma getirme:** “Ben insanlar tarafından sevilen biri değilim.”
17. **Yargıya odaklanma:** “Ben bu endişeli halimle problemlerin üstesinden gelemem!”

Romantik İlişkilerde Bilişsel Çarpıtmalarla İlgili Çalışmalar/ Literatür Taraması :

Kargin (2014) araştırmasında, kadın ve erkeklerde görülen kaçınma davranışı puanları ve evlilik uyumu puanlarında negatif ve anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur; yakınlıktan kaçınma puanları arttıkça evlilik uyumlarının azaldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte her iki cinsiyette de gerçeklikten uzak beklentiler, zihin okuma puanları ile evlilikte uyum ve doyum arasında ise anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Regresyon analizi kullanarak yaptığı çalışmada Çetin (2010), yakınlıktan kaçınma değişkeni ile evlilik doyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, yakınlıktan kaçınma tutumunun evlilik uyumunu yordayıcı etkisi olduğunu bulmuştur.

Sarı, A. ,(2012) ise uyum bozucu erken dönem şemalar ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye odaklandığı çalışmada, evlilik doyumu ile otomatik düşünce ölçeği alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Otomatik düşünceler alt boyutu puanı yükseldikçe evlilik uyumu puanının düştüğü bulunmuştur.

Küçükçelik, E. (2015)’in 176 kadın katılımcı ile 64 erkek katılımcıdan oluşan 240 evli çift üzerinde yaptığı çalışmada; bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin alt boyutları olan gerçekçi olmayan ilişki beklentisi, yakınlıktan kaçınma, zihin okuma tutumlarının evlilik uyumu ile arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Güven&Sevim (2007), toplam 305 katılımcı (151 kadın,154 erkek) ile yaptıkları çalışmada Küçükçelik (2015) ile benzer sonuçlar bulmuş, gerçekçi olmayan ilişki beklentileri ile evlilik doyumu arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişki olduğunu, bu değişkenin aynı zamanda evlilik uyumunu yordama gücünde olduğunu tespit etmiştir.

Hamamcı ve Çoban (2010), işlevsel olmayan ilişki inançlarının üniversiteye uyum ile ilişkisini 228 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışma ile araştırmış ve düşük düzeyde ilişki bulmuştur. Bireylerin sosyal uyumları ölçüldüğünde, düşük düzeyde inanca sahip olanlarda, yüksek düzeyde inanca sahip bireylere oranla anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde sosyal uyum içerisinde oldukları tesbit edilmiştir. En düşük oranda uyum ilişkisi gösteren boyut ise gerçeklikten uzak ilişki beklentisi alt boyutu olarak bulunmuştur.

Hamamcı, E., (2005), evlilik ilişkisi ve işlevsel olmayan inançları 190 evli birey üzerinde araştırmış ve düşük düzeyde evlilik uyum ve doyumu olan bireylerde, yüksek uyum ve doyum düzeyine sahip olanlar ile karşılaştırıldığında, anlamlı ölçüde işlevselliği olmayan ilişki inançları tesbit etmiştir..Cinsiyetler arasında işlevsel olmayan ilişki inançları bakımından anlamlı bir fark görülmezken diğer bir değişken olan eğitim düzeyi değişkeni bakımından ise anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Haferkamp (1994), ölçek olarak ilişki inançları ölçeği kullanarak yaptığı çalışmada, erkek ve kadınlarda evlilik doyumu ve işlevsel olmayan ilişki inançları arasında negatif ve anlamlı ilişki ortaya koymuştur. “Anlaşmazlık yıkıcıdır” ve “eşler değişmezler” alt boyutlarının, çiftlerin evlilik doyumları ile negatif yönde ilişkisi olduğu görülmüştür.

340 romantik ilişkisi olan üniversite öğrencinin katılımıyla 1993 yılında Bradbury ve Fincham’ın yaptığı araştırmada ise ilişki inançları ölçeğinden kadınların yüksek puan almalarının, evlilik çatışması sırasında erkeklere göre daha az kaçınma davranışı ortaya koymaları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkeklerin ölçekten yüksek puan almaları ise olumsuz bir etkiye daha yüksek seviyede karşılık verme eğiliminde oldukları şeklinde değerlendirilmiştir.

Aydın, Özdiñç&Aksu, (2015), Tebriz/İran’da 2014-2015 yılları arasında evlilik danışmanlığı merkezine çift terapisi almak üzere başvuran toplam 100 çift üzerinde işlevsel olmayan inançlar ile tükenmişlik ilişkisi çalışılmış, “İşlevsel Olmayan İnançlar Ölçeği”nin alt boyutlarından “suçlama eğilimi”, “duygusal sorumsuzluk” ve “mükemmeliyetçilik” dışındaki tüm boyutlarının tükenmişlik alt boyutu ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Dürtüsellik ile bilişsel çarpıtmalar ile arasındaki ilişkinin çalışıldığı (Najafi, 2016); ileri düzeyde dürtüsellik yine ileri düzeyde bilişsel çarpıtmalar ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu, yaş ilerledikçe dürtüsellik ve bilişsel çarpıtma seviyesinin düştüğünü gözlemlenmiştir. Bulgular ışığında araştırmacılar, bilişsel çarpıtmalarla ilişkili bilgi işleme süreçleri üzerinde müdahale sağlayan ve ileri seviyede dürtüsellikçe sahip olan bireylerde davranış düzenleme ve kontrollü olmaya katkı sağlayan bilişsel davranışçı terapilerin olumlu etkisi olabileceğini öngörmüşlerdir.

Mobini, (2006) ve Hamamcı (2005), evli 182 kadın ve erkek katılımcı ile işlevselliği olmayan ilişki inançları ile ilişki çatışmaları arasındaki ilişkiyi çalışmış; bireylerin, işlevselliği olmayan inançlara ileri seviyede sahip olduklarında evlilik içerisinde daha çok çatışma yaşadıkları ve çatışmalar karşısında ise daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ölçmüştür.

2009 yılında Sava’nın gönüllü 154 katılımcı ile yaptığı araştırmada kişilik özellikleri bakımından düşük seviyede uyumluluk ve düşük seviyede uzlaşılabilirlik gösteren bireylerin, yüksek seviyede işlevsel olmayan inançlara da sahip olduklarını ortaya koymuştur. Buna göre işlevsel olmayan inançlar yüksek seviyede ise nevrotik kişilik özellikleri de o kadar çok görülür sonucuna ulaşılmıştır.

Stackert&Bursik (2003), Eidelson&Epstein (1982) tarafından ortak bir çalışma ile geliştirilmiş olan “İlişki İnançları Ölçeği” nin kullanıldığı çalışmada işlevsel olmayan ilişki inançları ölçüldüğünde erkeklerin ve kadınların topladıkları puanlar arasında kayda değer bir fark bulunamamış, üç alt ölçekte cinsiyetler arası fark tespit edilmiştir. Araştırmada, anlaşmazlığın katı sonuçları olduğuna dair inançların kadın katılımcılarda erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüş, ilişki doyum ve uyumu ile alakalı işlevsel olmayan inançlar arasındaki ilişki incelendiğinde ise bazı alt boyutlarda kadın ve erkek katılımcılarda ilişki uyum ve doyumyla negatif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Eşlerin değişmeyeceği inancı, daha düşük düzeyde ilişki doyumunu ile pozitif koralasyonda çıkmış ve erkek katılımcılar açısından “cinsiyet ilişkili mükemmeliyetçilik”, kadın katılımcılar açısından ise “anlaşmazlık yıkıcıdır” inancının ilişki uyum ve doyumunu ile negatif yönde ilişkisi olduğu gözlenmiştir.

İlişki Uyumu ve Doyumu:

Bir ilişki içerisinde uyum ve doyum seviyesinin nasıl değerlendirilip ölçülebileceği konusunda araştırmacıların bulgularında farklılıklar vardır. Bazılarına göre bu iki kavram arasında yüksek bir ilişki vardır ve birbirlerinin yerine kullanılabilir derken ötekiler tam tersini iddia eder. Locke&Wallace (1959), ilişki doyumunu, beraberlikte alınan doyum veya mutluluk derecesi olarak tanımlarken, Spanier&Cole (1976), ilişkiden alınan doyum ve mutluluk kavramlarını bütünü içine alan ve ilişkide her iki tarafın mutlu olma ve doyum alma başarısını tanımlayan bir terim olarak açıklar.

İlişki uyumu ve doyum / Literatür Taraması:

Fincham, (2001) ilişki kalitesi ve yüklemeler arasındaki koralasyonu, yakın ilişki literatüründe büyük olasılıkla en güvenilir ilişki olduğunu iddia eder. Fincham&Bradbury (1992) ise nedensellik yüklemelerinin ilişkilerde eşlerden birinin bir olay hakkında yaptığı açıklama ve yorum ile ilişkili olduğunu açıklarken, sorumluluk yüklemelerinin, ilgili durumun ya da olayın sorumlusu ile ilgili yapılan yorum ile ilişkili olduğunu söyler.

Pekçok çalışma ilişki/evlilik uyum ve doyumunu ile sorumluluk yüklemeleri ve nedensellik arasında ilişki olduğunu ortaya koyar. Örneğin; (Bradbury&Fincham, 1990), stresli çiftler, olumsuz olayların ortaya çıkardığı etkiyi büyütür ve sorumluluğu genellikle eşlerine bağlar, durumu değiştirilemez ve ilişkiyi olumsuz yönde tümüyle etkiliyor

olarak görme eğiliminde olur şeklinde varsayımda bulunmaktadır. Stres seviyesi düşük çiftlerinse olumsuz olayların sorumluluğunu ve durum ile ilgili sorumluluğu eşlerine yüklemekten sorunu geçici ve kişiye özel değil, sadece o duruma özel bir sorun olarak görme eğiliminde olduklarını öngörür.

Fincham, Beach ve Nelson (1987) sorumluluk yüklemelerinin, evlilik doyumu ile nedensellik yüklemelerinden daha çok ilişkide olduğunu, ayrıca çatışmaları daha iyi yordadığını ortaya koymuşlardır. Daha önceki bazı çalışmalarda eş davranışları ve evlilik sorunları ile ilgili yüklemelerin, evlilik uyum ve doyumu ile ilişkili olduğunu göstermesi üzerine Fincham&Bradbury (1987), uzlamsal bir çalışmada ilişkide yükleme süreçleri ve yarattığı etkileri incelemiş, yapılan diğer araştırmalara benzer şekilde stres seviyesi yüksek ve stres seviyesi düşük ilişkilerde yükleme biçimlerinde farklar tespit etmiştir.

Beach ve Bradbury (1989) ise aynı şekilde daha önceki çalışmaların verileri ile paralel olarak evlilik uyum ve doyumunu, olumlu şeyleri isteyerek ve tarafsız biçimde takdirini hak eden olarak görme yorumuyla aynı paralelde olduğunu bulmuş; olumsuz durumları ise yanlı ve suçlama eğilimli olarak değerlendirme ile ters orantıda bulmuştur.

Holtzworth-Munroe & Jacobson (1985) yaptığı araştırmada, stressiz eşlerin ilişkiyi geliştirici ve işlevsel yüklemeler yapmaya stresli eşlerden daha fazla eğilimli oldukları ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte stresli eşler ilişkilerde stresi artırıcı ve devam ettirici yüklemeler yapmaya eğilimli bulunmuştur.

Durtschi ve ark. (2011), evliliğin kalitesini, çiftlerin birbirlerinin davranışları hakkında yaptıkları yüklemeler, olumlu ya da olumsuz yorumlar ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunun altını çizmiş ve ilk yıllarda yaşanan olayların, çiftlerin evlilik ilişkisi kalitesinin anlaşılması bakımından dört yılda bir yapılan ölçümlerle uzunlamasına bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları, yükleme biçimlerinin eşlerin davranış biçimlerini negatif ya da pozitif yönde etkilediklerini bunun da paralel olarak evlilik uyum ve doyumunu etkilediğini öne sürmüşlerdir. Çalışma, 280 evli çiftin üzerinde yapılmış, ilk yıllarda ortaya konan olumlu ya da düşmanca tutum ve davranışların, yükleme-evlilik-doyum ve ilişki kalitesi ilişkisinde etkili ve önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Davey ve ark. (2001), sorumluluk yüklemelerinin nedensellik yüklemelerini takip eden özellikte yüklemeler olduğunu, nedensellik yüklemeleri ile sorumluluk yüklemelerinin, ilişki içi çatışmalarda aracı rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Miller ve Bradbury (1995) de benzer bir şekilde kadınların çatışmayı yükseltici yüklemeler yapma seviyesi yükseldikçe, eşleriyle sorun çözme becerilerinin azaldığını bulmuştur. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar, evlilik ve ilişki terapilerinin, çatışmaları azaltmada başarılı olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Karney at all. (1994), 80 çiftin katılımıyla yüklemeler-ilişki doyumu ilişkisini incelemiş, negatif duygulanımı fazla olan çiftlerin daha fazla olumsuz yüklemeler yapma eğiliminde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Negatif duygulanım olmadığı durumda bile bu ilişki sabit kalmıştır. Özet olarak kadınlar ve erkeklerin yükleme puanlarının pozitif bir ilişkide olduğu, çiftlerin olumsuz duygulanım puanlarının pozitif korelasyonda farklılaştığı, evlilik ilişkisinde uyum ve doyumu yüksek olmayan eşlerin daha uyumsuz yüklemeler yapma konusunda daha eğilimli olduğu ortaya konulmuştur.

Bradbury&Fincham (1990), klinik ortamda ve uzamsal nitelikte yirmi üç farklı araştırmayı incelemiş ve bir meta analiz çalışması yapmış, evlilik ilişkisi içerisindeki olumlu, olumsuz olaylara yapılan yüklemeleri tek tek değerlendirmiş ve iki farklı hipotez oluşturmuşlardır. Çalışmanın bulguları, stresli evliliklerde; olumlu olayların önemini azaltacak ve olumsuz olayların olumsuz etkilerini yükseltecek şekilde yüklemeler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Stres seviyesi düşük olan ilişkilerde ise tersi bir durum gözlenmiştir. Gottman (1979), stresli ilişki yürüten çiftlerin mutlu çiftlere oranla daha fazla kolay tahmin edilebilir davranışlar sergilediklerini ortaya koyan çalışmasına vurgu yaparak, belirgin bir yükleme tarzına sahip olma durumunun daha çok mutsuz çiftlere ait bir özellik olduğu varsayılabilir yorumunu yapmıştır. BradburyFinc&ham (1990), Baucom ve ark. (1982) ise benzer biçimde mutlu olan çiftlerin işlevselliği olmayan yüklemeleri sadece geçici tatminsizlik duyguları yaşadığında yaptıklarının altını çizmiş ve farklı durumlar karşısında verilen duruma özel tepkiler olduğunu vurgulamışlardır. Özet olarak pek çok çalışma stresli eşlerin kendi davranış ve tutumlarına karşı daha kayırmacı ve pozitif yüklemeler yapmaya daha eğilimli olduklarına vurgu yapmaktadır

Türkiye’de ilişkilerdeki yüklemelere ilişkin çalışmalar sayıca az olup; Tutarel-Kışlak (1997) araştırmasında, eşleri ile uyumlu ilişki içinde olan kişilerin ölçeklere ait nedensellik alt boyutları puanlarının uyumsuz ilişkide olan bireylerden düşük olduğunu, istikrarlılık, genellik, odak gibi alt boyutlar açısından önemli bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır.

Curun (2006) araştırmasında, cinsiyet bakımından çiftler arasında evlilik uyum ve doyumu açısından önemli bir farklılık saptanmamış, kadınların nedensel yüklemeleri puanlarının daha çok güdü ve odak alt boyutlarına ait puanların ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlişkide uyum ve doyum, sorumluluk alt boyutu olan “niyet”in

en önemli yordayıcı değişken olduğuna işaret edilmiştir. İstikrar alt boyutu ise diğer bir evlilik uyum ve doyum yordayıcı değişkeni olarak belirlenmiştir.

Taysi (2007) çalışmasında yüklemeye değişkenlerinde çiftler arasında cinsiyete ait bir farklılık bulunmadığını, evli kadınların ve erkeklerin benzer biçimde puan ortalamalarının yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Işinsu (2009)'da ilişkiden alınan doyum ve yüklemeye değişkenleri incelendiğinde kadınlar ve erkekler arasında istatistiksel bulgular bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Güven (2010) tarafından yapılan araştırmada Taysi ve Curun (2006) tersine, ilişki yüklemeleri ve ilişki doyumunu arasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmiş, alt boyutlardan suçlama, genellik ve güdü, istikrarsızlık boyutlarında yüklemeleri erkeklere kıyasla daha fazla yaptıklarını ortaya koymuştur.

Kargın (2014) çalışması bulguları ise kadınlarda sorumluluk ve nedensellik yüklemeleri yükseldikçe bunun evlilik ve ilişki uyumunu azalttığını, evlilik ve ilişki uyumu olan kadınlarda ise niyet, istikrarlılık, güdü gibi yüklemelerinin, ilişki uyum problemi olan kadınların puan ortalamalarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, evlilikte ilişki uyumuna sahip erkeklerin de suçlama, niyet, güdü, genellik, istikrarlılık yüklemeye puan ortalamalarının ilişkide uyumu olmayan erkeklere göre daha düşük seviyede olduğu ortaya konulmuştur.

Berk (2009) araştırmasında, cinsiyet bakımından evlilik uyum ve doyumunda anlamlı bir farkın gözlenmediğini, yüklemeye stillerinde ise çiftlerin nasıl davrandıklarını yorumlarken sorumluluk yüklemesi alt boyutu olan "güdü" boyutuna kadınlarda erkeklere göre daha fazla başvurulduğunu tespit etmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Deseni: Bu çalışmada amaç erken dönem olumsuz şemalar ile ilişki uyum ve doyum değişkenleri ilişkilerinin meta-analiz yöntemi ile netleştirilmesidir. Meta-analiz, birbirinden farklı çalışmalardan elde edilen bulguların birleştirilerek daha genel bir sonuç elde etmek için yapılan kapsamlı bir analiz yöntemidir (Dinçer, 2014).

Verilerin Toplanması/Çalışmaya Dahil Etme Kriterleri :

Meta-analize dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde, erken dönem uyum bozucu şemalar/ilişki, çift uyumu/bilişsel çarpıtmalar/ilişki doyumunu/yüklemeler gibi konuyla ilişkili terimler kullanılarak çok sayıda literatür taraması yapılmış ve en ilişkili ve uygun görülen ilişkili 20 çalışma analize dahil edilmek istenmiş ancak daha sonra korelasyonel analize uygun görülmeyen çalışmalar analiz dışı bırakılarak 7 çalışma meta-analize dahil edilmiştir.

BULGULAR

Meta-analiz çıktıları :

Uyum bozucu erken dönem şemalar ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler üzerine yapılan meta-analiz bulguları, şemalar ile evlilik uyumu arasında genel anlamda anlamlı ve negatif yönlü ($r = -.30, p < .01$) bir korelasyon ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. H1 hipotezi doğrulanmıştır. Cinsel doyum ($r = -.26, p < .01$), değerleri ve ilişki doyumunu ($r = -.45, p < .01$) değeri, evlilik uyumu ise ($r = -.34, p < .01$) değeri ile erken dönem uyum bozucu şemalar arasında anlamlı şekilde olumsuz ilişki bulgulanmıştır. Bu durum hipotezi doğrular niteliktedir. Ölçülen evlilik uyumu değişkeni ise erken dönem uyum bozucu şemalar ve evlilikte ilişki uyumu arasındaki korelasyon ilişkisinde moderatörlük görevi görmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç: Yapılan bu çalışmada temel amaç, uyum bozan erken dönem şemalar ve evlilik/ilişki uyumu arasındaki pozitif ya da negatif yönde tüm ilişkileri inceleyen çalışmaları derlemek ve meta-analiz tekniği ile analiz etmek suretiyle genel bir sonuca varmaktır. Analiz sonucu göstermektedir ki; uyum bozucu erken dönem şemalar ile evlilik/ilişki uyumu arasında genel anlamda olumsuz ve anlamlı derecede yüksek bir ilişki vardır. Çiftlerin uyum bozucu şemalara sahip olmaları, evlilik uyumu üzerinde bozucu etki yaratmaktadır. Yakın ilişkilerde şemalar ile bağlantılı bilişsel işlevsiz çarpıtmalar ve olumsuz yüklemelerin en önemli bir kaynağı erken dönem uyum bozucu şemalar olarak görülmektedir (Hayes ve Personnet, 2016). Çiftler, uyum bozan şemaları tetikleyici olumsuz çağrışım yapan durumlar ile karşılaştıklarında şemalar tetiklenmekte ve çiftler iletişime ket vermektedir (Young vd., 2003).

Tartışma: Alanyazın taraması yapıldığında karşılaşılan pek çok araştırma evlilik uyum ve doyum değişkenleri ile uyum bozucu erken dönem şemalar arasındaki negatif yönlü ilişkileri açıkça ortaya çıkarmaktadır. (Güner,2014).

İlişkide olan üzerinde yapılan bir çalışmada, duygusal yoksunluk, sosyal izolasyon, terk edilme, başarısızlık, karamsarlık, duyguları bastırma, içiçelik, kendini feda, dayansızlık, haklılık, kusurluluk şemalarının bir ilişkide uyum düzeyi ile olumlu ilişki göstermektedir (Soysal, 2017). Aynı şekilde romantik ilişkiye sahip çiftler arasında yapılan diğer bir araştırmada ise cezalandırılma, onay arayıcılık, ayrıcalıklılık, şemaları ile düzenli ilişki yürütme becerisi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Şahin, 2015). İlişki doyumu ve ilişki uyumu gibi daha öznel unsurlar ile bağlılık ve anlaşma gibi bilişsel faktörlerin uyum bozucu erken dönem şemalarla olumlu ilişki göstermesi ve bununla birlikte cinsel doyum ile olumsuz koralasyon göstermesi şema kimyası ve şema başa çıkma yöntemlerinden biri olan şema teslimi ile açıklanabilir.

Şema kimyası nedir? Şema kimyasına göre bireyler, partner seçerken bilinç dışında uyum bozucu erken dönem şemaların etkisiyle ve bu şemaları doğrulayıcı nitelikte seçimler yapmaktadırlar. Bu seçimler bazı durumlarda sağlıklı olmayan sonuçlar doğurabilmekte ve birtakım olumsuz ve yoğun duygusal tepkilerin oluşmasına neden olarak, şema teslimi yani şemayı doğrulayacak ilişkilere yoğunlaşmayı, geri çekilmeyi veya anlaşma, uyum göstermeyi doğurabilmektedir (Roediger, Behary ve Zarbock, 2016).

Uyum bozucu erken dönem şemalar bir moderatör değişken olarak incelendiği zaman, bağlılık, boyun eğicilik, kusurluluk şemalarının ilişki uyumu ile negatif yönde ve anlamlı derecede yüksek seviyede koralasyon gösterdikleri bulunmuştur. Bireyin kendisini eksik, noksan, yetersiz ve hatta istenmeyen, beceriksiz, yetenezsiz, kusurlu, değersiz hissettiği ve böyle olduğuna inandığı kusurluluk şeması, kopukluk şema alanı altında güçlü bir şemadır. Kişi kendinin sevilme ve ilgilenilmeye değer olmadığına dair güçlü bir inanca sahiptir (Simeone Di Francesco, 2017&Young, 2003).

Zedelenmiş özerklik şema alanında bağlılık şeması ise güçlü bir çekirdek şema olup kişinin davranışları bakımından sorumluluk alarak bağımsız bir şekilde hareket etmesini çok zorlaştıran ve diğerlerine bağımlı kılan bir şemadır (Simeone Di Francesco vd., 2017&Young vd., 2003).

Boyun eğicilik şeması telafi edici ve zedelenmiş sınırlar şema alt alanındaki bir başka güçlü şemadır. Kişinin, olumsuz olan tüm durumlardan kaçınmak ve bunları önlemek amacıyla (terk edilme, reddedilme vb.) diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının üzerinde tutma durumudur (Simeone-DiFrancesco vd., 2017; Young vd., 2003).

Öneriler: Bulgular ışığında, bu üç şema bir araya geldiğinde, evlilik ya da ilişkide uyum ve sürdürülebilirliği yoğun bir şekilde olumsuz etkilediği söylenebilir. Pek çok çalışmanın bulgularını sentezleyen bu çalışmanın, klinisyenlere tedavi planlamasında ışık tutabileceği gibi ilişkili yeni akademik çalışmalara da katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Soysal, E. (2017). Evli bireylerin erken dönem uyumsuz şemaları, ilişkilerde bilişsel çarpıtmaları ve evlilik uyumunu yordaması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Çetin, T. B. (2010). Evlilik doyumunun bazı değişkenlere göre yordanması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. Ankara: Pegem Akademi.
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression II. Theory and therapy. Archives of General Psychiatry, 10(6), 561-571.
- Bradbury, T. N., Fincham, F. D. (1990). Attributions in marriage: Review and critique. Psychological Bulletin, 107, 3-33.
- Esmaili, S. S., Mohammadi, A. Z., & Hakami, M. (2016). Predicting marital satisfaction on the basis of early maladaptive schema in married women, Tehran, Iran. International Journal of Medical Research & Health Sciences, 5(6), 262-270.
- Güner, K. Z. (2014). Erken dönem uyumsuz şemalar, ilişkilerdeki bilişsel süreçler, yüklemeler, evlilikte sorunlarla başa çıkma yollarının evlilik uyumu ile ilişkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aktaş, S. (2009). Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amato, P. R., Booth, A. (2001). The legacy of parents' marital discord: Consequences for children's marital quality. Journal of Personality and Social Psychology, 81(4), 627-638. Atkinson, Rita L.; Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Nolen-Hoeksama,

Aydın, G., Kandemir Özdiç, N., Aksu, M. (2015). The relationship between cognitive distortions and forgiveness in romantic relationships. *International Journal of Human Fincham, F. D. (1993). Assessing dysfunctional cognition in marriage: A reconsideration of the relationship belief inventory. Psychological Assessment, 5 (1), 92-101.*

Şahin, C. (2015). 20-40 yaş arası bireylerde erken dönem uyumsuz şemalar ve ilişki istikrarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç University, İstanbul, Türkiye.

Caner, M. (2009). Evli Bireylerde Kendi Ebeveynlerini Algılama Biçimleri, Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar ve Eşe Yönelik Değerlendirmeler Arasındaki İlişkiler: Şema Terapi Modeli Çerçevesinde Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Chay, R. F., Zarei, E., Pour, F. N. (2014).

Brenning, K., Bosmans, G., Braet, C., Theuwis, L. Gender differences in cognitive schema vulnerability and depressive symptoms in adolescents. *Behaviour Change, 29(3), 164 – 182.* 116 Burger, Jerry M. (2006). Kişilik. (Çeviren: İnan Deniz Erguvan Sarioğlu).

Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları. (Çeviren: Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Yıldız, Z. Ö. (2018). Evlilik doyumunun öncülleri ve sonuçları: Depresyon, kaygı, erken dönem uyumsuz şemalar (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yiğit, İ., & Çelik, C. (2016). İlişki doyumunun erken dönem uyum bozucu şemalar, kişilerarası ilişki tarzları ve kendilik algısı açısından değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, 19(38), 77-87.*

Yoosefi, N., Etemadi, O., Bahrami, F., Fatehizade, M. A. S., & Ahmadi, S. A. (2010). An investigation on early maladaptive schema in marital relationship as predictors of divorce. *Journal of Divorce & Remarriage, 51(5), 269-292.*

Young, J. (1990). Cognitive therapy for personality disorders: A schema –focused approach, Sarasota, FL. Professional Resource Pres.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). Schema therapy: A practitioner's guide. New York, The Guilford Press

Curun, F. (2006). Yüklemeler, İletişim Çatışmaları, Cinsiyet ve Cinsiyet Rolü Yönelimi ile Evlilik Doyumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çavuşoğlu, Z. Ş. (2011). Bağlanma Stilleri Evlilik Uyumu ve Aldatma Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, B. T. (2010). Evlilik Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Sabzikar, F., Bahrami Hidaji, M., & Sodagar, S. (2015). Predicting the marital adjustment based on the early maladaptive schemas in women. *Int J Biol Pharm Allied Sci 2015, 4(11), 1005-1012.*

Dakin, J., Wampler, R. (2008). Money doesn't buy happiness, but it helps: Marital satisfaction, psychological distress, and demographic differences between low- and middle-income clinic couples. *The American Journal of Family Therapy, 36, 300–311.*

Dallos, R. ve Draper, R. (2012). Aile Terapisine Giriş Sistemin Teori ve Uygulama (3. Baskı). (Çeviri Editörleri: Şahin Kesici ve Cenk Kiper). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dattilio, F. M. (2005). The Restructuring of family schemas: A cognitive-behavior perspective. *Journal of Marital and Family Therapy January, 31(1), 15–30.* Dattilio, F.

Durtschi, J. A., Fincham, F. D., Cui, M., Lorenz, F. O., Conger, R. D. (2011). Dyadic Processes in Early Marriage: Attributions, Behavior, and Marital Quality. *Family Relations, 60, 421 – 434.*

Düzgün, G. (2009). Evli Kişilerde Depresyon, İlişkiye İlişkin İnanç, Kendini Ayarlama Düzeyinin Evlilik Uyumu ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Eidelson,

R. J., Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relationship beliefs. *Journal of Consulting and Clinical*

- Ellis, A., Sichel, J., Yeager, R., Dimattia, D., & Diguiseppe, R., (1989). Rational emotive couples therapy. New York: Pergamon.
- Ellis, Albert ve Harper, Robert A. (2005). Akılcı Yaşam Kılavuzu. (Çeviren: Semra Kont Akbaş). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Ellis A., Abrams M., Abrams L. (2009). Personality Theories: Critical Perspectives. (Edited by: Albert Ellis).
- Fincham, F. D. (1985a). Attribution processes in distressed and non-distressed couples: 2. Responsibility for marital problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 183-190.
- Fincham, F. D., Bradbury, T. N. (1987). Cognitive processes and conflict in close relationships: an attribution-eficacy model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1106-1118.
- Fincham, F. D., Beach, S. R., Nelson, G. (1987). Attributional processes in distressed and nondistressed couples: 3. Causal and responsibility attributions for spouse behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 71-86.
- Fincham, F. D., Bradbury, T. N. (1992). Assessing attributions in marriage: The relationship attribution measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 457-468.
- Fincham, F. D., Beach, S. R. H. (1999). Conflict in Marriage: implications for working with couples. *Annual Review of Psychology*, 50, 47-77. Fincham, F. D. (2001). Attributions in close relationships: From balkanization to integration. (Edited by: Garth Fletcher and Margaret Clark).
- Franklin, K. M., Janoff-Bulman, R., Roberts, J. E. (1990). Long-term impact of parental divorce on optimism and trust: change in general assumptions or narrow beliefs?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 743-755. 119
- Gilford, R., Bengston, V. (1979). Measuring marital satisfaction in three generations. *Journal of Marriage and Family*, 41, 387-398. Glick, Ira D. (2006). Depresyon Terapisi. (Çeviren: Yasemin Engin).

Bellekteki İz Arslantepe

Trace In Memory Arslantepe

ÖZET

Höyükler, tarih boyunca birbirinden farklı nedenlerle yıkıma uğramış yerleşim bölgelerinde, yıkılan yapıların kalıntılarının olduğu tepedir. Malatya ilinin ilk yerleşim yeri olan Battalgazi ilçesi sınırlarında yer alan Arslantepe Höyüğü, 2021 yılında UNESCO Dünya Mirası listesine girmiştir. İnsanlık medeniyetinin başladığı nokta olarak görülen höyük, tarih içinde farklı dönemlere ait izler taşıyan buluntularla tarihe ışık tutmaktadır. Kesintisiz bir yerleşim düzeni ve saray yapılaşması ile karşılaşılan arkeolojik kazı alanında, devam etmekte olan kazılarla birlikte edinilen tarihi bilgilerde değişiklik olacağı düşünülmektedir. Aidiyet duygusu yaşanan şehrin, manevi değerlerinden birisi olan Arslantepe Höyüğü, aynı zamanda kültürel ve mekânsal bir bellek taşıyıcısıdır. Höyük yapılaşma sistemi, süsleme unsurları ve höyükten çıkarılan seramik ürünler, mühür, kılıç, iskelet gibi buluntular tarihi belge niteliğindedir ve birçok tarihi yapıta olduğu gibi sanatçılara esin kaynağı olarak değerlendirilir. Tarihi geçmişi ve zenginliği göz önünde bulundurulduğunda, üzerinde çalışan tüm araştırmacılarda ve sanatçılarda, hatta ziyaretçilerde bile farklı izlenim ve bellekte iz bırakan Açık Hava Müzesi ve höyükten çıkarılan buluntular, bu çalışmanın ve tasarımların temasını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Miras, Arslantepe Höyüğü, Bellek, Tasarım

ABSTRACT


Mounds are hills where the ruins of destroyed structures are located in settlements that have been destroyed for different reasons throughout history. Arslantepe Mound, located within the borders of Battalgazi district, the first settlement of Malatya province, was included in the UNESCO World Heritage list in 2021. The mound, which is seen as the starting point of human civilization, sheds light on history with finds that bear traces of different periods in history. It is thought that there will be a change in the historical information obtained with the ongoing excavations in the archaeological excavation area, which is encountered with an uninterrupted settlement order and palace construction. Arslantepe Mound, one of the spiritual values of the city where a sense of belonging is experienced, is also a cultural and spatial memory carrier. The settlement system of the mound, the decoration elements and the ceramic products excavated from the mound, such as seals, swords and skeletons, are historical documents and are considered as a source of inspiration for artists, as in many historical works. Considering its historical background and richness, the Open Air Museum and the finds unearthed from the mound, which leave different impressions and memories on all researchers and artists working on it, are a haven for visitors, from the theme of this study and designs.

Keywords: Cultural Heritage, Arslantepe Mound, Memory, Design

GİRİŞ

19. yüzyılın ikinci yarısından sonra tarihi eserlere ilginin artmasıyla birlikte Müze-i Hümayun kurularak Osmanlı Koruma Yasası çıkarılmıştır. Böylelikle Anadolu'daki arkeolojik eserlerin yerlerinde korunup değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır. Günümüzde ise Dünya mirası listesinde yer alan arkeolojik sit alanlarının korunması, 1972 tarihli Dünya Mirası Sözleşmesi kurallarına göre yapılmaktadır. Arkeolojik mirasın korunması, yasal, bilimsel, teknik ve sanatsal yön ve yöntemleri olan bir konudur. Kalıntıların sistematik olarak envanter belirlenmesi, sit alanlarının yasal koruma altına alınması, farklı dönem eserlerinin gün yüzüne çıkarılması, konservasyonlarının yapılması ve ziyaretçi kabulü sağlanması disiplinler arası bir çalışma gerektirmektedir. (Ahunbay, 2021:184-185)

Son dönemlerde öğrenilen yer konumunda olan arkeolojik alanlarda yapılan çalışmalar sonucu, uygarlıklara ait izler ortaya çıkarılmıştır. Türkiye'de geçmişe verilen değer ile arkeolojik çalışmalar artmış, elde edilen verilerle de dünya tarihinde yer edecek önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Kültür ve medeniyet beşiği olan ülkemiz, tarih içinde birçok olaya sahne olmuştur. İnsanlığın varoluşuyla birlikte yerleşik düzene geçme ve yapılaşma faaliyetleri de baş göstermiştir. Halk, tarım ve hayvancılıkla hayatını idame ettirmeye başlamıştır. İnsanların bir arada yaşama gereksinimi ise; bürokratik yapıya ihtiyaç duyulmasını sağlamıştır. Bu yapı örneğiyle kurulmuş ilk şehir devletine ise Malatya ili Battalgazi ilçesinde rastlanmaktadır.

Fatma Berna Akalın¹ 

How to Cite This Article

Akalın, F. B. (2023). "Bellekteki İz Arslantepe" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6764-6775. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.j.69311>

Arrival: 08 March 2023
Published: 30 April 2023

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

¹Öğretim Görevlisi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Hekimhan Mehmet Emin Sungur Meslek Yüksekokulu, Tasarım Bölümü, Malatya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-8144-3625

Malatya, coğrafi konumu itibariyle İpek yolu üzerinde olmasından dolayı farklı kültürlerle ev sahipliği yapmıştır. Göç esnasında konaklama ihtiyacı duyan insanlar, beraberinde kendi kültürlerine ait öğeleri getirerek buldukları kültüre ait öğeleri de götürmüştür. Tarihi eser çeşitliliği bakımından Malatya'nın en zengin ilçesi konumunda olan Battalgazi'de, Arslantepe Höyüğü de yer almaktadır. Höyük, 2014 yılında UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesinde yer almasının ardından yurt içi ve yurt dışında dikkat çeken bir konuma ulaşmıştır. 2021 yılında UNESCO Dünya Mirası Listesine alınmasıyla birlikte Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğüne bağlanarak Ören Yeri kategorisine alınmış ve ziyaretçi kabulü devam etmektedir.

Tarımsal, turizm ve madencilik faaliyetleri, iklim koşulları, kentleşme alanının büyümesi gibi nedenler, arkeolojik alanları olumsuz etkilemektedir. Arkeolojik sit alanlarında sürdürülebilirliği sağlamak, doğanın ve insanların zararlı etkilerinden korumak amacıyla kazı sonrasında ortaya çıkan mimari öğeler ve buluntular üzerinde, mimarlar, sanat tarihçiler ve arkeologlar tarafından titiz ve bilinçli çalışmalar yapılmaktadır. Buluntuları kronolojik sıralama ve sergileme, dağıtım ve kırık parçaları doğru malzeme kullanımıyla bir araya getirme, mimari yapıyı taşıyıcı sistem, sağlamlaştırma ve çatılama ile koruma altına alma, en çok tercih edilen koruma yöntemleridir. Yerinde sergilemeye uygun olmayan değerler ise müzelerde koruma ve sergileme yapılmaktadır. Bunun yanında, arkeolojik kalıntılarda yeniden kullanım alanı zorlamalarına ve rekonstrüksiyon çalışmalarına gerek duyulmadıkça başvurulmamalı, alanın kimliğine aykırılık gösterecek müdahaleler yapılmamalıdır.

Bilimsel çalışmalar sonucu elde edilen verilerin ve buluntuların belgelenmesi, kayıt altına alınması, korunması ve sürekli bakımının yapılarak ziyarete açılması, sahip olunan değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması için uygulanması gereken yöntemlerdir. Arslantepe Höyüğü, farklı mevsim ve dönemlerde zaman zaman ziyaret edilerek kazı ve koruma süreci takip edilmiştir. Saray yapılaşmasının keşfi, çıkarılan ve koruma altına alınan buluntular, yıllarca süre gelen çalışmaların başarılı sonucunu göstermektedir. Halen devam eden kazı çalışmalarına rağmen mevcutta elde edilen veriler nesnel özellikleriyle incelenmiş, öznel olarak ta değerlendirilmiş ve sanatsal anlam yüklenmiş, bellekte oluşturulan bu sanatsal ifadeler iki ve üç boyutlu üretimlere yansıtılarak simgesel özgün yeni tasarımlar hazırlanmıştır.

ARSLANTEPE

4,5 hektarlık alana sahip Arslantepe Höyüğü, Fırat Nehrinin 15 km batısında, yeşil alanların çevrelediği, 30 metrelik yükseklikte, arkeolojik yerleşimdir. Tepe noktasından Battalgazi ilçesi seyredilebilmektedir. 1932 yılında başlatılan kazı çalışmaları 1963 yılına kadar aralıklarla devam edip, 1963'den sonra ise aralıksız olarak Roma La Sapienza Üniversitesi tarafından, Kültür ve Turizm Bakanlığı izin ve desteğiyle devam etmektedir.



Resim 1: Arslantepe Höyüğü Kuşbakışı Görünüş

Kaynak: <https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-291002/arslantepe-arkeolojik-alani-malatya.html> (Erişim Tarihi 02.01.2023)

Kazılarda çıkarılan eserler, Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi ve Malatya Arkeoloji Müzesinde sergilenmektedir. Kazılarda, taş üzerine alçak kabartma rölyefleriyle yapılmış avlu, giriş kapısının iki yanında yer alan iki aslan heykeli ve karşısında devrilmiş bir kral heykeli bulunmuştur. Bu eserler 1930' lu yıllarda Malatya'da müze bulunmadığı için Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne götürülmüş ve halen orada sergilenmektedir.

Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde bulunan eserlerden, kral, iki aslan ve on iki duvar kabartmasının birebir kopyaları Malatya Valiliği tarafından yaptırılarak ören yeri girişine yerleştirilmiştir. 2011 yılında ziyarete açılan arkeolojik alana girişte, yine Malatya Valiliği tarafından Tunç Devrine ait kerpiç ev örneği yaptırılmıştır. UNESCO Dünya Mirası Listesine girmesinin ardından müze ve ören yeri olarak Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlanarak, halen girişler ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Taştan yapılan yürüyüş yoluna halattan korkuluklar eklenmiştir. Girişten başlayarak, kademeli olarak yürüyüş güzergâhı boyunca yönlendirici ve bilgilendirici görselle

desteklenmiş, farklı dillerde yazılmış levhalar yer almaktadır. Yapıyı yağmur, kar, güneş gibi doğa olaylarından korumak için yapılan çatılama sisteminde, yük taşıma çatı konstrüksiyonlu metal direklerle sağlanmıştır. Duvar kalıntıları boyunca devam eden metal direklerin kalıntılara baskı yapmamasına özen gösterilmiştir. Açık ve kapalı alanlar için kullanılan çatı malzemesi birbirinden farklıdır. Ayrıca kazı çalışmaları devam ettiğinden, modüler çatı sistemi sayesinde yeni buluntular da koruma altına alınabilecektir.



Resim 2: Kral Tarhunza Heykeli ve Aslan Heykeli

Kaynak: <https://www.malatyagazetecilercemiyeti.org/makale/551/melita> (Erişim Tarihi 14.01.2023)

Arslantep'e' de yürütölen kapsamlı kazı çalışmaları sonucunda tarihsel süreç içinde yaşanan işgallere ait farklı katmanlara ulaşılmıştır. Elde edilen buluntulardan en görkemlisi, iki saray yapısının bulunduğu dönem olduğu bilinmektedir. Bu saray komplekslerinin erken döneme ait M.Ö 3300-3000 yıllarına tarihlenen ve Mezopotamya dışında bilinen en eski saray yapılarının olduğu saptanmıştır. Saray kompleksine ait buluntulardan, bürokrasinin başladığı bir devlet düzeninin olduğu yargısına ulaşılmıştır (Frangipane, 2012: 19-40)



Resim 3: Arslantepe Höyüğü Kazı Alanı

Kaynak: <http://www.cekmekoy2023.com/haberler/detay/3497/arslantepe-hoyugu.html> (Erişim Tarihi 14.01.2023)

Arslantep'e Höyüğünde yapılan kazılarda saptanan ve insanlık gelişiminin aşamalarını belirleyen yedi kültür tabakası, yukarıdan başlangıç noktasına kadar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

Geç Roma ve Bizans Çağı I MS 400-

Demir Çağı II III MÖ 1200-700 Yeni Hitit hükümdarlığı, Yeni Asur imparatorluğu, Urartu hükümdarlığı

Geç Bronz II IV MÖ 1500-1200 Hitit İmparatorluğu

Geç Bronz I VB MÖ 1750-1500 Eski Hitit Krallığı

Orta Tunç Çağı VA MÖ 2000-1750 Orta Anadolu'daki eski Asur kolonileri

Erken Bronz III VI D MÖ 2500-2000 Erken Hanedan III b, Akad imparatorluğu, Mezopotamya'da 3. Ur Hanedanı

Erken Bronz II VI C MÖ 2750-2500 Mezopotamya'da Erken Hanedan II- III a

Erken Bronz I VI B1-VI B2 MÖ 3200-2800 Jemdet Nasr ve Mezopotamya'da Erken Hanedan I

Geç Kalkolitik 5 VIA MÖ 3400-3200 Mezopotamya'da Geç Uruk kültürü

Geç Kalkolitik 3-4 VII MÖ 3900-3400 Mezopotamya'da Erken ve Orta Uruk kültürleri

Geç Kalkolitik 1-2 VIII MÖ 4500-3900 Mezopotamya'da Ubeyd sonrası kültürler (Frangipane, 2019: 73)

Kamu yapılarının zaman içerisinde değişikliğe uğrayarak külliye tarzı bir yapıya dönüştüğü, arkeolojik çalışmalarla kanıtlanmıştır. Özellikle dini, ekonomik ve yönetsel olmak üzere üç külliye inşa edildiği düşünülmektedir. Yapı, genişlik ve büyüklük olarak öne çıkar ve tapınak veya saray külliyesinin ilk örneğidir. (Frangipane, 2002: 270)



Resim 4: Arslantepe Höyüğü Saray Yapılanması

Kaynak: Frangipane, M. (2011). Arkeoatlas: Tarih öncesinden Demirçağı'na Anadolu'nun Arkeoloji Atlası, (Ed. N. Karul), Doğu Anadolu, 137.

Arslantepe 'de yaşamın ikinci dönemi M.Ö 1000 yılın başlangıcı olan Neo-Hitit dönemidir. Bu dönemde Arslantepe başkent olmuş, anıtsal yapılar ile yerleşim yerinin Arslantepe olarak anılmasını sağlayan heykeller ve kabartmalar bu dönemde yapılmıştır. (Tuna, 2017: 4) Savaş ve askeriyeyle ilgili ilk işaretlerin görüldüğü, 3 metre yüksekliğindeki kerpiç duvarlar, resimlerle ve sıvalı süslemelerle bezenmiş, damgalı baklava motifleri, duvarlardaki orijinal sıvalar ve zemin döşemeleri ise yer yer görülebilmektedir.



Resim 5: Arslantepe Saray Duvarı Damgalı Baklava Motifi

Kaynak: <https://www.evrensel.net/haber/358653/arslantepe-hoyugunun-dunya-mirasi-listesine-dahil-edilmesi-istenyor> (Erişim Tarihi 23.01.2023)



Resim 6: Arslantepe Duvar Resmi

Kaynak: <https://www.rehbername.com/kesfet/arslantepe-hoyugu-devletin-ve-kentlesmenin-dogdugu-yer> (Erişim Tarihi 23.01.2023)

Bulunan iki binden fazla öğeyle (mühür, cretula vb.) depolama ve muhasebe sisteminin güçlü olduğu işaret edilmiştir. Kilden üretilmiş bu mühürlerde tarım ve hayvancılığı simgeleyen figürler bulunmaktadır. Bu bulguyla ise toplumun geçim kaynakları ile ilgili bilgiler taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca yazının olmadığı dönemlerde kayıt altına alma, kilit mahiyetinde açma kapama işlemi, depo kapılarında simge, aileleri temsil etme yine bu mühürler aracılığıyla yapılmıştır. Seramik kaplar ile saklama ve depolama, kılıç ve oklar ile avcılık ve savaş, mühür baskılarının kullanılması idari yapıların varlığını, kabartmalar ise iktidarı simgelemektedir.



Resim 7: Arslantepe' den Çıkarılan Seramik ve Metal Objeler

Kaynak: Frangipane, M. (2018). Different trajectories in state formation in Greater Mesopotamia: A view from Arslantepe (Turkey). *Journal of Archaeological Research*, 26(1), 3-63, Malatya.



Resim 8: Arslantepe' den Çıkarılan Kil Mühür Baskı Örneği

Kaynak: www.malatya.gov.tr/arslantepe-hoyugu (Erişim Tarihi 25.01.2023)

Arslantepe' de farklı türde metaller kullanılarak metal ürünlerin imal edildiği görülmüştür. Bakır, kurşun, altın, gümüş ve metal alaşımlı öğeler dönemin madenciliği hakkında önemli fikirler vermektedir. En önemli metal öğeler arasında mızrak uçları ve kılıçlar yer almaktadır. Her biri farklı metal ve büyüklükte olan öğeler saygın ve rütbeli kişiler için üretildiği düşünülmektedir. Taş sanduka içinde bulunan Kral Mezarı içinde mücevher, silah gibi nesnelere ise askeri hiyerarşinin varlığını, lidere verilen değeri ve önemi göstermektedir. (Frangipane, 2018: 97) Ortaya çıkan her buluntu, bir amaç doğrultusunda yapılan ve fonksiyonelliği olan, günlük kullanıma hizmet eden araçlardır.

Toprak, var olduğundan itibaren hayatın her aşamasında insanın kullanımında ve üretimin temel maddesi olmuştur. Besin maddelerinin üretim alanı, barınma ihtiyacının karşılandığı yüzey, günlük kullanım ürünlerinin hammaddesi gibi birçok fonksiyona sahip olan toprak, plastik sanatlarında ana malzemesidir. Yerleşik hayata geçilmeyle birlikte tarımsal üretim artmış, insanların yiyecekleri saklama ve depolama ihtiyacı doğmuş, böylelikle kap üretimi başlamış, özellikle topraktan kap üretimi yaygınlaşmıştır. Hızlı çark kullanımı sayesinde seri olarak ve insanların ihtiyaç doğrultusunda belirledikleri form ve büyüklükte toprak kaplar üreterek sıklıkla kullanmaya başlamışlardır.

MEKÂN- SANAT- BELLEK İLİŞKİSİ

Hafıza anlamına gelen bellek, yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü olarak anlamlandırılabilir. Bir nevi görsel arşiv olan bellek, kayıt sistemidir. Geçmiş, şimdi ve gelecek arasında var olan süreçte deneyimlenen tüm eylemler belleği oluşturmaktadır. İnsan, süregelen eylemlerle birlikte mekânda yer kaplayan bir varlıktır. Şimdiyi yaşarken aldığı nefes dahi bir anıya dönüşürken, tüm anıların içinde var olduğu mekân ve mekâna ait imgeler insandan ayrı düşünülemez. O mekânda yaşanan tüm deneyimler zaman faktörüyle birleşerek belleği oluşturur.

Mekânsal bellek, insanların o mekânda yaşadığı anılar ve hissettiği duygular sonucunda oluşmaktadır. Bu yüzden mekân içinde var olmuş nesnelere, izlere ve duyu organlarıyla kaydedilip hatırlanan bilgiler, geçmişe dair olduğundan mekânda bellek yaratır. Mekân, kültürel belleği aktarmak için önemli bir araç olmuştur. Kültürel bellek, bir "yer"de olup bittiğinden mutlaka mekânla ilişki içindedir. Kültürel bellekte yer eden anıları hatırlayarak, geçmişle ilişki kurmak ve böylelikle geçmişten kopmamak sağlanmaktadır. Sanatçının yaratıcılığı ve sanatının biçimlenmesi ise; mekânsal bellekle kurduğu bağla sağlanmaktadır.

Toplumsal mekân, üretim tarzının sonucu ve gerekçesi olarak varlık kazanırken, aynı zamanda üretim tarzıyla birlikte değişir. Toplumlar değiştikçe mekân da değişecektir (Lefebvre, 2014: 24) Mekânı algılamak bireyden bireye farklılık gösterir. Algılanan mekân çeşitli karşılaştırma ve ilişkilendirmelerle belleğe kaydedilerek kalıcılık kazanır. Kalıcı mekân belleği oluşturmak için, mekânı algılayarak yaşam biçimiyle bağ kurmak ve o mekânı deneyimlemek gerekir. Kolektif bir belleğe sahip mekânlar ise; başkaları aracılığıyla deneyimlenmiş ve kültürel aktarım sağlanarak öğrenilmiştir.

Bellek olarak değerlendirildiğinde tarihi mekânlar geçmişe aitliğinden dolayı kolektif belleğe sahiptir. Bu mekânların çevresiyle ilişkisi, o mekânın kimliği ve belleğini oluşturmaktadır. Sadece içinde yaşanan değil, ilgi duyulan mekânlar arasında yer alan geleneksel ve tarihi değere sahip mekânlar, modern mekânlara göre hafızası

daha geniş ve hafıza da daha kalıcı etkiye sahip mekânlardır. Her metrekaresine farklı anlamların yüklenebileceği, her taşını bir başka insanın koyduğu,ilmek ilmek sabırla işlenmiştir. Bu yüzden insanlar mekânla bağ kurarak yaşanan mekânı algılanan mekâna dönüştürür. Bu süreçte mekân kimi zaman özne, kimi zaman nesne görevi üstlenir.

Mekân, sanatçılar için sanat malzemesi olarak çoğunlukla kullanılan alandır. Mekânlar, sanatçının tasarımlarının kaynağını oluştururken mekânın belleği ise tasarımın planlama kurgulamasını oluşturmaktadır. Sanatçı mekân tercihinde ya da tasarım kurgularken mekânın geçmişten günümüze kadarki zaman sürecini ve sahip olduğu fiziksel unsurlarını malzeme olarak seçer. Kimi zaman mekânın kendisi sanat eserine dönüşürken, kimi zaman ise mekân bir araç ve sergileme alanı olarak kullanılmaktadır. Özellikle mekânın belleğinden yola çıkarak oluşturulan tasarımlarda, mekânın akılda kalan yanları çalışılmıştır. Sanatçılar, yaşadıkları toplum ve coğrafyanın var olan koşullarından etkilenerek eser yaratım süreci geçirirler. Sanat eseri, toplumların varlık sürdürerek gelecek nesillere bellek aktarımını sağlayan araçların başında gelir. Hayatın ve içinde yaşanan toplumun tüm koşullarının biçimlendirdiği bellek, sanatçı- sanat eseri- mekân üçleminde fiziksel olarak boy gösterir.

Assman' a göre kökensel hatırlama için insanlar her türlü simgeyi kullanır. Bu hatırlama nesnelere mekânlara, danslardan törenlere, giysilerden resimlere birçok unsuru kapsayabilir. (Gülbetekin,2017: 86) Coğrafi, sosyal, politik, etnografik unsurlar gibi birçok etken, sanat eseri oluşum sürecinde etkin rol oynar. Bellek hatırlatıcısı olan bu unsurlar, sanat eserine dönüşürken gerçeği tam olarak yansıtamayacağı gibi duygulara tercüman olan sanat eserlerine dönüşebilmektedir. Zengin bir tarihi görsel yelpazeye sahip olan Höyük, Arslantepe ismi ve Arslantepe' ye ait olan sembollerle, hediyelik eşyalarda, kentnin çeşitli alanlarında bulunan anıt, heykel ve rölyeflerde, özel tasarımlarda, sanatsal faaliyet ve kongrelerde kullanılmaktadır.

İZ TASARIMLARI

İnsan, yaşamında dokunduğu her anına iz bırakır. Doğada yer alan ilk izler, mağara duvar resimleridir. Kimi zaman realist olan ve hikayeleştirilmiş resimler yapılırken, kimi zaman ise sürrealist resimlere rastlanmıştır. Kendini ifade etme dili ve sanatın başlangıç noktası olarak kabul edilen duvar resimleri, zamanla yerini rölyef (kabartma) ve üç boyutlu çalışmalara bırakmıştır.

Günlük ihtiyaçları karşılayan ürünlerden sanat eserine dönüşen nesnelere geçirdiği tarihsel süreçte, eser- mekân-kültür ilişkisi yaşandığı gözlemlenmiştir. Sanat eserinin oluşum ve şekilleniş süreci, sanatçının yeteneği ve ele aldığı mekânı algılamasıyla ilgilidir. Eseri esas inşa eden zihindir. Mekânı zihnen görmek ve dokunmak, bellekte yer eden bilgileri aktarmak için sanat eserini aracı olarak kullanmak, metaforik anlatımlara başvurarak durağan mekanları nefes alır hale getirmek sanatçının görevidir.

Sanat eseri üretimi, bellekte yer edinmenin ve geleceğe kişisel iz bırakmanın en geçerli yoludur. Oluşturulan eser, sunulacağı mekânla ilişki kurularak tasarlandığında, anlatımı hareketli hale getirerek, görsel algıya da hitap edilmektedir. Ele alınan mekânı, geçmişi, kültürü, anı ve birikimleriyle birlikte sergileme mekânına dönüştürmek için o mekânla sürekli iletişim halinde olmak gerekir. Doğup büyüyen, bağlılık ve aidiyet duygusu yaşanan mekanlarla kurulan bağ daha güçlü olmaktadır.

Cleas Oldenburg 1960'larda gündem yaratan yaptığı açıklama ile dikkatleri üzerine çekmiştir. Oldenburg "Ben, müzede kışının üzerine oturmaktan başka bir şey yapan bir sanattan yanayım" derken sanat eserlerinin vitrinde sergilenen birer metaya dönüşmesine yönelik tepkisini ortaya koymuştur. (Grunenberg, 2012: 98) Müzeler, sanatsal bellek birikimlerinin bir arada toplandığı önemli mekânlar olsa da o eserlerin esas bellek mekânları çıkarıldıkları topraktır. Belleği ve belleğinde sakladığı buluntu unsurlarıyla sanat eserinin kendisi olan Arslantepe Höyüğü, birçok sanatçı için esin kaynağı olduğu gibi bu çalışmanın da çıkış noktasıdır.

Mekânın geçmişi ve belleğinde yer alıp gün yüzüne çıkarılan ya da varlığından bilimsel çalışmalarda bahsedilen birçok unsur, var olan formlarına bağlı kalıp bellekte yeniden tasarlanarak, üç boyutlu düzenlemelere dönüştürülmüştür. Höyükten çıkarılan birçok unsurun ana maddesi olan pişmiş toprak, tasarımların da ana maddesini oluşturmaktadır. Yardımcı malzemelerle desteklenerek oluşturulan kompozisyonların esin kaynağı yine Arslantepe Höyüğü olmuştur.

Coğrafi koşullar ve iklim özellikleri gereği, Anadolu'da en yaygın kullanılan mimari yapı malzemesi kerpiçtir. Krallık, tapınak gibi farklı yapılaşma sistemlerinden oluşan Arslantepe Höyüğü yerleşim alanı, kerpiç ağırlıklı malzeme kullanılarak inşa edilmiştir. Her metrekaresinde farklı izlere ve buluntulara rastlanan mimari yapılaşmadan yola çıkılarak oluşturulan Görsel 9 örneği temsili höyük planı, höyükten çıkarılan mühür baskı desenleriyle süslenecek, şamot çamuru kullanılıp simgesel olarak şekillendirilmiş ve 1040 °C derece sırlı pişirim yapılmıştır.



Resim 9: Arslantepe Höyüğü Kerpiç Yapılaşma Planı, 27x30 cm, 2023

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Bir coğrafyada, canlıların hangi yıllarda varlık gösterdiğini kanıtlamanın ilk yolu bulunan iskelet ya da kemik parçalarının analizidir. Höyük kazı alanında, küp içinde gömülü halde bulunan çocuk iskeleti, Malatya Arkeoloji müzesinde izleyicilerle buluşmaktadır. İnsana ait izlerin yer aldığı höyükte, Görsel 10 örneğinde bellekte kalan sembolik anlamdan yola çıkarak, insanı simgeleyen ayak izi formu tasarlanmış, stoneware çamuru kullanılarak, üzerine mühür baskı desenleriyle süslenerek, 1050 °C derece sırlı pişirimi yapılmıştır.



Resim 10: Seramik Ayak İzi, 18 cm, 2023

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Sadece insan değil, kalkolitik döneme ait çok sayıda hayvan kemiği de kazılarda bulunmuştur. Arslantepe Höyüğü, güçlü bir krallığın varlığını gün yüzüne çıkarmıştır. Mitolojide gücün simgesi olarak kabul edilen boynuz ve höyükte yaşam belirtisi gösteren hayvanları simgeleyen koç kafatası iskeleti, höyükten çıkarılan mühür baskı deseniyle birleşerek, Görsel 11 heykel formunda can bulmuştur. Tasarımda kullanılan boynuz, orijinal koç boynuzudur. Kafatası, şamot çamuru kullanılarak simgesel olarak şekillendirilip, 1040 °C derece sırlı pişirim yapılarak boynuzla birleştirilmiştir.



Resim 11: Kafatası Heykeli, 18x46 cm, 2023

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

İdari sistemin varlığını kanıtlayan, mal ve malzemenin depolanması ve yeniden dağıtımında kullanılan kapların ve bez torbaların ağız kısmını kapatmak için kullanılan, binlerce sayıda ve ağırlıklı olarak insan ve hayvan soyutlamalarından oluşan desenlerle, yazının icadından önce yapılmış ve kullanılan mühürler, höyükten çıkarılan en detaylı anlatıma ve işçiliğe sahip buluntulardır. Görsel 12 ve 13 örneğinde mühürler, yuvarlak ve silindirik mühür desenlerinden yola çıkarak, kalıp baskı yöntemi kullanılarak stoneware çamuruyla temsili olarak şekillendirilip, 1040 °C derece sırlı pişirim yapılmıştır. Yardımcı malzeme olarak kullanılan bez torbalarla da geçmişteki kullanımına uygun bir kompozisyon oluşturulmuştur.



Resim 12: Yuvarlak Mühür Baskılar, Mühür Ø 7 cm- Bez Torba 35x37 cm, 2023

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Resim 13: Silindirik Mühür Baskılar, 17 cm, 2023

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Toplumun sosyal yapısındaki değişiklik ve tarihi dönemlere göre form, malzeme, boyut ve şekillendirme tekniği olarak farklılık gösteren çanak çömlek yapımı ve kullanımı oldukça yaygındır. Höyükten çıkarılan, günlük yaşamın kullanım aracı olan seramik kaplardan yola çıkarak, temsili olarak şamot çamuru ile Görsel 14’deki seramik testi, stoneware çamuru ile Görsel 15 ve 16’daki çanaklar şekillendirilip, 1050 °C sırlı pişirim yapılmıştır. Tasarımlar, pişmiş topraktan yapılmış simgesel altın pullarla desteklenerek de farklı kompozisyonlar oluşturulmuştur.



Resim 14: Seramik Testi, Pul Ø 3 cm- Testi 28 cm, 2023
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Resim 15: Seramik Çanak, Ø 21 cm- h 10 cm, 2023
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Resim 16: Seramik Çanak, Ø 26 cm- h 12 cm, 2023
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Höyükte yapılan kazılarda, dünyada kılıç kullanımının ilk örnekleri arasında yer alan kılıç, mızrak gibi farklı boyutta ve fonksiyonda kullanılan savaş ve avcılık aletleri bulunmuştur. Bu aletlerin boyut ve formunun askeri hiyerarşiye göre şekillendirildiği düşünülmektedir. Metal eritme tekniği kullanılarak yapılan aletlerin üzerinde el işçiliği gümüş süsleme unsurlarına rastlanmıştır. Ayrıca bakır, kurşun, altın gibi değerli diğer madenlerin kullanıldığı da görülmektedir. Görsel 17 örneğinde stoneware çamuru kullanılarak temsili şekillendirilen kılıç, 1050 °C derece sırlı pişirim yapılmıştır.



Resim 17: Seramik Kılıç,48 cm, 2023
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

SONUÇ

Sembol mekânlar olarak nitelendirilebilecek mekânlar, var oldukları toplumların geçmişine ait hatıraları saklayan hafızalardır. Mekâna ait somut ve soyut tüm değerler mekânla etkileşim halinde olan insanlar sayesinde hafızada canlı kalabilmektedir. Arslantepe Höyüğü Ören Yeri, yerel yönetimler önderliğinde tüm eğitim kurumları ve yerli yabancı turistler için eğitici, öğretici ve eğlendirici rehberli turlar düzenlemektedir. Böylelikle farklı kimliklerin aynı bellekte buluşarak ortak bir hafıza oluşturulması ve kültürel belleğin kuşaklar boyunca canlı tutulması sağlanmaktadır. Ayrıca yerel halk kazı ekibine dahil edilerek hem halkın bilinçlenmesi hem de kazı ekibiyle iletişim bağlarının güçlendirilmesine olanak verilmektedir.

Ankara Anadolu Medeniyetleri Müzesi ve Malatya Arkeoloji Müzesi ziyaret edilerek, Höyükten çıkarılan eserler dikkatle incelenmiş ve estetik bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Var olan üretilmiş obje ve buluntulara estetik bir bakış açısıyla yaklaşarak özgün tasarım formları oluşturulmuştur. Mekânın ruhunu yansıtan ve mekânın birer parçası olan tasarım kompozisyonları ve enstalasyonlar kurgulanmıştır. Tasarımlar orijinal hikayelerine bağlı kalarak, bellekte yer ettiği haliyle şekillendirilmiş, dönemsel özellik ve anlatımlara uygun kurgulamalar oluşturularak, o günkü sahne anlatımları canlandırılmaya çalışılmıştır. Tasarımların form ve anlatımlarına uygun sır kullanılarak renklendirme yapılmıştır. 6 Şubat 2023'de gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremin Arslantepe Höyüğüne verdiği hasardan dolayı ziyaretçi girişi kapatıldığından, mekân sergileme alanı kullanılamamıştır fakat tasarımların ana malzemesi olan çamurun hammaddesi toprak olduğundan, tasarımlar toprak üzerinde sergilenmiştir. Böylelikle mekân, bellek ve sanat etkileşim halinde olmuştur.

Bireysel, fiziksel ve sosyal özellikleriyle bir mekânla etkileşim halinde olmak ve o etkileşimin detaylarını bellekte saklayabilmek, sanatsal belleğin oluşmasına yol gösterir. Bu sayede sanatsal bellek, geçmişin imgelerini, şimdinin perspektifiyle değerlendirip tasarımlara aktarmıştır. İnsan ihtiyaçlarını karşılayan, geçmişte kullanım amacı sıradan olan nesnelere, sıradanlıktan çıkartılarak sanatın objesi olmuş ve nesnelere içinde var olan geçmiş izleri, birer mesaj iletme aracına dönüşmüştür. Günümüzde kullanım amacı ya da niteliği değişen, birçoğuna sadece müzelerde rastlayabileceğimiz, tarihi eser statüsünde değerlendirilen ve bellekte yer edindiği ifadesiyle farklı anlam kazanan eserler, sanat nesnesinin kendisi ya da öznesi olmuştur.

KAYNAKÇA

- Ahunbay, Z. (2021). Kültürel Mirasını Koruma İlke ve Teknikleri, YEM Yayın, İstanbul.
- Frangipane M. (2002). Yakınoğu'da devletin doğuşu. (Çev: Z. Zühre İlkelen) İstanbul: Kanaat Yayınları, İstanbul.
- Frangipane, M. (2012). "Fourth Millennium Arslantepe: The development of a centralised society without urbanisation", *Origini XXXIV*.

- Frangipane, M. (2019). "Arslantepe. Siyasi Merkezin Yükseliş ve Düşüşü: Tapınaktan Saraya Saraydan Surla Çevrili Bir Kente / Arslantepe. I. Uluslararası Arslantepe Arkeoloji Sempozyumu, 4-6 October 2018, Malatya.
- Grunenberg, C. (2012). Modern Sanat Müzesi. A. Artun İçinde, Sanat Müzeleri 2, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Gülbetekin, M. (2017). Mekânın Hafızası Yer Adları, Hitapevi Yayınları, Ankara.
- Lefebvre, H. (2014). Mekânın Üretimi. (Çev. Işık Ergüden), Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Uçankuş T. (2000). Arkeoloji Tarih Öncesinden Perslere Kadar Anadolu, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Yılmaz, H. (2021). "Geleneksel Bürokrasinin İlk İzleri: Malatya Arslantepe, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31(2):796.



Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Öğrencilerinin Bu Bölümü Tercih Nedenlerinin İncelenmesi

Investigation of Child Development Department Undergraduate Students' Reasons for Preferring This Department

ÖZET

Ülkemizde çocuk gelişimi eğitiminin gelişmesi ve nitelikli çocuk gelişimciler yetiştirilebilmesi için bu alan öğrencilerinin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenlerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, çocuk gelişimi bölümü lisans öğrencilerinin bu bölümü tercih nedenlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde çalışmanın amacına bağlı olarak amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümünde lisans öğrenimine yeni başlayan ve oryantasyon programına katılmayan toplam 114 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenlerini belirlemeye yönelik "soru formu" ve katılımcıların demografik verilerine ulaşmak için "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin bölüme geliş amacının başta çocuk sevgisi olduğu ve çoğunun olumlu duygularla ve bölüm hakkında bilgi sahibi olarak bölümü tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Gelişimi, Alan Bilgisi, Tercih Nedenleri

ABSTRACT

It is thought that it is important to know the reasons for choosing the child development department of the students in this field in order to develop child development education and to raise qualified child development professionals in our country. For this reason, the aim of this research is to examine the reasons for choosing this department of the students of the child development department in depth. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the research. In the selection of the participants, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used depending on the purpose of the study. Accordingly, the study group of the research consisted of 114 students who have just started their undergraduate education in the Department of Child Development of the Faculty of Health Sciences of a state university in Konya and did not participate in the orientation program. In the research, a "questionnaire" developed by the researchers to determine the reasons for choosing the child development department of the students and a "General Information Form" to reach the demographic data of the participants were used as the data collection tool. The data were analyzed with the content analysis technique. As a result of the research, it was seen that the purpose of coming to the department of Child Development students was primarily the love of children, and most of them preferred the department with positive feelings and knowledge about the department.

Keywords: Child Development, Field Knowledge, Reasons For Preference

GİRİŞ

Meslek seçimi, bireylerin tüm yaşamını etkileyen önemli dönüm noktalarından biridir. Neticede meslek seçimi bireyin sadece çalışma alanını değil, aynı zamanda yaşamını ve geleceğini etkileyen birçok önemli faktörü de içermektedir (Karaman, Metin ve Güven, 2017). Önemli bir öğrenci kitlesi için bu dönüm noktası üniversite bölüm Meslek seçimi, bireylerin tüm yaşamını etkileyen önemli dönüm noktalarından biridir. Neticede meslek seçimi bireyin sadece çalışma alanını değil, aynı zamanda yaşamını ve geleceğini etkileyen birçok önemli faktörü de içermektedir (Karaman, Metin ve Güven, 2017). Önemli bir öğrenci kitlesi için bu dönüm noktası üniversite bölüm tercihlerini yapma sürecinde kendini ortaya koymaktadır. Üniversite/bölüm seçimi, birden fazla üniversite/bölüm arasından en uygun olanını seçme süreci olarak kabul edilir, ancak bu süreç birçok değişkenden etkilenir ve farklı bir boyut kazanır (Zengin ve Uzun, 2017). Örneğin Savickas (1991) meslek seçimlerini etkileyen faktörleri ilgi alanları, aile, değer ve inanç sistemleri, yetenekler, kültür ve çevre olarak tanımlamaktadır. Bunun yanında Kuzgun (2004), meslek seçimini etkileyen faktörleri psikolojik faktörler (ilgi alanları, değerler, yetenekler vb.) ve sosyal

Gökhan Kayılı¹ 
Hilmi Tekin² 

How to Cite This Article

Kayılı, G. & Tekin, H. (2023).
"Çocuk Gelişimi Bölümü Lisans Öğrencilerinin Bu Bölümü Tercih Nedenlerinin İncelenmesi"
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6776-6794. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69501>

Arrival: 14 March 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Konya, Türkiye. ORCID: 0000-0001-7959-4128.

² Öğr. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Muğla, Türkiye. ORCID: 0000-0002-2324-6631

faktörler (aile ilişkileri ve sosyoekonomik düzey) olarak iki gruba ayırmaktadır. Korkut-Owen (2008) ise bu faktörleri; ekonomik, politik, yasal ve sisteme ilişkin özellikler (ülkenin ekonomik yapısı, yönetim biçimi, yasalar vb.) ve şans (doğal olaylar, sağlık koşulları vb.) olarak iki gruba ayırmaktadır (Korkut Owen vd., 2012). Bu faktörlerin olumlu ya da olumsuz dönütleri öğrencinin eğitim ve meslek hayatındaki başarı ve başarısızlıklarına etki etmektedir. Bir yükseköğrenim programına yerleşen ve ileride iş hayatında yer alabilmek için başladığı eğitimini zorunlu olarak sürdüren öğrenciler, mesleklerini içselleştirmeden icra ettikleri sürece iş ortamında huzursuz olma, verimsiz çalışma, işinde hatalar yapma gibi bazı aksaklıklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Dinç, Cangöl ve Söğüt, 2017). Örneğin çocuk gelişimi mesleğinin özellikleri dikkate alındığında çocuk gelişimcinin kişilik özellikleri, mesleğe olan eğilimi, bu mesleği gönüllü olarak seçip seçmediği gibi hususlar çocuk gelişimcinin hem üniversitedeki öğrenme sürecini hem de meslek yaşamındaki başarısını etkilemektedir (Kerigan vd., 2021).

Üniversitelerin çocuk gelişimi bölümleri, tipik ya da atipik gelişim gösteren, korunmaya muhtaç, çalışan, mülteci, suçlu çocuklar ile hastanede yatan çocukların tüm gelişim alanlarını değerlendirebilen, uygun destek programları tasarlayan, uygulayan ve program etkinliğini izleyebilen, çocuklara, ailelere, eğitimcilere ve topluma hizmet sunmakla birlikte çocuk gelişimi alanında bilimsel araştırmalar yapabilen çocuk gelişimciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuk gelişimi bölümleri bunların yanı sıra bu alanda hem kişi hem de kurumlara danışmanlık ve araştırma hizmetleri de sunmaktadır. Bu kapsamda çocuklarda gelişimsel ilerlemeyi değerlendiren materyaller oluşturmakta ve çocukları, aileleri, eğitimcileri ve bir bütün olarak toplumu ilgilendiren projelere öncülük etmektedir. Nihayetinde, bu girişimleri toplumun her kademesinden çocuklara ve ailelere fayda sağlayacak şekilde yürütmektedir (Kerigan vd., 2021).

1960'lı yıllardan itibaren çeşitli isim değişikliklerine uğrayan Çocuk Gelişimi Bölümü, 2007 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesinde "Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı" olarak yeniden yapılandırılmıştır (Hacettepe Üniversitesi, 2023). Daha sonra diğer üniversiteler, farklı zamanlarda çeşitli birimler altında kendi Çocuk Gelişimi bölümlerini kurmuşlardır. Bugün Türkiye'de bulunan üniversitelerin lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerine ilişkin frekans dağılımları tablo.1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Türkiye'de bulunan üniversitelerin lisans düzeyindeki çocuk gelişimi bölümlerine ilişkin frekans dağılımları

Üniversite Türü	Birim Türü	f
Devlet	Sağlık Bilimleri Fakültesi	58
	Sağlık Yüksekokulu	5
	Uygulamalı Bilimleri Yüksekokulu	2
	Sosyal Hizmetler Yüksekokulu	1
	Açık ve Uzaktan Öğretim/Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi	2
Devlet Üniversiteleri Toplamı		68
Vakıf	Sağlık Bilimleri Fakültesi	22
	Sağlık Yüksekokulu	4
Vakıf Üniversiteleri Toplamı		26
Genel Toplam		94

Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2023). <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim tarihi: 07.03.2023

Tablo 1.'de görüldüğü üzere bugün Türkiye'de 68'i devlet, 26'sı vakıf üniversitelerinde bulunmak üzere, farklı üniversite birimlerinde toplam 94 çocuk gelişim bölümü çocuk gelişimci yetiştirmektedir (YÖK, 2023a). Türkiye'deki tüm üniversitelerde bulunan çocuk gelişimi bölümleri için ÖSYM verilerine göre 2022 yılında 2551'i örgün birimlerde ve 3100'ü açık öğretim birimlerinde olmak üzere toplam 5651 kontenjan bulunmaktadır (ÖSYM, 2022). Bu kontenjanların tamamı ilgili yılın tercih süreci sonunda dolmakla birlikte, örgün birimlerde 73 öğrenci çocuk gelişimi bölümünü kazandığı halde kayıt yaptırmamıştır. Öte yandan Açıköğretim Fakültelerinde bulunan çocuk gelişimi bölümlerine ait kontenjanların tamamı da ilgili yılın tercih süreci sonunda dolmakla birlikte, toplam 339 öğrenci bölümü kazandığı halde kayıt yaptırmamıştır (YÖK, 2023).

Çocuk gelişimciler, çocuk gelişimi eğitimi veren fakültelerdeki eğitimini sağlık lisansiyeri olarak tamamlayan bireylerdir. Çocuk gelişimciler; 0-18 yaş arası normal gelişim gösteren, özel ihtiyaçları olan, akut/kronik hastalığı olan, korunma ihtiyacı olan ve risk altındaki çocukların gelişimini değerlendirmeye, izlemeye ve desteklemeye odaklanırlar. Gelişim değerlendirme araçları tasarlar, ailelere, kurumlara ve profesyonellere çocuk odaklı aile danışmanlığı hizmetleri sunar ve en iyi sonuçları sağlamak için farklı alanlarla transdisipliner iş birliği yaparlar. Bunun yanında sağlık, eğitim, sosyal hizmetler alanları ile diğer sektörlerde görev yapmaktadırlar (ÇUÇEP, 2016). Sağlık alanında çalışan çocuk gelişimcisi, yatan hasta servisleri ve çocuk gelişimi birimi gibi birimlerde aile görüşmesi, çocukların ihtiyaçlarına dayalı formal ve informal değerlendirme materyalleri kullanarak gelişimsel değerlendirme ve gelişim takibi çalışmalarını sürdürmektedir (Doğan ve Baykoç, 2015). Eğitim alanında ise, özellikle okul öncesi ve özel eğitim kurumlarında eğitimci olarak çalıştırılan çocuk gelişimciler, eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında, aile toplantılarında, çocuk odaklı aile danışmanlığı hizmetlerinde, gelişimsel değerlendirme, izleme ve desteklemede görev alırlar. Sosyal alanda ise diğer meslek grupları ile birlikte

çocuk evlerinde bulunan çocuklar ile risk altındaki çocuklarla yapılan çalışmalarda çocuk gelişimciler de görev almaktadır. Çocuk gelişimi mesleği eğitim, sosyal ve sağlık alanlarını içermesi nedeni ile sorumluluğu fazla olan meslek grupları arasındadır (Sezgin ve Akalın, 2020).

Alanyazın incelendiğinde çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin meslekleri ile ilişkisine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu; bu çalışmaların, öğrencilerin kişilik özellikleri, mesleğe bakış açıları ve sahip olmak istedikleri meslek tercihlerine yönelik araştırmalar olduğu tespit edilmiştir (Gülen, 2020; Karabulut vd., 2020; Kerigan vd., 2021; Sezgin ve Akalın, 2020; Taştepe ve Köksal Akyol, 2014). Öte yandan alanyazında çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin bu bölümü tercih nedenlerinin incelenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ülkemizde çocuk gelişimi eğitiminin gelişmesi ve nitelikli çocuk gelişimciler yetiştirilebilmesi için bu alan öğrencilerinin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenlerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu tür bir araştırmanın olmaması alanyazına katkı olması açısından da önem arz etmektedir. Belirtilen gerekçelerden dolayı çocuk gelişimi bölümüne yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenlerinin incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin bu bölümü tercih nedenlerini derinlemesine incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; mevcut durumu anlamak ve açıklamak için katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve araştırma konularına bakış açılarını doğrudan deneyimlemek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Patton, 2014). Nitel araştırma yöntemleri birçok farklı araştırma tasarımı içerir. Bu çalışmada ise, fenomen veya kavramlarla ilgili olarak birçok insanın yaşam deneyimlerinin anlamını tanımlayan fenomenolojik model kullanılmıştır (Creswell, 2018). Çalışmada “çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin bu bölümü tercih etme nedenleri” kavramı fenomenolojik bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminin temel anlayışı, belirli bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların incelenmesidir. Söz konusu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda örnekleme alınacak katılımcıların, çocuk gelişimi bölümüne yeni başlayan ve üniversitelerin açıldığı ilk iki hafta içinde bölüm tanıtımıyla ilgili oryantasyon çalışmalarına katılmayan birinci sınıf öğrencilerinden oluşturulması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi bölümünde lisans öğrenimine yeni başlayan ve oryantasyon programına katılmayan toplam 114 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken bahse konu bölüme başlayan öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre seçim yapılmıştır. Araştırmada etik kurallar çerçevesinde; seçilen öğrenciler K1, K2, K3...şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Yaşları ve Mezun Oldukları Lise Türleri

Değişken		f	%
Yaş	19	45	39
	20	27	24
	18	25	22
	17	5	4
	21	3	3
	22	3	3
	24 ve üzeri	3	2
	23	2	2
	Cevap Yok	1	1
Toplam		114	100
Mezun Oldukları Lise Türleri	Anadolu Lisesi	77	67
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	18	15
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	7	6
	Sosyal Bilimler Lisesi	3	3
	Diğer	3	3
	Özel Lise	2	2
	Fen Lisesi	2	2
	Açıköğretim Lisesi	2	2
Toplam		114	100

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 19 (%39) yaşında olduğu, bu çoğunluğu 20 (%24) ve 18 (%22) yaşların takip ettiği görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların çoğunluğunun Anadolu Lisesi mezunu (%67) oldukları görülmektedir. Bu çoğunluğu Anadolu İmam Hatip Lisesi mezunları (%15) izlemektedir. Diğer lise türlerinden mezun olan katılımcıların sayısı ise sınırlıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, katılımcıların neden çocuk gelişimi bölümünü seçtiklerine dair veri toplamak için bir “soru formu” ile katılımcıların yaşı ve mezun olduğu lise türü gibi demografik verileri sağlayan “genel bilgi formu” kullanılmıştır. Soru formu, bir literatür taraması yapıldıktan ve taslak maddeler belirlendikten sonra geliştirilmiştir. İki alan uzmanının da görüşleri doğrultusunda soru formu 10 sorudan oluşacak şekilde son halini almıştır. Soru formunda katılımcılara:

- ✓ Çocuk gelişimci kime denir?
- ✓ Çocuk gelişimciler hangi işleri yapmaktadır? Kısaca yazınız.
- ✓ Çocuk gelişimciler nerelerde çalışmaktadırlar? Adlarını yazınız.
- ✓ Çocuk gelişimi lisans bölümü üniversite tercihinizde kaçınıcı sırada yer alıyordu?
- ✓ Çocuk gelişimi lisans bölümünü YKS sınavına kaçınıcı girişinizde kazandınız?
- ✓ Çocuk gelişimi lisans bölümü tercihinizden önce hangi bölümleri tercih etmiştiniz?
- ✓ Çocuk gelişimi bölümünü seçmeden önce bu alan hakkında bilgi edindiniz mi?
- ✓ Üniversiteye giriş tercihlerinizi yaparken kimlerden ya da nerelerden yardım aldınız, sıralayarak yazınız.
- ✓ Çocuk gelişimi bölümünü seçmenizi aileniz destekledi mi?
- ✓ Çocuk gelişimi bölümünü seçmenizin nedenlerini en önemliden daha az önemli olana doğru sıralayarak yazarmısınız?

Soruları sorulmuştur. Araştırmacılar soru formunu ve araştırmaya katılım izin formunu oluşturmalarının ardından bu formlar yüz yüze doldurmaları için akademik danışmanlar aracılığıyla araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere sunulmuş böylece öğrencilerin araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Katılımcı öğrencilere vermiş oldukları cevapların bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve her türlü özel bilginin gizli tutulacağı sorulardan önce yazılı olarak belirtilmiş, böylece katılımcıların sorulara rahat bir şekilde cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Üniversitelerde oryantasyon programları derslerin başlamasını takip eden ilk iki hafta içinde uygulanmaktadır. Bu husus göz önüne alınarak veriler, araştırmanın yapıldığı üniversitede oryantasyon programı uygulanmadan hemen önce derslerin başladığı ilk hafta olan 19-23 Eylül 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu kapsamda belirtilen tarihler arasında sürdürülen veri toplama süreci sonunda 114 adet cevap notu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu tür bir analiz, benzer verilerin belirli bir kavram veya konu çerçevesinde gruplandırılması ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada öncelikle toplanan veriler bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan Maxqda 20’de tematik içerik analizi yapılarak kodlanmıştır.

Maxqda 2020, araştırmacıların çalışmalarını ve bulgularını niteliksel olarak analiz edip değerlendirmelerine ve elde edilen verileri yorumlamalarına yardımcı olan bir yazılım programıdır (Çayır ve Sarıtaş, 2017). Bu program, araştırmacılara üç başlık altında çeşitli veri analizi seçenekleri sunmaktadır. İlk seçenek betimsel bulgular, ikinci seçenek karşılaştırmalı bulgular ve üçüncüsü ilişkili bulgulardır. Araştırmacılar verilerini kodlayıp betimsel bulgular seçenekleriyle düzenledikten sonra frekans tabloları, frekans grafikleri, kod alt kod bölümler modelleri, tek vaka modelleri, kelime bulutları ve kod satırları kullanarak verileri analiz edebilirler. Karşılaştırmalı bulgular seçeneği, belgeler için değişken olarak kodlanan kodların; çapraz tablo, kod matrisi tarayıcısı, iki vaka modeli ve belge karşılaştırma kullanarak niteliksel analiz gerçekleştirilmesine imkân tanır. İlişkisel Bulgular seçeneği, araştırmacının verilerinin, kod ilişkileri tarayıcısı ve kod teorisi modeli kullanılarak analiz edilmesini sağlar (Aksu, 2019).

Araştırmada Maxqda 2020’de oluşturulan kodlar bir araya getirilerek, temalar ve alt temalar elde edilmiştir. Daha sonra veri setinden basit seçkisiz yöntemle seçilmiş K3, K7, K24, K31, K39, K44, K46, K55, K57, K59, K61, K65, K71, K76, K84, K93, K101 ve K112 numaralı katılımcıların verileri ve hazırlanmış kod seti çocuk gelişimi alanında nitel araştırmalar üzerine çalışan bir uzmana verilmiş ve veri setlerini kodlaması istenmiştir. Araştırmacılar tarafından kodlanan veri seti ile uzman kodlaması karşılaştırılarak puanlayıcılar arasında güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ortaya çıkan farklı kodlar tartışılarak fikir birliğine varılmıştır. Bu noktada hesaplama Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülüne dayalı olarak yapılmıştır. Kodlama testine göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin minimum %80 olması gerekmektedir (Patton, 2014). Yapılan kodlama denetimi sonucu çalışmanın kodlayıcılar arası güvenilirliği %91 olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak incelenir (Bacanlı ve Aslan, 2020). Bu kapsamda bu çalışmanın geçerlik ve güvenirligi için yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir:

İnandırıcılık: İnandırıcılığı sağlamak için uzman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmada uzman incelemesi stratejisi kullanılarak, tasarım, uygulama, değerlendirme ve raporlama süreci, çocuk gelişimi alanında uzman olan ve aynı zamanda araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan 2 öğretim elemanının bakış açılarını içermiştir.

Aktarılabilirlik: Amaca uygun veriler elde etmek için ayrıntılı betimleme stratejileri ve amaçlı örnekleme stratejileri kullanılmış, araştırmaya rastgele seçilen katılımcıların ifadelerinin doğrudan yer verilmiş ve bu doğrultuda henüz bir oryantasyon programına katılmamış çocuk gelişimi bölümüne yeni başlayan öğrencilere ulaşılmıştır.

Tutarlılık: Çalışmada, çocuk gelişimi alanında uzman iki öğretim elemanının araştırma süreciyle ilgili geri dönütlerinden ve desteğinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar kodlayıcıların güvenilirliğini Miles ve Huberman’ın (1994) önerileri doğrultusunda değerlendirmişler ve tutarlılık düzeyinin yeterli olduğunu belirlemişlerdir.

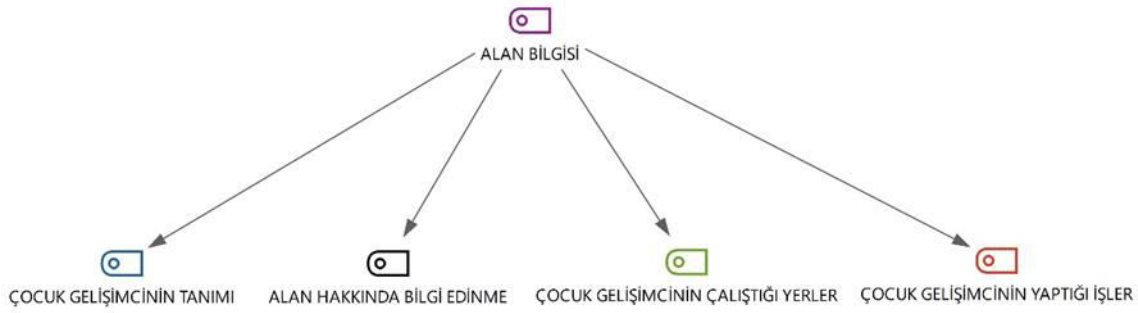
Teyit Edilebilirlik: Gerektiğinde teyit edilebilirliği sağlamak için ham verilerin, veri toplama araçlarının ve analiz sonuçlarının saklanması uygulanmaktadır.

BULGULAR

Katılımcılara sorulan sorulara verilen cevaplar Maxqda 2020 programı yardımıyla kodlanmış olup elde edilen kodlar üç farklı tema altında incelenmiştir. Bu temalar “Alan Bilgisi”, “Tercih Desteği” ve “Bölümün Önemi” olarak adlandırılmıştır. Alan Bilgisi teması altında 4 alt tema, Tercih Desteği teması altında 2 alt tema ve Bölümün Önemi teması altında da 4 alt tema bulunmaktadır. Bu temalar ve alt temalara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Alan Bilgisi

Maxqda 2020 programıyla elde edilen ve “Alan Bilgisi” teması altında yer alan alt temalar Şekil 1’de verilmiştir.



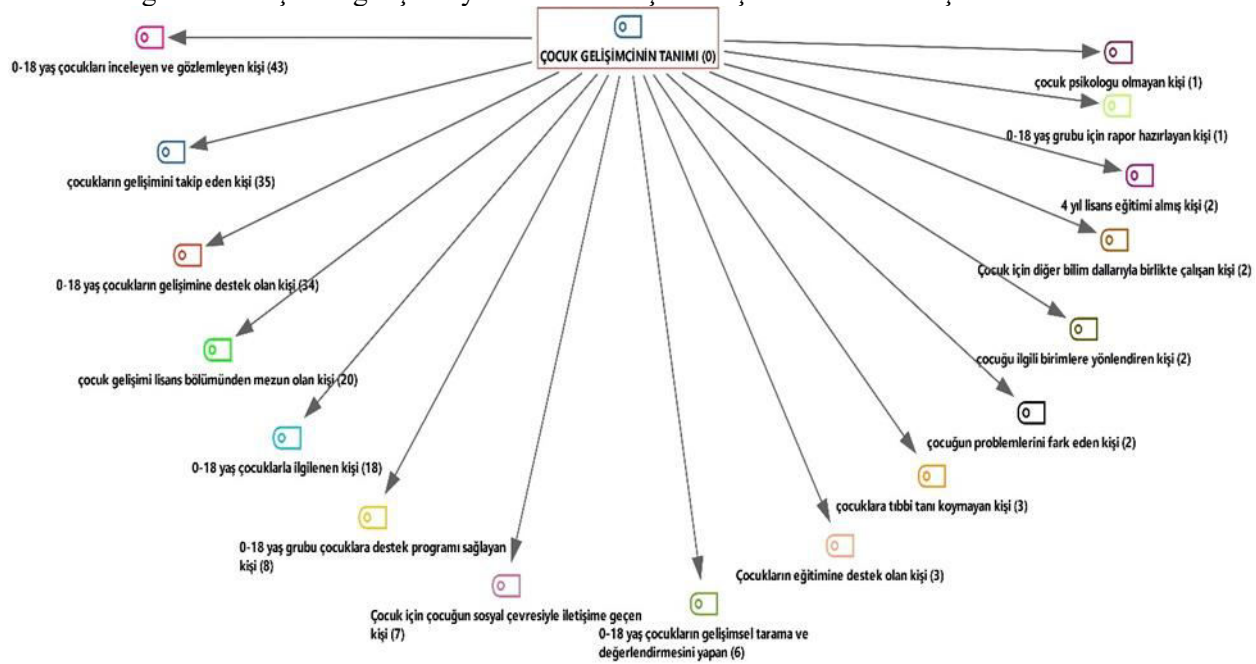
Şekil 1: Alan Bilgisi Teması ve Alt Temaları

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 1’de de görüldüğü gibi Alan Bilgisi teması, “Çocuk Gelişimcinin Tanımı”, “Alan Hakkında Bilgi Edinme”, “Çocuk Gelişimcinin Çalıştığı Yerler” ve “Çocuk Gelişimcinin Yaptığı İşler” olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Her bir alt temaya ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çocuk Gelişimcinin Tanımı Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimciyi tanımlama biçimleri şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Çocuk Gelişimcinin Tanımı Alt Teması ve Kod Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 2’de görüldüğü üzere katılımcılar çocuk gelişimciyi sırasıyla 0-18 yaş çocuklarını inceleyen ve gözlemleyen (f=43), çocukların gelişimini takip eden (f=35), 0-18 yaş çocukların gelişimine destek olan (f=34), çocuk gelişimi lisans bölümünden mezun olan (f=20), 0-18 yaş çocuklarıyla ilgilenen (f=18), 0-18 yaş çocuklara destek programı sağlayan (f=8), çocuk için çocuğun sosyal çevresiyle iletişime geçen (f=7), 0-18 yaş çocukların gelişimsel tarama ve değerlendirmesini yapan (f=6), çocukların eğitime destek olan (f=3), çocuklara tıbbi tanı koymayan (f=3), çocuğun problemlerini fark eden (f=2), çocuğu ilgili birimlere yönlendiren (f=2), çocuk için diğer bilim dallarıyla birlikte çalışan (f=2), dört yıllık lisans eğitimi alan (f=2), 0-18 yaş grubu için rapor hazırlayan (f=1) ve çocuk psikoloğu olmayan (f=1) kişi olarak tanımlamışlardır.

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında çocuk gelişimcilerin çoğunlukla “çocukları inceleyen ve gözlemleyen”, “çocukların gelişimini takip eden” ve “çocukların gelişimine destek olan” kişiler olarak tanımlandığı görülmektedir.

Bu bulgulara örnek olarak K98’in görüşü şu şekildedir: “çocuk gelişimci, 0-18 yaş grubundaki çocuklara destek programları hazırlayan kişidir”. K65 ise bu konuda, “Çocuk gelişimciler, çocuğun (0-18) gelişimini çeşitli yollarla inceleyip gözlemleyen kişidir” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bununla ilgili K13 de çocuk gelişimciyi “0-18 yaş arası çocukların tüm gelişim alanlarını takip eden kişiye verilen mesleki unvan” olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcıların ise çocuk gelişimciyi çocuk gelişimi lisans bölümünden mezun kişi olarak

tanımladığı görülmüştür. Bu görüşe sahip katılımcılardan K108 bu düşüncesini “Dört yıllık üniversitede Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olmuş, eğitiminin tamamlamış kişilere denir” şeklinde açıklamıştır.

Alan Hakkında Bilgi Edinme Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimi alanı hakkında bilgi edinme durumları şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3: Alan Hakkında Bilgi Edinme Alt Teması ve Kod Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

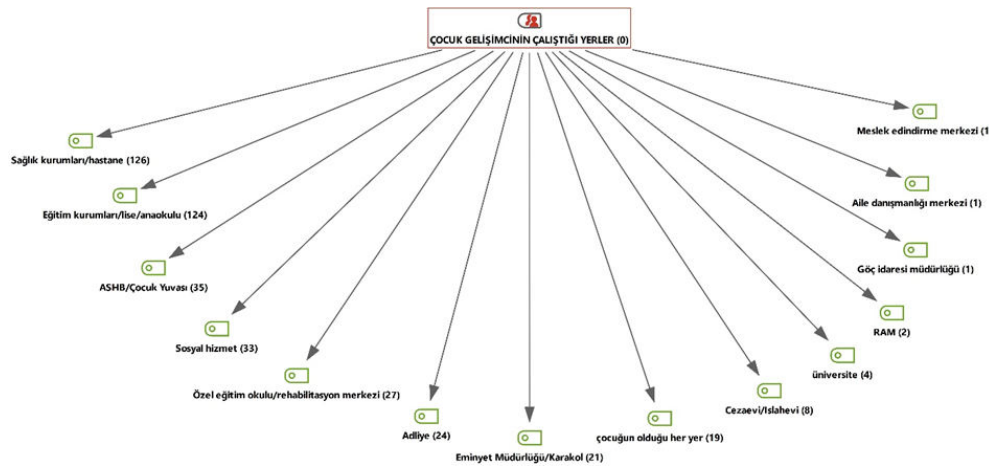
Şekil 3’te görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu (f=83) üniversiteye başlamadan önce alan hakkında bilgi edinmiştir. Buna örnek olarak K104’ün görüşü şu şekildedir:

“Çevremde bu bölümü okuyanlar var zaten. Onlarla fikir alışverişinde bulundum. Aynı zamanda babam Devlet Hastanesinde çalıştığı için beni hastanedeki çocuk gelişimciye yönlendirdi. Ondan da bilgi aldım.”

Yine üniversiteye başlamadan önce alan hakkında bilgi edindiğini ifade eden K27’de bunu, “Evet bu nasıl bir bölüm, işime yarar mı diye araştırma yaptım.” Sözleriyle açıklamıştır. Bunun yanında üniversiteye başlamadan önce alan hakkında bilgi edinmediğini ifade eden (f=17) katılımcılar da bulunmaktadır. Bunlardan K12, bu konudaki düşüncesini “bu alan hakkında bilgi edinmedim. Biraz rastgele oldu benim bölüm tercihi”. Sözleriyle ifade etmiştir. Yine K86’da “bilgi edinmeyi de hiç düşünmedim. Bazen kafa karıştırıyorlar” sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Bunlarla birlikte tercih aşamasında alan hakkında kısmen bilgi edindiğini ifade eden (f=13) katılımcılar da vardır. Bunlardan biri olan K107 düşüncesini “aslında sadece genel bir bakış attım. Öyle çok detaylı araştırıp bilgi almadım diyebilirim” sözleriyle ifade etmiştir. Bunun yanında K107 ile aynı görüşü paylaşan K36’da “yeteri kadar bilgi edinmedim. Biz kısmen diyelim” diyerek soruya cevap vermiştir.

Çocuk Gelişimcinin Çalıştığı Yerler Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimcinin çalıştığı yerler hakkındaki görüşleri şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4: Çocuk Gelişimcinin Çalıştığı Yerler Alt Teması ve Kod Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

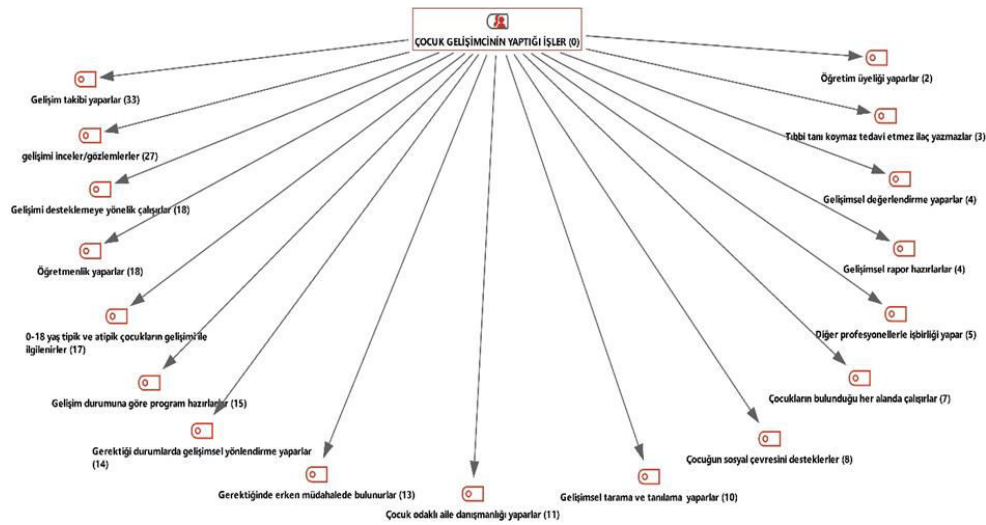
Şekil 4 incelendiğinde katılımcıların, çocuk gelişimcilerin çoğunlukla sağlık kurumları/hastaneler (f=126) ile eğitim kurumlarında (f=124) çalıştığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu yerlerin yanında yine katılımcılar tarafından çocuk gelişimcilerin sırasıyla ASHB/Çocuk yuvaları (f=35), sosyal hizmet (f=33), özel eğitim okulları/rehabilitasyon merkezleri (f=27), adliyeler (f=24), emniyet müdürlüğü/karakollar (f=21), çocuğun olduğu her yer (f=19), cezaevi/ıslahevi (f=8), üniversiteler(f=4), Rehberlik Araştırma Merkezleri (f=2), göç idaresi müdürlüğü (f=1), aile danışmanlığı merkezleri (f=1) ve meslek edindirme merkezlerinde (f=1) çalıştıkları ifade edilmektedir.

Konuyla ilgili olarak K70 düşüncesini, “*çocuk gelişimcilerin hastanelerde, daha genel olarak sağlık kuruluşlarında çalıştığını duydum*” sözleriyle dile getirmiştir. Yine K18’de aynı şekilde “*artık her hastanede çocuk gelişimci var. Bazen aile sağlığı merkezlerinde de oluyor*” sözleriyle düşüncesini belirtmiştir. Çocuk gelişimcilerin sağlık kuruluşlarında çalıştığını düşünen katılımcılardan K20’de bunu “*Çocuk gelişimci başka yerlerde de çalışıyor. Ama öncelikle hastanede. Zaten çocuk gelişimci deyince ilk akla hastane geliyor.*” Sözleriyle açıklamıştır. Bunun yanında çocuk gelişimcilerin eğitim kurumlarında çalıştığını ifade eden katılımcılardan K54, bunu “*Tabi genel olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışıyorlar. Hep görüyoruz.*” Sözleriyle açıklamıştır. Bir başka katılımcı olan K10 ise, çocuk gelişiminin nerelerde çalıştığını “*Onları ben daha çok okul öncesi öğretmenliğinde ve meslek liselerinde bölüm öğretmeni olarak görüyorum*” şeklinde ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar çocuk gelişimcilerin cezaevi/ıslahevlerinde çalıştığını ifade etmektedir. Bunlardan biri olan K41, “*Çocuk gelişimciler birçok yerde çalışıyorlar ancak aklıma ilk gelen yerlerden biri ıslahevleridir. En çok ihtiyaç orada bence.*” Sözleriyle düşüncesini açıklamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcıların ise, çocuk gelişimcilerin ASHB’ye bağlı çocuk yuvalarında çalıştığını ifade ettiği görülmüştür. Bunlardan K14, “*Biz eskiden yetimhane deriz ya şimdi çocuk yuvaları oldu diye biliyorum. İşte oralarda çalışıyorlar.*” Sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir.

Çocuk Gelişimcinin Yaptığı İşler Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimcinin yaptığı işler hakkındaki görüşleri şekil 5’te verilmiştir



Şekil 5: Çocuk Gelişimcinin Yaptığı İşler Alt Teması ve Kod Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

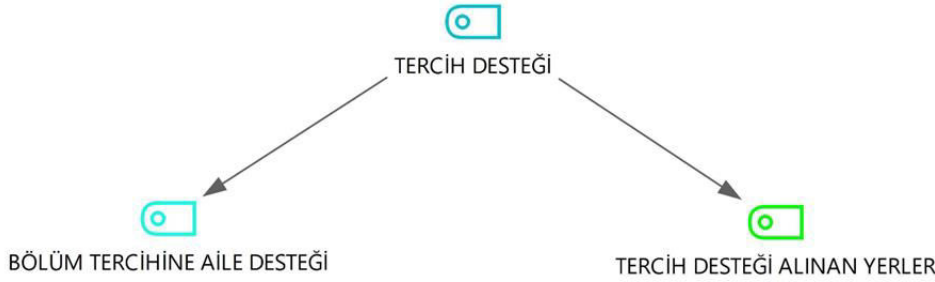
Şekil 5’te görüldüğü üzere katılımcılar çocuk gelişimcinin yaptığı işler konusunda oldukça farklı görüşlerde bulunmuştur. Bu görüşler sırasıyla; gelişim takibi yaparlar (f=33), gelişimi inceler/gözlemlerler (f=27), gelişimi desteklemeye yönelik çalışmalar (f=18), öğretmenlik yaparlar (f=18), 0-18 yaş tipik ve atipik çocukların gelişimi ile ilgilenirler (f=17), gelişim durumuna göre program hazırlarlar (f=15), gerektiği durumlarda gelişimsel yönlendirme yaparlar (f=14), gerektiğinde erken müdahalede bulunurlar (f=13), çocuk odaklı aile danışmanlığı yaparlar (f=11), gelişimsel tarama ve tanılama yaparlar (f=10), çocuğun sosyal çevresini desteklerler (f=8), çocukların bulunduğu her alanda çalışır (f=7), diğer profesyonellerle işbirliği yaparlar (f=5), gelişimsel rapor hazırlarlar (f=4), gelişimsel değerlendirme yaparlar (f=4), tıbbi tanı koymaz ilaç yazmazlar (f=3) ve öğretim üyeliği yaparlar (f=2) şeklindedir.

Bu konuda çocuk gelişimcilerin gelişim takibi yaptığını düşünen K97 bunu “*çocuk gelişimciler çocuğun her türlü gelişimi hakkında çalışma yapar ve gelişimlerini takip ederler*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan K66’da K97 ile aynı düşüncededir ve bu düşüncesini “*Onların özellikle hastanede çalıştığı zaten biliyorum. Orada çocukların gelişimini gün gün yazarlar.*” Sözleriyle açıklamıştır. Bunun yanında çocuk gelişimcilerin gerektiğini

çocuklara erken müdahalede bulunduğu düşünen katılımcılardan K56 bu görüşünü “Çocuk gelişimciler, çocukta normal seyretmeyen durumlarda erkenden müdahalede bulunmaktadırlar.” Şeklinde belirtmiştir. Bunlarla birlikte çocuk gelişimcilerin çocuğun gelişimi için diğer profesyonellerle iş birliği içinde olduğunu düşünen K89 bu görüşünü “Çalıştıkları kurumda odağı çocuk olmak üzere diğer meslek profesyonelleri ile iş birliğine girip çocuğun yüksek yararını gözetirler” şeklinde açıklamıştır. Öte yandan bazı katılımcılar da çocuk gelişimcilerin öğretmenlik yaptığını ifade etmiştir. Bunlardan biri olan K39, “Liselerde çocuk gelişimi öğretmenliği yaparlar. Buradan okul öncesi öğretmenliğine de geçiş yapılabiliyor bildiğim kadarıyla.” Sözleriyle düşüncesini belirtmiştir.

Tercih Desteği

İçerik analizi sonucunda elde edilen “Tercih Desteği” teması ve altında yer alan alt temalar Şekil 6’da verilmiştir.



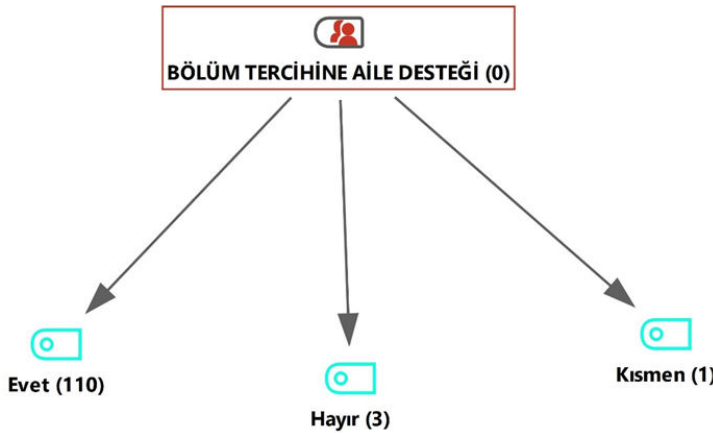
Şekil 6: Tercih Desteği Teması ve Alt Temaları

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 6’da da görüldüğü gibi Tercih Desteği teması, “Bölüm Tercihine Aile Desteği” ve “Tercih Desteği Alınan Yerler” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Her bir alt temaya ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bölüm Tercihine Aile Desteği Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimi bölümü tercihine aile desteğine ait görüşleri şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7: Bölüm Tercihine Aile Desteği Alt Teması ve Kod Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

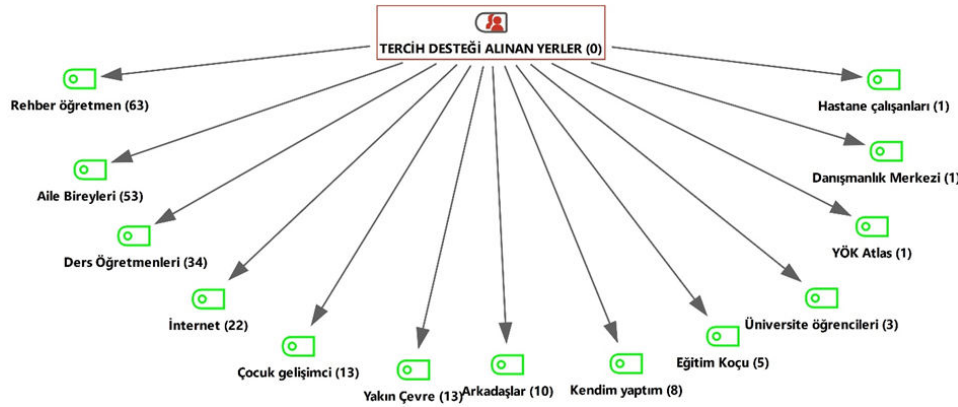
Şekil 7’de görüldüğü üzere katılımcıların tamamına yakınının ailesi (f=110) çocuklarının çocuk gelişimi bölümü tercihine destek vermiştir. Buna örnek olarak K114’ün görüşü şu şekildedir:

“Ben bu bölümü tercih edeceğimi söylediğimde hiç düşünmeden hem bizim için hem de senin için çok uygun bir bölüm dediler.”

Yine çocuk gelişimi bölümüne ailesinin destek olduğunu ifade eden K4’te bu düşüncesini “Ailem tercihlerimin hiçbirine karışmadı. Ne yazarsan yaz arkadayız dediler. Zaten sadece çocuk gelişimi yazmıştım.” Sözleriyle ifade etmiştir. K114 ve K4 gibi ailesinin desteğini gördüğünü ifade eden K73 “Ailem çocuk gelişiminin geleceği açık bir bölüm olduğunu düşündükleri için destekledi.” Şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Öte yandan az da olsa bazı katılımcılar ailelerinin çocuklarının çocuk gelişimi bölümü tercihine destek vermediğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan biri olan K107, “Desteklemeyi bırakın, karşı bile geldiler. Çoluk çocukla ne işin var dediler” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Yine K79’da ailesinin bu bölümü tercihine destek olmadığını “yok, destek vermediler. Sanırım önemsiz, basit gördüler bölümümü” sözleriyle düşüncesini açıklamıştır.

Tercih Desteği Alınan Yerler Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin tercih yaparken destek aldıkları yerlere ilişkin görüşleri şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8: Tercih Desteği Alınan Yerler Alt Teması ve Kod Haritası

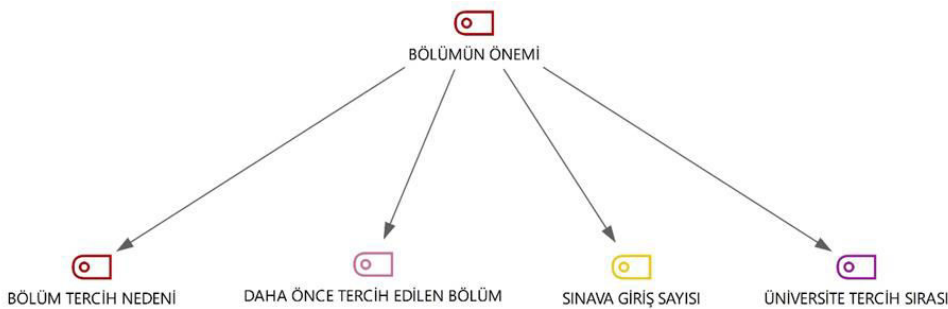
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 8 incelendiğinde katılımcıların tercih yapma aşamalarında sırasıyla rehber öğretmenlerinden (f=63), aile bireylerinden (f=53), ders öğretmenlerinden (f=34), internetten (f=22), çocuk gelişimcilerden (f=13), yakın çevreden (f=13), arkadaşlarından (f=10), sadece kendilerinden (f=8), eğitim koçlarından (f=5), üniversite öğrencilerinden (f=3), YÖK Atlas’tan (f=1), danışmanlık merkezinden (f=1) ve hastane çalışanlarından (f=1) destek aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Konuyla ilgili olarak K1 tercih aşamasında nereden destek aldığını, “Ben öncelikle rehber öğretmenimden destek aldım. Onun önerileri bana çok yardımcı oldu.” şeklinde açıklamıştır. Rehber öğretmeninden destek aldığını belirten katılımcılardan biri olan K80 de bu konuda “Okulumuzdaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisi öğretmenimizden yardım aldım.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. K1 ve K80 gibi rehber öğretmen desteğine vurgu yapan katılımcılardan biri olan K88, “Tabi birçok kimseye danıştım. Görüş ve önerilerini aldım. Fakat öncelikle rehber öğretmenim. Onun dediği temel oluşturdu.” diyerek düşüncesini dile getirmiştir. Diğer yandan bazı katılımcılar tercih aşamasında mesleğine devam eden bir çocuk gelişimciden destek aldıklarını ifade etmiştir. Örneğin K28, “Evime yakın bir hastaneye gittim ve orada bu işi yapan çocuk gelişimci ile görüştim. Sağ olsun bana çok yardımcı oldu.” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Bunun yanında tercih aşamasında eğitim koçundan destek aldığını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcılar arasında bulunan K51 “malum artık sınav dönemi herkesin bir koçu oluyor. Ben de koçumdan destek aldım” sözleriyle düşüncesini belirtmiştir.

Bölümün Önemi

Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen “Bölümün Önemi” teması ve altında yer alan alt temalar şekil 9’da verilmiştir.



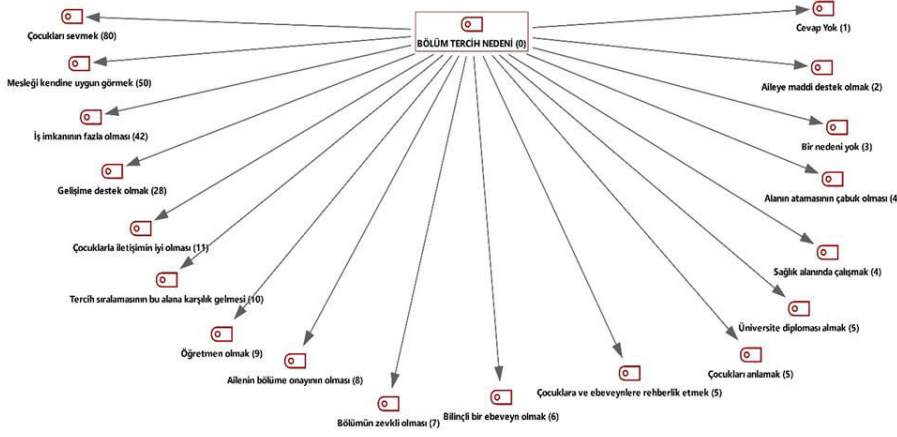
Şekil 9: Bölümün Önemi Teması ve Alt Temaları

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 9’da da görüldüğü gibi Bölümün Önemi teması, “Bölüm Tercih Nedeni”, “Daha Önce Tercih Edilen Bölüm”, “Sınava Giriş Sayısı” ve “Üniversite Tercih Sırası” olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır. Her bir alt temaya ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bölüm Tercih Nedeni Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenlerine ilişkin görüşleri şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10: Bölüm Tercih Nedeni Alt Teması ve Kod Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 10 incelendiğinde katılımcı öğrenciler çocuk gelişimi bölümünü tercih etme nedenlerini sırasıyla çocukları sevmek ($f=80$), mesleği kendine uygun görmek ($f=50$), iş imkanının fazla olması ($f=42$), gelişime destek olmak ($f=28$), çocuklarla iletişimlerinin iyi olması ($f=11$), tercih sıralamasının bu alana karşılık gelmesi ($f=10$), öğretmen olmak ($f=9$), ailenin bölüme onayının olması ($f=8$), bölümün zevkli olması ($f=7$), bilinçli bir ebeveyn olmayı istemek ($f=6$), çocuklara ve ebeveynlere rehberlik etmek ($f=5$), çocukları anlamak ($f=5$), üniversite diploması almak ($f=5$), sağlık alanında çalışmak ($f=4$), alanın atamasının çabuk olması ($f=4$), herhangi bir nedeninin olmaması ($f=3$) ve aileye destek olmak ($f=2$) olarak ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir.

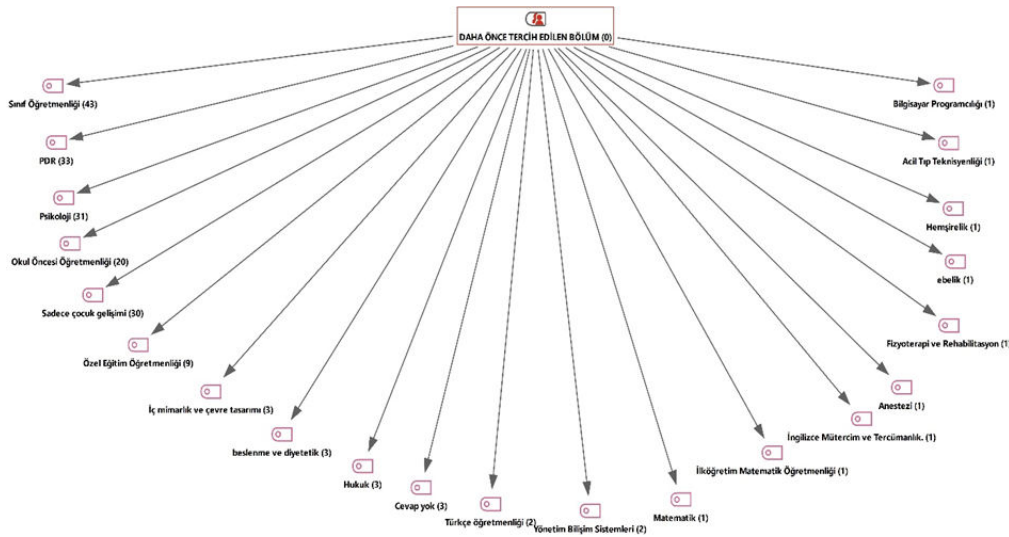
Örneğin K21 çocuk gelişimi bölümünü neden tercih ettiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

“Çocuklar benim hassas noktam. Onlara karşı olan bu sonsuz sevgimden dolayı bu bölümü tercih ettim.”

Bununla birlikte K100’de bölüm tercih nedenini *“çocukları çok sevdiğim için bu bölümü tercih ettim. Başka da bir nedeni yok.”* Sözleriyle açıklamıştır. Yine çocukları sevdiği için bu bölümü tercih ettiğini söyleyen K11 bu düşüncesini *“Özellikle çocukları daha çok seviyorum ve onların eğitimine önem veriyorum. Bölümü tercih etmem de ilk ve en önemli sebep budur.”* Sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar bölümün iş imkanının fazla olması nedeniyle bu bölümü tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu katılımcılardan biri olan K95 bu düşüncesini *“Ben bu bölümün geleceği olduğuna inanıyorum. İş imkânı giderek artıyor. Bu da bizim iş bulma şansımızı arttıracak.”* Sözleriyle açıklamıştır. Bazı katılımcılar ise bu bölümü ileride bilinçli bir ebeveyn olmak istedikleri için tercih ettiklerini ifade etmiştir. Örneğin K59 *“İlerde anne olursam bilinçli olmak istiyorum. Madem bu bölümü tercih ediyorum hem kendime hem de çevreme faydalı olayım.”* Sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Diğer yandan bazı katılımcılar ise bir üniversiteye yerleşmek için bu bölümü tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan olan K99 *“açıkta kalmak yerine en azından dört yıllık bir bölüme yerleşeyim dedim. Öyle yazdım bu bölümü.”* Sözleriyle bölümü neden tercih ettiğini açıklamıştır.

Daha Önce Tercih Edilen Bölüm Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünden önce tercih ettikleri bölüme ilişkin görüşleri şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11: Daha Önce Tercih Edilen Bölüm Alt Teması ve Kod Haritası

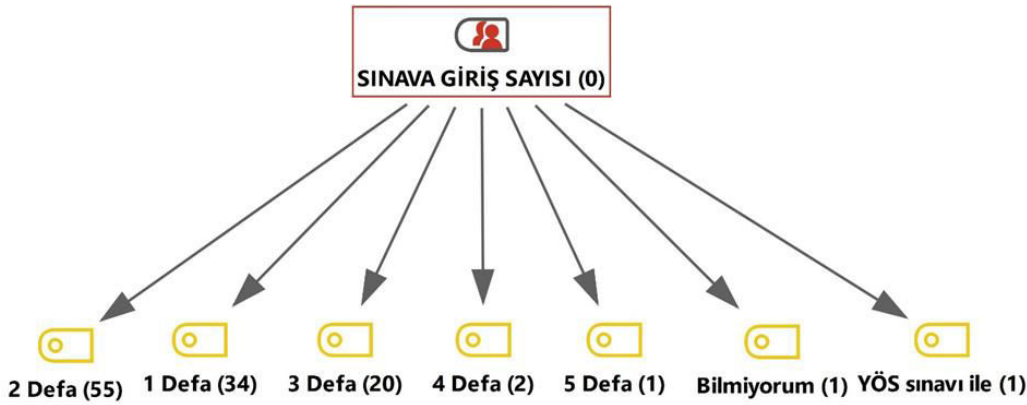
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 11 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü tercih etmeden önce çoğunlukla sınıf öğretmenliği (f=43), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (f=33), Psikoloji (f=31) ve Okul Öncesi Öğretmenliğini (f=20) tercih ettiklerini açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların tercih ettiklerini ifade ettiği bu bölümleri sırasıyla Özel Eğitim Öğretmenliği (f=9), İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı (f=3), Beslenme ve Diyetetik (f=3), Hukuk (f=3), Türkçe Öğretmenliği (f=2), Yönetim Bilişim Sistemleri (f=2), Matematik (f=1), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (f=1), İngilizce Mütercim ve Tercümanlık (f=1), Anestezi (f=1), Fizyoterapi ve Rehabilitasyon (f=1), Ebelik (f=1), Hemşirelik (f=1), Acil Tıp Teknisyenliği (f=1) ve Bilgisayar Programcılığı (f=1) bölümleri takip etmektedir. Bunların yanında bazı katılımcılar sadece çocuk gelişimi bölümünü (f=30) tercih ettiklerini ifade etmişler, bazı katılımcılar (f=3) ise bu soruya cevap vermemişlerdir.

Konuyla ilgili olarak K75 “Ben hem tercih sıralamamda hem de daha önceki sınava girişlerimde öncelikle sınıf öğretmenliğini yazmıştım.” Sözleriyle daha önce tercih ettiği bölümü açıklamıştır. Aynı şekilde K25’te “Sınıf öğretmenliği hep ilk tercihimdi. Onu da ataması çok diye yazıyordum. Önce sınıf öğretmenliği sonra çocuk gelişimi. Başka yok.” Sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar da çocuk gelişimi bölümünü tercih etmeden önce psikoloji bölümünü tercih ettiğini ifade etmiştir. Örneğin K40 bu konuda “İlk başlarda sadece ama sadece psikoloji yazıyordum. Sonraki senelerde bunun arkasına çocuk gelişimini de ekledim. Kendimi çocuk gelişiminde buldum.” Şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar da daha önce tercih ettikleri başka bir bölüm olmadığını, sadece çocuk gelişimini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna örnek olarak K65 “çocuk gelişimi ilk sırada yer alıyordu. Başka bir bölüm hiç düşünmedim de tercih de etmedim.” Diyerek çocuk gelişiminden başka bir bölüm tercih etmediğini ifade etmiştir. K65 ile aynı görüşü paylaşan K2 ise bu düşüncesini “Doğrusu daha önce hiçbir bölümü tercih etmedim. Sadece çocuk gelişimi yazdım. Çocukları çok seven biri olarak belki öğretmenlik de yazabilirdim. Ama gönlüm hep çocuk gelişiminden yanaydı.” Sözleriyle açıklamıştır. Diğer yandan bazı katılımcılar çocuk gelişimi bölümünü tercih etmeden önce Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin K61 bu konudaki düşüncesini “Başka bölümler de vardı. Fakat onları aşağı yazmıştım. Bir yandan çocuk gelişimi bir yandan PDR. Düşünürken PDR ağır bastı. Onu ilk yazdım.” Sözleriyle ifade etmiştir.

Sınava Giriş Sayısı Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin Yükseköğretim Kurumları Sınavına giriş sayısına ilişkin görüşleri şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12: Sınava Giriş Sayısı Alt Teması Ve Kod Haritası

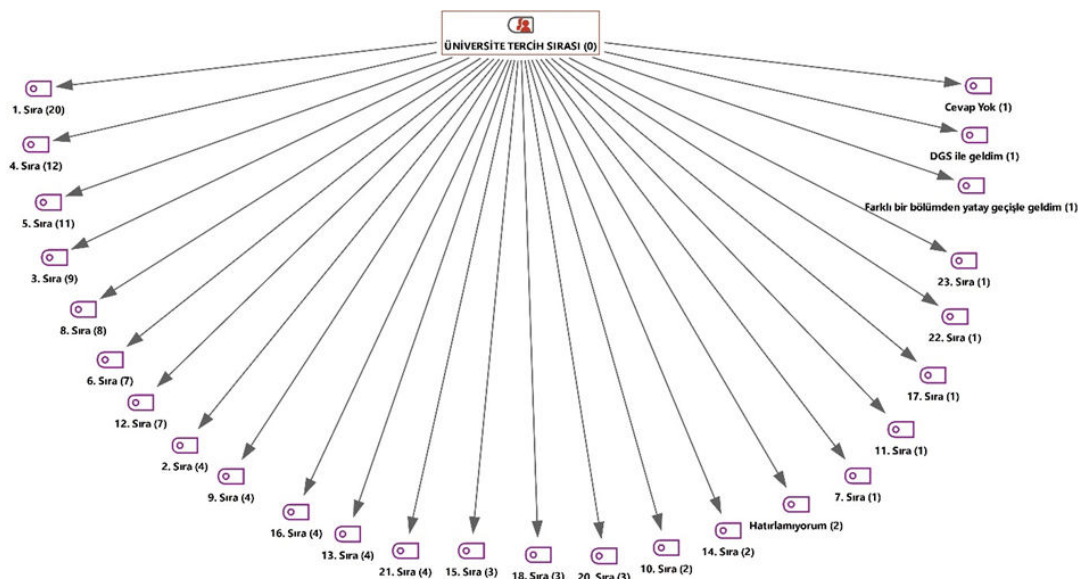
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 12’de görüldüğü üzere katılımcıların çoğunluğu (f=55) çocuk gelişimi bölümüne yerleşene kadar olan sürede YKS sınavına 2 defa girmiştir. Bu sayıyı sırasıyla 1 defa (f=34), 3 defa (f=20), 4 defa (f=2) ve 5 defa (f=1) izlemektedir. Bununla birlikte katılımcılardan biri sınava kaç defa girdiğini hatırlamadığını, biri ise Yabancı Öğrenci Sınavı ile bu bölümü kazandığını ifade etmektedir.

Konuyla ilgili olarak K26 sınava kaç defa girdiğini “Çocuk gelişimini kazandığımda YKS sınavına 2 defa girmiştım. İlkinde kazanamadım. Fakat ikincide tutturdum.” Şeklinde ifade etmiştir. Yine K111’de çocuk gelişimi bölümünü kaçınıcı girişte kazandığını, “Sınavın ikincisinde bu bölümü kazandım. İlkinde başka bir bölüm geldi fakat gitmedim.” Sözleriyle açıklamıştır. K57’de K26 ve K111 gibi çocuk gelişimi bölümünü kazanana kadar sınava kaç defa girdiğini “Bu bölümü birinci senemde de kazanıyordum. Ama Daha iyi bir üniversiteye gitmek için tercih etmedim. İkinci girişimde kazandım demeliyim sanırım.” Sözleriyle ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar bu bölümü ilk girişinde kazandığını belirtmiştir. Bunlardan biri olan K9 bu durumu “Ben iyi çalışmıştım. İyi bir üniversiteye gitmek istedim. Burayı yazdım ve ilk seferde kazandım.” Şeklinde ifade etmiştir. Yine K32’de K9 gibi sınava sadece bir defa sınava girerek çocuk gelişimi bölümünü kazandığını “Aslında çok kaygılıydım. Ne yapıp edip bu sene kazanmalıyım dedim ve de ilk senemde kazandım.” Şeklinde açıklamıştır. Bunlarla birlikte sadece bir katılımcı ise çocuk gelişimi bölümünü kazanana kadar sınava 5 defa girdiğini ifade etmiştir. K5 bununla ilgili olarak “İlk başlarda başka bir bölüm istiyordum. O olmadı. Çocuk gelişimi sonradan düşündüğüm bir bölüm oldu. Ona da ilgi duyunca çocuk gelişimini kazanmak için bayağı uğraştım. Ve beşinci girişte oldu.” Sözleriyle açıklamıştır.

Üniversite Tercih Sırası Alt Teması

Katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimini üniversite tercihlerinde kaçınıcı sıraya yerleştirdiğine ilişkin görüşleri şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13: Üniversite Tercih Sırası Alt Teması ve Kod Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 13'te görüldüğü üzere katılımcı öğrencilerin çoğunluğu çocuk gelişimi bölümünü üniversite tercihlerinde birinci sıraya (f=20) yerleştirdiğini ifade etmiştir. Bunu sırasıyla 4. Sıra (f=12), 5. Sıra (f=11), 3. Sıra (f=9), 8. Sıra (f=8), 6. Sıra (f=7), 12. Sıra (f=7), 2. Sıra (f=4), 9. Sıra (f=4), 16. Sıra (f=4), 13. Sıra (f=4), 21. Sıra (f=4), 15. Sıra (f=3), 18. Sıra (f=3), 20. Sıra (f=3), 10. Sıra (f=2), 14. Sıra (f=2), 7. Sıra (f=1), 11. Sıra (f=1), 17. Sıra (f=1), 22. Sıra (f=1) ve 23. Sıra (f=1) izlemiştir. Bununla birlikte iki katılımcı çocuk gelişimi bölümünü kaçınıcı sıraya yerleştirdiğini hatırlamadığını, bir katılımcı farklı bir bölümden yatay geçişle geldiğini ve bir katılımcı DGS ile geçiş yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca bir katılımcı da bu soruya cevap vermemiştir.

Konuyla ilgili olarak K49 çocuk gelişimini kaçınıcı sıraya yerleştirdiğini “*Zaten ilk dört tercihim çocuk gelişimiydi. Ben ilk sıraya koydum diyeyim.*” Şeklinde açıklamıştır. Yine K7’de K49 gibi çocuk gelişimini tercihlerde ilk sıraya yerleştirdiğini “*ilk sıraya koydum. Başka bölümler de vardı. Onlar daha aşağılardaydı.*” Diyerek belirtmiştir. Diğer yandan bazı katılımcılar çocuk gelişimini 4. Sıraya koyduğunu ifade etmektedir. Bunlardan biri olan K45 “*ilk üç tercihim başka bölümdü. Ben ne olur ne olmaz diyerek çocuk gelişimini dördüncü sıraya yazdım.*” Sözleriyle çocuk gelişimini kaçınıcı sıraya yerleştirdiğini ifade etmiştir. Az sayıda katılımcı ise çocuk gelişimini 15. Sıraya yerleştirdiğini ifade etmiştir. Yine bunlardan biri olan K94 bu durumu “*Ben ortaya yani 15. Sıraya koymaya çalıştım. Buradaki amacım bir baraj görev görmesiydi. Çok şükür orada kaldı.*” Sözleriyle açıklamıştır. Bunlarla birlikte bir katılımcı da çocuk gelişimi bölümünü YKS tercihlerinde en sondan bir önceye yerleştirmiştir. Bölümü 23. Sıraya yerleştirdiğini ifade eden K109 “*Yani benim puanı çok daha iyiydi. Ne olur ne olmaz anesteziyle çocuk gelişimini de yazayım da boşta kalmayayım dedim. O yüzden çocuk gelişimini 23’e anesteziyi de 24’e yazdım.*” Diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada çocuk gelişimi lisans bölümünü tercih eden katılımcıların bölüm tercih nedenleri; çocuk gelişimi bölümüne ilişkin bilgileri, tercih sürecinde aldıkları tercih desteği ve bölüme verdikleri önem başlıklarıyla çok boyutlu olarak derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen ilk bulguda; katılımcıların çocuk gelişimciyi çoğunlukla 0-18 yaş çocuklarını inceleyen ve gözlemleyen, çocukların gelişimini takip eden, 0-18 yaş çocukların gelişimine destek olan, çocuk gelişimi lisans bölümünden mezun olan ve 0-18 yaş çocuklarıyla ilgilenen kişiler olarak tanımladıkları görülmüştür. Bunun yanında yine katılımcıların çocuk gelişimciyi az oranda; 0-18 yaş çocuklara destek programı sağlayan, çocuk için çocuğun sosyal çevresiyle iletişime geçen, 0-18 yaş çocukların gelişimsel tarama ve değerlendirmesini yapan, çocukların eğitimine destek olan, çocuklara tıbbi tanı koymayan, çocuğun problemlerini fark eden, çocuğu ilgili birimlere yönlendiren, çocuk için diğer bilim dallarıyla birlikte çalışan, dört yıllık lisans eğitimi alan, 0-18 yaş grubu için rapor hazırlayan ve çocuk psikoloğu olmayan kişi olarak tanımladığı belirlenmiştir. Bunun yanında yine araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun üniversiteye başlamadan önce alan hakkında bilgi edindiğini ifade ettiği görülmüştür. Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği (2016), üniversitelerin çocuk gelişimi alanında eğitim veren fakülte ve yüksekokullarından mezun olanları çocuk gelişimci olarak tanımlamıştır. Derneğe göre 0-18 yaş arası çocuklar için sağlıklı ve elverişli bir ortam yaratmak, onların genel yaşam kalitelerini yükseltmek çocuk gelişimcilerin birincil amacıdır. Bu açıdan çocuk gelişimciler, doğumdan ergenliğe kadar çocuk sağlığını ve gelişimini izleyen, çocuğa, aileye, topluma ve diğer paydaşlara hitap eden, destekleyici ve gelişimsel programlarla çocuklara fayda sağlayan profesyonellerdir. Bu görüş ile araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların üniversite eğitime başlamadan önce alan hakkında bilgi edindikleri ve bu bilgilerin çocuk gelişimini bilinçli bir şekilde tanımlamalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların; çocuk gelişimcilerin çoğunlukla sağlık kurumları/hastaneler ile eğitim kurumlarında çalıştığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu yerlerin yanında yine katılımcılar tarafından çocuk gelişimcilerin sırasıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı çocuk yuvalarında, sosyal hizmet birimlerinde, özel eğitim okulları/rehabilitasyon merkezlerinde, adliyelerde, emniyet müdürlüğü/karakollarda, çocuğun olduğu her yerde, cezaevi/ıslahevlerinde, üniversitelerde, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde, göç idaresi müdürlüklerinde, aile danışmanlığı merkezlerinde ve meslek edindirme merkezlerinde çalıştıklarını ifade ettiği görülmüştür. Bu konuda Tercan ve Yıldız Bıçakçı (2016), çocuk gelişimcilerin; hastanelerde, sosyal hizmet kuruluşlarında, aile ve danışma merkezlerinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kreşler vb. eğitim ve bakım kurumlarında görev yapabildiklerini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların; çocuk gelişimcilerin çalıştıkları yerlerle ilgili yeterince bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Öte yandan geçmişte çocuk gelişimi bölümü, mezun sayısı ve istihdamı yetersiz olduğu için daha az tanınırken, günümüzde üniversitelerde bölüm mezun sayısının artması ve istihdam olanaklarının çoğalmasıyla tanınırlığı da oldukça artmıştır. Örneğin Ocak 2020 itibarıyla Sağlık Bakanlığına bağlı çalışan çocuk gelişimcilerin sayısının 665’e ulaştığı ifade edilebilir. Bu sayı her geçen gün artmaya devam etmektedir (Doğan Keskin & Bayhan, 2020). Yine Millî Eğitim Bakanlığına 2018 yılında 45 çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni ataması yapılmışken bu sayı 2019’da 84’e yükselmiştir (ÇGE İstatistik, 2020).

Buradan hareketle çocuk gelişimcilerin istihdam olanaklarının artmasının, kamuoyunda tanınırlığını arttırdığı, bunun sonucu olarak ta katılımcıların bu konuda bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda katılımcılar çocuk gelişimcinin yaptığı işler konusunda oldukça farklı görüşlerde bulunmuştur. Katılımcılara göre çocuk gelişimciler çoğunlukla, gelişim takibi yapmakta, gelişimi gözlemlemekte, gelişimi desteklemeye yönelik çalışmakta, öğretmenlik yapmakta, 0-18 yaş tipik ve atipik çocukların gelişimi ile ilgilenmekte, gelişim durumuna göre program hazırlamakta, gerektiği durumlarda gelişimsel yönlendirme yapmakta, gerektiğinde erken müdahalede bulunmakta, çocuk odaklı aile danışmanlığı yapmakta, gelişimsel tarama ve tanılama yapmaktadırlar. Daha az katılımcıya göre ise çocuk gelişimciler, çocuğun sosyal çevresini desteklemekte, çocukların bulunduğu her alanda çalışmakta, diğer profesyonellerle iş birliği yapmakta, gelişimsel rapor hazırlamakta, gelişimsel değerlendirme yapmakta, tıbbi tanı koymayıp ilaç yazmamakta ve öğretim üyeliği yapmaktadırlar. Sümer Aydın (2023)'a göre çocuk gelişimcisi, 0-18 yaş arası normal gelişim gösteren, özel gereksinime ihtiyacı olan, dezavantajlı gruplarda yer alan her gruptan çocuğun gelişimsel değerlendirmelerini ve takiplerini yapan, aynı zamanda bakım verenlere, ebeveynlere, eğitimcilere gerekli rehberlik ve danışmanlık hizmeti sağlayan meslek grubudur. Yine ÇUÇEP (2016)'e göre, çocuk gelişimciler; 0-18 yaş arası çocukları, tipik veya atipik gelişimlerinden bağımsız olarak değerlendirmekte, desteklemekte ve takip etmektedir. Ailelere, çocuklarla çalışan profesyonellere, kurum ve kuruluşlara danışmanlık hizmetleri sunarken, çocukların gelişimini değerlendirmek ve desteklemek için özel programlar tasarlamaktadırlar. Çocuk gelişimcilerin uzmanlıkları, diğerlerinin yanı sıra sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler dâhil olmak üzere birçok sektörü kapsamaktadır. Bu görüşlere dayanılarak katılımcıların, çocuk gelişimcilerin yaptıkları işlerle ilgili yeterince bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Katılımcıların bu konuda bilgi sahibi olmalarında kitle iletişim araçlarının rolü olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda katılımcıların tamamına yakını, ailelerinin, çocuklarının çocuk gelişimi bölümü tercihine destek verdiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanılmıştır. Örneğin İçigen ve Geçgin (2021), Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin kariyer seçimlerini etkileyen faktörler üzerine bir çalışma yürütmüş ve ailelerin, çocuklarının kariyer yollarında doğrudan yönlendirmede bulunmaktan ziyade destekleyici bir rol oynadığını tespit etmiştir. Öte yandan araştırmanın bu bulgusundan farklı sonuçlar da karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Şaşmaz (2012), Kız Teknik ve Meslek Liselerinde okuyan öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenlerini incelediği araştırmasında, araştırmaya katılan 348 öğrenciden sadece 137'sinin ailelerinin bu bölümü desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynlerin eğitim durumu, çocuklarının kariyer gelişim sürecinde çocuklarına sağladıkları desteğin düzeyinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Güneş, 2015). Bu nedenle katılımcıların ailelerinin bilinçli ailelerden oluşmasının, çocuklarının çocuk gelişimi bölümü tercihlerini etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen başka bir bulguda ise katılımcıların tercih yapma aşamalarında çoğunlukla rehber öğretmenlerinden, aile bireylerinden, ders öğretmenlerinden, internetten, çocuk gelişimcilerden, yakın çevreden ve arkadaşlarından destek aldıklarını ifade ettiği görülmüştür. Az sayıda katılımcının ise tercihlerini sadece kendi yaptığını ifade ettiği, daha az sayıda katılımcının da bu konuda eğitim koçlarından, üniversite öğrencilerinden, YÖK Atlas'tan, danışmanlık merkezinden ve hastane çalışanlarından destek aldıklarını ifade ettiği görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Aydemir (2018)'in üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörleri incelediği araştırmasında, öğrencilerin bölüm tercihlerine en büyük etkiyi dolayısıyla desteği aileden, takiben öğretmenlerden ve son olarak akraba ve yakın arkadaş çevresinden aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Alkan (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin tercih edecekleri bölümleri tanımak için en fazla dersane rehber öğretmenlerinden, üniversite-bölüm internet sayfalarından ve ÖSYM kılavuzundan bilgi aldıkları bulunmuştur. Ergenlikte, anne-babalar, gençlerin kariyer seçimindeki en önemli ortaklarıdır (Tynkkynen, Nurmi & Salmelo-Aro, 2010). Bu açıdan aileler çocuklarının ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerine en uygun mesleği seçmelerinde yol gösterici olmaktadır. Bunun yanında okullarda ve dersane/kurs merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin, giderek artan meslek seçimi ve kariyer danışmanlığı ihtiyacında, sıklıkla başvurulan birer kaynak olduğu bilinmektedir. Tüm bu nedenlerle katılımcıların büyük çoğunluğu tercih sürecinde öncelikle rehber öğretmenlerinden ve ardından ailelerinden destek aldıklarını ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda ise katılımcı öğrenciler çocuk gelişimi bölümünü tercih etme nedenlerini çoğunlukla; çocukları sevmek, mesleği kendine uygun görmek, iş imkânının fazla olması, gelişime destek olmayı isteme, çocuklarla iletişimlerinin iyi olması, tercih sıralamasının bu alana karşılık gelmesi olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcılar bölüm tercih nedenini daha az oranda; öğretmen olmak, ailenin bölüme onayının olması, bölümün zevkli olması, bilinçli bir ebeveyn olmayı istemek, çocuklara ve ebeveynlere rehberlik etmek, çocukları anlamak, üniversite diploması almak, sağlık alanında çalışmak, alanın atamasının çabuk olması ve aileye destek olmak olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca üç katılımcı bu bölümü tercih etmek için herhangi

bir nedeninin olmadığını belirtmiş, bir katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir. Konuyla ilgili olarak Saracaloğlu, Ülkü ve Gözel (2020), çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çocuk kavramını anlamaları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları, katılımcıların çocukları sevdiğini ve bu programı ideal kariyerlerine giden ilk adım olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sonuçlar katılımcıların bu meslekte başarılı olabileceklerine inandıklarını ve bunu bir işten çok bir hobi olarak gördüklerini de göstermiştir. Nihayetinde, katılımcılar bu mesleği sadece puanlar veya iş fırsatları için değil, sırf zevk için sürdürmeyi arzuladıklarını da ifade etmişlerdir.

Aynı şekilde Gül Can vd. (2021) tarafından yapılan ve çocuk gelişimi programına devam eden öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmada, katılımcı öğrencilerin bölümü seçme nedenlerinin çoğunlukla mesleğe ilgi duymak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha az sayıda öğrenci ise bu bölümü rastgele tercih ettiğini, bazıları iş bulma imkânının fazla olduğu için tercih ettiğini, daha az sayıda öğrenci de bu bölümü aldığı sınav puanının bu bölüme karşılık gelmesinden dolayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Özellikle çocukla çalışılan meslek grupları sabır ve sevgi gerektirdiğinden, seçilen bölüme ilgi duyulması önemli bir durumdur. Ayrıca bölüme ilgi duymamanın ve çocukların gelişimine destek olmayı istemenin altında yatan sebebin çocuk sevme düzeyinin yüksek olması olduğuna inanılmaktadır. Öte yandan çocuk gelişimi alanında istihdamın giderek artıyor olmasının da katılımcıların bölümü tercih etmelerine bir neden oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda, katılımcı öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü tercih etmeden önce çoğunlukla sınıf öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Okul Öncesi Öğretmenliğini tercih ettiklerini açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların tercih ettikleri bu bölümleri sırasıyla Özel Eğitim Öğretmenliği, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, Beslenme ve Diyetetik, Hukuk, Türkçe Öğretmenliği, Yönetim Bilişim Sistemleri, Matematik, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık, Anestezi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Ebelik, Hemşirelik, Acil Tıp Teknisyenliği ve Bilgisayar Programcılığı bölümleri takip etmektedir. Bunların yanında bazı katılımcılar sadece çocuk gelişimi bölümünü tercih ettiklerini ifade etmişler, bazı katılımcılar ise bu soruya cevap vermemişlerdir. Çocuk gelişiminin tarihsel süreçte bir bilim dalı olarak yer alması psikoloji alanındaki ilerlemelerle başlamaktadır (Clarke, 2004). Dolayısıyla çocuk gelişimi, psikoloji ve psikolojik danışmanlık ile yakın ilişki içindedir. Bu nedenle katılımcıların çocuk gelişiminden önce yine bu alanları tercih etmelerinin, çocuk psikolojisi ile ilgilenme isteğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği gibi çocukların eğitimiyle ilgilenen bölümleri tercih etme düşüncesi, katılımcıların yine çocukla ilgili bir bölüm tercih etmeyi düşündüklerini göstermektedir. Zira öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, eğitim sürecinde çocuk gelişimi ve psikolojisi derslerini de almaktadır (YÖK, 2023b; 2023c; 2023d). Sonuç olarak katılımcıların çocuk gelişimi bölümünden önce tercih ettiği bölümler, çocuk gelişimi bölümüyle alakalı bölümlerdir. Bir diğer yandan araştırmanın yukarıda bahsedilen bir diğer bulgusunda katılımcıların çocukları sevdiği için bu bölümü tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukları seven ve onlara ilgi duyan bireyler, onları daha yakından tanımak için çocukla ilgili bölümleri tercih edecektir.

Araştırmada katılımcıların çoğunluğu çocuk gelişimi bölümüne yerleşene kadar olan sürede YKS sınavına iki defa girmiştir. Bu sayıyı sırasıyla bir defa, üç defa, dört defa ve beş defa izlemektedir. Bununla birlikte katılımcılardan biri sınava kaç defa girdiğini hatırlamadığını, biri ise Yabancı Öğrenci Sınavı ile bu bölümü kazandığını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen son bulguda, katılımcı öğrencilerin çoğunluğu, çocuk gelişimi bölümünü üniversite tercihlerinde birinci sıraya yerleştirdiğini ifade etmiştir. Bunu sırasıyla dördüncü sıra, beşinci sıra, üçüncü sıra, sekizinci sıra, altıncı sıra, on ikinci sıra, ikinci sıra, dokuzuncu sıra, on altıncı sıra, on üçüncü sıra, yirmi birinci sıra, on beşinci sıra, on sekizinci sıra, yirminci sıra, onuncu sıra, on dördüncü sıra, yedinci sıra, on birinci sıra, on yedinci sıra, yirmi ikinci sıra ve yirmi üçüncü sıra izlemiştir. Bununla birlikte iki katılımcı çocuk gelişimi bölümünü kaçınıcı sıraya yerleştirdiğini hatırlamadığını, bir katılımcı farklı bir bölümden yatay geçişle geldiğini ve bir katılımcı DGS ile geçiş yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca bir katılımcı da bu soruya cevap vermemiştir. Bu sonuçlar katılımcıların çocuk gelişimi bölümünü tercih etmekteki kararlılığını göstermektedir. Sarıkaya ve Khorshid'in (2009) çalışmasında, öğrencilerin üniversiteye yerleşme tercih sıralamasını yaparken 1. ve 6. tercihleri arasına en çok istedikleri ve hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları meslekleri yazdıklarını, 13- ve 18. tercihler arasına başkalarının önerdikleri meslekleri, 19. ve-24. tercihler arasına da herhangi bir mesleğe girmek, açıkta kalmamak için meslek adları yazdıklarını, çaresizlik duyguları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan Kaytez ve Mutlu (2019)'un çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk sevme düzeylerini sosyodemografik değişkenler açısından inceledikleri araştırmanın sonucunda çocuk gelişimi bölümünü yeniden seçme şansım olsa yine aynı bölümü seçerdim diyen öğrencilerin sayısı oldukça yüksek bulunmuştur. Araştırmaya alınan öğrencilerin seçme şansları olsa yine aynı bölümü tercih etmek istemeleri, alana ilişkin tutarlı olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere, çocuk gelişimi bölümüne kayıt yaptıran öğrencilerin temel motivasyonu çocuklara olan sevgileridir. Bununla bağlantılı olarak öğrencilerin çoğunun olumlu duygularla ve bölüm hakkında bilgi sahibi olarak bölümü tercih ettiği görülmüştür. Bu bilgi, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, profesyonel tutumlarını ve alana yönelik eğilimlerini değerlendirerek öğretim programını geliştirmek için kullanılabilir. Ayrıca çocuk gelişimi alanının niteliklerine sahip olmayan öğrencilere meslek sevgisi ve empati aşılacak için seminerler vb. çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Son olarak öğretim kalitesini artırmak için, öğretim elemanları düzenli olarak yeterliliklerini değerlendirebilir ve kendilerini sürekli geliştirmeye olanak sağlayan hizmet içi eğitim fırsatlarına katılmaya teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, D. (2019), Kurumsal Politikanın İşe Yabancılaşma Üzerindeki Etkisi: Isparta İli PTT Çalışanları Üzerinden Nitel Bir Analiz. Yüksek Lisans Tezi, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.
- Alkan, N. (2014). Üniversite adaylarının bölüm tercihleri: Bir kariyer araştırma yöntemi olarak bölüm tanıtımları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41).
- Aydemir, L. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Tercihlerini Belirleyen Faktörlere Yönelik Bir İnceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (5), 713-723. DOI:10.18506/anemon.378084
- Bacanlı, F., & Aslan, A. M. (2020). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programı Öğrencilerinin Bu Programı Tercih Nedenlerinin İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 929-961.
- Clarke, J. (2004). *Inter-Disciplinary perspective: histories of childhood*. In:D. Wyse(Eds). *Childhood Studies: An Introduction* (pp. 83-88). Blackwell Publishing Ltd.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Çayır M. Y. & Sarıtaş, M. T. (2017), “Nitel Veri Analizinde Bilgisayar Kullanımı: Bir Betimsel İçerik Analizi (2011-2016)”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), ss.526.
- ÇGE İSTATİSTİK, (2020). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Branşına Ait Atama İstatistik Bilgileri <https://www.mebhaberleri.com/tab-an-puanlar/meb/cocuk-gelisimi-ve-egitimi-ogretmenligi-taban-puanlari/4936> (Erişim Tarihi: 05.03.2023).
- ÇUÇEP (2016). Çocuk gelişimi ulusal çekirdek eğitim programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ulusal-cekirdek-egitimi-programlari/cocuk_gelisimi_cekirdek_egitim_programi.pdf (Erişim Tarihi: 05.03.2023).
- Diñç, A. Cangöl, E. & Söğüt, S. (2017). Ebelik öğrencilerinin mesleki tercih hakkında düşünceleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 15-23.
- Doğan, A. & Baykoç, N. (2015). Türkiye'de bulunan üniversitelerin lisans programlarının çocuk gelişimi açısından incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 425-432.
- Erlanson, D.A. Harris, E.L. Skipper, B. L. ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği (2016) <http://www.gcn.org.tr> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi: 27.02.2023).
- Gül Can, F. Gülbetkin, E. Güdücü Tüfekçi F. & Tunç, Y. (2021). Çocuk gelişimi programına devam eden öğrencilerin çocuk sevme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Ağrı örneği. *ADYÜ Sağlık Bilimleri Dergisi* 7(3): 269-276. DOI: <https://doi.org/10.30569/adiyamansaglik.901130>
- Gülen, S. (2020). Çocuk gelişimi okuyan bireyin sahip olmak istediği meslek ve tercihlerinin nedenleri ile beraber incelenmesi, *Turkish Studies-Education*, 15(3), 1893-1906. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41996>
- Güneş, A. (2015). Kariyere ilişkin ebeveyn desteği ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hacettepe Üniversitesi (2023). Çocuk gelişimi bölümü tarihçe. <http://www.cge.hacettepe.edu.tr/tr/menu/tarihce-17> adresinden elde edildi. (Erişim Tarihi: 20.02.2023).

İçigen, M. & Geçgin, E. (2021). Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü öğrencilerinin meslek seçimlerinde etkili olan aile ve yakın çevre faktörlerinin incelenmesi. *İBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9) , 391-414 . DOI: 10.21733/ibad.839391

Karabulut, R., Türksöy, E., Arslan, A. & Ulaş, Ş. (2020). Çocuk Gelişimcilerin Meslek Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 128-144

Karaman, A. Metin, A.E. & Güven, Ş. (2017) Ormancılık ve orman ürünleri programını tercih eden öğrencilerin gerekçelerinin ve kariyer planlarının araştırılması: Uşak Üniversitesi örneği. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 859-872.

Kaytez, N. & Mutlu, S. (2019). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk sevmeye düzeylerinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi (lise örneği). *2nd International Conference On Language, Education And Culture (Iclec) 27-29 June 2019 – İstanbul*, 27, 318.

Kerigan, B. Erkan, N. S. Elkin, N. & Barut, A. Y. (2021). İstanbul Gelişim Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerine Ait Profil Araştırması. *EJER Congress 2021*, 57. Aksaray Üniversitesi, Türkiye.

Korkut Owen, F. Kepir, D.D. Özdemir, S., Ulaş, Ö., & Yılmaz, O., (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Seçme Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.

Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ÖSYM, (2022). YKS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,23885/2022-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> (Erişim Tarihi: 24.02.2023).

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Savickas, M. L. (1991). The meaning of work and love: career issues and interventions. *Career Development Quarterly*, 39, 315-324.

Sezgin, E., & Akalın, B. (2020). Çocuk Gelişimi Lisans Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleğe Bakış Açuları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(5), 3691-3714.

Sümer Aydın, S. (2023). *Çocuk Gelişimci*. Disiplinlerarası Çocuk Hakları Ansiklopedisi içinde. (Mamur Işıklı Y., Çalış, N. Ve Dirikoç A. Ed.) sf. 91-96

Şaşmaz, Z. (2012). Kız teknik ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünü tercih nedenleri (İstanbul ili Anadolu yakası örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Taştepe, T., & Köksal Akyol, A. (2014). Hastanelerde görev yapan çocuk gelişimcilerin çalışma ortamları ile mesleklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 29-54.

Tercan, H., & Yıldız Bıçakçı, M. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 157-168.

Saracaloğlu, A., Ülkü, H. H., & Gözel, Ü. (2020). Çocuk kavramının çocuk gelişimi programı öğrencileri gözünden incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(3), 2173-2189.

Sarıkaya, T. & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.

Tynkkynen, L., Nurmi, J. E. & Salmela-Aro, K. (2010). Career goal-related social ties during two educational transitions: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 448-457.

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

Yüksek Öğretim Kurumu YÖK, (2023a). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr> (Erişim tarihi: 07.03.2023).

Yüksek Öğretim Kurumu YÖK (2023b). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim tarihi: 07.03.2023).

- Yüksek Öğretim Kurumu YÖK (2023c).
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf (Erişim tarihi: 07.02.2023).
- Yüksek Öğretim Kurumu YÖK (2023d).
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim tarihi: 07.03.2023).
- Zengin, B. & Uzut, İ. (2017) Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen nedenler: İstanbul vakıf üniversiteleri örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 16-30.



Çevreme Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)

Evaluation of the Project "I Am Sensitive to My Environment, I Stand by My Values" (Zonguldak Province Example)

ÖZET

Değerler, insanın yaşam seviyesini ve hayata olan bakış açısını belirleyen unsurlardır. İnsanlar tarafından benimsenen değerler, kişilik ve karakter gelişiminde büyük öneme sahiptir. Manevi ve ahlaki ilkelerin, kültürel kimlik sahibi olmanın değerler ile sıkı bir ilişkisi vardır. Değerler eğitiminin her yaş grubuna hitap ettiğini söyleyebiliriz. Ancak küçük yaşta verilecek olan bu tür bir eğitim, hayatı boyunca değerlerine sahip çıkan bireyler yetişmesinde etkili olacaktır. Bu minvalde "Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi" Diyanet İşleri Başkanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortak bir çalışması olarak yürürlüğe konulmuştur. Proje, saha çalışmalarında pilot çalışma niteliğinde Zonguldak ilinde gerçekleştirme fırsatı bulmuştur. Diyanet İşleri Başkanlığına ait gençlik merkezi, lokasyon açısından kendisine en yakın olan bir okul ile eşleşmiş ve velilerin izni ile öğrenciler projeye dâhil edilmiştir. Çalışmamızda 7 öğrenci velisi ve 6 öğretici ile mülakat gerçekleştirilerek projenin değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmamız, projeye katılan aile ve öğrencilerin ilgisi, projenin işlevselliği, projede karşılaşılan sorunlar ve projenin gelişimine yönelik öneriler hakkında öğretici ve öğrenci velilerinin düşüncelerini kapsamaktadır. Elde edilen bulgular neticesinde, proje, maddiyat ve personel eksikliği gibi altyapı sorunlarına karşın katılımcılar tarafından işlevsel bulunmuştur ve projenin uzun süreli olmasının yanı sıra bütün illeri kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Ahlak, Kültürel Kimlik, Eğitim, Din Eğitimi

ABSTRACT



Values are the elements that determine a person's level of life and his perspective on life. Values adopted by people are of great importance in personality and character development. Spiritual and moral principles, the establishment of a cultural identity, all these attributes have a close relationship with ethics. We can say that the education of ethics appeals to all age groups. However, an education given at a young age, will be effective in raising individuals who protect their values throughout their lives. In this respect, the "I am aware of environment, I stand by my values" Project is supported by the Presidency of Religious Affairs, the Ministry of Youth and Sports and the Republic of Turkey. It was put into effect as a joint work of the Ministry of National Education. The project had the opportunity to be realized in the province of Zonguldak as a pilot study in the field studies. The youth center belonging to the Presidency of Religious Affairs was matched with a school closest to it in terms of location and students were included in the project with the permission of the parents. In our study, the project was evaluated by interviewing 7 students' parents and 6 instructors. Our study includes the opinions of the teachers and students' parents about the interest of the families and students participating in the project, the functionality of the project, the problems encountered in the project and suggestions for the development of the project. As a result of the findings, the project was found to be functional by the participants despite infrastructure problems such as lack of material and personnel, and it was concluded that the project should be extended to cover all provinces as well as being long-term.

Keywords: Values, Morality, Cultural Identity, Education, Religious Education

GİRİŞ

Değer kavramı, bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçü, bedel ve karşılık anlamlarının yanı sıra bir insanın bir nesne ile arasında oluşan şeye denir.³ Bu kavram aynı zamanda bir şey hakkında arzu edilebilirliği ölçen bir inançtır.⁴

Değer kavramı sosyoloji, psikoloji, ekonomi, estetik ve felsefe gibi birçok alanda kullanılan bir kavramdır. Bu durum değer kavramının disiplinler arası bir kavram olduğunu göstermektedir. Değer kavramı, aynı zamanda din

Şeref Yıldızhan¹ 
Mehmet Emin Ay² 

How to Cite This Article

Yıldızhan, Ş. & Ay, M. E. (2023). "Çevreme Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:110; pp:6795-6811. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69148>

Arrival: 30 March 2023
Published: 30 April 2023

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

¹ Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, SBE, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Bursa, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6053-0762

² Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, SBE, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Bursa, Türkiye, ORCID: 0000-0001-7305-8981

³ "Değer ne demek TDK Sözlük Anlamı" (Erişim 23 Ocak 2023).

⁴ Erol Güngör, *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar* (İstanbul: Ötügen Neşriyat, 2010), 27.

ve ahlakın da kendi içerisinde kullanım yoluna gittiği bir kavram niteliği taşımaktadır. Tüm bunlar değer kavramını hayatın merkezinde yer tutan ve hayatı anlamlandırmaya yarayan bir argüman haline getirmektedir.⁵

Eğitim kavramı ise özellikle çocuk ve gençlerin toplum içerisinde yer edinebilmelerini sağlayan, kişilik gelişimine katkı sunan bir yardım ve terbiyedir.⁶ Her ne kadar tanımın içerisinde çocuklar ve gençlerden bahsedilmiş olsa da hayat boyu öğrenme ilkesi gereği eğitimin asıl muhatabı insandır. Bu nedenle eğitim, aynı zamanda, bireylerin ve toplumların bilincini yükselten, davranışları da iyi ve güzel olana yönlendiren bir etkinliktir.⁷

Günümüzde değerler eğitimi, gündemde fazlasıyla duran bir konudur. Bu konuya çokça önem verilmesinin en büyük sebeplerinden biri modern çağın insanının değerlere olan ihtiyacı ile ilgilidir. Son dönemlerde birlik ve birbirine bağımlılık ile tanımlanan farklı eğitim anlayışları gündeme gelmektedir. Bu anlayışlardan biri de değerler eğitimidir.⁸ Değerler eğitimi, özellikle bireysel, sosyal ve ulusal açıdan okul çağındaki çocuklarda bu tür bir eğitim vasıtasıyla davranışsal değişiklik gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.⁹

Günümüz gençlerinin en önemli sorunlarından biri özentilik halidir. Çocukluk dönemlerinde ilk rol modeller birinci dereceden anne ve baba, ikinci dereceden abi ve abla ya da üçüncü dereceden ailede hürmet gören dayı, amca, teyze ve hala gibi akrabalar olmaktadır. Bu tür kişilerin rol model alınması, yapacakları bazı yanlış tutumların da çocuklar tarafından benimsenmesine neden olmaktadır. Ergenlik dönemi ve ilk gençlik yıllarında ise özenme ve rol model alma durumu ilgi kişinin ilgi duyduğu alana göre değişmektedir. Sinema yıldızları, şarkıcılar, mankenler, futbolcular veya günümüzde daha çok revaçta olan youtuberler bu boşluğu doldurmaktadır. Bu tür rol modellerinin de ahlaken uygunsuz tavırları gençlerimizde özentiyeye neden olabilmektedir. Yapılan yanlışlar sorgulanmamakta ve rol model alınan kişiler, rol model alan kişiler tarafından sorgulanamaz görülmektedir. Ancak değerler eğitiminin doğru bir şekilde verilmesi sonucunda çocuklar ve gençler yapılan yanlışları tespit edebilecek duruma geleceklerdir. Bu noktada değerler eğitiminin en önemli kazanımlarından biri bireye kişiye bağlı kalmaksızın doğruyu ve yanlışını birbirinden ayırabilme yetisini sunmasıdır. Bu durum muhakkak ki İslam'ın öğütlediği en temel erdemlerden ve değerlerden biridir. Zira Kuran-ı Kerim'in bir diğer ismi Furkan'dır ve bu kavram doğruyu ve yanlışını birbirinden ayırabilmek anlamına gelmektedir.

Değerler eğitimi çocuklarımızda doğruyu ve yanlışını ayırabilme yetisi getirdikten sonra rol model ihtiyacını Hz. Peygamber ile doldurmalıdır. Zira yukarıda da belirttiğimiz gibi kök değerlerin en uygun bir biçimde görüldüğü yaşam tarzı O'na aittir. Bir nevi O, kök değerlerin vücut bulmuş halidir. Hz. Peygamber'in ve aynı zamanda diğer peygamberlerin hayatları değerler eğitimine kaynaklık teşkil etmelidir. Allah'ın Kuran-ı Kerim'de emrettiği emirler ve yasaklar, değerler eğitiminin hedeflerini karşılamaktadır. Dolayısıyla çocuklar ve gençlerimiz tarafından değerlerin benimsenmesi, Allah'ın ve peygamberlerinin hedeflediği ahlaki ilkelerin benimsenmesi anlamına gelmektedir.

“Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi” Milli Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen ortak bir projedir. Bu proje ile ilgili 2021 yılında iş birliği protokolü imzalanmıştır. İmzalanan protokolün amacı, “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda vurgulandığı gibi öğrencilerimizin ‘milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi benimseyen, koruyan ve geliştiren’ fertler olmalarına, ayrıca çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı; milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi kendi yaşantılarında inşa etmiş; akl-ı selim, kalb-i selim ve zevk-i selim sahibi, bedensel ve sosyal bakımdan dengeli bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamaktır.” olarak belirtilmektedir.¹⁰

Bu projenin genel amacı ise öğrencilerde değerler bilincinin oluşturmaktır. Proje kapsamında çeşitli oyun ve oyun malzemeleri ile fedakârlık, sevgi, saygı vb. kök değerlerin eğitimi verilmektedir. Bu amaç doğrultusunda şehrin yapı ve dinamiğine uygun etkinlikler gerçekleştirilmektedir.¹¹

Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi

Günümüz eğitim hayatında öğrencilere yönelik hedeflenen önemli eğitim türlerinden biri de kuşkusuz değerler eğitimidir. Değerler eğitimi, öncelikle bireyi ve bireyden dolayı da toplumu ahlaken eğitmek amacındadır. "Ağaç

⁵ Mustafa Çoban, “Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4/1 (2018), 88.

⁶ “eğitim ne demek TDK Sözlük Anlamı” (Erişim 23 Mart 2023).

⁷ Hayati Hökelekli, *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2013), 205.

⁸ Mustafa Köylü, “Değerler Eğitimi: İnsan Onuru ve Sorumlulukları”, *Hız. Peygamber ve İnsan Onuru* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2013), 140-141.

⁹ Çoban, “Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri”, 88.

¹⁰ Milli Eğitim Bakanlığı-Diyanet İşleri Başkanlığı-Gençlik Spor Bakanlığı, *Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi İşbirliği Protokolü* (Ankara, y.y, 2021), 3.

¹¹ Milli Eğitim Bakanlığı-Diyanet İşleri Başkanlığı-Gençlik Spor Bakanlığı, *Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi Çalıştay Raporu* (Ankara, y.y, 2021), 11.

yaşken eğilir." atasözüne binaen özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilere yönelik gösterilen eğitimde, çocuklar tarafından kök değerlerin benimsenmesi amaçlanmaktadır. Bu eğitimin içeriğinde üzerinde fazlasıyla durulan kavramlar ise "sevgi, saygı, yardımseverlik, sorumluluk, dürüstlük, özdenetim, adalet, vatanseverlik, sabır ve dostluk" kavramlarıdır. Ayrıca "fedakârlık, şefkat vb." kavramlar da bu eğitimin amacına yönelik kazanımları oluşturmaktadır.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi öğrencilerin milli ve manevi anlamda değerlerine sahip çıkan bireyler olmasını hedefleyen bir projedir. Bu kapsamda projenin bir örneğinin gerçekleştiği Zonguldak ilinde bu projenin, öğretmenler ve öğrencilerin velileri kapsamında nasıl karşılandığı hususu araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmamızda öğrencilerin bu projeye olan yaklaşımının öğretmenler ve öğrenci velileri üzerindeki etkileri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu doğrultuda çalışmamız, projenin öğrenci dışı etkilerini ortaya koyacaktır. Projeye getirilecek olan eleştiriler ve öneriler ise projenin öğrenci, öğretici ve öğrenci velisi ayağındaki eksikliklerini gidermeye ve devamlılığı sağlanacak unsurlara yönelik bir tespit konumunda olacaktır.

Bu durum çalışmasının amacı değerler eğitiminin faydası ve sürdürülebilirliği noktasında Diyanet İşleri Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum projesinde görev alan öğretici ve eğitim alan öğrenci velilerinin, bu programın devamlılığına, işlevselliğine ve karşılaşılan sorunlara dair deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu ana amaç kapsamında araştırmanın alt amaç soruları şu şekildedir:

a) Öğreticilere yönelik

- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”ne katılma sebepleriniz nelerdir?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”ne katılan aile ve öğrencilerin ilgisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”nde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”nin işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz? Bu projenin devam etmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”ne yönelik öneri ve beklentileriniz nelerdir?

b) Velilere Yönelik

- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”ne çocuğunuzu gönderme sebebiniz nedir?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”nin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Projeye başlamadan önce ve proje sonrası çocuklarınızda gözlemlediğiniz değişiklikler nelerdir?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”nde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”nin devam etmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
- ✓ “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”ne yönelik öneri ve beklentileriniz nelerdir?

Literatürde değerler eğitimi noktasında fazlasıyla çalışma mevcuttur. Bu çalışmalarda değerler eğitimi çok farklı alanlar içerisinde değerlendirilmiştir. Örneğin Akyol, aile birimini değerler eğitimi kavramı üzerinden değerlendirmiştir. Bu çalışma ile Akyol, aile fertlerinin birbirlerine nasıl yaklaşması gerektiği ve çocuklarına karşı nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğini değerler üzerinden tartışmıştır.¹² Değerler eğitimi aile üzerinden değerlendiren bir çalışma da Dilmaç ve Şimşir ikilisine aittir. İkisinin yayımladığı bu çalışma ise ailenin nasıl bir yapıda olması gerektiği ve çocuklara yaş gruplarına göre nasıl bir değerler eğitimi verilmesi gerektiği hususunda bilgi vermektedir. Bu konuda özellikle ebeveyn tutumlarına değinmektedirler.¹³ Aile ortamının ve çocuk gelişimini önemini değerler eğitimi üzerinden anlatan bir çalışmada Köylü'ye aittir. Köylü bu çalışmada özellikle rol model ilkesine dikkat çekmektedir.¹⁴

Değerler eğitimine konu olan birçok kök değerlerin ahilikte de var olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle ahilik teşkilatı üzerine yapılan bazı çalışmalar, değerler eğitimi üzerinden değerlendirilmiştir. Bu konuda Çoban, ahilik teşkilatının ilkelerini değerler eğitimi üzerinden yorumlamıştır. Örneğin “makam ve mevki sahibi iken tevazu sahibi olmak”

¹² Aygün Akyol, “Ailede Değerler Eğitimi -İslam Ahlak Felsefesi Açısından Bir Okuma”, *Değerler ve Eğitimi- II*, ed. Recep Kaymakcan vd. (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2015), 491-512.

¹³ Bülent Dilmaç - Şimşir, “Ailede Değerler Eğitimi”, *Değerler Bilançosu Dil, Din, Eğitim, Edebiyat, İktisat, İletişim, Kamu*, ed. Hasan Hüseyin Bircan - Bülent Dilmaç (Çizgi Kitapevi, ts.), 269-287.

¹⁴ Mustafa Köylü, “Değerler Eğitiminde Ailenin Fonksiyonu”, *Aile ve Eğitim -Tartışmalı İlmi Toplantı-* (İstanbul, 2010), 227-260.

ilkesi “alçakgönüllülük” değeri ile “hakkı korumak” ilkesi “dürüstlük” değeri ile “işinde ve hayatında doğru ve güvenilir olmak” ilkesi “özgüven” değeri ile eşdeğer görülmüştür.¹⁵ Kaya ise hazırladığı çalışmada özellikle fütüvvetnamelerde geçen ilkeler ile değerleri karşılaştırmıştır.¹⁶ Fütüvvetnamelere göre ahilik teşkilatı ile değerler eğitimi inceleyen bir çalışma da Altındaş ve Doğan ikilisine aittir. Bu çalışmada ahilik teşkilatının eğitime verdiği önem, ilkeler ve değerler tartışılmıştır.¹⁷ Aynı zamanda Kaya'nın “Toplumda ve Kamuda Değerler Eğitimi: Ahilik”¹⁸ ve Özden'in “Türk Kültüründe Bir Değerler Eğitim Kurumu Olarak Ahilik”¹⁹ adlı çalışmaları, değerler eğitiminin ahilik teşkilatı ile olan ilişkisini ortaya koyan çalışmalara örneklik teşkil etmektedir.

Değerler eğitimi, belli gruplar üzerinde yapılan çalışmalara da konu olmuştur. Örneğin Köycü, değerler eğitimi algısını Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi DKAB öğrencileri üzerinden değerlendirmiştir. Çalışmada öğrencilere ahlak ve değerler noktasında sorular sorulmuş ve görüşleri alınmıştır.²⁰ Karasu ise değerler eğitimi uyarınca “ayın değeri” olarak uygulanan projenin Muş ili örnek alınarak öğretmenler tarafından değerlendirilmesini çalışmıştır. Bu çalışma her ay belirlenen bir değer üzerine yapılan çalışmalar üzerine öğretmenlerin olumlu ve olumsuz düşüncelerini, öneri ve beklentilerini kapsamaktadır.²¹ Aynı zamanda Arpacı'nın DKAB öğretmen adaylarına yönelik,²² Kaymakcan ile Meydan ikilisinin de bizzat DKAB öğretmenlerine ve programlarına yönelik değerler eğitimi çalışması mevcuttur.²³

Özdaş, Demir ve Oral üçlüsünün hazırladığı “Değerler Eğitimi Projesinin İncelenmesi: Batman İli Örneği” adlı çalışma literatür için önemlidir. Bu çalışmada 2017-2018 yılında Batman'da İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortaokullarda yürüttüğü değerler eğitimi projesi konu olarak alınmıştır. Çalışmada öğretmenlerin, projeyi bireysel ve toplumsal alanda yararlı bulduğu, hazırlanan değerler eğitimi panolarının genellikle etkili görüldüğü, bu panoların öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından hazırlandığı, pano resimlerinin genellikle bilgisayar ortamında hazırlandığı ve elle çizildiği gibi bulgular kayda geçirilmiştir. Çalışma, projenin bireysel manada ahlakilik üzerinden öğrencide bir gelişme gösterdiğini, toplumsal alanda ise toplumsal yardımlaşmayı ön plana çıkardığını ifade etmektedir.²⁴

Kılıç ve Babayiğit ikilisinin hazırladığı “İlkokul Öğrencilerinde Kaybolan Değerler” adlı çalışmada özellikle 5 değer ön plana çıkmaktadır. Bu değerler saygı, sevgi, sosyalleşme, benmerkezcilik ve sorumluluktur. Yapılan araştırmaya göre ilkokul öğrencilerinde saygıda ve sevgide azalma olduğu, çocukların sosyalleşmede özellikle teknolojik nedenlerle problemler yaşandığı, öğrencilerin benmerkezcisi olduğu ve paylaşım duygularının yok olduğu ve aynı zamanda sorumluluk bilincinde azalma olduğu tespit edilmiştir.²⁵

Kuloğlu, Yaşar ve Özer üçlüsünün hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimiyle İlgili Görüşleri” adlı çalışmada öğretmenlerin değerler eğitiminin okul öncesinde mutlaka verilmesi gerektiği görüşünün yanında eğitimin her aşamasında verilmesi gerektiği ifadesi de yer almaktadır. Çalışmadaki öğretmenler, değerler eğitiminin bireye ve topluma katkısının olduğunu da düşünmektedir. Öğretmenler tarafından kazandırılması gereken değerler noktasında ise sevgi, saygı ve hoşgörü kök değerleri ön plana çıkmaktadır. Çalışmada kazandırılması zor olmayan değerler sıralamasında sevgi ilk sırayı alırken, kazandırılması zor olan değerler sıralamasında ilk sırayı sabır almaktadır.²⁶

Uzuner ise hazırladığı “Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmada kişilik ve karakter gelişiminin değerler eğitimi açısından önemini ifade etmektedir. Çalışmada değerler eğitiminde yaşanan

¹⁵ Çoban, “Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri”, 87-102.

¹⁶ Umut Kaya, “Değerler Eğitiminde Bir Meslek Teşkilatı: Ahilik”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 11/26 (2013), 41-69.

¹⁷ Ayten Altıntaş - Hanzade Doğan, “Osmanlı Esnaf Tabibinin Ahlak Eğitimi ve Değerleri (Fütüvvetnamelere Göre)”, *Türk Dünyası Araştırmaları* 146 (2003), 59-83.

¹⁸ Fatih Kaya, “Toplumda ve Kamuda Değerler Eğitimi: Ahilik”, *Ahilikte İş ve Ticaret Ahlakı Sempozyumu*, ed. Mehmet Tıraşçı - Mustafa Said Akdoğan (Sivas, 2018), 305-320.

¹⁹ Ömer Özden, “Türk Kültüründe Bir Değerler Eğitim Kurumu Olarak Ahilik”, *Uluslararası Sempozyum, İnsani Değerlerin Yeniden İnşası (19-21 Haziran 2014 Erzurum)* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 2015), 3/121-140.

²⁰ Erdoğan Köycü, “Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısı”, *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2016), 1/693-714.

²¹ Tecelli Karasu, “Değerler Eğitimi Kapsamında Uygulanan ‘Aydın Değeri’ Adlı Projenin Öğretmenlerce Değerlendirilmesi -Muş il Örneği-”, *Uluslararası Sempozyum, İnsani Değerlerin Yeniden İnşası (19-21 Haziran 2014 Erzurum)* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 2015), 1/221-236.

²² Mücahit Arpacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 13/2 (2013), 205-228.

²³ Recep Kaymakcan - Hasan Meydan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi”, *Değerler Eğitimi Dergisi* 9/21 (2011), 27-54.

²⁴ Faysal Özdaş vd., “Değerler Eğitimi Projesinin İncelenmesi: Batman İli Örneği”, *Siirt Eğitim Dergisi* 1/1 (2021), 56-72.

²⁵ Durmuş Kılıç - Özgür Babayiğit, “İlkokul Öğrencilerinde Kaybolan Değerler”, *International Journal Of Eurasian Education And Culture* 3 (2017), 81-92.

²⁶ Ayşenur Kuloğlu vd., “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimiyle İlgili Görüşleri”, *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 43 (2021), 171-186.

sıkıntılar noktasında ilk sırayı aile kaynaklı sıkıntılar alırken materyal eksikliği de verilen cevaplardan biri olarak dikkat çekmektedir.²⁷

Berrin Sarıtuğ ise “Üniversite Gençliğinin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Sosyal Medya Deneyimi (Bursa Uludağ Üniversitesi)” adlı doktora tezi çalışmasında birçok değeri ele almaktadır. Üniversite öğrencileri ile yapılan görüşmelerde sosyal medyanın liyakat değerinin önemini kaybedilmesinde önemli bir rolü olduğu ifade edilmektedir. Verilen ifadelerle göre sosyal medya vasfı olmayan insanlar tarafından kullanılmakta ve insanlar tarafından devletteki işinin halledilmesi amaçlanmaktadır. Özgürlük kavramında ise öğrenciler sosyal medyayı özgür olabilmek ve özgürce kullanabilmek için kullandıklarını belirtse de paylaşımlara yapılan hakaretler ve linç hareketlerinden dolayı özgür olamadıklarını ifade etmektedirler. Sosyal medyanın kullanım sebeplerinden biri olarak gösteriş görülmektedir. Kimi insanlar dindar, sosyal duyarlılığa sahip ve iyi bir insanmış gibi görünebilmek için kimi insanlar ise mutlu ve sosyal sorumluluk sahibi görünmek için sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Aynı zamanda öğrenciler adaleti zedelenmiş bir değer olarak görmekte ancak adalet aramak için sosyal medyayı kullandıklarını belirtmektedirler. Yardımseverlik noktasında faydalı olabilmek düşüncesi de sosyal medyayı kullanmaya iten bir durum olarak öne çıkmaktadır. Doğal afetler, eğitime destek ve hayvan hakları gibi konular öğrencilerin sosyal medyayı kullanmalarını sağlamaktadır. Ancak yardımın yerine ulaşamayacağı endişesini taşıyan öğrenciler de mevcuttur. Çalışmada dikkat çeken değerlerden biri de sabırdır. Öğrenciler sabır değerinin en çok tüketilen değer olduğunu ifade etmektedirler.²⁸

Bizim değerler eğitimi üzerinden hazırladığımız bu çalışma ise literatürdeki diğer bazı çalışmalara göre birtakım benzerlikler gösterse de bu benzerlikler diğer çalışmaların ihtiva ettiği içerikler üzerinedir. Hazırladığımız bu çalışma, diğer bazı çalışmalardaki gibi belli bir grubu ve belli bir ili kapsamaktadır. Muhteva olarak çalışmaya katılım gösterenler ile soru-cevap şeklinde öneri ve beklentiler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak bu çalışma, değerler eğitimi ülkemizde ilk defa 2022-2023 eğitim öğretim dönemi içerisinde gerçekleştirilen “Çevre Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi” kapsamında değerlendirilmektedir. Bu proje ile ilgili daha önce yapılmış bir çalışmayla literatürde karşılaşmamıştır. Aynı zamanda sadece öğretici grubu değil, öğrenci velileri de bu proje içerisinde yer almıştır. Tüm bu nitelikleri ile çalışmamız özgün bir çalışmanın ürünü olduğunu göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, olayların ve olguların kendi ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelenmesine yönelik süreci ifade eder. Bu süreçte gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır.²⁹ Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının güncel bir durum hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır.³⁰ Bu çerçevede “Çevre Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”nin işlevselliği, problem ve sorunları projede görev alan öğretici ve projeye katılan öğrenci velileri ile görüşme yapılarak gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan”³¹ bir örnekleme çeşididir. Bu çerçevede “Çevre Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi”ne katılan öğretici ve öğrenci velilerinin deneyimleri derinlemesine incelenmek istenmiştir. Amaçlı örnekleme yoluyla araştırmamızda gönüllü olan 6 öğretici ve 7 öğrenci velisi olmak üzere toplamda 13 kişi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Analiz kısmında kullanılmak üzere katılımcılar “Ö1-E-40” ve “K1-K-40” şeklinde kısaltılmıştır. Açıklaması; “1. Öğretici-Erkek-40 yaşında” ve “1. Katılımcı-Kadın-40 yaşında” şeklindedir. Detaylar Tablo 1’de incelenebilir.

²⁷ Neslihan Kadriye Uzuner, “Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5/2 (2019), 42-58.

²⁸ Berrin Sarıtuğ, *Üniversite Gençliğinin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Sosyal Medya Deneyimi Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği* (Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2021), 100-160.

²⁹ Ali Yıldırım - Hasan Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Seçkin Yayıncılık, 2016), 41.

³⁰ John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev. Selçuk Beşir Demir - Mesut Bütün (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2021), 99.

³¹ Şener Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2021), 92.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Meslek	Eğitim Durumu
K1	36	Kadın	Ev Hanımı	Lise
K2	47	Kadın	Ev Hanımı	Ortaokul
K3	38	Kadın	Ev Hanımı	Lisans
K4	40	Kadın	Ev Hanımı	Lise
K5	30	Erkek		Lise
K6	40	Kadın	Ev Hanımı	Önlisans
K7	35	Erkek	Serbest Meslek	Lise
Ö1	30	Kadın	K.K.Ö	Lisans
Ö2	37	Erkek	K.K.Ö	Lisans
Ö3	31	Erkek	Din Hiz. Uzmanı	Lisans
Ö4	28	Erkek	İmam hatip	Lisansüstü
Ö5	38	Erkek	Öğretmen	Lisansüstü
Ö6	36	Erkek	Öğretmen	Lisans

Kısaltmalar: Ö1, Öğretici 1; K1 Kursiyer 1; KKÖ, Kur'an Kursu Öğreticisi

Veri toplama aracı

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme tekniğinde görüşmeyi yapan kişi önceden hazırladığı, sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Bununla birlikte görüşmeyi yapan kişiye görüşmenin akışına göre sonda sorular sorarak katılımcılardan cevapları açmasını ve detaylandırmasını isteyebildiği, görüşmeciyeye esneklik tanıyan bir tekniktir.³² Yapılandırılmış görüşmede amaç; elde edilen bilgiler arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak, böylece elde edilen veriler arasında karşılaştırma yapmaktır.³³ Bu çerçevede yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle uzmanlardan görüş alınarak hazırlanmış, daha sonra anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan sorular alanında uzman kişilerin de değerlendirmesiyle tekrar üzerinden geçilerek düzeltilmiş ve son hali verilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde öncelikle ses kayıtları deşifre edilerek metne aktarılmıştır. Görüşmeler 10-15 dakika arasında sürmüştür. Yalnız öğrenci velilerinin ses kaydına izin vermemesi nedeniyle onlarla yapılan görüşmeler yazılı kaydedilmiştir. Yazıya aktarılan ses kayıtları, MAXQDA22 nitel veri araştırma programına yüklenmiş ve araştırmacı tarafından burada içerik analizi yapılarak ana tema ve alt tema şeklinde kategorize edilmiştir. Bir metindeki sözcüklerin belirli kurallar çerçevesinde oluşturulan kodlamalar ile daha küçük kategorilere ayrılması içerik analiz tekniği olarak tanımlanmaktadır.³⁴ İçerik analizinde yapılan işlem, benzer durumda olan verileri ortak kavram veya sınıflamaya tabi tutarak bir araya getirmektir. Böylece elde edilen veriler okuyucunun anlayabileceği şekilde tasnif edildiği gibi yorumlanması da daha sağlıklı olacaktır.³⁵ Bu çerçevede yapılan kodlamalar tema haline getirilmiş ve en son olarak da üst temalara ulaşılmıştır.

Araştırmaya İlişkin Etik Bilgiler

Araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na görüşme sorularının etik açıdan değerlendirilmesi için başvuruda bulunulmuş ve 24.02.2023 tarihli 2023/02 oturum sayılı ve 5 No'lu kararla etik açıdan uygun bulunmuştur. Ayrıca 09.03.2023 tarihli 3527047 sayılı onayla Zonguldak İl Müftülüğünden araştırma yapabilmek için izin alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

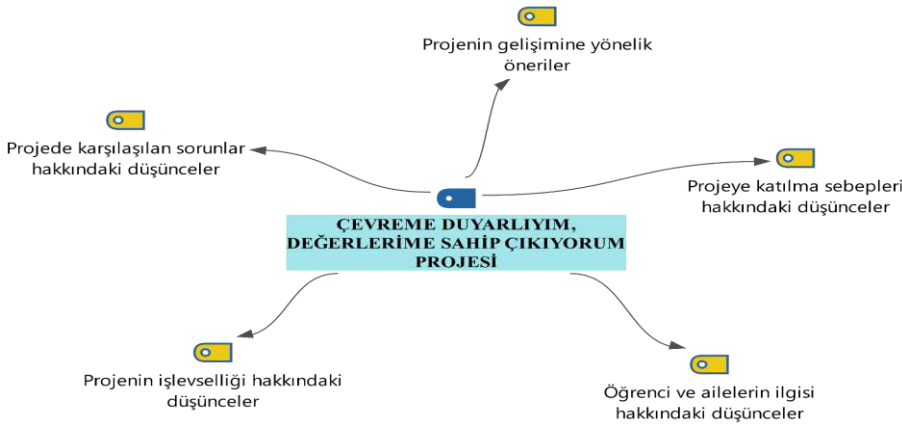
Araştırmaya katılan kişilerin "Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi" konusundaki düşünceleri analiz edildiğinde karşımıza beş ana tema çıkmıştır. Bu temalar "projeye katılma sebepleri hakkındaki düşünceler", "öğrenci ve ailelerin ilgisi hakkındaki düşünceler", "projede karşılaşılan sorunlar hakkındaki düşünceler", "projenin işlevselliği hakkındaki düşünceler" ve "projenin gelişimine yönelik öneriler" (Şekil 1) şeklindedir.

³² Ayşe Nur Yüksel, "Nitel Bir Araştırma Tekniği Olarak: Görüşme", *Social Sciences Studies Journal* 54/6 (2020), 549.

³³ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 130.

³⁴ Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 258.

³⁵ Yıldırım - Şimşek, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 242.



Şekil 1. Çevre Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesine Dair Alt Temalar

Kod Sistemi	Öğrenci Velileri	Öğreticiler	TOPLAM
☐ ÇEVREME DUYARLIYIM, DEĞERLERİME SAHİP ÇIKIYORUM PROJESİ			0
☐ Projeye katılma sebepleri hakkındaki düşünceler	7	6	13
☐ Öğrenci ve ailelerin ilgisi hakkındaki düşünceler		6	6
☐ Projenin işlevselliği hakkındaki düşünceler	14	6	20
☐ Projede karşılaşılan sorunlar hakkındaki düşünceler	7	5	12
☐ Projenin gelişimine yönelik öneriler	7	6	13
Σ TOPLAM	35	29	64

Şekil 2. Çevre Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesine Dair Kodlama İstatistiği

Çevre Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesine Katılma Sebepleri Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri

Araştırmaya katılan katılımcılar, projeye katılma sebeplerine dair ifadelerde bulunmuşlardır. Bu konuda öğrenci velilerinden bazıları çocuklarının sosyalleşmesi için bazıları da ahlaki değerleri kazanması için bu projeye katıldıklarını ifade etmektedir. K1, K2 ve K3 bu projeye çocuklarının sosyalleşmesi için katıldıklarını şu ifadelerle dile getirmektedir:

“Bu projeye çocuğumu göndermekteki en büyük sebepim onun sosyalleşmesini sağlamak. Proje bize Zonguldak ili içerisinde gezi yapma fırsatı sunmakta. Bu geziler neticesinde çocuğumun çevresini daha iyi tanıyacağını düşünüyorum. Elbette projenin bize sunduğu ahlaki ve kültürel değerlerin eğitimini de çocuğumu bu projeye göndermemdeki önemli etkenlerden biri olarak sayabilirim.” (K1-K-36)

“Bu projeye çocuğumu gönderme sebepim, çocuğumun bir süre teknolojiden uzaklaşıp sosyal hayata katılması ve aynı zamanda manevi ve ahlaki değerlerimizi öğrenmesi, insanlara sevgi ve saygı ile yaklaşması, paylaşmayı öğrenmesi ve güzel, iyi, ahlaklı bir birey olmasıdır.” (K2-K-47)

“Bu projenin çocuğumun sosyal gelişimi açısından yararlı olacağını düşünüyorum. Manevi, ahlaki, insani, kültürel değerlerimizi benimseyen, koruyan, geliştiren çocukların yetiştirilmesi toplumumuz için çok önemli. Projedeki hocalarımızdan her geçen gün farklı bir değerimizi yaşamalarını sağlamak bizlerin ve gelecek neslin en çok ihtiyaç duyduğu şeyler. Tüm bu amaçlar doğrultusunda çocuğumu projeye gönderme kararı aldım.” (K3-K-38)

K4, K5, K6 ve K7 bu konuda kültürel kimliğe sahip çıkmanın önemine binaen çocuklarını bu projeye dâhil ettiğini belirtirken Ö1 ve Ö4 bu konuda ahlaki değerleri ön plana çıkarmaktadır. Bu konudaki ifadeler şu şekildedir:

“Çocuğumun inanç ve kültürümüzden beslenerek büyümesini istiyorum. Maalesef günümüzde gerek televizyon, gerek medya ve sosyal medya aracılığı ile bizden olmayan bazı unsurlar bizlere empoze edilmeye çalışılıyor. Böyle bir durum çocuklarımızda özentiye neden olmakta. Kendi kimliğimiz ve kültürümüzü korumamız ve bu doğrultuda çaba göstermemiz gerekmektedir. Projenin bu amaca hizmet ettiğini düşündüğüm için çocuğumu bu projeye göndermek istedim.” (K4-K-40)

“Çocuğumun çevresine duyarlı ve ahlaklı olmasını istiyorum. Aynı zamanda geçmişini, örf ve adetlerini bilen, bilinçli ve topluma faydalı bir birey olmasını istiyorum. Bu proje ise bize kültürümüze ait değerleri bize sunmakta. Bu nedenle bu projeye çocuğumu gönderme kararı verdim.” (K5-E-30)

“Günümüzde milli ve manevi değerlerimizin ve aynı zamanda kültürel değerlerimizin tahribe uğradığını görüyoruz. Çocuklarımız bu değerleri ileriye taşıyacak olan değerlerimizdir. Projenin bu tür değerleri kapsadığını gördüğümüz ve çocuklarımızın da bu değerler ile yetişmesi gerektiğini düşündüğümüz için bu projeye katılma gereği duyduk.” (K6-K-40)

"Maalesef ki günümüzde kendi kimliğimizden, milli, manevi ve kültürel değerlerimizden uzak bir nesil yetişiyor. Bizden olmayan kültürler, gerek televizyon gerek internet üzerinden içimize girmeye başladı. Bu durum ise bizim çocuklarımızın bizden olmayan değerlere özenmesine neden oluyor. Bunun bir sonucu da kendi değerleri ile yetişen büyük neslin yani babalarımızın, dedelerimizin kendi değerleri ile büyümeyen çocukları ve torunları ile anlaşamaması, çatışma içine girmesidir. Böylece aile ortamından uzaklaşıyoruz. Toplumda maalesef ki dede-torun baba-evlat arasında sevgi ve saygı kalmıyor. Kendi değerlerine sahip çıkan bir birey olması için çocuğumu bu projeye gönderme kararı aldım." (K7-E-35)

"Çevreme Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesine katılım sağlamam için beni il müftülüğümüzden manevi danışman hocamız aradı, ÇEDES adında bir proje olduğunu gençlere faydalı olacağını ve katılmamız gerektiğini belirtti. Projenin içeriğine baktığımda öğrencilerimizin milli, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerlerimizi benimseyen bir proje olduğunu görünce öğrencilerimize bir nebze olsun faydalı olabilmek amacıyla projeye katıldım." (Ö1-E-30)

"Diyanet İşleri Başkanlığı'nın müftülüklerce yürütmüş olduğu bu proje çocuklarımıza yönelik kök değerler eğitimini amaçlayan bir projedir. Özellikle günümüzde gençlerin ahlaki anlamda yozlaştığını görmekteyiz. Kendilerine ahlaki anlamda rol model olacak yetişkinlerin varlığının da maalesef sayıca az olduğunu düşünüyorum. Bu düşünceme etken olan sebepler ise özellikle TV ve sosyal medyalarda yaşlarına uygun ve yaşlarından beklenen hareket ve düşüncelere sahip olmamasıdır. Bu jenerasyon ve bir önceki nesilden de elbette ahlaki değerlere sahip çıkan kimseler vardır. Ancak burada da kuşak farkı bulunmaktadır. Bu farkın olması çocuklarımızın rol model alması noktasında dezavantaj oluşturmaktadır. Yaşımın da getirdiği avantajlar ile çocuklarımıza örnek bir rol model çizebileceğimizi ve ahlaki anlamda kök değerleri onların zihinlerine yerleştirebileceğimize inanmaktayım. "Ağaç, yaşken eğilir." atasözünün anlamı iyi anlaşılmalıdır. Çocuklarımıza vereceğimiz ahlaki eğitim toplumun ihyasını sağlayacak önemli bir unsurdur. Ahlaksızlığın yerleşmesi için bu kadar mücadele varken ahlakın yeşermesi için de mücadele eden ve bu konuda sorumluluk alan birilerinin varlığı gereklidir. Bu duygu, düşünce ve hisler içerisinde bu projeye katılmak istedim." (Ö4-E-28)

Ö3 ve Ö5 çocuklarla iletişim kurmanın öneminden bahsederek bu gerekçeyi projeye katılma sebebi olarak sunmaktadır. Çocuklarla olan iletişimin önemi ise manevi değerler ile açıklanmaktadır. Çocuklara küçük yaştan itibaren verilecek olan değerler eğitimi, onların toplum içerisinde değerleri yaşatan ve yansıtan bireyler olmasında katkı sağlamak öğreticiler tarafından ulvi bir görev olarak nitelendirilmektedir:

"Diyanet İşleri Başkanlığı personeli olduğumdan beri üzerimdeki sorumluluğun bilincinde oldum. Görevimin sadece 5 vakit namaz kıldırmaktan öte, insanların özellikle de gençlerin gönüllerine dokunmaktı. Yıllarca çeşitli projeler ürettik, bazen başarılı bazen başarısız olduk. Dolayısıyla Başkanlığımız dahil olmak üzere 3 sacayağından oluşan bu projede olmam gerektiğini düşündüm. Çalışmak bizden muvaffakiyet Allah'tan." (Ö3-E-31)

"Bunun istihdam-ı İlahi olduğunu düşünüyorum. Bulduğum okulda iki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni var. Biri erkek, biri bayan. Erkek olan hoca katılmayı düşünmedi. Bayan hoca da çocuklarının küçük olması ve iş yükünün çok olması hasebiyle benim yapmamı istedi. Bu işte herhangi bir beklenti olmadan Allah'ın rızasını gözettiğim, çocukları yakından daha iyi tanıyabilmek ve maneviyat açısından desteklemeyi niyet ettiğim, misyonerlerin batıl davaları için durmadan çalışmasına mukabil bizim de gençlik için taşın altına elimizi koyma noktasında mecbur ve mükellef olduğumuz için kabul ettim." (Ö5-E-38)

Öğretici ve velilerin ifadeleri, projeye katılım gösterme konusunda ahlaki değerlerin önemli olduğunu göstermektedir. Veliler, çocuklarının ahlaki değerleri öğrenmesi ve ahlaki gelişimini sağlaması amacıyla projeye destek vermektedirler. Literatür çalışmalarına baktığımızda Köycü, yaptığı çalışmada DKAB öğrencilerinin en çok vurguladığı değer kavramlardan birinin ahlak olduğunu belirtmektedir.³⁶ Akyol da yaptığı çalışmada ahlak kavramına ithafta bulunmuş ve şehvet, öfke ve haz gibi ahlaki değerlerin olumsuz tarafını çalışmada açıklamıştır.³⁷ Arpacı da bu konuda öğretmen adaylarının önemli gördüğü değerleri açıklarken adalet ve dürüstlük gibi ahlaki değerlere başvurmuştur.³⁸ Özdaş ve arkadaşlarının hazırladığı çalışmada ise değerler eğitiminin bireysel ve toplumsal alanda yararlı görüldüğü belirtilmiştir.³⁹ Çalışmamızda ise sosyalleşme kavramına dikkat çekilmiştir. Yalnız kalmayan, çevresi ile iletişim sağlayan insanlar, ortamın ahlaki değerlerini daha rahat benimseyecektir. Veliler, bu sebeple ahlaki değerlerin kazanımında çevre ile olan iletişime yani sosyalleşmeye önem vermektedir. Sosyalleşme kavramının ön planda olmasını sağlayan düşüncelerden biri de projenin Zonguldak ili içerisinde öğrencilerin şehri tanımaları için gezi yapma fırsatı sunması olduğu görülmektedir. Teknolojinin

36 Köycü, "Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısı", 1/698.

37 Akyol, "Ailede Değerler Eğitimi -İslam Ahlak Felsefesi Açısından Bir Okuma", 495-501.

38 Arpacı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri", 251.

39 Özdaş vd., "Değerler Eğitimi Projesinin İncelenmesi: Batman İli Örneği", 61.

çocukların sosyalleşmesine verdiği zarar da bu konuda önem arz etmektedir. Zira çocuklarda görülen teknoloji bağımlılığı, çocukların çevresi ile olan iletişimini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkinin neticesinde veliler tarafından çocuklarını bu zararlı tahribattan kurtarmak bu projenin çok önemli olduğu dile getirilmektedir. Çalışmamızda aynı zamanda kültürel kimlik kavramı da göze çarpmaktadır. Kültürel kimlik özellikle milli ve manevi değerler üzerinden anlaşılmaktadır. Veliler, öğrencilerini yabancı bir toplumun değerleriyle değil kendi toplumunun değerleri ile yetiştirmek istemektedirler. Teknoloji olgusu burada da karşımıza çıkmaktadır. Çünkü veliler, yabancı değerlerin toplumumuz içerisine girmesinde ve çocuklar tarafından benimsenmesinde internet ve sosyal medya gibi araçları sorumlu tutmaktadırlar. Her iki katılımcı grubun ahlaki değerleri aynı zamanda kültürel değer veya milli bir değer olarak ifade ettiğini görmekteyiz. Yabancı değerler daha çok ahlaki değerlere karşı görüldüğünden dolayı ahlaki değerlere sahip çıkmak, kültürel değerlere ve aynı zamanda milli değerlere de sahip çıkmak anlamına gelmektedir. Çalışmadaki verilere göre değerler eğitimi bireysel anlamda ahlaklı bir birey yetişmesinde büyük bir role sahiptir. Bu alanda var olan literatür çalışmalarını tararken bahsettiğimiz çalışmalardan biri olan Arpacı, değerlerin bireyi merkeze alan tanımlarından birinin bireyin din, kültür, gelenek ve göreneklere uygun davranması olduğunu belirtmiştir.⁴⁰ Aynı zamanda Çoban, Ahilik teşkilatının değerler üzerinden yaptığı çalışmada ahilerin sanat ile beraber kültüre de destek verdiğini ifade etmiştir.⁴¹

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesine Katılan Aile ve Öğrencilerin İlgisi Hakkında Öğreticilerin Düşünceleri

Katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö6 öğrencilerin ilgilerinin güzel olduğu yönünde görüş beyan etmektedir. Bu ilginin oluşmasında ise öğrenci ile öğretmenler arasında yakalanan uyum ve gerçekleşen bağ önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra akran ilişkisinin de üst düzeye çıkması öğrencilerin kendi yaşlıları ve büyükleriyle kurduğu iletişimin sağlıklı olmasına neden olmaktadır. Bu konudaki ifadeler şu şekildedir:

“Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi’ne katılan öğrencilerimiz projemize gayet ilgiler, katılım sayısı güzel, öğrencilerimizin çoğu mutlu ve zorlamadan içlerinden gelerek derslerimize katılım sağlıyorlar. Projeye iki okulla katılım sağladık, okulumuzdan bir tanesinin katılımı çok güzel ve dolu dolu geçiyor, diğer okulumuzda da katılım yeterli. Gün geçtikçe öğrencilerimizin ilgi ve alakalarının daha da artacağına inanıyorum.” (Ö1-E-30)

“Projede yer alan öğrencilerimiz çok heyecanlı ve mutlu bir şekilde proje etkinliklerine katılım sağlıyorlar. Haftada dört saat olan etkinliklerimizi cazip hale getirmek için hem öğretmenlerimiz hem de liderlerimizle birlikte istişarelerde bulunup uyumlu bir şekilde yol alıyoruz. Bu projenin bizi memnun eden tarafı ise öğrenciler ile aramızda sempatik bir bağın oluşması. Çocuklarının böyle bir projeye katılımından dolayı, velilerin tamamına yakını mutlu, memnun ve müteşekkir olduğunu dile getiriyor.” (Ö2-K-37)

“Öğrenciler, projeyi çok sevdi. Okul dışında arkadaşları ile bir araya gelmek, cami, müze, mağara vb. geziler yapmak, parkta ve camide oyunlar oynamak; çevreyi temiz tutmak, sıfır atık, paylaşmak vb. etkinlikler yapmaktan dolayı çok mutlular. Bazıları mezun oluncaya kadar devam etmesini istiyor. Aileler de son derece memnun. Çocuklarının okul dışında bu tür faaliyetlere katılmasının çocuklar üzerinde olumlu etkiler bıraktığını, onların kaliteli zaman geçirdiğini, olumlu davranışlar kazandığını, maneviyatlarının ilerlediğini, sosyal medyadan uzaklaştığını belirttiler. Hatta kendilerine yönelik de bu tür faaliyetlerinin yapılması talep ettiler.” (Ö5-E-38)

“Öğrenci ve velilerimiz bu projeye oldukça fazla ilgi gösterip destek oldular. Sürekli olumlu geri bildirimler ve teşekkürler alıyoruz. Öğrenci ve velilerimiz gayet memnunlar.” (Ö6-E-36)

Ö3 bu konuda öğrencilerin bu proje ile rahatladığını ve değişik etkinlikler ile uğraştığını söylerken, Ö4 ise bu konuda projenin öğrenciler tarafından benimsenen değerlerin dışavurumunu oluşturduğunu ifade etmektedir:

“Tarihten günümüze Maneviyatın boşluğu asla doldurulamamıştır. İnsanlar kendilerindeki maneviyat boşluğunu gördükçe çocuklarının manevi anlamda donanımlı birer birey olmalarını istiyor. Bu sebeple içinde Diyanet İşleri Başkanlığı’nın bulunduğu projelere sıcak bir yaklaşım sergiliyorlar. Öğrenciler eğitim dönemleri boyunca yoğun bir tempo içerisinde. Eğitimler, kurslar, ödevler içinde kalan çocukların, tabiri caizse kafalarını kaşıyacakları vakitleri yok. Bu yoğun tempoda okul dışında bir faaliyette bulunmak onlara nefes aldırıyor. Projeyi özellikle rahatlama ve değişik etkinliklerde bulunma açısından önemsediklerini düşünüyorum.” (Ö3-E-31)

“...Şu husus burada çok önemlidir. Bazı değerlere sahip olan öğrenciler akıl veya mahalle ortamında bu değerlerini ifade etmekte çekiniyorlar. Bunun nedeni yadırganma korkusu. Ancak benimsedikleri değerleri, başkalarının da benimsediğini ve bundan çekinmediklerini gördüklerinde kendileri de artık korkusuzca o değerleri

⁴⁰ Arpacı, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri”, 217.

⁴¹ Çoban, “Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri”, 93.

savunmaktadırlar. Bu projenin, aynı zamanda öğrencilerin içlerinde olan ancak dışarıya yansıtılmakta zorlandıkları bazı değerlerin dışavurumu olarak öğrenciler tarafından benimsendiğini söyleyebilir.” (Ö4-E-28)

Literatürde genellikle öğrencilerin veya öğretmenlerin önem verdiği değerler üzerinden araştırmalar yapıldığı ya da bu değerlere verilen önemin bulguları üzerine çalışmaların olduğu görülmektedir. Değerler eğitiminin öğrenciler üzerindeki etki ve sonuçları da araştırmalara konu olmuştur. Örneğin Özdaş ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada bireysel ve toplumsal anlamda hangi değerlerin ön planda tutulduğu⁴², Ercan ve Kula tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin “insan onuru ve toplumsal değerlerinin” daha üst seviyede olduğu⁴³, Kılıç ve Babayiğit ikilisinin hazırladığı çalışmada ise saygı, sevgi, sosyalleşme, benmerkezcilik ve sorumluluk olmak üzere özellikle beş değer ön plana çıktığı görülmektedir.⁴⁴ Çalışmamızda ise aile ve öğrencilerdeki ilgiler, öğretmenler üzerinden ele alınmıştır. Elde ettiğimiz veriler, projenin okul dışında olması nedeni ile çocuklar tarafından farklı bir etkinlik olarak görülmektedir. Proje, bu şekilde öğrenciler tarafından benimsenen ve içselleştirilen değerlerin, çevresine yönelik dışavurumunu sağlamaktadır. Bizi bu sonuca iten en önemli etken öğrencilerin okul saatleri ve derslerinin çocuklar üzerinde olumsuz bir baskıya neden olduğunun ve çocukların bu baskıdan kurtulmak için farklı etkinliklere yöneldiğinin belirtilmesidir. Çocukların bu farklı etkinliklere yönelme eğilimi ise proje tarafından karşılanmaktadır. Öğrenciler kendi iç dünyasında birtakım değerler barındırmaktadırlar. Ancak sosyal baskı, çocuklardaki bu değerlerin dışarıya yansımada engel teşkil edebilir. Proje ise çocukların iç dünyasında barındırdıkları değerlerin başkaları tarafından da barındırıldığını, bu değerlere sahip çıkıldığını ve kendisi ile aynı düşüncede olan insanların var olduğunu göstermektedir. Çocukların bu şekilde benimsedikleri değerler, eyleme dönüştüğü ve diğer çocuklar tarafından örnek alındığı zaman veliler tarafından ortaya atılan kültürel kimlik kavramının önemi daha çok ortaya çıkmaktadır.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesinin İşlevselliği Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri

Katılımcıların projenin işlevselliğe yönelik ifadelerine bakıldığında K1, K3, K4, K6 ve K7 projenin çocukların iletişim kurma yetisindeki olumlu ilerleyişi neticesinde projenin devam etmesi gerektiğini belirtmektedir.

“Evet, düşünüyorum. Çocuğumun çevreye, arkadaşlarına, öğretmenlerine karşı çabuk bir iletişim kurma özelliği geliştirdiğini gördüm. Aynı zamanda bizlerle, kardeşleriyle, komşu çocuklar ve okul arkadaşlarıyla arasındaki paylaşma duygusunda da ilerleme olduğunu görmekteyim.”

“Kesinlikle devam etmesini isterim. Sadece 1 yıl sürmemesi gerektiğini düşünüyorum.” (K1-K-36)

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarıyla ilişkilerinde daha çekingendi. Biraz özgüvenli olmayı öğrenmiş. Her hafta farklı temel değerlerimizi öğrendiği için faydalı olduğunu düşünüyorum. Gezerek, eğlenerek, uygulayarak öğreniyorlar.”

“Devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklar eğlenceli ve kaliteli zamanlar geçiriyorlar. Tablet ve telefondan uzaklaşmaları açısından da faydalı oldu. Bu proje ile toplumumuzun ayakta kalmasını sağlayan hoşgörü, yardımlaşma, paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu çocuklar yetiştirmeye çalışıyorlar. Aynı zamanda çevreye duyarlı ve hayvanları koruyan bir birey hedefliyorlar.” (K3-K-38)

“Evet, öğrendiklerini nesilden nesile aktaracaklarını ve değerlerimizi, örf, adet ve geleneklerimizi koruyarak yaşatacakları için faydalı olduğunu düşünüyorum. Projeye başlamadan önce biraz içe kapanık ve çekingendi. Projeye başladıktan sonra sosyalleşti. Yetenek, ilgi alanı ve hobilerinin farkına vardı. Sokak hayvanlarına ve çevresine karşı daha duyarlı oldu.”

“Her çocuğum eğlenerek öğrendiği, arkadaşlarıyla iyi vakit geçirdiği, telefon ve bilgisayarlardan uzak kaldığı için çocuğumun devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K4-K-40)

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenleri ile karşılıklı konuşarak kendi fikirlerini karşısındaki kişiye aktarabiliyor. Aynı zamanda bu fikirleri karşılaştırabiliyor. Kendini ifade edebilme özelliğini geliştirdi. İnançlarımız hakkında da daha fazla bilgi sahibi oldu.”

“Düşünüyorum, evet devam etmeli. Şu zamana kadar öğrendikleri bizi çok mutlu etti. Beklentimizin ötesine de geçtiğinden dolayı daha fazla öğreneceği şeyi olması gerektiğini düşünüyorum. Değerler noktasında ne kadar donanırsa o kadar iyidir.” (K6-K-40)

⁴² Özdaş vd., “Değerler Eğitimi Projesinin İncelenmesi: Batman İli Örneği”, 61.

⁴³ Soner Ercan - Mustafa Naci Kula, *Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma* (Moldova: Lap Lambert Academic Publishing, 2022), 234.

⁴⁴ Kılıç - Babayiğit, “İlkokul Öğrencilerinde Kaybolan Değerler”, 88.

“Evet, faydalı bir proje. Özellikle dışarıdaki insanlar ile iletişim noktasında kendisine ait bir özgüveni var. Daha rahat bir iletişim kuruyor. Ayrıca aile içi ilişkileri de sıklaştı. Büyük kardeşine daha saygılı, küçük kardeşine ise daha koruyucu ve fedakâr davranıyor.”

“Kültürel değerlerimize sahip çıkan, hatırlatan, yozlaşmasını engelleyen her türlü proje desteklenmeli ve devam ettirilmelidir. Projenin çocuğumda olumlu etkilerini de görüyorum. Yani ortaya güzel bir sonuçta çıkıyor. Bu yüzden devam etmelidir.” (K7-E-35)

K5 ve Ö5 bu konu hakkında sosyalleşmeyi ön plana çıkararak projenin devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin özellikle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen yönlü iletişimleriyle il içinde yapılan geziler ile çevrenin tanınması bu konuda sosyalleşme kavramının ön plana çıkmasına neden olmaktadır:

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Sosyal bir birey ve el becerilerini geliştirmesinde yararlı oluyor. Arkadaşlarını da okul dışında tanınmasında ve onlardaki olumlu ve olumsuz hareketleri tanınmasında faydalı bir uygulama olduğunu söyleyebilirim. Çocuklarımızın dini açıdan da kendilerine bir şeyler katmaları açısından önemli bir etkinlik. Bu tarz aktivitelerden memnunum ve devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K5-E-30)

“Kısmen işlevsel olduğunu düşünüyorum. Alt yapısı tam hazırlanmamış iyi niyetli bir proje. Bu projenin öğrencilerde olumlu izler bıraktığını söyleyebilirim. Proje devam etmeli lakin projeyi taşıyabilecek imkânların olduğu camii destekli merkezlerin hazırlanması şart. Bu proje ile çocukların okul dışında bir araya gelebileceği, günün yorgunluğunu atabileceği, öğretmenleri ile sohbet edebileceği, kaliteli zaman geçirebileceği imkânlar sağlanabiliyor.” (Ö5-E-38)

Ö2, Ö3 VE Ö6 bu konu hakkında manevi kazanım ilkesi gereği projenin devam etmesi gerektiğini belirtirken, Ö1 ve Ö4 bu konu hakkında ahlakilik ilkesini ön plana çıkarmakta ve bu doğrultuda projenin devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. K2 ise bu konu hakkında paylaşım ilkesini ön plana çıkarmıştır. Projede hedeflenen değerler, ahlaki ve manevi kazanım oluşturmaktadır. Bu konudaki ifadeler şu şekildedir:

“Genel anlamda projenin çok faydalı bir çalışma olduğunu düşünüyorum. “Binlerce kilometrelik yol bir adımla başlar.” atasözünden yola çıkarak bu projenin ilk uygulama döneminde doğal olarak yaşanacak bütün sıkıntılara rağmen, ilerleyen zamanlarda çok daha iyi noktalara geleceğini, hayata anlam katacağını, gençlerin maddi ve manevi anlamda kazanımlarının temelinin oluşturacağını düşünüyorum.” (Ö2-K-37)

“Geçtiğimiz yıl pilot illerde uygulandıktan sonra ülke genelinde devam ettirilen proje, aile ve öğrenciler üzerinde olumlu yönde etki etmeye başladığını gözlemlemekteyiz. Sınav ve okulun son haftaları hariç öğrencilerin oldukça istekli katılım sağladıklarını da müşahade ettik. Gerekli alt yapılar sağlandıktan sonra projenin devam etmesini ve hatta tüm okullarda uygulamaya konulması gerektiğini düşünüyorum. Milli ve manevi değerlerden yoksun bir gençlik istemiyorsak bu tarz proje ve faaliyetleri artırarak devam ettirmemiz gerekmektedir.” (Ö3-E-31)

“Bu projenin maddi ve manevi birçok faydasının olduğunu düşünüyorum. En önemli faydası da çocukların telefon bağımlılığından ve sosyal medyadan biraz olsun uzaklaşıp çeşitli etkinliklerle sosyal hayatın içinde olmalarıdır. Bu hususa çok önem veriyorum.” (Ö6-E-36)

“Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi'nin gayet yerinde bir proje olduğuna inanıyorum. Hatta bu projeye daha çok öğrenciye duyurulması ve dahil edilmesi gerektiğine inanıyorum. Proje içerik açısından çok güzel ve gençlerin kalplerine, maneviyatına dokunacağını, projenin topluma daha ahlaki ve erdemli bireyler kazandıracağına inanıyorum.” (Ö1-E-30)

“Bu projenin işlevselliği öğrenci, veli ve öğretici memnuniyeti ile de ölçülebilir. Bu nedenle işlevsel olduğunu düşünüyorum. Çünkü amaç çocuklarımızda değerlerimizi ortaya çıkarmaktır. Örnek verecek olursam derslerimizin ilk zamanlarında çöp kutusu kullanmıyorduk ve çöplerinizi sıraya bırakın biz topluyoruz diyorduk. Ancak aradan geçen birkaç hafta sonra çocuklar kendi çöplerini kendileri atmaya başladılar. Bu süreçte onların temizlik ahlakını benimsediklerini görmekteyiz. Bu örnek de bize projenin işlevsel olduğunu göstermektedir. Ya da proje devamlılığı esnasında namaza başlayan öğrencilerimizin veya kapanma arzusunda olan öğrencilerimizin varlığı da buna örnektir. Bugün gerçekleştirdikleri bu eylemi belki yarın yapmayacaklardır ancak bu ibadetlere yönelik zihinlerinde olumsuz bir düşüncenin var olmaması da çok önemli. Bu nedenle bu proje devam etmelidir. Zira projenin öğrencilere sunduğu aslında ahlaki bir ortamdır. Herkes bir ortama girmek ister ve o ortamda benimsenmek fikirlerini belirtmek ister. Eğer ahlaki bir ortam yok ise insandaki bu ortam isteğini ahlaksızlıkların kol gezdiği yerler olabilir. Bu tür yerlere alternatif olacak ve çocuklarımızı manevi anlamda etkileyecek olan bir ortama ihtiyaç vardır. Bu işlevselliği de bu proje ile görmekteyiz.” (Ö4-E-28)

“Kesinlikle faydalı bir proje. Proje başladıktan sonra çevresinde ailesine, akrabalarına ve arkadaşlarına karşı daha yardımcı ve paylaşmayı seven bir rol üstlendi. Onun bu şekilde çevresindeki insanlarla olan ilişkisini görmek

beni mutlu ediyor. Bu projenin devam etmesini düşünüyorum. Çocuğuma daha çok şeyler katacağını düşünüyorum.” (K2-K-47)

Yukarıdaki ifadelerde, değerler eğitime ait kavramlardan paylaşmak kavramının ön plana çıktığını görmekteyiz. Literatür çalışmalarında ahlaki değerler üzerinden farklı kavramlara önem verildiği görülmektedir. Örneğin Altıntaş ile Doğan'ın hazırladığı çalışmada Osmanlı esnafının cömertliğe verdiği önem ifade edilmektedir. Aynı zamanda Çoban'ın ahilik çalışmasında ahilerin “Ahinin eli, kapısı, sofrası açık olmak” ilkesi cömertlik ile eşleşmiştir.⁴⁵ Bu durum aynı zamanda bizim çalışmamızdaki paylaşmak kavramı ile bağlantılıdır. Özdaş ve arkadaşlarının hazırladığı çalışmada ise ahlaki değerlerden toplumsal alanda yardımlaşma kavramı ön plana çıkmaktadır.⁴⁶ Ele alınan projede ahlaki değerleri açıklayan kavramların kazanımı önemsenmektedir. Projenin sosyalleşme, ahlaki, milli ve manevi değerlere sahip çıkma, kültürel değerleri koruma, bireysel ve toplumsal iletişim sağlama, paylaşma ve yardımlaşma duygusunu geliştirme gibi işlevsellerinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle proje veli ve öğretmenler tarafından faydalı bulunmakta ve devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin özellikle akranları ile olan iletişimi çok önemlidir. Arkadaş ortamında kendisine verilen değerler ve kendisinin çevresine verdiği değer öğrencinin iletişime açık olmasında vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra öğrencinin kendisinden büyük olanlar ile iletişiminin sağlıklı olması da bu değerlere bağlıdır. Büyükleri tarafından sevgi değeri gören bir öğrenci büyüklerine saygı değeri verecektir. İletişimi sağlıklı olan bir öğrenci, hem yaşlılarının hem de büyüklerinin değerlerine saygı göstereceği için doğal olarak onlar tarafından benimsenen kültürel ve ahlaki değerlere olan yaklaşımı aynı paralellikte olacaktır. Çevresine karşı duyarlı olan öğrencinin vakti genellikle çevresi ile irtibatlı bir şekilde değerlendirilecektir. Bu durum ise veliler tarafından özellikle şikâyetle bulunulan teknolojik aletlerin kullanımını azaltmaya veya faydalı olana indirgeyecektir. Projede ahlaki ve manevi kazanımların oluşması büyük önem arz etmekte ve veliler tarafından bu kazanımlara sıkça değinilmektedir. Proje, velilerin bu isteklerine olumlu anlamda karşılık vermekte ve öğrencilerde davranışsal değişikliklere neden olmaktadır. Bu kazanımların gerçekleşmesi ile iletişim, sosyalleşme, kimlik sahibi olma, kültürel değerlere sahip çıkma gibi tüm kavramlar kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Her bir değer ve her bir oluşum, bu projenin birer sacayağı görevini görmektedir.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesinde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri

Araştırmaya katılan katılımcılar projede karşılaşılan sorunlara yönelik ifadelerde bulunmuştur. K1, K3, K4, K6 ve Ö1 çocukların yorgunluğunu proje içerisindeki bir sorun olarak görmekte iken K2 ve K7 öğrencilerin acıkmasını bu projede sorun olarak görmektedir. Çocukların gençlik merkezi ile eşleşen okuldan gençlik merkezine ve ardından gençlik merkezinden tekrar okula yürüyerek döndüklerini, bu durumun çocuklar için önemli bir sorun olduğu dile getirilmektedir. Bu konudaki ifadeler şu şekildedir:

“Çocuklarımız okul çıkışı gençlik merkezine ve sonrasında tekrar okula kadar yürümektedirler. Bu yürüme olayı bazen çocuklarımızı yormakta. Proje hakkında söyleyebileceğim eksiklik bu durum olabilir.” (K1-K-36)

“Çocuklarımız eve geldikleri zaman bazen yorgun oluyorlar. Bunda yürüme gidip gelme olayı etken. Çünkü gidip geldikleri alan düz bir alan değil. Yürürken bazı yerlerde merdiven çıkmak zorunda kalıyorlar. Aynı zamanda yokuşlar da mevcut. Bu durum çocuklarımızın yorulmasına neden oluyor.” (K3-K-38)

“Çocuklarımız, gençlik merkezine giderlerken yürümek zorundalar. Aynı zamanda geri dönerken de yürüyorlar. Havaların bazen soğuk ve rüzgârlı bazen de yağmurlu olduğu zamanlar olabilir. Çocuklar yürürken yoruluyorlar. Her gidiş gelişte merdiven inmek ve çıkmak zorundalar.” (K4-K-40)

“Genel olarak herhangi bir sorun ile karşılaşmadık. Ancak çocukların okul ile gençlik merkezi arasında git gel yaparak iki kez yürümeleri onların yorulmalarına neden oluyor. Bunu bir sorun olarak belirtebilirim.” (K6-K-40)

“Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi'nde karşılaştığımız en temel sorun derslerimizin okul çıkışından sonra olması hasebiyle öğrencilerimizin biraz yorgun olarak projemize katılması, Gençlerimiz okuldan yorgun olarak geliyorlar, bu gençlerimize belirli bir bütçe ayrılrsa en azından derse katılım sağladıklarında gençlik merkezine geldiklerinde bir kek bir meyve suyu ya da bir simit dahi ikram edilse gençlerimizin moral ve motivasyonu yerine gelir, daha adapte daha sağlıklı bir ders işleyeceğimize inanıyorum. Bir diğer sorun ise ÇEDES projesine iki farklı okulla katılım sağladık, okulumuzun bir tanesi merkezimize yakın ve yakın olan okulumuzda katılım gayet yerinde ve başarılı ama diğer okulumuz merkezimize biraz uzak, yürüyerek yaklaşık 10

⁴⁵ Çoban, “Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri”, 76.

⁴⁶ Özdaş vd., “Değerler Eğitimi Projesinin İncelenmesi: Batman İli Örneği”, 61.

dakika mesafede, öğrencilerimizin çantaları çok ağır, öğrencilerimiz genelde dersleri okulda işlememizi istiyor.” (Ö1-E-30)

“Özellikle perşembe günleri çocuklar için bazen zor olabiliyor. Okul dersleri bittikten sonra gençlik merkezine ve tekrar okula yürüyorlar. Yemek yeme açısından biraz saat geçiyor. Yürümenin verdiği yorgunlukta bu duruma eklenince acıkma olayının karşılaştığımız bir sorun olduğunu ifade edebilirim.” (K2-K-47)

“Büyük bir sorun değil ancak bazen okuldan gençlik merkezine giderken ve dönerken yürüyorlar. Okul çıkışı zaten bir yorgunlukları oluyor. Bu durum da onları biraz daha yormuş oluyor. Yorgunluk bazen açlıkla da beraber olabiliyor. Kolayca acıkabiliyorlar. Sorun olarak bu durumu söyleyebilirim.” (K7-E-35)

Ö2, Ö3 ve Ö4 projedeki maddiyat eksikliğini bir sorun olarak görmekte iken Ö6 ise bu konu hakkında talep yoğunluğuna karşı eleman eksikliğini proje için bir sorun olarak görmektedir:

“Projede etkin bir biçimde yer alacak kurum personellerinin yeterince enforme edilmemesinden kaynaklı projenin ve yapılan faaliyetlerin bir kısım personel tarafından yeterince benimsenmediği görüşündeyim. Ayrıca projenin usul ve esaslarında yiyecek ve içecek ikramının teminini paydaş kurumların hangisinin üstleneceği, bu bütçeyi hangi kurumun karşılayacağı net olarak belirtilmemesinden kaynaklı aksaklıklar yaşandı.” (Ö2-K-37)

“Projeler hayata geçirilirken çeşitli zorluklar mutlaka olur. ... Kurslarımız proje gereği teorik dersler yanında etkinliklerle desteklenmesi gerekiyor, bu etkinlikler planlanırken karşılaşılan en büyük zorluk maddiyat. Kurslarımıza gelen öğrencilerin maddi durumları ortadayken onlardan etkinlikler için maddiyat talep edemiyoruz. Kendi imkanlarımızla bu problemin üstesinden gelmeye çalışıyoruz. Bu konuda proje kapsamında her bir öğrenci için ödenek talep edilebilir. Kurslarımız genellikle okul çıkış saatlerinde yapılmaktadır. Çocuklar okuldan çıkıp direkt olarak kursa geliyorlar ve genellikle yemek yemeden gelmek durumunda kalıyorlar. Kursların daha aktif ve verimli olabilmesi için bu yemek ihtiyacının karşılanması gerekmektedir.” (Ö3-E-31)

“İkinci soruda öğrencilerden neden fire verdiğimizizi anlattığım bölümde aslında bu soruya bir nevi cevap vermiş bulunmaktayım. Gençlik merkezi olarak kullandığımız mekanın malzeme noktasında eksikliği bulunmakta. ... Okulda zaten oyun malzemeleri ya da farklı tarzda etkinlikler mevcut. Bize neden gelsin? Çocuklarımızı bu mekanda tutabilmek için em görsel açıdan hem de zaman geçmesi bakımından onar bir şeyler sunmamız lazım. Bu kısıtlılıkla güzel şeyler başardığımızı söyleyebilirim. Allah’a hamdolsun. Ancak oyun malzemesi hemen hemen hiç yok. Bu çocukların vakit geçirmesi açısından ve projede devamlılığını sağlama açısından önemli bir eksiklik. ... Çocuklar için ikramlık olayı da bir sorun olarak karşımıza çıkmakta. Gerek geziler sırasında gerek ders esnasında bu çocuklar acıkabiliyor. Ancak onlara ikramlık sunacak yiyecek ve içecekler noktasında maalesef çok eksikliğimiz var. ...” (Ö4-E-28)

“Şimdiye kadar herhangi bir problem yaşamadık. Aksine ilk başta öğrenci kaydetmeye çalışırken öğrencileri ikna aşaması zor olmuştu. Şimdi ise bunu duyan diğer öğrencilerimiz katılmaya çalışıyor. Talep yoğunluğu yaşıyoruz. Bu talebi karşılayabilmek için daha fazla gün ve öğretmen gerekiyor.” (Ö6-E-36)

Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar noktasında Uzuner’in hazırladığı “Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmasında değerler eğitiminde yaşanan sıkıntılar noktasında ilk sırada aile kaynaklı sıkıntılar yer alırken, materyal eksikliği de verilen cevaplardan biri olarak dikkat çekmektedir.⁴⁷ Bizim çalışmamızda da maddiyat eksikliği ön plana çıkmaktadır. Bu eksiklikler özellikle ikramlık ve oyun malzemesi noktasında yoğunlaşmaktadır. Oyun materyallerindeki eksiklik vurgusu ile bahsedilen çalışmadaki materyal eksikliği vurgusu kısmen benzerlik göstermektedir. Şikâyet unsuru olarak belirtilen maddiyat eksikliği ikramlık noktasında da ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere ikramlık verilmemesi, onların acıkma sorununun devam etmesine neden olmaktadır. Zira projenin gerçekleşmesinde öğrenciler için servis sağlanmadığını görmekteyiz. Hava şartları böyle bir durumda sorun teşkil etmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yürüme esnasında acıklarına da sebep olmaktadır. Projeye katılım gösteren öğrencilerin yorgunluğu ve akabinde acıkma durumlarının burada ifade edilen sıkıntılarının bir sonucu olarak devam ettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca projenin eleman noktasında eksikliğini ifade edilmektedir. Bu durum projenin diğer öğrenciler tarafından talep edilmesi ile ilgili olmasının yanında aynı zamanda görevli bazı personeller tarafından projenin benimsenmediğinin ifade edilmesine neden olmaktadır. Projedeki görevlilerin koordinasyon eksikliği, projenin işlevselliğini olumsuz anlamda etkileyebilir. Projenin benimsenmemesi hedeflenen verime ulaşılamaması anlamı taşımaktadır. Hedeflenen verime ulaşmak ve bu verimin üstüne çıkmak için yeterli personel sayısı olmalıdır. Bu personeller ise koordineli ve aynı zamanda gönüllülük esasına dayalı bir şekilde çalışmalıdırlar.

⁴⁷ Uzuner, “Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, 54.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi Gelişimine Yönelik Öneriler Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri

Katılımcıların projenin gelişimine yönelik düşünceleri incelendiğinde K2, K3 ve K5 projenin velilere yönelik de olması gerektiğini düşünmektedir.

“Bu projenin 6, 7 ve 8. sınıflarda da devam etmesini istiyorum. Ayrıca böyle projelerin biz velilerin için de olmasını temenni ediyorum.” (K2-K-47)

“Projenin daha uzun olmasını isterim. Aynı zamanda bu tür değerler eğitimine biz yetişkinlerin de fazlasıyla ihtiyacı var. Aile, akraba ve komşuluk ilişkilerinde bu değerler çok önemli. O yüzden projenin velilere yönelik olmasını da talep ediyorum.” (K3-K-38)

“Projenin ortaya koyduğu temel değerler sadece çocuklar için değil yetişkinler için de önemli bir konu. Bu değerlerin yoksunluğu toplumdaki insanların değersiz yaşamasına ve toplumun ifsadına neden oluyor. Bu nedenle projenin velilere de yönelik olmasını öneririm. Aynı zamanda projeye katılmayan çocuklar, projeye katılan çocuklar ile konuştukları zaman onlar da projeye katılmak istiyor. Ya da bu tür bir projenin olduğunu öğrenen bazı veliler de çocuklarını bu proje göndermek istiyor. Okulumuz adına daha fazla sınıfta ve aynı zamanda bu işin ehli olan kimseler tarafından farklı okullarda da bu projenin uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Neticede bu değerlere tüm çocuklarımızın ihtiyacı var.” (K5-E-30)

Ö4 ve Ö5 projenin altyapı sorunsalının giderilmesi gerektiğini belirtmekte iken K7 ve Ö6 projenin daha fazla öğrenciye ulaşması gerektiğini belirtmektedir. K1 ise projenin uzun süreli olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Ö1 projedeki ders saatlerinin uzun olması gerektiğini düşünmektedir:

“Proje için önerim, güzel sonuçlar doğuracak bu projenin altyapısının iyi sağlanmasıdır. Ulaşım, malzeme, müstakil bir yapıda olması gerekmektedir. Sorunları en aza indirmeliyiz. Beklentim ise sorunlarda bahsettiğim sıkıntıların giderilmesidir. Geleceğimiz bu çocuklarda ise onlar için tüm imkanları sağlamalıyız. Gençlik merkezi ile eşleşen okuldan belirlenen öğrencilerin gençlik merkezine gelmesi öğreticiler eşliğinde gerçekleştirilmektedir. Çocuklarımızın daha güvenilir bir şekilde bu projeye katılımı sağlanmalıdır. Örneğin okul ile gençlik merkezi arasında projenin yürütüleceği gün ve saatlerde, projeye ortak olan kurumlardan biri servis sağlayabilir.” (Ö4-E-28)

“Kulüp faaliyetleri iki dönem sürüyor. Bu çok uzun bir süre. Programı doldurmak, öğrenci devamlılığını sağlamak zor oluyor. Haliyle verim de düşüyor. Haftada iki gün toplam dört saat de çok. Hafta sonu yeterli. Çocukların sınavı, ödevi, kursu oluyor. Rica, nazla devamlılığı sağlamak zorunda kalabiliyoruz. Bazıları hiç gelmiyor. Öğrencilerin yaklaşık yarısından biraz azı düzenli olarak gelmekte. Yalnız gezi faaliyetleri olduğunda katılım çok artmakta. İl dışına çıkma kolaylığı sağlanmalı. Zonguldak'ta pek bir şey yok. Araç ayarlamak zahmetli. Çocuklar okul çıkışı acıkıyorlar. ... Bizim yapmaya çalıştığımız faaliyetler kısıtlı. Bu proje Diyanet, Milli Eğitim ve Gençlik Spor Bakanlığının ortaklaşa hazırladığı iyi niyetli bir çalışma. Lakin alt yapısı oturmamış ve bu işin önemini bilmeyen insanlarla muhatap olmak zorunda kalabiliyoruz zaman zaman. Bina, araç, çocukların eğlenebileceği ortamların yokluğu, çocukların beslenme ihtiyacı gibi sorunların çözülmesi gerekir. Misal; cam boyama, ebru sanatı, çizgi film gibi etkinlikleri nasıl yapacağız?” (Ö5-E-38)

“Proje daha fazla öğrenciye ulaşmalı. Bu yüzden okulumuzdaki başka sınıflarda ya da diğer çevre okullarda da işin ehli öğretmenlerimiz tarafından bu proje sürdürülmeli. Değerlerimize sahip çıkan insanları çoğaltmalıyız. Aynı zamanda sürekli olması gerekir. Çünkü uzun verilen aralarda veya terk edildiğinde bu durum çocukların öğrendiklerini unutmasına neden olabilir. Çocuklarımız değerlerimizi her daim hatırlamalı ve hayatlarının içine yerleştirmelidir.” (K7-E-35)

“Bu projenin devam etmesini, mümkünse tüm sınıfta ve kademelere yayılmasını ve böylelikle gençleri sportif ve diğer aktivitelerle meşgul olmalarını istiyorum.” (Ö6-E-36)

“Öncelikle böyle bir projenin içerisinde bulunmak hem bizim hem de evlatlarımızın böylesine değerli öğretmenlerimizle tanışmak gerçekten çok gurur verici. Projenin daha fazla sürmesini tavsiye edebilirim.” (K1-K-36)

“Bu proje için önerim öğrencilerimizin uzun saatler okulda olmaları ve ÇEDES projesinin ders çıkışı olması dolayısıyla katılım sağlayan öğrencilerin ufak da olsa ikramlıklar verilerek derslerin işlenmesi gerektiğine inanıyorum.” (Ö1-E-30)

Ö2 projedeki uygulayıcıların enforme olması gerektiğini belirtirken Ö3 projede görevlendirilecek personelin gönüllü olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

“Paydaş kurumların birimleri arasındaki iş bölümünün takip edilmesi, ortaya çıkan aksaklıklar için çaba gösterilmesi, uygulayıcıların daha sağlıklı bir biçimde enforme edilmesi kanaatindeyim. Bu projeye ısrarla sahip çıkılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2-K-37)

“Proje kapsamında görevlendirilecek personelin gönüllü olması projenin daha aktif ve verimli olmasını sağlayacaktır. Özellikle milli eğitimden görevlendirilen öğretmenlerin mümkünse ders sayılarının azaltılması elzemdir. Yeni başlayan her proje yenilikle doludur. Daha önceden böyle bir faaliyet gerçekleştirmemiş personel için seminer düzenlenmesi proje yürütme aşamalarında personelin daha güvenli adımlar atmasını sağlayacaktır. 2022-2023 eğitim sezonu sonunda yapılan tüm faaliyetlerin birleştirilerek kitapçık hiline getirilmesi değişik fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.” (Ö3-E-31)

Değerler eğitimi noktasında Köylü'nün hazırladığı çalışmada değerler eğitiminin ailede başlayıp süreci devam eden bir eğitim olduğunu belirtmektedir.⁴⁸ Kuloğlu ve arkadaşlarının hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimiyle İlgili Görüşleri” adlı çalışmada ise öğretmenlerin değerler eğitiminin okul öncesinde mutlaka verilmesi gerektiği görüşü yer alırken eğitimin her aşamasında verilmesi gerektiği görüşü de yer almaktadır.⁴⁹ Bizim çalışmamızda da bu projenin uzun süreli olması yani sürecin devam etmesi gerektiği veliler tarafından ifade edilmiştir. Proje çerçevesinde veliler tarafından genel bir memnuniyet söz konusudur. Öğrencilerde görülen değişiklikler ve aynı zamanda değerler eğitiminin sadece çocuklara yönelik görülmemesi, projenin veliler tarafından da ders alınması görülmesine sebep teşkil etmektedir. Aynı zamanda değerler eğitiminin diğer öğrencilere ulaşması gerektiği düşüncesi vurgulanmaktadır. projede görülen sorunlardan biri olan altyapı sorununun çözülmesi öneri ve beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceki bölümlerde gördüğümüz üzere öğrenciler için servis hazırlanamaması, maddi açıdan oluşan sıkıntılar projenin altyapısında iyileştirmeye gidilmesi düşüncesini doğurmaktadır. Özellikle oyun materyalleri ile öğrencilere daha fazla hitap edileceğine inanılmaktadır. Bu altyapı sorununun giderilmesi daha fazla yerde ve daha fazla öğrenciye ulaşılmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra projedeki görevlendirmelerin gönüllülük esaslı olması ve projedeki görevlilerin işbirliği içerisinde hareket etmesi önerileri bulunmaktadır. Öğreticilerin bu beyanatları ile proje için işbirliği ve gönüllülük esaslı yapılacak görevlerde verimin daha fazla olacağı düşüncesinin oluştuğunu görmekteyiz.

SONUÇ

Velilerden aldığımız bilgiler neticesinde çocukların projeye gönderilme hususunda en temel etkenler sosyalleşme olgusu, ahlaki ve kültürel değerlere sahip çıkma ve bunun neticesinde toplumda ahlaklı bir birey yetiştirme isteği vardır. Proje başladıktan sonra öğrencilerde ortaya çıkan bazı davranışlar da projenin hedeflenen gayeyi gerçekleştirdiğini göstermektedir. Zira velilerin istekleri, proje tarafından karşılanmaktadır. Bu durum velilerde memnuniyete sebep olmakta ve projeyi desteklemelerini sağlamaktadır. Çocukların davranışlarında meydana gelen olumlu değişiklikler, velilerin dikkatini çektiğinden dolayı özellikle kendileri için de bu projenin uygulanmasını istemelerine neden olmaktadır. Çocuklarda meydana gelen olumlu davranış değişiklikleri aynı zamanda projenin uzun soluklu olması gerektiği düşüncesini de desteklemektedir. Proje hakkında genel olarak bir memnuniyet söz konusu iken ortaya konulan sorunların teknik kaynaklı olduğu görülmektedir. Çocukların yürüme sorunu, proje için servis sağlanmaması ile doğrudan etkilidir. Öğreticilerin de bu konudaki görüşleri ortaya koyulmuştur. Ders saatleri noktası ise yine öğrencilere verilmesi gerekli olan dersler ve öğreticilerin uygun olmasına göre belirlenmektedir. Çocukların bazı etkinlikler de zaman zaman boş kalması ve sıkılması ise öğreticilerden aldığımız bilgiler neticesinde gençlik merkezindeki malzeme eksikliği ile alakalıdır. Oyun malzemelerinin az olması, ders saatleri ve servis sağlanamaması gibi sorunların proje içeriği ile ilgili olmadığını daha çok teknik sorunlar olduğunu ifade edebiliriz.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesine Katılma Sebepleri Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri başlıklı 1. bölümde sosyalleşme, kültürel kimlik, ahlaki değerler ve iletişim kavramları ön plana çıkmaktadır. Veliler bu kavramlardan yola çıkarak çocuklarını projeye gönderdikleri görülmektedir. Bu kavramların birbirleri ile bir ilişkisi ve bir bağlantısı vardır. Bir çocuğun sosyalleşebilmesi için iyi bir iletişim becerisinin olması gerekmektedir. Bu iletişim becerisi ile çocuk kendi etrafındaki insanlarla, gerek akranı gerek hocası ve gerek ailesi ile daha rahat bir iletişim kuracak ve kendini ifade etme fırsatı bulabilecektir. Böylece kendisine olan özgüveni de yerine gelecektir. Sosyal hayat ile bağı olan bir çocuk ise, iletişim kurduğu insanların sahip olduğu değerleri tanıyacak ve anlayacaktır. Sevgi bağlantılı bir iletişim, sosyal çevrenin değerlerini bireyde toplar. Böylece birey sosyal çevrenin ahlaki, manevi ve milli değerlerini benimser. Böylece kimlik sahibi bir birey olur. Çocuktaki bu kimlik ise kültürel miraslar ve değerler ile yoğrulmuş bir kimlik olmaktadır. Velilerin,

⁴⁸ Köylü, “Değerler Eğitiminde Ailenin Fonksiyonu”, 234.

⁴⁹ Kuloğlu vd., “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimiyle İlgili Görüşleri”, 175.

çocuklarında görmek istedikleri en son nokta budur. Böyle bir bireyin vatana, millete ve ümmete kuşkusuz fazlasıyla katkısı ve hayrı olacaktır.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesine Katılan Aile ve Öğrencilerin İlgisi Hakkında Öğreticilerin Düşünceleri başlıklı 2. bölümde öğrencinin akranları ve öğreticileri ile yaşadıkları uyumdan bahsedilmekte, bunun yanında öğrencilerin proje ile farklı etkinlikler ile uğraştığı söylenmektedir. Çocukların benimsedikleri değerlerin dışavurumu olarak görülmesi ise projeyi ayrıca önemli kılmaktadır. Öğreticiler, öğrencileri en iyi gözlemleyebilecek ve teşhis ile tespitte bulunabilecek kişilerdir. Öğreticilerin beyanatları üzerinden öğrencilerin iyi bir iletişim kurduklarını görmekteyiz. Bu iletişimin olumlu olmasında ise projede farklı etkinlikler ile meşgul olmaları ve bu meşgulliyet ile eğlenmeleridir. İnsanlar mutlu oldukları yerde huzur bulur ve huzur buldukları yerlerde mutlu olurlar. Mutlu olunan bir yerde ise herkes kendisini daha iyi ifade edebilir. Öğrencilerin mutlu olmasının sebeplerinden belki de en önemlisi, içerisinde barındırdıkları değerlerin davranışsal olarak dışavurumunun gerçekleşmesidir. İnsanlar isteklerini özgürce ifade etmek ve bunu yapmak isterler. Ancak çocuklar, ortamın kendisini ayıplayacağını düşündükleri zaman içlerine çekilirler, konuşmazlar ve bu durum özgüven kaybına sebep olur. Aynı zamanda sosyalleşmede ve iletişim kurmada sıkıntı yaşarlar. Bu yüzden projenin değerlerin dışavurumu olarak görülmesi projenin etkinliğini göstermektedir.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesinin İşlevselliği Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri başlıklı 3. bölümde iletişimde olumlu ilerleme, sosyalleşmedeki ilerleme, manevi kazanımların gerçekleşmesi, ahlaki değerlerin benimsenmesi ve paylaşım algısının yükselmesi gibi birçok sebep, projenin faydalı olarak görülmesine neden olmuştur. Daha öncede açıkladığımız üzere tüm bu kavramlar bir bütünü ifade etmektedir. Velilerin çocuklarını gönderme sebeplerine yönelik projenin olumlu bir karşılık verdiğini ve değerler eğitimi noktasında iyi bir referans verdiğini söyleyebiliriz. Projede gösterilen değerler paylaşma örneğinde olduğu gibi birçok değer benimsenmiş, dışavurum eylemsel olarak gerçekleşmiş ve bir özgüvene neden olmuştur. Bunun doğal sonucu ise sosyal çevrede iyi bir iletişimdir.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesinde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri başlıklı 4. bölümde yorgunluk, acıkma, maddiyat, personel eleman eksikliği gibi sorunlar göze çarpmaktadır. Aslında tüm bu sorunların ana kaynağı olarak altyapı sorununu gösterebiliriz. Projenin altyapısının sağlam tutulması tüm bu sorunları kökten çözecektir. Hazırlanan altyapı ise maddi bütçe ile desteklenmelidir. Öncelikle ifade edilen sorun gençlik merkezi ile eşleşen okul arasında servis sağlanamaması sorunudur. Bu sorun çocukların yürümesine, yürüme sebepli yorulmasına ve aynı zamanda yorulmaya bağlı acıkmasına neden olmaktadır. Bunun yanında proje ders saatleri içerisinde öğrencilere ikramlık verilmemesi ve öğrencileri eğlendirecek oyun malzemesi eksikliği, projede maddiyatın gerekliliğini önümüze çıkarmaktadır. Proje bu konuda maddi bütçe ile desteklenmelidir. Projedeki eleman eksikliği ise projenin uygulanacağı alanlarda uygun görülecek sayıdaki personel ile tamamlanmalıdır. Bu konuda projenin paydaşları tarafından protokol metninin bu eksiklikler göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmesi elzem görünmektedir.

Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi Gelişimine Yönelik Öneriler Hakkında Öğretici/Öğrenci Velilerinin Düşünceleri başlıklı 5. bölümde ise projenin velilere de yönelik ve uzun süreli olması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle bu öneriler projenin kapsamı ile ilgilidir. Bu öneriler dikkate alınır ise projenin içerisine veliler daha etkin bir şekilde müdahil olabilir. Altyapı sorunun çözümü, personelin gönüllü olması veya koordineli ilerlemesi gibi öneriler ise mevcut proje uygulamasındaki var olan sorunlara binaen ortaya çıkmış öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Projenin gönüllü personeller üzerinden koordineli olarak ilerlemesinin projenin verimini artıracığı muhakkaktır.

Netice itibariyle 2022 yılında pilot olarak başlatılan ÇEDES projesinin işlevsel olduğunu ve bütün illerde bu projenin uygulanması gerektiğini söyleyebiliriz. Her ne kadar altyapı eksikliği olsa da ilk defa uygulamaya konulan proje için doğal karşılanabilir. Ama projenin paydaşı kurumlarca bu eksiklikler ve sorunlar gözden geçirilmesi elzemdir. Araştırmanın bu konuda yapılan ilk çalışma olması nedeniyle eksiklikler olabileceği ama bundan sonraki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akyol, A. (2015). Ailede Değerler Eğitimi -İslam Ahlak Felsefesi Açısından Bir Okuma. İçinde R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, & H. Yiğit (Ed.), Değerler ve Eğitimi- II (ss. 491-512). Değerler Eğitimi Merkezi.

Altıntaş, A., & Doğan, H. (2003). Osmanlı Esnaf Tabibinin Ahlak Eğitimi ve Değerleri (Fütüvvetnamelere Göre). Türk Dünyası Araştırmaları, 146, 59-83.

- Arpacı, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 205-228.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde Biimsel Araştırma Yöntemleri (31. bs). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (S. B. Demir & M. Bütün, Çev.; 6. bs). Siyasal Kitabevi.
- Çoban, M. (2018). Değerler Eğitimi ve Ahilik İlkeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 87-102.
- Değer ne demek TDK Sözlük Anlamı. (t.y.). Geliş tarihi 23 Mart 2023, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=değer>
- Dilmaç, B., & Şimşir. (t.y.). Ailede Değerler Eğitimi. İçinde H. H. Bircan & B. Dilmaç (Ed.), *Değerler Bilançosu Dil, Din, Eğitim, Edebiyat, İktisat, İletişim, Kamu* (ss. 269-287). Çizgi Kitapevi.
- Eğitim ne demek TDK Sözlük Anlamı. (t.y.). Geliş tarihi 23 Mart 2023, gönderen <https://sozluk.gov.tr/?kelime=eğitim>
- Ercan, S., & Kula, M. N. (2022). *Değerler, Dindarlık ve Stresle Başa Çıkma*. Lap Lambert Academic Publishing.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ötüken Neşriyat.
- Hökelekli, H. (2013). *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Karasu, T. (2015). Değerler Eğitimi Kapsamında Uygulanan “Aydın Değeri” Adlı Projenin Öğretmenlerce Değerlendirilmesi -Muş il Örneği-. İçinde *Uluslararası Sempozyum, İnsani Değerlerin Yeniden İnşası (19-21 Haziran 2014 Erzurum)* (C. 1, ss. 221-236). Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, F. (2018). Toplumda ve Kamuda Değerler Eğitimi: Ahilik. İçinde M. Tıraşçı & M. S. Akdoğan (Ed.), *Ahilikte İş ve Ticaret Ahlakı Sempozyumu* (ss. 305-320).
- Kaya, U. (2013). Değerler Eğitiminde Bir Meslek Teşkilatı: Ahilik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 41-69.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Kılıç, D., & Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul Öğrencilerinde Kaybolan Değerler. *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, 3, 81-92.
- Köycü, E. (2016). Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinde Ahlak ve Değerler Eğitimi Algısı. İçinde *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (C. 1, ss. 693-714). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Köylü, M. (2010). Değerler Eğitiminde Ailenin Fonksiyonu. İçinde *Aile ve Eğitim -Tartışmalı İlmi Toplantı-* (ss. 227-260).
- Köylü, M. (2013). Değerler Eğitimi: İnsan Onuru ve Sorumlulukları. İçinde Hz. Peygamber ve İnsan Onuru (ss. 139-160). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimiyle İlgili Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 171-186. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.868479>
- Özdaş, F., Demir, F., & Oral, Ş. (2021). Değerler Eğitimi Projesinin İncelenmesi: Batman İli Örneği. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(1), 56-72.
- Özden, Ö. (2015). Türk Kültüründe Bir Değerler Eğitim Kurumu Olarak Ahilik. İçinde *Uluslararası Sempozyum, İnsani Değerlerin Yeniden İnşası (19-21 Haziran 2014 Erzurum)* (C. 3, ss. 121-140). Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Sarıtuğ, Berrin. *Üniversite Gençliğinin Din ve Değerler Eğitimi Açısından Sosyal Medya Deneyimi Bursa Uludağ Üniversitesi Örneği*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2021.
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 42-58.
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel Bir Araştırma Tekniği Olarak: Görüşme. *Social Sciences Studies Journal*, 54(6), 547-552.