

2023

Vol: 9 Issue: 111

MAY



International Peer-Reviewed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor

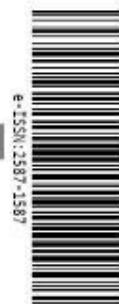
Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com





Publication Date 31 MAY 2023
Volume / Issue 9 / 111

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** 31 MAY 2023**Volume / Issue** 9 / 111**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 KASIMİ

JOURNAL ADMINISTRATION

Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMİ		
Disciplines Editor		
Professor Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Professor Ekaete EFRETUEI	Business Administration	Keele University
Professor Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Associate Professor Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Professor Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Management and Organization	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 KUNİMJAN	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 Belkıs 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 Dzhakıpbek 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 Eylül University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Unıvers/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Thecnical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylül University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayıt State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale University / TURKEY
Professor Semra GUNEY	Hacettepe University / TURKEY
Professor Serap CABUK	Cukurova University / TURKEY
Professor Sharon THACH	Tennessee State University / USA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Professor Steve LETZA	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Ugur YOZGAT	Istanbul Kultur University / TURKEY
Professor Vaidas LUKOSIUS	Tennessee State University / USA
Professor Ymer HAVOLLI	Prishtina University / KOSOVA
Professor Yu-Feng LEE	New Mexico State University / USA
Professor Yusuf KARAKILCIK	Inonu University / TURKEY
PUBLICATION BOARD	
Professor Abdıgappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELİK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBIGI	Urmia University/ IRAN
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Ali APALI	Mehmet Akif Ersoy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Ali Cuneyt CETIN	Akdeniz University / TURKEY



Professor Ali OZDEMIR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDIBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN
Professor 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. Betul 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	Nevsehir Hacıbektas 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	Kahramanmaras 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. Namik Kemal ŞAHBAZ	Mersin University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nazan SAHBAZ KILINC	Kirikkale University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nicolin AGALLİJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupinar University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuran AKSİT ASIK	Balikesir University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nurullah KAYA	Bayburt University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuri BALTACI	Gumushane University / TURKEY
Dr. Oğuz Han OZTAY	Van Yuzuncuyil University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara 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	Kahramanmaras 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. Ahmet YÜKSEL	Sivas Cumhuriyet University
Prof.Dr. Edip ÖRÜCÜ	Bandırma On yedi Eylül University
Prof.Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA	Gazi University
Prof.Dr. Nesrin DEMİR	İzmir Katib Çelebi University
Prof.Dr. Nihan Semen ERSÖZ	Selçuk University
Prof.Dr. Oya İnci BOLAT	Balıkesir University
Prof.Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU	Fırat University
Associate Prof.Dr. Ayşegül TURAL	Bartın University
Associate Prof.Dr. Ezgi GÖKÇE	Uşak University
Associate Prof.Dr. Gül GÜNEY	Dokuz Eylül University
Associate Prof.Dr. Haldun ŞEKERCİ	Kütahya Dumlupınar University
Associate Prof.Dr. Hale TORUN	İstanbul Aydın University
Associate Prof.Dr. Hatice Kübra KUZUCANLI	Kütahya Dumlupınar University
Associate Prof.Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN	Yıldız Teknik University
Associate Prof.Dr. Mustafa Kemal YÖNTEM	Ondokuz Mayıs University
Associate Prof.Dr. Mustafa C. SADAKAOĞLU	Haliç University
Associate Prof.Dr. Murat Bayram YILAR	Ondokuz Mayıs University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Öznur IŞIR	Balıkesir University
Associate Prof.Dr. Sena SENGİR	Ondokuz Mayıs University
Associate Prof.Dr. Talha MURATHAN	İnönü University
Assistant Prof.Dr. Ali KÖSTEPEN	İzmir Katib Çelebi University
Assistant Prof.Dr. Ali Naci ARIKAN	Balıkesir University
Assistant Prof.Dr. Alp Kaan KİLCİ	Balıkesir University
Assistant Prof.Dr. Ali Efe İRALI	İstanbul Aydın University
Assistant Prof.Dr. Başak KATRANCI	Manisa Celal Bayar University
Assistant Prof.Dr. Elif GÜRDAL	Gümüşhane University
Assistant Prof.Dr. Gonca TÜRK	İstanbul Arel University
Assistant Prof.Dr. Halil Emre DENİŞ	Hakkari University
Assistant Prof.Dr. Haydar TAŞÇILAR	Kütahya Dumlupınar University
Assistant Prof.Dr. İsmail Erim GÜLAÇTI	Yıldız Teknik University
Assistant Prof.Dr. Mehmet Cihad AKTAŞ	Van Yüzüncüyıl University
Assistant Prof.Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assistant Prof.Dr. Sertan TALAS	Tokat Gaziosmanpaşa University
Instr. Dr. Özlem BAL	Hitit University
Res. Assist. Dr. Melek BABA ÖZTÜRK	Ondokuz Mayıs University
Dr. Ahmet CEYLAN	Bahçeşehir University

INDEXED / LISTED IN

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

**Publication Date** 31 MAY 2023**Volume / Issue** 9 / 111

CONTENTS

Murat Kaya & Oktay Kaya Determination of the Reasons to Start Swimming Among the Swimmers Who Did Performance Sports and their Expectations Performans Sporlu Yapan Yüzme Sporcularının Yüzmeye Başlama Nedenleri ve Beklentilerinin Belirlenmesi	6812-6816
Arif Kavas; Abdullah Tetik; Yasin Perek & Abdullah Demir Öğretmenlerin Üst-Biliş Farkındalıklarının İncelenmesi Examining Teachers' Meta-Cognitive Awareness	6817-6823
Saadettin Şahin Sözlü Tarih Oral History	6824-6829
Mehmet Alp Doğan Erciş & Kainat Özpolat Bauhaus Okulunda Renk Teorileri Color Theories At The Bauhaus School	6830-6839
Leman İncedere Modernizmden Postmodernizme Kentsel Mekân Urban Space from Modernism To Postmodernism	6840-6847
Abdullah Yıldırım; Dilara Sezer & Ümmü Gülsüm Buldu Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygılarının Bazı Demografik Değişkenler Yönünden İncelenmesi Investigation of Classroom Teachers' Concerns Regarding The Use of Science And Laboratory In Terms of Some Demographic Variables	6848-6857
Aydan Komi; Emine Nas & Atilla Şirin Kuyumculuk Sanatında Kullanılan Mokume Gane Tekniğinin Tarihi Süreç İçerisinde Gelişimi ve Çağdaş Takıya Uyarlanması The Development Of Mokume Gane Technique Used in Jewellery Art in Historical Process and its Application To Contemporary Jewelry	6858-6865
Melek Kolak Özdemir & Özgür Özdemir Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Yönelik Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi Investigation of Teacher Behaviors to Prevent Undesired Student Behaviors in Classroom Management	6866-6877
Gülşay Göktaş Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Belgesel Kullanımına Yönelik Görüşleri Opinions Of Sixth Grade Students On The Use Of Documentary In Social Studies Course	6878-6884
Emrah Bozkurt & Oya Seymen Örgütsel Politika Algısı ile Örgütsel Yabancılaşma ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi: Kişi-Meslek Uyumu Etkisi The Relationship Between Perception of Organizational Politics and Organizational Alienation & Occupational Alienation: Effect of Person- Occupation Fit	6885-6896
Filiz Adıgüzel 16. Yüzyıl Buhara Minyatür Okulu ve Mahmud Müzehhib'e Atfedilen Minyatürler 16th Century Bukhara Miniature Painting School and the Miniature Paintings Attributed to Mahmud Mudhadib	6897-6909
M. Gökçen Daş Darcı İstihbarat Savaşlarında Bir Deli: Girit Serdarı Gazi Hüseyin Paşa A Madman in Intelligence Wars: Crete Serdar Gazi Hüseyin Pasha	6910-6919

Hümevra Çetinkaya Miyazaki Animasyonlarında Kadın Karakterlerin Yeri Ve Önemi Female Characters In Miyazaki Anime	6920-6927
Ayşe Selcen Yücelen Araç Ve Amaç Bağlamında Sanatın Terapötik Yönü Therapeutic Aspect Of Art In The Context Of Means And Ends	6928-6935
Tuba Yeşilay Daşiran Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gösterilerle İlgili Görüşleri Preschool Teachers' Opinions About The Shows	6936-6945
Şaban Sarı Kütahyalı Vasfı Dîvânında Bitki ve Hayvan İsimleri Üzerine Bir İnceleme A Study Of Herbs And Animals' Names In Kutahyalı Vasfı's Dıvan	6946-6956
Musa Bahadır Yanar Endüstri 4.0 Ve İnternet Of Things Üzerine Bir İnceleme An Overview About Industry 4.0 and Internet of Things	6957-6961
Şenel Gödek Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Değişkenler: Terme Örneği Variables Affecting Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Terme Case	6962-6967
Sefa Üzümlü Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi Knowledge Management as Organizational Learning Tool in The Official Primary and Secondary Schools	6968-6987
Yasmine Lamnani İdrissi Belgesel Sinemada Ses ve Müzik: Microcosmos ve Winged Migration Örneği The Sound Design and Music in Documentary Cinema: The Example of Microcosmos and Winged Migration	6988-6998
Ömer Candan; Osman Işık; Ali Bozkurt; Melike Alan; Yunus Emre Türkmen & Hazar Kaplan Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi Examining the Factors Affecting Teachers' Professional Commitment	6999-7009
Serap Karaarslanlı; Ufuk Doğan; Mustafa Yücel Ürün; Mutlu Özsoy; Merih Yağcı & Selçuk Akbulut Kırsal Bölgelerde Yöneticilerin Yaşadığı Sorunlar Problems Experienced by Managers in Rural Areas	7010-7023
Ömer Volkan Karakan; Murat Sargın; Ömer Yıldırım; Ali Yurtsever; Hasan Kızılırmak & İlknur Sargın Sınıf Yönetiminde Programdan Kaynaklanan Sorunlar Problems Caused by the Program in Classroom Management	7024-7035
Elif Karakaş Aykaz; Turgay Korkmaz; Reyhan Akkuş Bakay; Hüreyya Alan; Mustafa Yılmaz & Cevdet Gül Osmanlı'da İlköğretim ve İlköğretimin Modernleşmesi Primary Education and Modernization of Primary Education in Ottoman	7036-7046
Mehmet Bilgi Medeni & Zekeriya Göktaş Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin İncelenmesi Investigation of Technopedagogical Education Competencies of Faculty of Sport Sciences Students	7047-7054
Serap Akbaş 2000 Sonrası Türkiye'de Sanat Eğitiminin Gelişimi The Development of Art Education in Turkey After 2000	7055-7064
Ömer Özkan & Nezir Metin Özmutaf Stratejik Yönetim Süreci ve Kalite Yönetimi Arasında İlişkililik: İzmir İlinde Bir Araştırma Strategic Management Process and The Relationship Between Quality Management: A Study in The Province Of Izmir	7065-7075
Mehmet Öztokay & İsmail Erim Gülaçtı Kullanıcı Etkileşim Faktörlerine Göre İnteraktif Vergi Dairesi Uygulamasının Kullanıcı Deneyimi ve Kullanıcı Arayüzü Hatalarının İncelenmesi Examining User Experience and User Interface Errors of İnteraktif Vergi Dairesi Platform According to User Interaction Factors	7076-7086
Kadir Yıldız; Yaşar Barut; Nuray Kahraman; Şazile Karagöz; Yunus Kahraman & Leyla D. Uygur Yolçun Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrenciye Sahip Velilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Karşılaştırılması Comparison Of Psychological Resilience Levels Of Parents With And Without Intellectual Disability	7087-7093

Zehra Atabey Görsel Tasarımın Kitap Kapaklarındaki Rolü: Çok Satan Kitap Kapaklarına İlişkin Bir İnceleme The Role of Visual Design on Book Covers: A Review of Bestselling Book Covers	7094-7100
Hakan Orakcı & Aysun Ardıç Van İlinde Yaşayan Bedensel Engelli Bireylerin Sağlık Okuryazarlığı Düzeylerinin ve İlişkili Faktörlerin Belirlenmesi Determining The Health Literacy Levels and Related Factors Of Physically Disabled Individuals Living in Van Province	7101-7109
Emine Üstünoldu Cam Tavan Etkisine Güncel Yaklaşımlar Current Approaches to the Glass Ceiling Effect	7110-7126
Eda Ünal & Selim Kanat Avrupa Birliği'nin Ortak Dış ve Güvenlik Politikası Kapsamında Batı Balkanlar Stratejisi Western Balkans Strategy with in the Scope of the European Union Common Foreign and Security Policy	7127-7134
Serhat Korkmaz İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Kültür Değerlerine Yönelik Bir Çalışma A Study on Individual Cultural Values of Primary School Teachers	7135-7146





Determination of the Reasons to Start Swimming Among the Swimmers Who Did Performance Sports and their Expectations

Performans Sporunu Yapan Yüzme Sporcularının Yüzmeye Başlama Nedenleri ve Beklentilerinin Belirlenmesi

ABSTRACT

The purpose of this search was to investigate the reasons of beginning swimming and expectations of swimmers who do the performance sport in Ankara and to compare differences between sex and education level.

Selected random 4 clubs and 97 professional swimmers in Ankara (2013) province of the operation of the survey. This survey which has high reliability consists of 3 sections and 29 questions about reasons of beginning swimming and expectations of swimmers.

The scope of this research, swimmers, it was used the survey form. Demographic characteristics of swimmers according to the views of relationships have been cross-checked with tables and $p=0.05$ level of significance was considered and calculated with student t test. An analysis of this search is conducted by using computer programs in SPSS 15.0. It has found that differences between sex and education levels of reasons of beginning swimming and expectations of the in some parts of the survey.

Keywords: Swimming, Performance, Expectation

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Ankara'da performans sporu yapan yüzme sporcularının yüzmeye başlama nedenleri ve beklentilerinin cinsiyet ve eğitim değişkenleri arasında farklılıkların olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2013 yılında Ankara'da ulusal yarışlara katılan 14-16 yaş kategorisinde sporcusu olan 4 kulüpten kadın ve erkek olarak rastgele seçilen 97 yüzme sporcusu oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan anket, Sunay ve Saracaloğlu'nun 1997 yılında Türk sporcularına uyguladıkları çalışmadan alınmış olup; yüzme sporunu seçme nedenleri, yüzme sporu ile profesyonel olarak uğraşma nedenleri ve yüzme sporundan beklentiler olmak üzere 3 bölüm ve 29 sorudan oluşmaktadır. Anketin geçerlik ve güvenilirliği 89 olarak hesaplanmıştır. 5'li Likert tipine göre derecelendirilmiştir. Sporcuların beklenti ve görüşleri cinsiyet farklarına ve eğitim derecelerine göre bilgisayar ortamında SPSS 15,0 programındaki Student T testi kullanılarak $p<0,05$ anlamlılık düzeyi ile hesaplanmıştır.

Çalışmada cinsiyetlere göre yüzme sporuna başlama nedenleri, yüzme sporu ile profesyonel olarak uğraşma sorularına verilen bazı cevaplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Yüzme, Performans, Beklenti

INTRODUCTION

The aim of the current study was to investigate whether or not the reasons to start swimming among the swimmers who did performance sports in Ankara and their expectations differed in terms of variables of gender and education.

Today; families approach sports more positively, pay more money, spend more time and guide their children towards sportive activities and courses. As seen in the studies done in the literature; the most effective factor to begin sports is the family and sportive perspective of the family (Görücü, A. 2001; Sunay, H., Saracaloğlu, S.2003; Yetim, A. A. 2006). Considering the fact that 27% of the Turkish population is composed of those aged 12-24 years; the need for sports is very high both among the middle aged and the elderly population as well as young population. Today; scientific and technological advancements as well as medical improvements have increased average life expectancy and explored positive effects of sports upon life; thus have elevated the need to do sports. Over the recent years; swimming popularity of which has been increasing and in which more and more people have been interested and participated thanks to the projects (swimming pools, TV programs, etc.) has been one of the most widespread sports. (Aslan, M. 2002; Sunay, H. 2002; Kayıkçı, N. 2006)

Murat Kaya¹ 
Oktay Kaya² 

How to Cite This Article

Kaya, M. & Kaya, O. (2023).
“Determination of the Reasons to Start Swimming Among the Swimmers Who Did Performance Sports and their Expectations”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6812-6816. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69561>

Arrival: 19 February 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Sport Trainer, Teachers Street 16/b Arı Sports and Recreation Facilities 100th Anniversary, Ankara, Turkey. ORCID: 0009-0000-0479-9022

² PhD.Kafkas University, SABESYO Department of Coaching Education, Kars, Turkey. ORCID: 0000-0001-8905-1020

METHOD

The population of the study was composed of 97 girl and boy swimmers who participated in national competitions and were randomly recruited from four clubs in Ankara where children aged 14-16 years were trained. The questionnaire forms were administered to the swimmers between January and March 2013.

In order to gather the data; the questionnaire form composed of 29 items to discover the reasons to start swimming and expectations of the swimmers who did performance sports in Ankara was used.

In order to gather the data; the researcher implemented the questionnaire forms among those randomly selected with face to face interviews. After distributions of frequency, percentages and arithmetical means were found by using the data gathered; one of the parametric tests –t test- was employed to compare the responses given to the questionnaire forms by the participant swimmers. The ranges of the responses given to 5-point Likert scale were calculated by the formula of $4/5=0.80$.

FINDINGS

52.6% of the swimmers were girls while 47.4% of the swimmers were boys. 81.4% of the swimmers were primary school students while 18.6% of the swimmers were high school students.

When the swimmers' distributions of the opinions about the reasons to start swimming were examined; the answer which was marked the most was "The effect of parents and sisters and/or brothers upon starting sports" and 34% of the swimmers chose this answer with the option "very much" on the questionnaire form. On the other hand; the answer which was marked the least was "The effect of the teachers of physical education upon starting sports" and 45.4% of the swimmers chose this answer with the option "never" on the questionnaire form. It was found out that statistical significances were $p=.038$ for the answer given to the item "The effect of parents and sisters and/or brothers upon starting sports", $p=.025$ for the answer given to the item "The effect of friends and peers upon starting sports" and $p=.005$ for the answer given to the item "The effect of a trainer in immediate surroundings upon starting sports" and it was seen that there were significant differences between the responses given to these items and gender. Therefore; it was possible to argue that gender was effective upon these items.

It was found out that there were significant differences between the item "to get satisfied with winning" and gender ($p=.000$) $p<0.05$. This finding indicated that the rate of the answers given to this item was higher among the boy swimmers than girl swimmers.

It was observed that there were significant correlations among educational status, and "The effect of the teachers of physical education upon starting sports" ($p=0.049$) and "The effect of TV channels upon starting sports" ($p=0.023$).

Also; statistically significant differences existed among educational status, and "The effect of continuing the social relations with the social environment as a popular athlete" ($p=0.000$) and "The effect of the wish to be a teacher of physical education upon starting sports" ($p=0.021$) $p<0.05$.

Table1: The differences among the reasons to start swimming in terms of gender (n=97)

Questionnaire Items	1	2	3	4	5	MEAN
The effect of parents and sisters and/or brothers upon starting sports	21 %21.6	4 %4.1	22 %22.7	17 %17.5	33 %34	3.28
The effect of the social environment	25 %25.8	17 %17.5	14 %14.4	16 %16.5	25 %25.8	2.90
The effect of friends and peers upon starting sports	20 %20.6	12 %12.4	17 %17.5	30 %30.9	18 %18.6	3.05
The effect of the teachers of physical education upon starting sports	44 %45.4	8 %8.2	12 %12.4	19 %19.6	14 %14.4	2.42
The effect of mass media upon starting sports	43 %44.4	17 %17.5	9 %9.3	14 %14.4	14 %14.4	2.30
The effect of TV channels upon starting sports	42 %42.3	18 %18.6	11 %11.3	11 %11.3	15 %15.5	2.30
The effect of a trainer in immediate surroundings upon starting sports	35 %36.1	13 %13.4	15 %15.5	14 %14.4	20 %20.6	2.62
The effect of the wish to become a worldwide popular athlete upon starting sports	17 %17.5	10 %10.3	24 %24.7	15 %15.5	31 %31.0	3.24
The effect of the wish to become a national team athlete upon starting sports	13 %13.4	6 %6.2	16 %16.5	22 %22.7	40 %41.2	3.61
The effect of the athlete that I loved very much upon starting sports	22 %22.7	10 %10.3	18 %18.6	21 %21.6	26 %26.8	3.10

Table 2: The differences among the reasons to swim professionally in terms of gender (n=97)

Questionnaire Items	Girls n = 46	Boys n = 51	t test	
			t	P
To increase financial income	2.17±1.37	2.22±1.50	.667	.508
To love swimming	4.50±0.94	4.55±0.78	.438	.664
To know the positive contributions of the sports to health	3.96±1.07	4.18±1.05	1.000	.323
To use free time positively by doing sports	3.96±1.33	4.22±0.99	.990	.328
To be health by doing sports	4.54±0.78	4.65±0.72	.829	.411
To be known, respected and loved by friends as an athlete	3.70±1.43	3.75±1.31	.082	.935
To get satisfied with winning	4.15±1.15	4.22±0.90	5.714	.000*
To visit new countries	3.70±1.47	3.51±1.41	.797	.430
To find the true happiness in swimming	4.20±1.00	3.69±1.38	1.942	.058

Table 3: The differences among the reasons to start swimming in terms of educational status (n=97)

Questionnaire Items	Primary school n = 79	High school n = 18	t test	
			t	P
The effect of parents and sisters and/or brothers upon starting sports	3.39±1.49	3.33±1.71	1.011	.326
The effect of the social environment	3.06±1.52	2.67±1.71	.940	.361
The effect of friends and peers upon starting sports	3.16±1.42	3.06±1.43	1.481	.157
The effect of the teachers of physical education upon starting sports	2.49±1.56	2.50±1.62	2.026	.049*
The effect of mass media upon starting sports	2.29±1.49	2.72±1.64	1.229	.236
The effect of TV channels upon starting sports	2.29±1.47	2.72±1.67	1.623	.023*
The effect of a trainer in immediate surroundings upon starting sports	2.72±1.57	2.61±1.65	.428	.674
The effect of the wish to become a worldwide popular athlete upon starting sports	3.39±1.46	3.11±1.49	.089	.930
The effect of the wish to become a national team athlete upon starting sports	3.80±1.35	3.39±1.61	.186	.855
The effect of the athlete that I loved very much upon starting sports	3.14±1.52	3.44±1.50	.716	.484

Table 4: The differences among the expectations from swimming in terms of gender (n=97)

Questionnaire Items	Girls n = 46	Boys n = 51	t test	
			t	P
To be healthy and to maintain wellness	4.59±0.88	4.61±0.70	.286	.776
To have a good physical image	4.43±0.91	4.35±1.11	.427	.671
To continue the social relations with the social environment as a popular athlete	3.61±1.37	3.39±1.37	1.110	.273
To study sports at universities in the future	3.76±1.39	3.55±1.43	1.211	.232
To get educational scholarships from the universities abroad thanks to swimming	3.85±1.40	3.49±1.35	1.598	.117
To become a trainer	2.74±1.39	2.80±1.69	.395	.694
To become the teacher of physical education	1.98±1.36	2.33±1.58	.651	.519
To lead financially comfortable life	3.22±1.47	3.24±1.61	.455	.652
To become a national team athlete	4.02±1.45	3.86±1.48	.720	.475
To become an athlete known by everybody	4.04±1.25	3.86±1.50	1.000	.323

DISCUSSION

When the swimmers' distributions about the reasons to start swimming were examined; it was noted that the answer which was marked the most was "The effect of parents and sisters and/or brothers upon starting sports" and 34% of the swimmers chose this answer with the option "very much" on the questionnaire form; which pointed out that this finding was similar to the findings in the literature and familial encouragement and guidance was very influential for the swimmers to start swimming. On the other hand; it was seen that according to the responses given to the item "The effect of the social environment", the social environment was not so much effective as the family guidance. Thus; it was concluded that the social environment was not so much effective as the family guidance. (Bayraktar, B., Sunay, H. 2004; Şimşek, D. 2005)

45.4% of the swimmers chose the item "The effect of the teachers of physical education upon starting sports" with the option "never" on the questionnaire form. When girl swimmers and boy swimmers were compared in terms of gender; it was noted that the teachers of physical education had no effect upon starting doing sports.

It was found out that 42.3% of the swimmers marked the item “The effect of TV channels upon starting sports” with the option “never” on the questionnaire form.(Bayraktar, B., Sunay, H. 2004; Şimşek, D. 2005)

The answers given to the item “The effect of the athlete that I loved very much upon starting sports like” was by 26.8% with the option “very much” on the questionnaire form.

When the swimmers’ distributions of the reasons to swim professionally were investigated; it was seen that 48.5% of them responded the item “To increase financial income” with the option “never” on the questionnaire form; which indicated that to increase financial income was not effective upon professional swimming for most of the swimmers. (Bayraktar, B., Sunay, H. 2004)

It was noted that the swimmers’ answers given to the item “To love swimming” were by 69.1% with the option “very much” on the questionnaire form.(Sunay, H. 2002; Bayraktar, B., Sunay, H. 2004)

It was seen that the item “To know the positive contributions of the sports to health” was chosen by 47.6% with the option “very much” on the questionnaire form.

It was found out that the item “To use free time positively by doing sports” was chosen by 52.6% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form.

It was observed that 41.2% of the swimmers marked the item “To be known, respected and loved by friends as an athlete” with the option “very much” on the questionnaire form; which meant that to be known, respected and loved by friends as an athlete was very effective upon swimming professionally. (Bayraktar, B., Sunay, H. 2004; Şimşek, D. 2005)

It was seen that the item “To get satisfied with winning” was chosen by 50.5% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form.

It was found out that the item “To visit new countries” was chosen by 41.2% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form.

It was observed that 43.3% of the swimmers marked the item “To find the true happiness in swimming” with the option “very much” on the questionnaire form (Table 3). This demonstrated that to find the true happiness in swimming was very effective upon swimming professionally.

It was found out that the item “To have a good physical image” was chosen by 66.0% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form.

It was seen that the item “To continue the social relations with the social environment as a popular athlete” was chosen by 34.0% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form.

It was observed that 41.2% of the swimmers marked the item “To study sports at universities in the future” with the option “very much” on the questionnaire form.

It was seen that the item “To get educational scholarships from the universities abroad thanks to swimming” was chosen by 39.2% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form.

It was explored that the item “To become a national team athlete” was chosen by 55.70% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form; which pointed out that swimmers’ wish to be a national team athlete played a key role in their expectations from swimming and that most of the swimmers wanted to represent our county abroad by becoming a national team athlete and by wearing the uniform of the national team in their branches. (Bayraktar, B., Sunay, H. 2004; Şimşek, D. 2005)

It was discovered that the item “To become an athlete known by everybody” was chosen by 53.6% of the swimmers with the option “very much” on the questionnaire form.

REFERENCES

Aslan, M. (2002), Kocaeli Bölgesi İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Spora Yönelmelerinde Ailenin Beden Eğitimi Öğretmeni ve Çevrenin Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bayraktar, B., Sunay, H. (2004), ‘‘Elit Bayan ve Erkek Voleybolcuların Voleybol Sporuna Yönelmelerine Neden Olan Unsurlar İle Beklentileri’’ 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Kitapçığı, S.78, 17-24 Kasım, Antalya.

Görücü, A. (2001). Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okullarında Okuyan Öğrencilerin Spor Yapma Amaçları ve Spora Yönlendirilmelerinde Etkin Olan Faktörler (Konya Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Konya



Kayıkçı, N. (2006). 7-12 Yaş Grubu Çocukların Okul Dışı Sportif Etkinliklerinde Ailelerin Destek ve Baskıları İle Bunun Çocuk Üzerindeki Etkileri (Ankara İli Örneği) Ankara

Şimşek, D. (2005),’’Orta Öğretimde Atletizm Yapan Sporcu Öğrencilerin Atletizm Branşına Yönelme Nedenleri ve Beklentileri’’, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, , Ankara.

Sunay, H. (2002),’’Türkiye’de Sporun Yaygınlaştırılması Kapsamında Çağdaş Spor Yöneticilerinin Rolü ve Önemi ‘’ 7.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Kitapçığı, Antalya.

Sunay, H., Saracaloğlu, S.(2003),’’Türk Sporcusunun Spordan Beklentileri İle Spora Yönelten Unsurlar’’Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek okulu Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, S. 43, Ankara.

Yetim, A. A. (2006), ‘’Sosyoloji ve Spor‘’ Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti., S. 143, 157, İstanbul,

Öğretmenlerin Üst-Biliş Farkındalıklarının İncelenmesi

Examining Teachers' Meta-Cognitive Awareness

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin üst-biliş farkındalıklarının düzeyini belirlemek ve cinsiyet, mezun olunan fakülte, kıdem süresi ve branş gibi değişkenlere göre incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Ege Bölgesindeki bir ilde resmi okullarda görev yapan öğretmenler örneklemi ise uygun örnekleme tekniği ile belirlenen 227 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek kullanılarak toplanan veriler, ortalama, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi ve post-hoc. testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında öğretmenlerin üst biliş farkındalık düzeyleri yüksektir. Üst-biliş farkındalıkları ile cinsiyet, kıdem süreleri ve branşları arasında anlamlı bir farklılık yokken mezun oldukları fakülteye göre eğitim fakültesi lehine anlamlı farklılık vardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Biliş, Üst-biliş

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the level of metacognitive awareness of teachers and to examine them according to variables such as gender, faculty graduated, seniority and branch. The research was carried out with the screening method, one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of 227 teachers determined by convenient sampling technique, and the sample of teachers working in public schools in a province in the Aegean Region. Data collected using scale, mean, independent t-test, one-way analysis of variance and post-hoc. analyzed with tests. According to the results of the study, teachers' metacognitive awareness levels are high in all of the scale and its sub-dimensions. While there is no significant difference between metacognitive awareness and gender, seniority and branches, there is a significant difference in favor of education faculty according to the faculty they graduated from.

Keywords: Teacher, Cognitive, Meta-cognitive

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlıca değişim gösterdiği günümüzde bilgiyi üretmek ve paylaşmak daha kolay hale gelmiştir. Bu gelişmeler bilginin edinim sürecini, kullanımını ve değerlendirmesini yani üst-biliş kavramını ön plana çıkarmıştır.

Üst-biliş kavramı ilk defa 1979 yılında Flavell tarafından çocukların ileri hafıza becerileri üzerine çalıştığı bir araştırmasında üst hafıza kavramını kullanmasıyla ortaya çıkmıştır. İngilizcede metacognition olarak ifade edilen kavram Türkiye’de üst-biliş, biliş üstü, biliş ötesi, meta biliş gibi farklı kavramlarla ifade edilmiştir (Akpınar, 2011).

Üst-biliş, bireyin kendi bilgisi hakkında sahip olduğu farkındalıkla bu bilgiyi zihinsel süreçlerini denetleyebilmek için kullanmasıdır (Flavell, 1985). Bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasını ifade eden üst-biliş neyi bilip neyi bilmediğini bilmesini ve düşünsel süreçlerinin farkında olmasıdır (Namlu, 2004). Üst-biliş insanların düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkında olarak bilgiyi edinme, kontrol etme, dönüştürebilme ve yönlendirebilmeleridir (Welton ve Mallan, 1999). Bu tanımlardan yola çıkarak üst-biliş bilgiyi edinme sürecinde bireyin aktif olması ve bu süreci kendi öğrenebilmesi doğrultusunda düzenleyebilmesidir şeklinde ifade edebiliriz. Bireyin bir eylemi gerçekleştirirken atacağı adımlara karar vermesi, işi zihninde planlayıp planın işleyişini kontrol etmesi, aksayan yönlerini belirlemesi ve aksaklıkları düzenleyebilmesi üst-biliş kavramının içerisinde değerlendirilebilmektedir (Demir ve Özmen, 2011). Üst-biliş kavramını daha iyi anlayabilmek için biliş ile üst-biliş arasındaki farkı ortaya koymak gerekir. Biliş üst-bilişin temelini oluşturan birbirlerini etkileyen iki farklı kavramdır. Biliş, bir konu, olay veya durumu anlama iken üst-biliş anlamaya ilaveten anlamayı öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğini de bilmesidir (Senemoğlu, 2003).

Üst bilişsel bilgi, bireyin neyi ne kadar bildiğinin yani kendi bilişinin farkında olmasıdır. Üst-bilişsel düzenleme ise kişinin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayan planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme gibi üst bilişsel aktivitelerdir (Schraw ve Moshman, 1995). Flavell (1979) üst-bilişsel bilgiyi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve

Arif Kavas ¹ 
Abdullah Tetik ² 
Yasin Perek ³ 
Abdullah Demir ⁴ 

How to Cite This Article

Kavas, A., Tetik, A., Perek, Y. & Demir, A. (2023). “Öğretmenlerin Üst-Biliş Farkındalıklarının İncelenmesi” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6817-6823. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67332>

Arrival: 27 December 2022
Published: 31 May 2023

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

duruma dayalı bilgi olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Yordam bilgisi, bir görevin nasıl yapılırsa başarıyla sonuçlanacağını bilmesi durumudur. Bildirimsel bilgi, bir görevi bireyin yapıp yapamayacağını bilmesi görevin yerine getirilip getirilemeyeceği konusunda kendi potansiyelini bilmesidir. Duruma dayalı bilgi ise bireyin hangi durumda ve hangi şartlarda ne tür bir bilgiyi kullanabileceğini bilmesidir. Yani nerede ne yapması gerektiğini bilmesi şeklinde ifade edilebilir. Üst-bilişin nasıl düzenleneceğinin bireyler tarafından bilinmesi üst-bilişin yeterince kullanılabilmesi için gereklidir. Schraw ve Dennison (1994) üst-bilişsel düzenlemeyi planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme olmak üzere beş boyutta ele almışlardır. Planlama boyutunda birey öğrenme etkinliğine geçmeden önce nasıl gerçekleştireceğine dair yol belirler. İzleme boyutunda, bireyin kendi performansını bilmesi ve süreçte bunu kontrol etmesidir. Değerlendirme boyutu öğrenme olayı gerçekleştikten sonra uygulanan strateji ve yöntemlerin ne kadar etkili olduğunu incelenmesidir. Hata ayıklama boyutunda değerlendirmenin ardından öğrenme sürecinin sonunda bireylerin işe yaramayacak ya da hatalı olan bilgileri ayıklamasıdır. Son boyut olan bilgiyi yönetme boyutunda birey bilgiyi organize edebilme, açıklayabilme, özetleyebilme, örneklendirebilme ve farklı formatlara dönüştürerek kullanabilme gibi bilgiyi kullanabilmesini ifade eder.

Üst-bilişsel bilgiye sahip ve bu bilgileri nasıl düzenleyebileceğini bilen bir öğrenci Drmrod'a göre şu davranışları;

- ✓ Kendi öğrenme sürecindeki öğrenmeye yönelik görevlerini bilmesi,
- ✓ Kendi öğrenmeleri için hangi yöntem ve tekniğin daha etkili olduğunu bilmesi,
- ✓ Karşılaştığı bir problem veya görev için başarılı olabileceği bir çözüm yolu planlayabilmesi,
- ✓ Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- ✓ Öğrenme esnasında sürecin farkında olarak bilgiyi öğrenip öğrenemediğini bilmesi,
- ✓ Uzun süreli belleğindeki bilgilerin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi gibi davranışlar beklenir (Özsoy, 2008).

Birey sahip olduğu zihinsel süreçlerin işleyişini anlamlandırdığında sürecin farkında olup denetlemesini yapabileceği için daha kaliteli bir öğrenme gerçekleştirebilecektir (Ülgen, 1997). Öğretmenlerin de üst-biliş sürecinin farkında olması öğrencileri yönlendirebilmesi ve öğrenme – öğretme sürecini ona göre düzenleyebilmesi adına önemlidir. Bu kapsamda çalışmada öğretmenlerin üst-biliş farkındalıklarının düzeyi ve bazı değişkenlere göre incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda şu araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

- 1-Öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıklarının ve alt boyutlarının düzeyi nedir ?
- 2-Öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıklarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre aralarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıklarının ve alt boyutlarının mezun oldukları fakültelerine göre aralarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıklarının ve alt boyutlarının branşlarına göre aralarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5- Öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıklarının ve alt boyutlarının kıdem sürelerine göre aralarında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin üst bilişsel farkındalıklarının düzeyi ve cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte ve branş değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada öğretmenlerin üst biliş farkındalıklarının düzeyi ve bu düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmeye çalışıldığı için yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi bir grubun çalışılan konuyla ilgili olarak geçmişte veya şu anda var olan özelliklerini inceleyen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

Evren – Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Ege Bölgesindeki bir şehirde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise uygun örnekleme tekniği ile belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 227 öğrenci oluşturmaktadır. Uygun

örnekleme zaman ve ekonomik anlamda az zamanda çok sayıda kişiye ulaşılabilen örnekleme tekniğidir. (Balcı, 2020:103)

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler Fırat Durdukoca ve Arıbaş (2009) tarafından geliştirilen üst-bilişsel farkındalık ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek 18 madde, 5'li likert ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 18 – 90 arasında değişmektedir. Ölçeğin geneline yönelik cronbach alpha katsayısı 0,75 olarak belirlenmiştir. Ölçek kişisel farkındalık, organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişisel farkındalık boyutu için cronbach alpha katsayısı, 0,79 organizasyonel farkındalık cronbach alpha katsayısı 0,72 ve yargısal farkındalık boyutu cronbach alpha katsayısı 0,62 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki örneklem için kişisel farkındalık boyutunda cronbach alpha katsayısı 0,864 organizasyonel farkındalık alt boyutunda cronbach alpha katsayısı 0,896 ve yargısal farkındalık alt boyutunda 0,854 ölçeğin tamamında ise 0,943 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre bu örneklem için ölçek oldukça güvenilirdir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Toplam puanların çarpıklık ve basıklık değerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerinin (-0,733 ve 1,382) olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanabilir. Çarpıklık ve basıklık değerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması verilerin normal dağıldığını gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle cinsiyet ve mezun olunan fakülte değişkeni için bağımsız t testi, kıdem ve branş değişkeni için tek yönlü varyans analizi düzey belirlemek için ise ortalama değerlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma ile ilgili belirlenen alt problemlere uygun analiz teknikleri ile cevap aranmaya çalışılmış ve bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin üst biliş farkındalıklarının ve alt boyutlarının düzeylerini belirlemektir. Bunun için öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların min., max., ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve sonuçlar tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Üst-biliş ölçeğine yönelik betimsel istatistik değerleri

Üst-biliş	N	Min	Max.	Ortalama	Standart sapma	Düzye
Kişisel farkındalık	227	8,00	40,00	32,72	5,28	Yüksek
Organizasyonel farkındalık	227	6,00	30,00	25,05	4,17	Yüksek
Yargısal farkındalık	227	4,00	20,00	16,41	3,03	Yüksek
Toplam	227	18,00	90,00	74,19	11,50	Yüksek

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğretmenlerin üst biliş farkındalık ölçeği kişisel farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların minimum değeri 8 maksimum değeri 40 ortalaması 32,72 standart sapması ise 5,28 dir. Kişisel farkındalık alt boyutu için 8 – 18 puan arası düşük düzey, 19 – 29 puan arası orta düzey ve 30 – 40 puan arası yüksek düzeye işaret etmektedir. Öğretmenlerin kişisel farkındalık alt boyutu ortalaması 32,72 olması yüksek düzeye işaret etmektedir.

Öğretmenlerin üst biliş farkındalık ölçeği organizasyonel farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların minimum değeri 6 maksimum değeri 30 ortalaması 25,05 standart sapması ise 4,17 dir. Organizasyonel farkındalık alt boyutu için 6 – 13 puan arası düşük düzey, 14 – 21 puan arası orta düzey ve 22 – 30 puan arası yüksek düzeye işaret etmektedir. Öğretmenlerin organizasyonel farkındalık alt boyutu ortalaması 25,05 olması yüksek düzeye işaret etmektedir.

Öğretmenlerin üst biliş farkındalık ölçeği yargısal farkındalık alt boyutundan aldıkları puanların minimum değeri 4 maksimum değeri 20 ortalaması 16,41 standart sapması ise 3,03 dür. Yargısal farkındalık alt boyutu için 4 – 8 puan arası düşük düzey, 9 – 14 puan arası orta düzey ve 15 – 20 puan arası yüksek düzeye işaret etmektedir. Öğretmenlerin yargısal farkındalık alt boyutu ortalaması 16,41 olması yüksek düzeye işaret etmektedir.

Öğretmenlerin üst biliş farkındalık ölçeğinin tamamında aldıkları puanların minimum değeri 18 maksimum değeri 90 ortalaması 74,19 standart sapması ise 11,50 dir. Üst-bilişsel farkındalık için 18 – 41 puan arası düşük düzey, 42 – 65 puan arası orta düzey ve 66 – 90 puan arası yüksek düzeye işaret etmektedir. Öğretmenlerin üst-biliş farkındalık ortalamalarının 74,19 olması yüksek düzeye işaret etmektedir.

Araştırmada ikinci alt problem olarak öğretmenlerin cinsiyetleri ile üst-bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız t testi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların cinsiyetlerine göre bağımsız t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss.	Sd	t	p
Kişisel Farkındalık	Erkek	50	33,40	4,87	225	1,021	0,308
	Kadın	177	32,53	5,38			
Organizasyonel Farkındalık	Erkek	50	26,06	4,01	225	1,937	0,054
	Kadın	177	24,77	4,18			
Yargısal farkındalık	Erkek	50	17,10	3,02	225	1,821	0,070
	Kadın	177	16,22	3,01			
Ölçeğin tamamı	Erkek	50	76,56	10,83	225	1,650	0,090
	Kadın	177	73,53	11,63			

$p > 0,05$

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel farkındalık alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kişisel farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yoktur [t(225): 1,021, $p > 0,05$]. Öğretmenlerin organizasyonel farkındalık alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre organizasyonel farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yoktur [t(225): 1,937, $p > 0,05$]. Öğretmenlerin yargısal farkındalık alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yargısal farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yoktur [t(225): 1,821, $p > 0,05$]. Son olarak öğretmenlerin üst-bilişsel farkındalıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi ile karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre üst-bilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yoktur [t(225): 1,650, $p > 0,05$].

Araştırmada üçüncü alt problem olarak öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile üst-bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bağımsız t testi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların mezuniyetlerine göre bağımsız t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss.	Sd	t	p
Kişisel Farkındalık	Eğitim	171	33,50	4,99	225	-3,995	0,000*
	Diğer	56	30,35	5,45			
Organizasyonel Farkındalık	Eğitim	171	25,57	4,07	225	-3,368	0,001*
	Diğer	56	23,46	4,09			
Yargısal farkındalık	Eğitim	171	16,60	3,04	225	-1,641	0,102
	Diğer	56	15,83	2,95			
Ölçeğin tamamı	Eğitim	171	75,68	11,24	225	-3,482	0,001*
	Diğer	56	69,66	11,19			

* $P < 0,05$

Tablo 3 de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel farkındalık alt boyutları için eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması 33,50 standart sapması 4,99 dur. Diğer fakültelerden mezun olanlar için ortalama 30,35 standart sapması 5,45 dir. Mezun olunan fakülte ile kişisel farkındalıklarını karşılaştırmak için bağımsız t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre kişisel farkındalıklarında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık vardır [t(225): -3,995, $p < 0,05$].

Öğretmenlerin organizasyonel farkındalık alt boyutları için eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması 25,57 standart sapması 4,07 dir. Diğer fakültelerden mezun olanlar için ortalama 23,46 standart sapması 4,09 dur. Mezun olunan fakülte ile organizasyonel farkındalıklarını karşılaştırmak için bağımsız t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre organizasyonel farkındalıklarında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık vardır [t(225): -3,368, $p < 0,05$].

Öğretmenlerin yargısal farkındalık alt boyutları için eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması 16,60 standart sapması 3,04 dür. Diğer fakültelerden mezun olanlar için ortalama 15,83 standart sapması 2,95 dur. Mezun olunan fakülte ile yargısal farkındalıklarını karşılaştırmak için bağımsız t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre yargısal farkındalıklarında anlamlı bir farklılık yoktur [t(225): -1,641, $p > 0,05$].

Öğretmenlerin üst-bilişsel farkındalık ölçeğinin tamamı için eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması 75,68 standart sapması 11,24 dür. Diğer fakültelerden mezun olanlar için ortalama 69,66 standart sapması 11,19 dur. Mezun olunan fakülte ile üst-biliş farkındalıklarını karşılaştırmak için bağımsız t testi yapılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre üst-biliş farkındalıklarında eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık vardır [t(225): -3,482, $p < 0,05$].

Araştırmada dördüncü alt problem olarak öğretmenlerin branşları ile üst-bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4:Katılımcıların branşlarına göre anova testi sonuçları

	Üstbiliş	Df1	Df2	Ort.Karesi	F	p	Fark
Kişisel Farkındalık	Gruplar arası	3	223	24,129	0,864	0,461	Yok
	Grup içi	3	223	27,940			
Organizasyonel Farkındalık	Gruplar arası	3	223	0,601	0,034	0,992	Yok
	Grup içi	3	223	17,616			
Yargısal farkındalık	Gruplar arası	3	223	5,068	0,548	0,650	Yok
	Grup içi	3	223	9,246			
Ölçeğin tamamı	Gruplar arası	3	223	42,538	0,318	0,812	Yok
	Grup içi	3	223	133,661			

P>0,05

Tablo 4 de ki verilere göre öğretmenlerin kişisel farkındalık alt boyutu ile branşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. [F(3,223)=0,864, p>0,05]. Organizasyonel farkındalık boyutu ile branşları arasında yapılan tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılık yoktur. [F(3,223)=0,034, p>0,05]. Yargısal farkındalık alt boyutu ile branşları arasında yapılan anova testi sonucunda anlamlı farklılık yoktur. [F(3,223)=0,650, p>0,05]. Ölçeğin tamamı ele alındığında ise öğretmenlerin üst-bilişsel farkındalıkları ile branşları arasında herhangi bir grup lehine anlamlı farklılık çıkmamıştır. . [F(3,223)=0,318, p>0,05].

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde öğretmenlerin kıdemleri ile üst-bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların kıdem sürelerine göre anova testi sonuçları

	Kıdem	Df1	Df2	Ort.Karesi	F	p	Fark
Kişisel Farkındalık	Gruplar arası	3	223	74,180	2,720	0,045*	2-4
	Grup içi	3	223	27,267			
Organizasyonel Farkındalık	Gruplar arası	3	223	48,802	2,876	0,037*	2-4
	Grup içi	3	223	16,968			
Yargısal farkındalık	Gruplar arası	3	223	7,036	0,763	0,516	Yok
	Grup içi	3	223	9,220			
Ölçeğin tamamı	Gruplar arası	3	223	310,624	2,388	0,070	Yok
	Grup içi	3	223	130,055			

P>0,05

Tablo 5 de ki verilere göre öğretmenlerin kişisel farkındalık alt boyutu ile kıdemleri arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda kıdem süresi 30 ve üstü olan grup lehine anlamlı bir farklılık vardır [F(3,223)=2,720, p<0,05]. Organizasyonel farkındalık boyutu ile kıdemleri arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda kıdem süresi 30 yıl ve üstü olan grup lehine anlamlı farklılık vardır [F(3,223)=2,876, p<0,05]. Yargısal farkındalık alt boyutu ile kıdem süreleri arasında yapılan anova testi sonucunda anlamlı farklılık yoktur. [F(3,223)=0,763, p>0,05]. Ölçeğin tamamı ele alındığında ise öğretmenlerin üst-bilişsel farkındalıkları ile kıdem süreleri arasında herhangi bir grup lehine anlamlı farklılık çıkmamıştır. . [F(3,223)=2,388, p>0,05].

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmenlerin üst-biliş farkındalıklarının, düzeyini belirlemek ve bazı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Ölçek yardımıyla toplanan veriler ortalama, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin üst-biliş farkındalıkları ve alt boyutlarının tamamının düzeyi yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Üst-biliş kavram anlamı olarak normal bilişin daha ötesini üst düzeyini ifade eder. Yani üst-biliş bireylerin öğrenme sürecinde aktif olması neyi nasıl öğrenebileceğini ifade eder. Öğretmenler için ise neyi nasıl organize ederek daha rahat ve kolaylıkla öğretebileceğini gösterir. Öğrenme öğretme sürecinin en önemli ögesi olan öğretmenlerin üst-bilişlerinin yüksek düzeyde olması bu anlamda önemlidir. Karakuyu ve Karakuyu (2015) yaptıkları çalışmada üst-bilişi bireylerin bilgi edinme süreci içerisinde gerçekleşen olayların bilincinde olması ve bilgiyi nasıl edindiklerinin farkında olmalarının öğretmenlerin sahip oldukları üst-biliş düzeyleri ile alakalı olduğunu vurgulamışlardır. Kılavuz (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin üst-biliş düzeylerini yüksek düzeyde bulmuştur. Sırmacı ve Taş (2016), Uçar ve Yazıcı- Bozkaya, (2016) yaptıkları çalışmalarda bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkeni ile üst-biliş farkındalıkları karşılaştırıldığında öğretmenlerin kadın veya erkek olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Karakuyu ve Uyar (2020) yaptıkları çalışmada cinsiyet ile üst biliş arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyarak bu durumu üst-bilişin zihinsel süreçlerin farkında olma ve süreci

yönetmekle alakalı olması nedeniyle cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamış olabileceğini aktarmışlardır. Alan yazında ayrıca Ayhan (2016) ve Bedir (2017) yaptıkları çalışmalarda bu çalışmadaki bulguyu destekler nitelikte sonuca ulaşmışlardır.

Üst-biliş farkındalıklarının mezun olunan fakülte değişkeni ile aralarında eğitim fakültesi lehine anlamlı farklılık vardır. Eğitim fakültesinde dört yıl boyunca öğretmen adaylarının formasyon dersleri alması staj ve okul uygulaması dersleri ile okullarda deneyim yaşamaları nedenleriyle üst-biliş farkındalıkları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla çıkmasına neden olmuş olabilir.

Katılımcıların üst-biliş farkındalıkları ile branşları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Balta (2018) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre üst-bilişlerinde anlamlı farklılık tespit edememiştir. Çakıroğlu (2007) e göre normal zihinsel öğrenmeler bilişle açıklanırken öğrenmeyi tasarlama, sürdürme ve değerlendirme üst-bilişle açıklanmaktadır. Bu özellikler branş fark etmeksizin bütün öğretmenlerde olması gereken beceriler olduğundan öğretmenlerin üst-biliş farkındalıkları ile branşları arasında anlamlı farklılık çıkmamış olabilir.

Öğretmenlerin üst-bilişleri ile kıdem süreleri arasında ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat kişisel farkındalık ve organizasyonel farkındalık alt boyutlarında kıdem süresi 30 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır. Bu durum 30 yıldan fazla çalışma süresi olan öğretmenlerin tecrübelerine istinaden kendilerini ve neleri daha iyi yapıp yapamayacaklarını bilmelerinden kaynaklı olabilir. Öğrenme – öğretme iyi organize edilmesi gereken ve deneyim gerektiren bir süreçtir. Bu nedenle kıdem süresi fazla öğretmenlerin organizasyonel farkındalıkları diğer meslektaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmuş olabilir. Bilasa (2017) ortaöğretim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, Sulak ve Behriz (2018) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte kıdemle üst-biliş arasında anlamlı fark bulamamışlardır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi,3 International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(4), 353-365.
- Ayhan, A.(2016). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Balcı, A. (2020). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (14.Baskı). Ankara:Pegem Yayınları.
- Balta, N.(2018). Öğretmenlerin, öz yönetim ve üst-biliş beceri düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Bedir, T.(2017); Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Bilasa, P.(2017). “Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri”, Ege Eğitim Dergisi, Cilt 18, Sayı 2, s. 527-556.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (28.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş, “Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi”, 11(2), 21-27.
- Demir, Y. & Özmen, Y. S. K. (2011). “Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” . Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 20 (3) , 145-160 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4388/60308>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry, American Psychologist, S 34, s. 906-911.
- Fırat Durdukoca, Ş. ve Arıbaş, S. (2009) Öğretmen adaylarına yönelik üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(72): 1541 – 1557
- Karakuyu, A. ve Uyar, A.(2020) “Öğretmen adaylarının üst-bilişleri üzerine bir araştırma”, Route Educational & Social Science Journal, Volume 7/Issue 9, September
- Karakuyu, Y. ve Karakuyu, A.(2015) “Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve üst-bilişlerinin teknolojiye yönelik tutumlarına katkısı”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 8 (4), 113-126

Kılavuz, N.İ (2019). Sınıf öğretmenlerinin üst-bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Namlu, A.G.(2004). “Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması,” Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2).

Özsoy, G.(2008); Üstbiliş, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 6, Sayı 4, s.713-740.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7 (4), 351–371.



Sözlü Tarih

Oral History

ÖZET

Tarihi yazmaya yeni bir bakış açısı olarak görülen sözlü tarih aslında çok da yeni değildir. Fakat bir sistem ve bir düzen haline gelmesi yakın zamanda olmuştur. Bu araştırma da sözlü tarih hakkında genel bir bilgi edinilecektir. Araştırmamda makale ve tezler okunmuş buradaki bilgiler bir araya getirilmiş ortaya daha anlaşılır bir konu çıkmıştır. Dünyada ve Türkiye’deki sözlü tarih araştırmaları hakkında bilgiler de bu araştırmada yer almaktadır. Sözlü tarih olduğu söylenmeyen birçok durum, olay, çok öncelerden sözlü tarihtir. Çünkü bunlar nesilden nesile anlatılan gelenek görenek, insan deneyimleri ve insanların hayatlarındaki görmüş olduğu, yaşamış olduğu şeyler aslında sözlü tarihin ta kendisi idi. Tarihi olaylara tanıklık etmiş veya olayların içinde yaşamış kişilerin anlattıklarına yer verilmesi ile oluşan bir tarih yazıcılığıdır. Bu, tarih yazıcılığında yakın geçmişe tanıklık eden kişilerin verdikleri bilginin aslından bilgi ve belgelere dayalı tarih anlayışından pek de aşağı kalır bir tarafı yoktur. Sözlü tarihte sadece kişilerin vermiş olduğu bilgiler değil aynı zamanda sözlü kaynak olarak kabul edilen fıkralar, hikayeler, atasözleri, destanlar, menkıbeler de vardır. Sözcü tarihte kişilerin vermiş olduğu bilgiler sesli kayıt altına alınarak oluşturulmaktadır. Yine sözlü tarih, kişilerin anıları veya daha doğrusu hafızalarında olan bilgileri hatıralarını çıkarma süreci de diyebiliriz. Bu yeni gibi görünen tarih yazıcılığının aslında eskilere dayandığını daha önce belirtmiştik. Sistemli hale gelen tarih yazıcılığının dünyada ve Türkiye’de ne zaman sistemli hale geldiğini bu yazımızda da değinmiş olacağız. Tabii sözlü tarihin belli aşama ve kuralları var. Ön bir çalışma var. Bunlar yapıldığı zaman sözlü tarih yeni bir tarih yazıcılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözlü tarih yazıcılığına bazı eleştiriler getirilmiş ve sözlü tarih yazıcılığının sınırlılıklarına değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Sözlü Tarih, Tarih Yazımı, Öğretim, Öznellik

ABSTRACT

Oral history, which is seen as a new perspective on history writing, is not actually so new but it was only recently that it became a system and an order. In this research, general information about oral history will be obtained. In my research, articles and thesis were read, the information was brought together and a more understandable subject emerged. Information about oral history studies in the world and in Turkey is also included in this research. Many situations and events that are not said to be oral history used to be oral history because these were the traditions, customs, human experiences that were told from generation to generation and what people saw and lived through in their lives were actually oral history itself. It is a historiography that consists of telling the stories of people who have witnessed or lived through historical events. The information given by the people who witnessed the recent past in this historiography is actually not inferior to the understanding of history based on information and documents. In oral history, there are not only information given by people, but also jokes, stories, proverbs, epics which are accepted as oral sources. In oral history, the information given by people is recorded by voice recording. Again, we can say that oral history is the process of extracting the memories of people or rather the information in their memories. We have mentioned before that this historiography, which seems to be new, actually dates back to ancient times. In this article, we will also mention when systematic historiography became systematic in the world and in Turkey. Surely, oral history has certain stages and rules. There is a preliminary study. When these are done, oral history emerges as a new historiography. Some criticisms have been brought to oral historiography and some of its limitations have been mentioned.

Keywords: History, Oral History, Historiography, Teaching, Subjectivity

TARİHİ ARAŞTIRMADA YENİ YÖNTEM

Tarihi çalışmalar toplumsal bir amaca dayanırlar. Tarih geçmişteki sözlü gelenek ve yazı metinler yoluyla sonraki kuşaklara aktarılmıştır (Thompson, 1978, s. 1). Tarihiçiler, tarihi tanımlarken kendi görüş ve düşüncelerine veya bilimin ve tanımın yapıldığı devirdeki anlayışa göre birçok tarih tanımı yapmışlardır. Bu durum tarih tanımlarının birbirinden kopuk olduğu fikrini aklımıza getirebilir. Ancak hiç de öyle değildir. Her bir tanım tarihin tanımında farklı noktaya değinmiş ve birbirini tamamlamıştır. Tarihin geçmişte yaşanan olayları ifade eden bir bilim dalı olarak söylendiğini de biliyoruz. Ancak tanımlarda bunun yeterli olmadığını ayrıca bir olayı anlatırken yer ve zamanı göstermesi ve bunu sebep-sonuç ilişkisi içinde incelemesi bu incelediklerini belgelere dayandırılması tarihin en geniş tanımıdır. Bu durumda tarihçi insanların başlarından geçen olayları ele alır ve gelecek nesillere aktarır, diyebiliriz (Demircan, 2007, s. 70). Sözlü tarih de aşağı yukarı bu işi yapar ve tarih bilimine bu konuda yardımcı olur. İnsanların yaşayışlarını kültürlerini ve deneyimlerini kayıt altına alır. Sözlü tarih sistemsel olarak

Saadettin Şahin¹

How to Cite This Article

Şahin, S. (2023). “Sözlü Tarih”
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:111; pp:6824-
6829. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69051>

Arrival: 23 January 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Çorum, Türkiye.

yeni fakat sistem olmadan da var olan bir tarih yazıcılığıdır. Tarih için özellikle yeterli belgenin olmadığı zamanlarda kişilerin tarihi durumları, olayları, yaşayışları anlatması ve bu anlatılanların kayıt altına alınmasıdır. Bu işi yapmak uzun zaman alabilir. Ancak günümüz teknolojisinde bu kayıt altına alınma işi daha sağlıklı ve kolay olmaktadır (Güçlü, 2013, s. 3). Sözlü tarih yazıcılığında önemli şahsiyetlerin ön plana çıkması gibi bir durum söz konusu değildir. Sıradan insanların da tarihi konularda bilgi ve belgelerine başvurulabileceğini sözlü tarih göstermiştir. Çünkü bu tarih yazıcılığında önemsiz gibi görünen olaylarında kayıt altına alınması vardır. Her insanın geçmişi ile ilgili düşünceleri, anıları, uğraşları ve bir şeceresi olması hasebiyle sözlü tarih bu durumları kayıt altına aldığından her insanın tarih yazmanın bir parçası haline geldiğini söyleyebiliriz (Yazıcı & Mert, 2017, s. 325). Sözlü tarih kıyıda köşede kalmış konulardan bahsederek insan bilimcilerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda tartışma konusu olan bazı kültürel durumları açıklığa kavuşturmaktadır. Sözlü tarih birçok konuda da bilgi vermektedir. Ayrıca yapılan bilgi kültür aktarımıyla insanların geçmişi ile bağlantısı sağlanmaktadır (Yaşar, 2019, s. 439). Daha önce de ifade ettiğimiz gibi uzun bir geçmişe sahip olan sözlü tarih yakın bir zamanda önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle 1948’li yıllarda manyetik haricilerin icat edilmesiyle çok ciddi anlamda gelişim göstermiştir. Çünkü söylenenlerin önce kayıt altına alınması ve daha sonra yazıya aktarılması bu şekilde daha kolay olmuştur. Söylenen her şeyi kayıt altına alınabilmesi, bunların istenildiği zaman tekrar dinlenilmesi büyük bir kolaylıktır. Ancak bunlarında bir maliyeti olacaktır. (Dere & Dinç, 2020, s. 276).

Sözlü tarih gerçek anlamda 1950’lerden sonra popüler olmaya başlamıştır. Özellikle bu popülerliğin İngiltere’de başladığını söyleyebiliriz. Çünkü sözlü tarih konusunda otorite olan Paul Thompson İngiltereli’dir ve önemli bir eseri vardır. 1970’li yıllarda kaleme aldığı bu eserin adı “Geçmişin Sesi Sözlü Tarih”dir. Dünyada 1970’li yıllardan itibaren çeşitli kurum ve kuruluşlar sözlü tarihe ilgi göstermeye başlamışlardır. Özellikle unutulmuş veya gölgede kalmış dikkat çekmemiş ya da kasıtlı olarak yazılmamış durumlar, olaylar için sözlü tarih bu durumların sesi olmuştur. 2000’li yıllardan itibaren de web uygulamasının gelişmesi ile sözlü tarih bu dijital alana taşınmıştır. Dijital alanın herkes tarafından rahatlıkla kullanması ile birçok kişi sosyal, kültürel konularda veya hatıralarını anlatmada önem kazanan bir hal almıştır. Bu dijital alanı oluşmasının birçok avantajı söz konusudur. Dünyanın birçok yerinde kütüphaneler, müzeler sivil toplum kuruluşları üniversiteler gibi kurumlar sözlü tarih görüşmelerini dijital olarak insanların erişebileceği bir duruma getirmişler ve böylece birçok insan birçok konuda bilgi sahibi olma durumuna sahip olmuştur. Gerçekten insanın hafızasında olan bilgilerin aktarılmasıyla ilgili olan sözlü tarihin, bu alandaki çalışmalarla yakından ilgili olduğunu da söyleyebiliriz (Yaşar, 2019, s. 440). Sözlü tarih ile ilgili iki akım vardır. Bunlar Amerikan ve İngiliz akımlarıdır. Amerikan akımı seçkinci iken İngiliz akımı seçkinci değildir (Tokmak, 2016, s. 86). Sözlü tarih uygulamaları eğitimde de yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. 1948 yılında Allen Nevins Kolombiya Üniversitesi’nde sözlü tarih araştırma bürosu açmıştır. Eğitim alanında açılan bu büro sayesinde sözlü tarih kullanımı eğitim alanında resmi bir hüviyet kazanmıştır. Daha sonraları Saul Benison, Cincinnati Üniversitesi’nde tarih derslerinde sözlü tarih ile ilgili sözlü tarih ödevleri ve okumaları yaptırmıştır. Charles Morrissey Vermont Üniversitesi’nde öğrencilere sözlü tarih çalışmalarının nasıl yapılacağını anlatmıştır. Sonraki yıllarda (1970 ve 2000 yılları arasında) üniversiteler, kütüphaneler özellikle gazetecilik ve tarih bölümlerinde sözlü tarihin yöntemi ve teorisi ele alınmıştır (Dere, 2018, s. 36).

Avrupa Kıtası’nda ve Amerika sözlü tarih ile ilgili gelişmelerden sonra Türkiye’de sözlü tarih çalışmaları genel anlamda revaç görmeye başlamıştır. Aslında Türkiye’de de sözlü tarih ile ilgili bazı çalışmaların çok daha önceden olduğunu söyleyebiliriz. Bu önceden var olduğunu söylediğimiz sözlü tarih çalışmaları günümüz sözlü tarih çalışmalarından yöntem ve teknik olarak farklılık göstermektedir. Günümüzde bilimsel bir sözlü tarih çalışması kurallarına, yöntemlerine ve tekniklerine uymadığı için bazı çalışmalar Türkiye’de sözlü tarih çalışmalarını pek uzağa götürememektedir. Örneğin Ortaçağ’da peygamber efendimizin sözlerinin toplanması ve bunların yazılması aslında bir sözlü tarih çalışmasıdır. 1920 yılında Ziya Gökalp’in “Kürt Aşiretleri Hakkında Sosyolojik Tetkikler” adlı eseri aslında bir sözlü tarih çalışmasıdır. Çünkü buna örnek olacak saha çalışmaları vardır. Yine Ali Rıza Yalkın’ın “Cenupta Türkmen Oymakları” adlı eseri içerisinde sözlü tarihe dair birçok örnek barındırmaktadır. Ali Rıza Yalkın 1932 yılında bu eseri tamamlamıştır. Yine 1948’de yayınlanan Mehmet Şerif Fırat’ın “Varto ve Yakın Çevresi Tarihi” adlı eseri de sözlü tarihle ilgili bir saha çalışmasıdır. Yazılan bu eserler ve yapılan bu çalışmalar farklı yöntem ve tekniklerle yapılması, sözlü tarihe örnek olacak bu çalışmaları yapanların her birinin farklı bakış açısı geliştirmesi ve sözlü tarihin bir kavram haline getirilememesi gibi nedenlerden dolayı bu çalışmalar sözlü tarih olarak değerlendirilememektedir (Yaşar, 2019, s. 440). Türkiye’de sözlü tarih çalışmalarında ilerleme kaydedilmesi ve sözlü tarih çalışmalarının bilinmesi Tarih Vakfı’nın 1990’lı yıllarından itibaren yapmış olduğu faaliyetlerle olmuştur. Tarih Vakfı 1993 yılında sözlü tarihçi Paul Thompson’ı Türkiye’ye davet etmiştir. Türkiye’ye gelen İngiliz tarihçi Paul Thompson Tarih Vakfı’nın çalışmalarıyla 1. sözlü tarih atölyesini açmıştır. Daha sonra 11. Uluslararası Sözlü Tarih Birliği Konferansı İstanbul’da yapılmıştır. Bu konferansı Boğaziçi Üniversitesi ile Uluslararası Sözlü Tarih Birliği beraber gerçekleştirmişlerdir. Yapılan bu çalışmalardan sonra akademik olarak bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin sözlü tarih ile ilgili en eski tez çalışması 1995 yılında

yapılmıştır. Profesör Doktor Zafer TOPRAK'ın danışmanlığında yapılan bu tezin sahibi Ödül BOZKURT'tur. Tezin konusu ise Cumhuriyetin İlk Yıllarında Bir Amerikan Misyoner Okulunda Genç Kızların Yetiştirilmesi'dir. 2000 yılına kadar Türkiye'de niye 4 tez çalışmasının konusu sözlü tarihtir. 2000 yılı ile 2017 yılları arasında ise ülkemizde konusu sözlü tarih olan 175 tez çalışması yapılmıştır. Burada da görüldüğü gibi ülkemizde tez çalışmalarında büyük bir artış meydana gelmiştir. 2000'li yıllardan itibaren Tarih Vakfı, Bilim Sanat Vakfı, bazı üniversiteler, çeşitli sivil toplum kuruluşları sözlü tarih projelerine destek olmuşlardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi özellikle Türk Tarih Vakfı bu alanda önemli bir görev üstlenmiştir. Bilim Sanat Vakfı'nın ise sözlü atölye çalışmaları ve bazı sözlü tarih projeleri bulunmaktadır. Ayrıca birçok belediye ve vakıf sözlü tarih çalışmalarına destek vermiştir (Dere, 2018, s. 37). Bu anlattıklarına rağmen ülkemizde sözlü tarih alanında çalışmalar yapan kurum sayılarının, yurtdışındaki kurum sayılarına göre çok az olduğu görülmektedir. Ülkemizde belgenin ve bilginin hammaddesi kâğıt ve türleri olarak düşünüldüğünden, sözlü tarih genel anlamda tarihçilerin ve araştırmacıların ilgi alanlarının dışarısında tutulmaktadır (Aday, 2017, s. 8).

Eğitim alanında da kullanılan sözlü tarihin bu alandaki çalışmalarının katılımcılar tarafından faydalı bulunduğu farklı amaçlar için kullanılabileceği belirtilmiştir. Farklı kişilerden edinilen bilgilerden dolayı tarihsel bilginin çeşitliliği artmıştır. Kaynaklardan elde edilen bu bilgilerin aynı sonuca gitmesi güvenilirliğin arttığını göstermektedir. Ayrıca sözlü tarih çalışmalarında bulunan öğrencilerin gerekli yetenek ve beceri kazandığı da görülmüştür. Geçmişe ilgisi ve merakı olan öğrencilerin araştırma becerilerinin bu yönde desteklenmesinin öğrenciler için önemli bir kazanım olacağı da bir gerçektir (Yazıcı & Mert, 2017, s. 336). Yapılan bu çalışmalarda sözlü tarihin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılacak bir öğretim tekniği olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Öğrenciler yukarıda saydığımız becerilerin yanında özgüven, iletişim kurma gibi kazanımlar da sağlamış olacaktır (Yazıcı & Mert, 2017, s. 337).

Sözlü tarih araştırması üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar tasarım, görüşme ve son olarak arşivleme olduğunu ifade edebiliriz. Sözlü tarih araştırması yapan birisinin tasarım konusunda neler yapması gerektiğini şu şekilde sıralayabiliriz. Öncelikle konu belirlenmelidir. Hemen söylemek gerekirse bu belirlenen konuyla ilgili yazılı eserlerin okunması araştırmacı için çok faydalı olacaktır. Çünkü planlama yapma bölümünde büyük bir kolaylık sağlayacaktır. Konuyu belirledikten sonra ve konu ile ilgili ilgili kaynaklar okunduktan sonra araştırma konusu için kimlerle görüşüleceği belirlenmeli ve ortaya bir çalışma planı veya araştırma planı çıkarılmalıdır. Yine görüşme öncesinde konuyla ilgili gazete ve benzeri kaynakların olup olmadığına bakılmalıdır. Çünkü görüşülecek kişiyle ilgili araştırma yapanın bilgi sahibi olmanın olumlu tarafı araştırmacıya büyük bir avantaj ya da kolaylık sağlayacaktır. Ayrıca görüşürme aşamasında konuyla ilgili merak edilenleri, sorulması gerekenleri, alınmak istenen cevaplar ve soruya verilmek istenen cevaplar burada belirlenmiş olur. Şu halde sözlü tarih konusunu belirledik. Konuyla ilgili kaynaklar okuduk. Görüşme yapılacak kişiyi belirledik. Görüşme yapılacak kişi hakkında bilgi sahibi olduk. Bundan sonraki aşama ise konuyla ilgili ne arandığının ve hangi sorularımız olduğunun önceden belirlenmesidir. Tabii bu hazırlanan sorular rastgele olmamalı. Genelde genelden özele ya da parçadan bütüne doğru olması daha isabetli olacaktır. Çünkü bilgilerin derli toplu olması aralarında anlam bütünlüğü olması önemli. Soruların kısa ve öz olması iyi olacaktır. Görüşülen kişiye sorduğumuz sorular açık uçlu olursa görüşme daha verimli geçebilir. Çünkü daha çok bu şekilde bilgi edinebiliriz. Kişi kendini rahat hisseder, daha rahat bir anlatım sergiler ve birçok durumu anlatabilir. Kişi kendi düşünce fikrini daha rahat beyan edebilir (Güçlü, 2013, s. 5). Her görüşmede olması gereken bazı bilgiler vardır. Bu bilgiler genelde görüşülen kişinin doğduğu yeri, yaşadığı yer, ebeveynlerinin kim olduğu ve ne iş yaptığı ile ilgili bilgilerdir. Görüşülen kişinin geçmiş yaşamı ile ilgili görüşmeye başlanması kişiye daha rahat bir görüşme ortamı sağlayacaktır (Güçlü, 2013, s. 6). Esas görüşmeden önce görüşülecek kişi ile iletişime geçilmeli, görüşmenin yapılacağı yer belirlenmelidir. Görüşme yapılacak kişiyle öncelikle telefonla veya mail adresi ile ön görüşme yapılabilir. Görüşmenin yapılacağı yerin görüşme yapılacak kişinin rahat edeceği bir ortam olması faydalı olacaktır. Görüşmeye zamanında gidilmelidir. Görüşme esnasında samimi olunmalıdır. Görüşme esnasında yine sabırlı davranılmalıdır. Görüşme esnasında kayıt yapacak aletlerimiz görüşülen kişiyi rahatsız etmemelidir. Mümkünse görüşülen kişi kayıt cihazlarını görmemelidir. Tabii kayıt cihazı görüşülen kişiyi kaydetmelidir. Görüşmeye kayıt cihazı kullanırken de başlanabilir. Ön görüşme olur ve kişi kendini rahat hisseder. Görüşme yapılan kişiye sorulan sorular kısa olmalı ve öz olmalı. Hedefe uygun sorular sorulmalıdır. Sorudan sonra biraz bekleyebiliriz. Görüşme yapılan kişinin sözü kesilmemelidir. Yine görüşme yapılan kişi dikkatli dinlenilmeli ve görüşülen kişi ile göz teması kurulmalıdır. Görüşme yapılan kişinin dinlendiğini ifade eden baş sallama gülümseme gibi beden dili kullanılması görüşme için çok faydalı olacaktır (Güçlü, 2013, s. 7). Görüşme yapılan kişinin çok fazla olmamak şartı ile görüşme yeri dışına çıkmasına müsaade edilebilir. Ancak bu süreçte kayıt yapan cihazlar ya da cihaz kapatılmamalıdır. Görüşme sürecinde anlaşılmaş konular varsa tekrar dinlenebilir. Hatta gerekirse anlaşılmaş konularda ayrıntıya girilebilir. Tekrar anlaşılmaş konuya dönülebilir. Bir konu anlaşılmaş diğer konuya geçilmemelidir. Görüşme yapılan kişinin tutarsız konuşmaları veya önyargıları olursa o zaman bu konuyla ilgili derin bir araştırma yapılmalıdır. Konu içinde geçen

bazı yerlerin isimlerinin, bazı olayların tarihlerinin, doğru olarak söylendiğine emin olunmalı. Gerekirse sonradan kontrol edilmelidir. Görüşme bittikten sonra değinilmeyen konular varsa bunlara tekrar değinilmelidir. Kayıt cihazının da aktif olması gerekir. Eğer görüşülen kişi yaşlıysa bu kişinin dinlenmesine müsaade edilmelidir. Görüşülen konuyla ilgili fotoğraf belge varsa bunlar gösterilebilir. Görüşme bittikten sonra görüşme yerinden hemen ayrılmalıdır. Görüşme yerinde biraz beklenebilir. Bir çay içilebilir. Görüşmeyi yapan kişinin adres ve telefon bilgileri bırakılmalı. Görüşme yerinden samimi bir şekilde ayrılmalıdır. Görüşme sonrası arşivleme aşaması gelmektedir. Arşivleme aşamasında yapılması gereken üç tane çalışma vardır. Arşivleme aşamasında yapılacak birinci çalışma görüşmenin içeriği ve görüşme yapılacak kişinin özelliklerine ilişkin bilgilerin kayıt cihazı kapatılsa bile bu sözlerin kaydedilmesidir. Kayıt yapmak için farklı cihazlar kullanılabilir. Arşivleme aşamasında yapılması gereken ikinci çalışma ise kayıt cihazının korunmasıdır. Arşivleme aşamasında yapılması gereken üçüncü çalışma ise kaydedilen bilgilerin baştan sona dinlenmesidir. Kaydedilen ve edinilen bu bilgilerin yazılı hale getirilmesi gerekmektedir. Yazılı hale getirilecek bu bilgilerin görüşme yapılan kişiye gözden geçirmesi için imkan verilmelidir. Çünkü görüşme esnasında görüşülen kişinin varsa hatalarının ve yanlışlarının düzeltilmesi gerekmektedir. Ayrıca etik olarak basılmadan önce görüşme yapılan kişinin buna hakkı vardır. Çünkü bu sözlü tarih araştırmalarında önemli bir etik kuralıdır. Ayrıca görüşme ile ilgili görüşülen kişi ve görüşme yapan kişi arasında varsa sorunlar uzlaşma yolu ile çözüme kavuşturulmalıdır. Yapılan bu sözlü tarih çalışmasında görüşme yapılan kişinin kendi anlatmış olduğu bilgileri okuyup onaylaması, yayınlaması ve başkaları tarafından bu bilgilerin kullanılmasına izin vermesi gerekmektedir. Daha önce de söylediğimiz gibi görüşme tamamlandığında görüşme yerinden hemen ayrılmalıyız. Çünkü görüşülen kişi daha önce hatırlamadığı bilgileri hatırlayabilir. Ayrıca bu durum görüşme yapılan kişiye vermiş olduğumuz önemi gösterir. Ayrıca görüşme yapılan kişiyle daha sonra yine bir görüşme yapılabileceği unutulmamalıdır. Yapılan bu sözlü tarih görüşmesinin tarihinin ve isminin yazılması da gerekmektedir (Güçlü, 2013, s. 8).

SÖZLÜ TARİH UYGULAMANIN SINIRLILIKLARI

Sözlü tarih araştırmalarında bu yöntemin bazı eksik yanları bulunmaktadır. Sözlü tarih araştırmalarında bu eksiklerin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü araştırmayı yapan kişinin bu eksik yönlere göre tedbir alması ve yapılan araştırmanın kalitesinin artmasına etki edecek önlemlerin alması gerekmektedir. Sözlü tarih araştırmalarında kullanılacak yöntem ve tekniklere azami ölçüde dikkat edilmesi önemlidir. Araştırma sürecinde bazı problemlerin ortaya çıkma ihtimali söz konusudur. Örneğin bu problemlerden birisi araştırma yapacak konuyu anlatan kişinin hafızasında hatırlama ile ilgili problemler oluşabilir. Genelde tarihi olaylarda yaşlı insanlardan bilgi alınmaktadır. Bilgi kaynağı olan bu kişilerin yaşları hasebiyle bazı bilgileri net hatırlamayabilir. Olayı anlatan kişinin, yaşı olayın geçtiği zamana ne kadar yakınsa, bilgilerin hatırlanması o oranda sağlıklı olur. Bazen de olayı anlatan kişi kasıtlı olarak olayı saptırıyor ve basitleştiriyor olabilir ya da değiştirebilir. Yine olayı anlatan kişi kendi önemini ifade etmek için olaydaki rolünü abartılı bir şekilde ifade edebilir. Araştırmayı yapan kişinin bu konulara dikkat etmesi gerekmektedir (Güçlü, 2013, s. 8). Sözlü tarih araştırmacısı ya da sözlü tarih için röportaj yaptığımız kişiler kendi özel hayatları ile ilgili sorulan soruları yönlendirmeye çalışabilir bunun önemli bir durum olduğunu ifade edebilir. Bu konuya dikkat edilmesi gerekiyor (Thompson, 1978, s. 257). Sözlü tarih ile ilgili diğer önemli bir sorun da subjektiftir yani öznellik problemidir. Olayı anlatan bilgi edindiğimiz şahıslar olaylara ilişkin bilgileri verirken kendi penceresinden bakabilirler. Nesnel anlatması gerekirken bir olayı subjektif anlatabilirler. Sözlü tarihe ilişkin olayın meşruluğunu zedeleyecek bir bilgi aktarabilir. Tarihsel bilgi belgelere dayanıyorsa bu bilgi değişmez. Ancak kişinin hatıraları meseleyi değiştirebilir. Sözlü tarih araştırmalarına karşı çıkanların en çok eleştirdiği durum budur. Çünkü insan belleğinin bir piramide benzetildiği, bu piramidin yukarıdan aşağıya doğru aşındığını ortaya koymaktadır. Yani hafıza kaybı oluştuğunu söyleyebiliriz. Diğer bir ifade ile çocukluk ve gençlik anılarını anlatan birisinin bu bölümlerde eksiklik olabileceği söylenebilir. Sözlü tarih tekniğinin uygulandığı süre zarfında konuyu anlatan kişinin konuyu daha anlamlı anlatmak için başka kişileri referans gösterebilir. Bu durum görüşme yapılan kişinin hayat görüşünü, yaşam biçimini anlamamıza yardımcı olabilir. Kişinin şahsi fikirlerini ifade ederken soran kişinin neyi nasıl sorduğu da ayrıca önem arz etmektedir. Sözü tarihle ilgili diğer bir problem de görüşme yapılan kişinin görüşme yapılma sürecinde kontrollü elinde bulundurmasıdır. Çünkü genelde görüşme kişinin evinde yapıldığı için böyle bir durum da söz konusu olabilir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki görüşülen kişinin görüşme üzerindeki özgürlüğü hakları tartışma konusudur. Çünkü görüşülen kişinin görüşme üzerindeki hakimiyeti konuyu başka yerlere götürebilir. O yüzden sorulan sorunun önemi daha da artmaktadır. Sözlü tarih yönteminde uygulama aşamasında görüşme yapılan kişiyi görüşme konusunda harekete geçirmek, geçmişteki bilgileri hatırlaması için bazı nesnelere kullanmak veya yakın birisinden yaralanmak sözlü tarih yönteminde tartışma konusudur. Çünkü bu yöntemin faydası kadar zararı da bulunmaktadır. Örneğin görüşülen kişi yanında bulunan kişiyi zor duruma soktuğu zaman bu durum karşısında sessiz kalabilir. Sözlü tarih uygulaması kişinin vermiş olduğu bilgilerin incelenmesini gerektirmektedir. Çünkü hayat deneyimine dayanan bu bilgiler öznel olabilir. Nesnel bir değerlendirme için bu bilgilerin çok iyi incelenmesi gerekmektedir. Sözlü tarih araştırmalarında kişinin

vermiş olduğu bilgiler çok kısıtlı ise sözlü tarihle ilgili konuda farklı kaynaklara bakmak faydalı olacaktır. Sözlü tarih konusunda eleştiri yapanların ifade ettiği diğer bir husus da sözlü tarihi anlatan kişinin olayın içinde olmamasıdır. Bir olayı anlatan konuyu anlatırken konuyu bir süzgeçten geçirmektedir. Dolayısıyla taraflı bir bilgi verdiğini ifade etmektedirler (Güçlü, 2013, s. 9).

Sözlü tarih araştırma sonucunda verilen bilgilerin doğruluğu, güvenilirliği ve tarihsel bir belge olarak kullanılması bu alanda araştırma yapan veya çalışan kişilerin tartıştığı bir konu olmuştur. Özellikle sözlü tarih araştırmacıları bu verilen bilgilerin doğru olduğunu ifade ederken, sözlü tarih çalışmalarına mesafeli duranlar, bu bilgilerin güvenilmez ve öznel olduğunu ifade etmişlerdir. Sözlü tarihi eleştirenler belgelerin değişmemesi gerektiğini, önyargılardan uzak olması ve yorumlanmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hatta bazı tarihçiler sayısal verilerin temel alınması gerektiğini söylemişlerdir. Ancak şu da bir gerçek ki sözlü tarihi eleştiri yapanlar belgelere ve yazılı kaynaklara da eleştiri yapmışlardır. Ayrıca bir belgenin hatalı olabileceğini taraflı olabileceğini bu belgeyi hazırlayanın esas görevinin bilime katkı sağlamak olmadığını normal rutin bir iş yaptığını, bundan dolayı da taraflı bir çalışma ortaya konduğunu ifade etmiştir. Yine başkaları tarafından verilen bu bilgilerin bazı durumları göz ardı edebileceği de unutulmamalıdır, demişlerdir. Genelde arşiv belgeleri kullanan tarihçilerin bu eleştirileri bazıları tarafından kabul edilebilir. Çünkü arşiv belgelerinde değişiklik ve bir etkilenmenin olmayacağı gibi önemli bir özelliği vardır. Ancak şu da unutulmamalıdır ki bazı kaynaklarda hata, aldattıcılık veya eksiklik olabilir. Örneğin Amerika'da yapılan bir araştırmada bir işyerindeki büyük bir grevin oradaki medya unsurları tarafından görmezden gelindiği bilinmektedir. Yine Amerika'da 1960'lara kadar siyah tenli insanların bütün faaliyetleri görmezden gelinmiştir. Bu konularla ilgili herhangi bir haber yapılmamıştır. Sözlü tarihin ortaya çıkmasına kadar bazı azınlıklar, bazı aileler ve kadınlara dair haberler hep ihmal edilmiş bu durumdan belgeye dayalı tarihçiler pek söz etmemişlerdir. Haber edilmeyen kadınlar, fakirler, işçiler ve siyahi insanlardan sözlü tarih sayesinde diğer insanların veya toplumların haberi olmuştur. Çünkü bunlar yazılı belgelerde pek fazla söz edilmeyen durumlardır (Dere & Dinç, 2020, s. 279). Günlük bir olay gibi gözükse sıradan olaylar belki de büyük bir çoğunluğun yaşam hikayeleri olabilir. Normalde bir tarihçinin ilgisini çekmeyen bir olay sıradan olaydan farklıdır (Counce, 2008, s. 26).

SONUÇ

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yeni bir yöntem ve teknik olarak ortaya çıkan sözlü tarihin tarihe farklı bir pencereden bakma anlayışı getirdiğini söyleyebiliriz. Klasik tarih anlayışından farklı olarak yeni bir tarih anlayışı ortaya konmuştur. Geçmişteki nicel ve nitel yaşantıları olgunlaştırmak için sözlü tarih anlayışından sınırsızca faydalanılabilir. Bunun için görüşme tekniğinin derinlemesine kullanılması faydalı olacaktır. Usulüne uygun yöntem ve teknik kullanırsa sözlü tarih, bahsettiğimiz bu durumun daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini mümkün kılacaktır. Dolayısıyla sözlü tarih sayesinde insanların birçok konuda bilgi sahibi olacağı gerçektir. Sözlü tarihin kullanım alanı oldukça geniştir. Bunun yanında sözü tarihten faydalanan bilim dalları da hakeza o kadar fazladır. Örneğin antropoloji, sosyoloji, eğitim tarihi, halk bilimi, özellikle şecereler sözü tarihten faydalanabilirler. Sözlü tarihin kaynağı şimdiye kadar anlattığımız konuda görüldüğü gibi insandır. Sözlü tarihi anlatan insan ya olayı görmüş ya da olayın içinde bizzat bulmuştur. Konusu insan olan bütün iş ve işlemlerde haliyle bazı sakıncalar olabilir. Ancak bu sakıncalar ve sınırlılıkları araştırmacı titiz bir çalışma yaparak ve araştırma süresince dikkati elden bırakmayarak bu durumu minimum hale getirebilecektir. Araştırmacının öncelikle sözlü tarih ile ilgili sınırlılıklar, dezavantajları nelerdir, bunu bilmesi gerekiyor. Bu sınırları bilen ve buna göre tedbir alan araştırmacının yapacağı sözlü tarih görüşmesi güvenilir ve geçerliliği artacaktır. En önemli tedbirlerden birisi de iyi bir plan yapılmalıdır. Her ne kadar sözü tarihin bu tür sınırlılıkları olsa da eleştirenlerin bir nebze haklılık payı bulursa da konuyu geniş manada düşündüğümüz zaman sözlü tarihin avantajlarını dezavantajlarından oldukça fazla olduğu aşikârdır. Dolayısıyla biraz önce de söylediğim gibi eksik yönleri minimum seviyesine indirilirse iletişimin bu kadar yoğun olduğu, kayıt cihazının bu kadar fazla olduğu, bu teknolojik çağda sözlü tarih yazıcılığı dünyada çok fazla kullanılmış olacaktır. Dünyadaki tarih anlayışına çok farklı bir ses getireceğini düşünüyorum.

KAYNAKÇA

Aday, O. (2017). "Belgesel Sinema Üzerine Sözlü Tarih Uygulamaları: *Göç Belgeselleri*", Yüksek Lisan Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Counce, S. (2008), Sözlü Tarih Yerel Tarihçi. (Çev. Bülent Can ve Alper Yalçınkaya). Tarih Vakfı Yurt Yayınları. İstanbul.

Dere, İ. & Dinç, E. (2020). "Sözlü Tarih ve Geçerliliği Üzerine Bir Değerlendirme", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21 (2), 275-289.

- Dere, İ. (2018). “Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (2005 ve 2017) Sözlü Tarih”, Millî Eğitim Dergisi, 47 (219), 33-56.
- Demircan, A. (2007). “Tarih Üzerine Bazı Düşünceler”, Milet ve Nihal İnanç Kültür ve Mitoloji Araştırmalar Dergisi, 4 (3), 69-89.
- Güçlü, M. (2013). “Eğitim Tarihi Araştırmalarında Sözlü Tarih Uygulaması”, Türk Eğitimleri Dergisi Kış, 11 (1), 100-113.
- Thompson, P. (1999). Geçmişin Sesi, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Tokmak, M. (2016). “Sözlü Tarihin Derinlemesine Görüşme”, Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(3), 83-98.
- Yaşar, H. Y. (2019). “Türkiye’de Sözlü Tarih Çalışmaları Bağlamında Faruk Sümer”, Türk Dünyası Araştırmaları, 121 (239), 437-456.
- Yazıcı, F. & Mert, G. (2017). “Sözlü Tarih Yönteminin 4. Sınıf Düzeyinde Etkinliği”, Turkish History Education Journal, 6 (2), 324-342.

Bauhaus Okulunda Renk Teorileri

Color Theories At The Bauhaus School

ÖZET

20. Yüzyılın ilk yarısında mimar Walter Gropius ve Van de Welde tarafından kurulan sanat tasarımı, mimarlık, şehir planlaması, endüstriyel tasarım, resim ve grafik tasarımı gibi birçok alanlara yeni yaklaşımlar getirmiştir. Bauhaus'un temel fikri, sanat ve zanaatın birleşmesi ve disiplinlerin bütünleşmesinin gerekliliğini vurgulamaktır. Bauhaus; yeni mimarinin ayrılmaz unsurları olan plastik sanatlar, el sanatları, grafik, resim, heykel ve zanaat gibi farklı disiplinleri bir araya getirmek için kurulan bir eğitim merkezidir. Bauhaus'un zanaatkârlığı tüm sanat dallarını etkilemiştir. Sanat ve zanaatkârlık arasındaki engelleri kaldırarak modernizme işlevsellik kazandırmıştır. Bauhaus, endüstri çağında ortaya çıkan hızlı teknolojik gelişme ile sanatın ve sanatçının yeni yaşam biçimindeki rolünün araştırılmasına öncülük etmiştir. Çalışmada literatür taraması ve renk teori analiz yöntemleri uygulanmıştır. Bauhaus hocaları renk teorileri üzerine çok sayıda fikir üretmişlerdir. Renk teorileri üzerine deneyler yapmışlardır. Dikdörtgen, dairesel ve üçgen formlar üzerine çok renkli veya tek renkli alanlar oluşturmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Bauhaus, Renk, Estetik, Tasarım, Modernizm

ABSTRACT

20. Founded by architects Walter Gropius and Van de Welde in the first half of the century, art design has brought new approaches to areas such as architecture, urban planning, industrial design, painting and graphic design. The basic idea of the Bauhaus is to emphasize the necessity of merging art and craft and the integration of disciplines. Bauhaus is an educational center established to bring together different disciplines such as plastic arts, crafts, graphics, painting, sculpture and craft, which are integral elements of Deconstructed architecture. The craftsmanship of the Bauhaus has influenced all branches of art. It has Deconstructed the barriers between art and craftsmanship and given functionality to modernism. Bauhaus pioneered the research of the role of art and the artist in the new way of life with the rapid technological development that emerged in the industrial age. Literature review and color theory analysis methods were applied in the study. Bauhaus teachers have produced many ideas on color theories. They have conducted experiments on color theories. They have created multi-colored or monochrome areas on rectangular, circular and triangular forms.

Keywords: Art, Bauhaus, Color, Aesthetics, Design, Modernism

GİRİŞ

Bauhaus okulu, birinci dünya savaşından sonra siyasi, ekonomik ve sosyokültürel bunalım sırasında kurulmuştur. 19. Yüzyıldan itibaren üretim ve inşaat alanlarında kendini gösteren sanayileşmenin etkilerine yanıt olarak geliştirilen eğitim reformlarının bir parçasıdır. Uygulamalı sanatların zanaata dönüşüm hali olarak düşünebiliriz. Bauhaus okulunun amacı, bilinen tüm kalıpları yıkarak yeni vizyonlar ve yeni teknikler geliştirmektir. Yaratıcılığı köreltmeden usta çırak ilişkisi içerisinde zanaatkâr ve sanatçı kişilerle yeni ufuklar geliştirmek olmuştur. Bauhaus okulu güzel sanatlar ve uygulamalı sanatlar arasındaki ayrımları yok edip teknoloji ile yeni bir endüstriyel üretim modeli yapmaya çalışmıştır. Mimari, tasarım, resim vb. atölyelerinin tümünü birleştirerek sanat kültür merkezi oluşturmuştur. Bauhaus, 1919'da Almanya'nın Weimar kentinde mimar Walter Gropius tarafından kurulmuştur. Gropius, 1919'da yayınladığı Weimar'daki bauhaus programı başlıklı bildirisinde, sanat okulu eğitimine ilişkin şu değerlendirmelerde bulunmuştur. Geçmişteki sanat okulları disiplinler arası birliği bir arada getirememişlerdir. (Erkmen, 2009: 18). "Bauhaus, endüstri çağı düşüncesinin oluşturduğu bir eğitim merkezi konumuna gelmiştir. Resim ve heykel ise, alışılmışın dışında müzelerden dışarı çıkarak, farklı malzemeler kullanılarak tasarlanmış yapılar içerisinde yerini alarak sanata hizmet etmeye başlamıştır. Aynı zamanda bauhaus daha humanist bir çevre yaratılmasında sanatçıya sorumluluk ve görev yüklemeyi de amaçlamıştır" (Bulat&Bulat ve Aydın 2014:109).

Bauhaus okulu, 1919 yılından 1933'e kadar Almanya'da devam etmiştir. Bauhaus'un Weimar'da başlayan, Dessau'da ve nihayet Berlin'de devam eden çalkantılı on dört yıllık kurumu endüstriyel kültürün tarihsel kırılmasına tanık olan ana ortamlardan biri olarak kabul etmek için yeterli veri sağlamaktadır (Artun ve

¹ Dr., Aydın Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, ORCID: 0000-0002-1555-532X

² Dr. Öğr. Üyesi., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anasanat Dalı, ORCID: 0000-0003-1377-5262

Mehmet Alp Doğan Erciş¹ 
Kainat Özpolat² 

How to Cite This Article

Erciş, M. A. D. & Özpolat, K. (2023). "Bauhaus Okulunda Renk Teorileri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6830-6839. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69193>

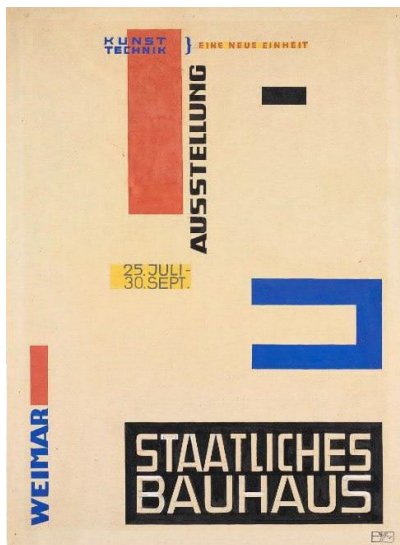
Arrival: 01 February 2023
Published: 31 May 2023

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

Aliçavuşoğlu, 2009: 95). Bu dönemde sanatçılar, zanaatkarlar ve tasarımcılar, farklı teknik ve malzemeleri kullanmışlardır. Sanatçılar yeni teknikler kullanmış grafik tasarım gibi çağdaş sanat yapıtlarına yönelmişlerdir. Eğitimlerde, yaşamda ve tasarımda yeni yaklaşımlar getirmişlerdir. Dünyada gelişen ve değişen teknolojik ilerlemeleri görme ve yorumlama şeklimizi değiştirmek için teşvik etmişlerdir. Bu yeni değerler düzeyi, estetik olma ve işlevsel olma değerlerinin bütünüdür. En az iki yüzyıldır bu iki değer arasında bir Çin duvarı örülmüş ve onlar Baumgarten ve Kant'tan beri karşıt değerler olarak anlaşılmıştır. Bu anlayışa göre de “estetik olan işlevsel olamaz ve işlevsel olan da estetik olamaz” (Tunalı, 2012: 73). Bu sadece bir tasarım hareketi değil, aynı zamanda bir kültürel hareket olarak yansımıştır. Fikirler ve teoriler, hareketin büyük bir bölümünü oluşturmuş ve bu fikirleri takip eden tasarımların gidişatını belirlemiştir. Az çoktur sözünü söyleyen ve savunan Mies Vander Rohe, bauhaus'un Berlin'deki son yöneticisi ve o dönemin etkili bir öğretmenidir. Minimalizm veya başka bir deyişle sadelik, birçok bauhaus kreasyonunun önemli bir parçası olmuştur. Tipografiden afiş tasarımına, resimden mimariye ve daha pek çok tasarımcı tarafından benimsenen bir kavram haline gelmiştir. Sadelik, erişilebilirlik yaratmanın işlevselliği ve estetik değeri korumanın en iyi yolu olarak benimsenmiştir. 20. Yüzyılın başında dünyayı etkisi altına alan bu dönemin sanatçıları, kaynakları akılcıca kullanan, düşünen ve sorgulayan kişiler olmuşlardır. Sanayi ve makineleşme estetiğe de yansımıştır. Temel sanat eğitimine öncülük eden bauhaus okulunun yapı taşı olan renk teorisi ressamlar için çok önem kazanmış ve renk teorileri üzerine kuramlar yazmışlardır. Bauhaus dönemindeki eserler, ana renklerle sınırlı kalmayıp, resim ve afiş çalışmalarında baskın renkleri de kullandıkları görülmektedir. Modernizm çağı, bauhaus ise toplumu yansıtmıştır. Sanayinin ve makinelerin gelişimi, insan varlığının her yönünü yeniden şekillendirirken, aynı zamanda dünyanın da değiştiği ve geliştiği bir dönem olmuştur.

Yine Bauhaus'un kurulduğu dönemde kaleme alınan manifestoda, “bütün görsel sanatların esas amacı yapının tümüne katkıda bulunmaktır”. Eskiden güzel sanatların işlevi yapıları süslemektir. Bunlar mimarinin vazgeçilmez öğeleridir. Bugün sanatlar arasında bir bağlantı kalmamıştır. Mimarlar, ressamlar ve heykeltıraşlar yeniden yeni bir olgu olarak, yapının kompozit karakterini öğrenmek zorundadırlar. Önemli olan her sanatçının kendi sanatında usta olmasıdır. Yaratıcı tasarımın ilk kaynağı bu özelliştir” (Bektaş, 1991: 69). Bauhaus akım denilince akla ilk gelenler elbette temel renk ve geometrik formlardır. Temel renkler ve formlar artık birer araç olmaktan çıkıp, Bauhaus tasarımcıları tarafından belirli özellikler kazanmıştır. Renk kullanımı sanatçılar için tamamen özgür hale gelmiştir. Soyut sanatta figüratif olmayan yapısal bir düzen olarak ele alınır ve sanatçı ışık, renk ve formu kullanarak doğadan ve nesnelere farklı bir yapısal düzen oluşturmuştur. Işık, renk ve form gibi resmi görünür kılan ve birbiriyle etkileşime giren unsurlarda yaratmak istenmiştir (Karavit, 2006).

Wassily Kandinsky ve Paul Klee gibi Bauhaus sanatçıları, sanatsal teorileri analiz ederek geleneksel kurallardan soyutlamaya geçmişlerdir. Bauhaus onlar için günlük hayatın oluşturduğu yeni form ve desen kombinasyonlarını deneme alanı olmuştur. Bauhaus'un etkisi sanat eğitimi kurumları için de önemli olmuştur. Bauhaus'un günümüzde birçok okulda sanat eğitimi için bir model olduğu aşikârdır. Bauhaus hareketi, bugün yenilikçi ve sürdürülebilir tasarım hareketi olarak devam etmektedir.



Şekil 1. Herbert Bayer, Bauhaus sergisi için afiş tasarımı,1923

Sanatçılar, rengin etkilerini estetik açıdan incelemiş, fizyolojik ve psikolojik araştırmalar yapmıştır. Bauhaus sergisi için Herbert Bayer'in afiş tasarımı, renklerden, geometrik ve tipografik öğelerden oluşmuştur. Bu durum tüm sanat disiplinlerinde kendini göstermektedir.

Araştırmanın amacı

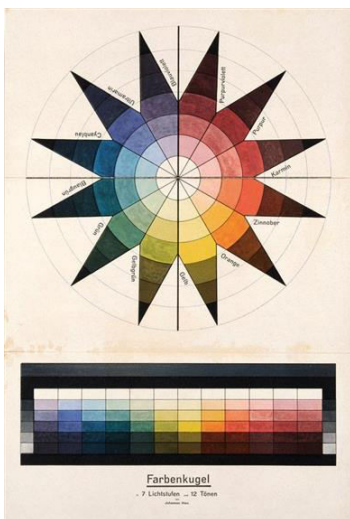
Bu çalışmanın amacı, Johannes Itten, Albert Henry Munsell, Wassily Kandinsky, Joseph Albers ve Paul Klee tarafından geliştirilen kuram ve renk teorileri gibi kavramları inceleyerek Bauhaus ekolünün psikolojik etkilerini analiz etmek ve açıklamaktır. Geliştirdikleri bu kuramda ki amaç öğeler arasındaki ilişkiyi yorumlamak ve günümüz modern afiş tasarımının temeli olarak gösterilen afiş tasarımlarını analiz etmektir.

Yöntem

Resim sanatında dönemsel olarak ortaya çıkan eserlerin benzer olması, hatta hepsinin paralel bir sanat akımı içermesi muhtemeldir ki bu durum ressamlar arasındaki karşılıklı etkileşimin sonucu olabilir. Bu çalışmada literatür taraması ve nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır. Bilimsel yorumlarda yer alan eserlerin renk hâkimiyeti incelenmiştir.

Johannes Itten (1888-1967)

Bauhaus'un önemli öğretmenlerinden biri olan Johannes Itten önemli bir ressam ve sanat kuramcısıdır. Itten, aynı zamanda modern dönemin önde gelen renk teorisyenlerinden birisidir. Basit temellere dönmüş, parlak renkler ve zıt renkler aracılığıyla çok fazla estetik değer taşıyan eserler üretmiştir. Itten müfredatının önemli bir kısmı yapısal analizdir. Amaç, öğrencilerin çalışmaları inceleyerek, anlayarak, doğrusallık ve kompozisyonun değerini görerek, plastik unsurların kompozisyon değerlerini kavrayabilmek, ayrıca siyah ve beyazın dağılımına ve ilişkilerine hâkim olarak gözlem ve görsel algı yeteneğini geliştirmektir. (Bingöl, 1993: 8). Johannes Itten, şekilleri ve renkleri birbirleriyle ilişkilendirmiştir. Kırmızı renk kare sonsuz devinimi, sarı renk üçgen maddeyi, mavi renk ise daire düşünce olarak vurgulamak istemiştir. Öte yandan, Itten'in form teorisi daire, kare ve üçgen gibi temel geometrik formlara dayanmaktadır. Itten sıcak ve soğuk renkleri ilk adlandıran sanatçı olmuştur. Yedi farklı renk kontrastı oluşturmuş ve renkleri derinlemesine analiz etmiştir. Ayrıca renk üzerinden müzikal tonlarla bağlantı kurmuştur. Rengin kişilerin hislerini etkilediğini savunmuştur. Uzun yıllar rengin görsel, psikolojik ve estetik gizemlerini keşfetmek için çalışmıştır. Tasarımlarında kırmızı, sarı, mavi, siyah ve beyaz renkleri kullanmıştır. Renkleri duygularla ilişkilendirerek rengin insan duygusu üzerindeki etkisini inceleyen kişilerden birisi olmuştur. Renkle ilgili kullandığı sözde şöyle demiştir: "Renkler, farkında olsak da olmasak da bizi olumlu ya da olumsuz etkileyen kuvvetlerdir, parlak enerjilerdir" (Saçlıoğlu, 1988: 38). Itten'e göre, renkler hayatın pozitif yönlerini gölgeler ise karanlık ve negatif yönlerini temsil eder (Saçlıoğlu, 1988: 39). Itten, kendine özgü eğitim anlayışıyla diğer ustalardan ayrılmıştır. Itten, bauhaus'a gelmeden önce 1917 tarihinde Viyana'da özel bir okulda sanat eğitimi kuramını geliştirerek burada öğretim yapmıştır (Bingöl, 1993: 9). Doğal nesnelere, malzemelerin ve sanatsal şaheserlerin analizlerini yapmıştır. Teorik konularla da ilgilenen Itten, form, renk ve kontrast gibi kavramlara odaklanmıştır. Öğrencilerine kendi tarzını öğretmek yerine kendi tarzını gösterecekleri etütler hazırlamıştır. Itten'in çalışmalarının bugün renk teorisinde önemli bir yeri vardır. Itten'e göre kırmızı ve yeşil birlikte kullanıldığında, gözlerde ve beyinde algısal dengeyi sağlamak için uyumlu renk görevi görürler. Bu açıdan uyumlu renkler tamamlayıcı renklerdir. Itten'e göre gri ve gri-siyah gibi uyumsuz renkler nötr bir etki sağlarken, sarsıcı ama estetik açıdan hoş bir görünüm oluşturabilir (Saçlıoğlu, 1988: 38). Itten, renklerin kişileri psikolojik ve ruhsal olarak etkilediğini düşünmüştür. Ona göre her rengin karakteristik bir özelliği vardır ve karşısındakini bu yolla etkilemesi kaçınılmazdır. (Hanan, 2004: 20).



Şekil 2. Johannes Itten, dikey-yatay, 1915



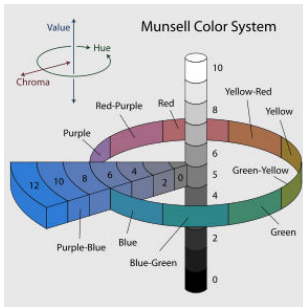
Şekil 3. Johannes Itten'in renk çemberi

Itten, Goethe, Schopenhauer, Runge ve Chevreul' un teorilerini inceleyip, kendi renk çemberlerini oluşturmuştur. Bauhaus'ta Feininger, Klee, Schemmler ve Kandinsky gibi sanatçılarla beraber çalışmıştır. Itten'e göre; renkte ustalaşmak isteyenler, her rengin diğer renklerle sonsuz kombinasyonlarını görmeli, hissetmeli ve deneyimlemelidir. Renk, nesneden bağımsız, ruhsal ifadeye mistik bir işleve sahip olmalıdır. Itten, 1919'da Weimar'daki bauhaus'a katılmıştır. Eğitimci kariyeri boyunca birçok teori geliştiren Itten, 1961'de renk üzerine yazılmış en önemli kitaplardan biri olarak kabul edilen "Renk Sanatı" adlı kitabını yayınlamıştır (Friedman, 2003). Itten renk estetiğine üç yoldan ulaşılabileceğini belirtmiştir. İzlenim (görsel), dışavurum (duygusal), konstrüksiyon (sembolik) Johannes Itten, renk kuramları (ders notlarından) (Bulut, s:8). Newton'un prizma ile renk teorisini öğrencilerine anlatırken: "...iki grupta topladığımız gökkuşağı renklerini kırmızı-turuncu-sarı ve mavi-yeşil ile birleştirdiğimiz zaman beyazı elde ederiz. Birleşimleri beyaz ışık sonucunu verir ve her iki renk tamamlayıcı renklerdir. Bunu ispatlamak için şöyle yapmaktayız. Prizmadan geçen renkten birini çıkartırsak; örneğin yeşili çıkarttığımızda, geriye kalan renkleri -kırmızı, turuncu, sarı, mavi, mor- birleştirdiğimizde sonuç kırmızıdır. Anlaşılabileceği üzere tamamlayıcı renkler doğada beyaz ışığı vermektedir. Her renk, diğer renklerin birleşiminin tamamlayıcı rengidir..." Itten, rengi yapısal, dışavurumcu ve izlenimci bir bakış açısıyla ele alarak şu açıklamayı yapmıştır. "Sembolizm, görsel açıklıktan ve duygusal güçten yoksun olursa sade bir şekilcilik olurdu. Sembolik gerçeklik ve duygusal güçten yoksun olan görsel izlenimci etkisi taklitçi bir natüralizm olurdu; yapısal sembolik içerikten veya görsel güçten yoksun bir duygusal etki ruhsal ifadenin yüzeyine hapsolmuş olurdu" Johannes Itten, renk kuramları (ders notlarından) (Bulut, s:8)

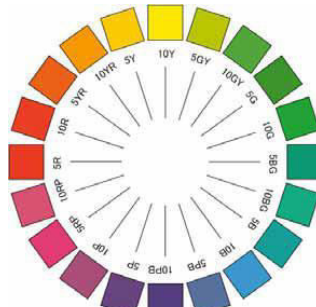
Albert Henry Munsell (1858-1918)

Amerikalı bir ressam ve renk teorisyeni olan Munsell Renklerin ölçümü ve sınıflandırılması konusunda çalışmalar yapmış ve çeşitli renk sistemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur. En önemli katkısı, 1905 yılında yayınladığı "Renk Atlası" adlı kitabıdır. Bu kitap, renkleri tanımlamak için kullanılan üç boyutlu sistem olan Munsell Renk Sistemini tanıtmaktadır. Munsell, ayrıca renklerle ilgili dersler vermiş ve renk teorisinin daha iyi anlaşılması için çeşitli grafik ve tablolar geliştirmiştir. Munsell'in renk çemberi, birçok endüstride renk tutarlılığının elde edilmesinde kullanılır. Özellikle baskı endüstrisi ve tekstil sektöründe renklerin doğru bir şekilde eşleştirilmesi önemlidir ve Munsell sistemi sayesinde bu işlem daha da kolaylaşır.

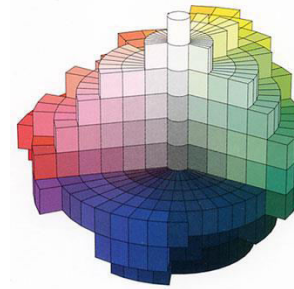
Sıcak ve soğukun dengesi ve renk doygunluğunun kontrastı, model resim çalışmasının temelini oluşturur. Bu yüzden gözümüze en yakın yer en saf renkle boyanmalıdır. Renkle üç boyutlu bir etki yaratmak için bir ressamın renk kontrastı teorisini anlaması gerekir. Bunlar; 1- Değer (açık-koyu) 2- Renk (dalga boyu: sarı, kırmızı, yeşil) 3- Doygunluk (rengin saflığı) olarak sıralanmıştır. Mekân, form ve ışık efektleri, bu zıtlık yöntemlerinin tümü kullanılarak veya tek tek kullanılarak elde edilebilir. Munsell, rengi doygunluk, hafiflik ve kroma olarak ayıran ilk kişi olduğu söylenebilir. Tabloları, geleceğin bilgisayar teknolojisinde belirli formatların oluşmasına yol açmıştır. (Çağlarca, 2018: 18).



Şekil 4. Munsell renk teorisi şeması



Şekil 5. Munsell renk diagramı



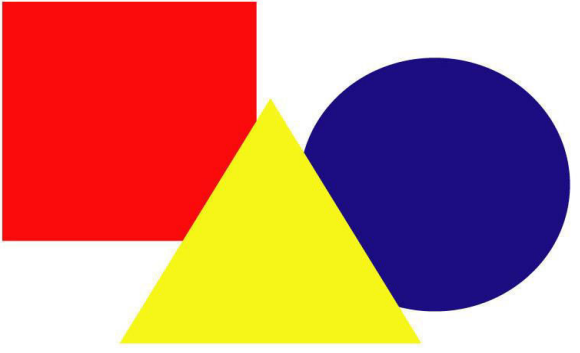
Şekil 6. Munsell renk teorisi üç boyutu

Munsell'in renk çemberi, üç boyutlu bir uzayda iç içe geçmiş üç renk boyutunu temsil etmektedir. Bunlar; ton (ışıklık/karanlık), doygunluk (renk zenginliği) ve renk tonu (rengin özgün tonu) olarak adlandırabiliriz. Bu sistem, renklerin doğal sıralamasını temsil eder ve bu sayede renkler arasındaki ilişkiler netleştirilir. Munsell, beş renkli bir renk cetveli geliştirmiştir. Bu renkler sırasıyla kırmızı, sarı, mavi, yeşil ve mor'dur. Bu renk çemberindeki iki renk arasında sarı-kırmızı, sarı-yeşil, turkuaz ve mavi-mor vardır. Bu renklerin her birinin aralığı, aynı rengin farklı tonları olarak daire üzerinde on eşit parçaya bölünmüştür. Munsell renk çarkında yan yana bulunan her renk uyumludur. Yeşil ve yeşilimsi sarı gibi ardışık renklerdir (Çağlarca, 2018: 18). Munsell renk çemberi, renk algısı ve teorisi konusunda insanların anlayışını derinleştirmiştir ve günümüzde renk teorisinde kullanılmaktadır.

Wassily Kandinsky (1866-1944)

Bauhaus ekolünün ünlü eğitimcilerinden ve ressamlarından olan Kandinsky, üç ana rengi geometrik şekillerle bağdaştırarak sarı rengi üçgenle, kırmızı rengi kareyle ve mavi rengi daireyle ilişkilendirip sembolize etmiştir.

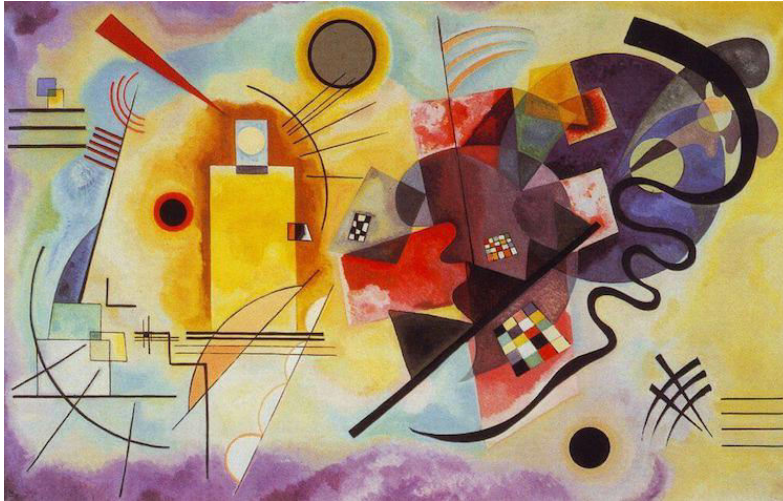
Keskin şekiller sıcak kabul edildiğinden, üçgenlere sarı renkle sembolleştirmiştir. Kandinsky'nin teorisine göre şekil ne kadar düzse o kadar sıcak, karşılık gelen şeklin açısı ne kadar keskinse o kadar soğuktur. Kenarları olmadığı için dairelerle mavi rengi eşleştirmiş ayrıca dairelerin köşeleri olmadığı için soğuk şekiller olarak sınıflandırmıştır. Dikdörtgenler ise üçgenler kadar köşeleri sivri değil, daireler kadar oval olmadığından kırmızı ile sınıflandırmıştır. Kandinsky için renk her zaman ayrılmaz bir unsur olmuştur. Eserlerinde forma değil renge öncelik tanımıştır. Kandinsky renkleri belli bir etkiye sahip olarak ayırmış ve onları sıcak, soğuk, açık ve koyu olarak sınıflandırmıştır. Renkleri belirli özellikler için adlandırmıştır. Kandinsky'ye göre kırmızı, mavi ve sarı arasında yer alır ve bu da kırmızı rengi sıcak bir renk yapmaktadır. Sarı sıcak bir renktir ve mavi soğuk bir renktir.



Şekil 7. Kandinsky'ye göre renk ve şeklin bağlantısı

Kandinsky, renklerin de belirli şekiller olabileceğini bu şekilde savunmaktadır. Sarı, dışa dönük olduğu için üçgendir. Mavi, içe dönük olduğu için bir çemberektir. Kırmızı yoğun ve dağınık olmadığı için karedir şeklinde savunmuştur (Kandinsky, a.g.e. 73)

Kandinsky, renk teorilerine en çok ilgilenen bauhaus hocası olarak tanınmaktadır. Psikolojik, fiziksel ve kimyasal etmenleri renklerin üzerindeki değerlerini araştırmıştır. Kandinsky'ye göre rengin tıp, psikoloji ve fizik gibi farklı bilim dallarında farklı anlamları vardır. Kandinsky renk ve biçim ilişkisini analitik resim ve renk teorisinde incelemiştir. Oluşturduğu kompozisyonlarında rengin fiziksel ve psikolojik yönlerini aktarmaya çalışmıştır. 1952 tarihli "Sanatta zihinsellik üzerine" adlı kitabında sanatsal teorilerini ve fikirlerini ortaya koymuştur. Müzik ve resim ilişkisinde renk ve formu araçlar olarak tanımlamıştır. Müziğin resim üzerinde etkisi olduğunu savunmuştur. Wassily Kandinsky'nin ünlü tablosu sarı-kırmızı-mavi hareketi işaret eden şekiller ve renklerle yapılan deneyleri betimlemektedir.



Şekil 8. Wassily Kandinsky, sarı-kırmızı-mavi, 1925

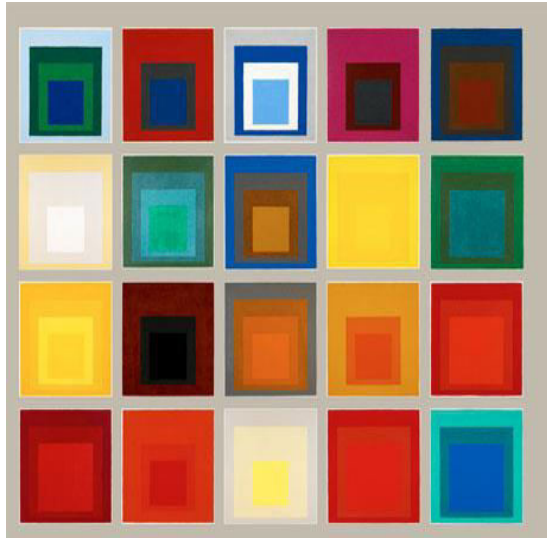
“Renk çemberleri ve açıklık dereceleri tonların sistematik dizilişini gösterir. Sarı ve mavi rengi en uç noktalara yerleştiren sanatçı, sarı rengin ışığa en yakın, mavinin ise karanlığı taşıyan renk olduğunu söylemiştir” (Turan, 2009: 48). Kandinsky renkler hakkında ki bu sözleriyle: renk klavyedir, gözler tuşlardır, ruh birçok tuşu olan bir piyanodur, sanatçı onu çalındır, ruh her tuşa titreyendir (Turan, 2009: 48). Rengin duygularını belirlemekteki rolünü ispatlamıştır.

Kandinsky, gözün renkler üzerinde dolaşmasının sonuçlarını ikiye ayırır. Birincisi salt fiziksel etki oluşur ve rengin güzelliğini hayranlıkla gözlemler. İkincisi rengin ruhsal etkisi sonucu da ruhsal bir titreşim oluşturmaktadır diye açıklar (Turan, 2009:48). Renk ve biçim arasında kaçınılmaz bir ilişki olduğunu söyleyen Kandinsky, rengin

biçimsel karşılıklarını bulmaya çalışmıştır. Ona göre rengin sıcak-soğuk olması ve açık-koyu olması biçimsel karşılıklarını sağlamaktadır. Sıcak rengin yatay bir hareketle seyirciye doğru gittiğini söylerken, soğuk rengin seyirciden uzaklaştığını ifade etmektedir. İki büyük karşıtlık olan siyah ve beyazın da seyirciye karşı veya doğru hareketi vardır ancak, dinamik olmadığını belirtmiştir. İki daireden birini maviye, diğerini sarıya boyayarak dikkatimizi verdiğimiz zaman, mavinin içe doğru sarının ise dışa doğru hareketi olduğunu fark edeceğimizi söylemektedir. Sarının beyaz ile karıştırılması sonucu donuk, durağan bir renk elde edilirken; sarıyı yeşil ile biraz soğutmak ona hareketini azaltan hastalıklı bir konum sağlamaktadır. Mavi ve sarının karışımı iki karşıt hareketi barındırdığı için tamamen durağan olan yeşili ortaya çıkarmaktadır. Siyah ve beyaz için de aynı durumun geçerli olduğu, gri rengin ise tamamen durağan bir renk olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Kandinsky, bauhaus'taki derslerinde bir kompozisyon teorisi geliştirmiştir. 1925'te temel sanat eğitimi dersleri vermeye ve renk seminerleri düzenlemeye başlamıştır. Öğrencileriyle birlikte renk ve biçim ilişkisi üzerine araştırma ve deneyler yapmıştır. Renk ve formun değerleri üzerinden geometrik şekilleri dönüştürmüştür (Lynton, 1999: 280). Renk, insanlık tarihi döneminde her kültürde kendini göstermiştir. "Korunma içgüdüsüyle başlayan renk kullanımı, açlığın giderilmesi için hayvanların avlanmasında, hastalığın giderilmesi için hastaların ruhsal olarak tedavilerinde, büyük kitlesel hareketlerin daha güçlü ve daha etkili olmasında, bireysel ve toplumsal ayrıcalıkların belirlenmesi için elbiselerde, bayraklarda ve dinsel simgelerde kullanılmıştır" (Kandinsky, a.g.e:1).

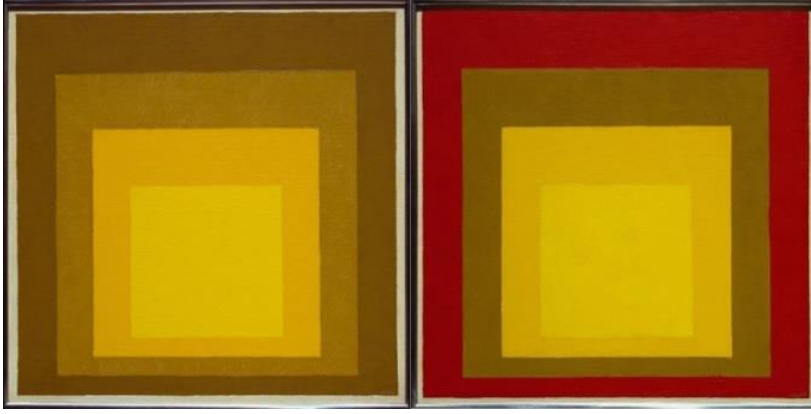
Joseph Albers (1888-1976)

Josef Albers, Alman asıllı Amerikalı bir sanatçı ve öğretmendir. Sanat tarihinde önemli bir figürdür ve modernist hareketin etkili bir üyesidir. Albers, özellikle renk araştırmaları ve geometrik soyutlamalarıyla tanınmaktadır. Albers, Bauhaus okulunda öğretmenlik yapmış ve burada öğrencilerine renk teorisi ve renkli materyallerin kullanımı hakkında eğitim vermiştir. Bauhaus okulu mezunu olan Amerikan sanatçı, aynı zamanda teorisyendir. Albers, geometrik soyutlama ve renkli çalışmalarıyla tanınmaktadır. Albers'in çalışmasını renklerin etkileşimini keşfeden duyuşal deneyler olarak tanımlayabiliriz. Albers'in çalışmaları, modern sanatın gelişiminde ve özellikle Minimalizm, Op Art ve Renkçilik gibi hareketlerin oluşturulmasında önemli bir etkiye sahip olmuştur. Onun resimleri, genellikle kare ve dikdörtgen şekillerin olduğu soyut geometrik formları içermektedir. Renklerin kullanımı da Albers için önemli bir unsurdur ve renklerin birbirleriyle ilişkilerini incelemiştir. Joseph Albers, Itten'in öğrencisidir. Rengin değişken olduğunu söyleyerek, rengin çevresindeki veya yanındaki renge göre etkisinin değiştiğini iddia etmiştir.



Şekil 9. Albers'in renk teorisi şeması

"Renk biçime eşlik eden bir unsur değil, sanatsal çabanın asıl amacıdır" ressam renklerin karşılıklı etkileşimini "interaction of colours" adını verdiği kuramda temellendirmiştir; onun gözünde op art'tan farklı olarak rengin işlevi bu karşılıklı etkileşimle sınırlı kalmaz, rengin etkileşim esnasında kendi değerini de koruyabilmesi gerekir. Albers, "renk tıpkı insan gibi iki şekilde hareket eder" demiştir. Önce kendini gerçekleştirmeye çalışır, sonra da başkalarıyla ilişkiye girer. İnsan aynı anda hem birey hem de toplumun üyesi olabilmelidir" (Zaptıoğlu, 2005: 111).



Şekil 10. Albers'in renk teorisine örnek

En ünlü eserleri, renk blokları ya da kutucukları içeren ve izleyiciyi renklerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini keşfederek düşünmeye teşvik eden "Homage to the Square" (Kareye Saygı) serisidir. Albers'in eserleri, Modern Sanat Müzesi, New York'ta, Ulusal Sanat Galerisi, Washington DC'de ve San Francisco Sanat Enstitüsü gibi dünyanın birçok önemli müzesinde yer almaktadır.

Paul Klee (1879-1940)

Paul Klee, İsviçreli bir sanatçıdır ve birçok farklı sanat akımında yer almıştır. Sanat anlayışıyla, onun en önemli özellikleri arasında şunlar yer almaktadır. Klee, sanatını içsel dünyasından beslenerek yaratmıştır. Kendini ifade etmek için bir araç olarak sanatı kullanmış ve kendine özgü bir dışavurumculuk tarzı oluşturmuştur. Klee, renk ve formun anlamlarını keşfeden bir sanatçı olarak bilinmektedir. Renk, yaşamın birçok yönünü ifade edebilecek bir araçtır ve Klee'nin yapıtlarında bu çok belirgindir. Klee, sembolizmi de sık sık kullanarak ifadesini daha da derinleştirmiştir. Sanatında insan, hayvan ve bitkilerin sembolik kullanımına sıkça rastlanmaktadır. Geometrik biçimlerin ise sanatında önemli olduğunu eserlerinden anlamaktayız. Daha önce var olmayan bir sanat anlayışı oluşturmak için bu biçimleri kullanarak, sanata yeni bir üslup getirmiştir.

Klee'nin sanat anlayışı, daha önce hiç denenmemiş birçok fikri birleştirmiş ve bunları bir arada kullanarak kişisel bir tarz yaratmayı başarmıştır. Paul Klee çizgi ve çizginin varyasyonları üzerine yaptığı araştırmalarla, anlatımsal, ilişki, denge, dengesizlik ve zıtlık fenomenleriyle oldukça iyi görsel ifadeler ulaşmıştır. Klee'nin derslerinde öğrenciler doğa etütleri ve doğa yasaları ile uğraşmış, cisimlerde bulunan enerji, denge, yoğunluk, geometri, yüzeysel mekânsal uzay geometrik kompozisyonları ve konstrüksiyonları inceleyerek denemeler yapmıştır. Itten'in renk kuramından etkilenen Paul Klee bu kuram doğrultusunda fikirler geliştirerek eserler üretmiştir. Bilimsel olarak renk çalışmalarının örneklerini görmenin Klee ile mümkün olduğu düşünülebilir. Itten'in uyumlu renklerin tamamlayıcı olması düşüncesiyle ilgilenen Klee, rengi biçim olarak ele almıştır yani ona göre renklerin niteliksel ifade biçimi vardır ve bu doğrultuda üretimler yapılması gerektiği düşüncesindedir. Klee, geleneksel eğitim yapılan model çalışmasını kaldırarak, öğrencilere belirli bir formu aramak yerine bir form oluşturmayı öğretmeyi amaçlamıştır. Klee'nin öğrencileri Modüler Teori adlı zorunlu bir ders alırlar (Lynton, 1991: 159). Klee'nin eserleri genellikle farklı renkler ve geometrik şekiller içermektedir. Ayrıca, hayvanlar, insanlar ve doğayla ilgili imgeler de görülebilir. Sanatçının soyut resimleri, doğanın ve insan davranışlarının sembolik yorumlarını içerir ve bu yönüyle eserleri derin bir anlam taşır. Klee'nin sanatı soyuttan figüratif'e kadar çeşitlilik gösterir ve kişisel hayatı üzerindeki etkisi büyüktür. Sanat dünyasına yenilikler getirmesiyle övgü toplayan Klee, modern sanatın en etkili figürlerinden biridir. Kendine özgü renkleri, şekilleri ve sembolleri kullanarak düşsel ve fantastik dünyaları yansıtan resimler yapmıştır. Klee'nin resimleri insan figürleri, manzaraları ve soyut şekillerinden oluşmaktadır. Renk teorisine de ilgilenen Klee, renklerin uyumu ve karşıtlığı konusunda derin araştırmalar yapmıştır. Renklerin sembolik anlamlarını ve ruhsal etkilerini düşünen Klee, resimlerinde renkleri etkili bir şekilde kullanmıştır. Klee'nin bazı ünlü eserleri arasında "senfoni renkli", "aydınlanma", "çok hızlı kırmızı", "denizaltılar", "kehribar lisesi" ve "nüfus" bulunur.

Klee, öğrencilerine gerçek hayattan ve doğadan desenler çizmeyi öğretmiştir. Sanatçı, doğanın incelenmesini ve doğa yasalarını o kadar ele almıştır ki, nesnelere enerji, dengesi ve yoğunluğu gibi değerlerin görsel temsilleriyle deneyler yapmıştır. Renk söylemi ile Goethe'nin ışık ve gölge teorisi paralelinde, renk teorisinin sanat eserleri üzerindeki yansımalarının somutlaşmış halini görebiliriz. Klee'ye göre renk, insanların evrenle birleştiği yerde ortaya çıkıyor ve evrendeki ruhsal etkilerini ortaya koyuyor (Yıldırım, 2009: 44). Klee, resimlerini geliştirdiği renk teorisine dayandırmıştır. Renkleri matematiksel olarak değil niteliksel olarak uygulamıştır. Klee, rengi müzikal çubuklara benzer bir şekilde, 3/4 süresi ve 4/4 süresi gibi kalıplarda kullanmıştır. Rengin esnek bir şekilde sıralı kullanımı veya niteliklerine göre tercih edilmesi, sanatçının, hayatında rengi sesli olarak kullandığı izlenimini

vermektedir. Klee'nin renk keşfi, modern sanat için çok önemlidir. Klee, optik ve yapısalcılığa dayalı olarak rengi keşfetmiştir (Başbuğ, 2019: 236). Klee, resimlerinde şeklin sembolik diline ve bunun müzikle bağlantısına çok önem vermesine rağmen, rengi hiçbir zaman arka planda tutmamıştır. Renk teorisini olmamıştır ama resim dilinde rengin önemini vurgulamıştır. Klee'nin renk teorisi spektral renklerden oluşuyor ve onlar ekvatora benzemektedir. Siyah ve beyaz noktalar kutupları oluşturur düzeydedir. Gri kısımlar beyaz, mavi, kırmızı, sarı ve siyahtan eşit uzaklıktadır. Renkler bu düzlemde sağa ve sola, öne ve arkaya yerleştirilmiştir. Siyahı kullanarak resme ritim ve hareket katmıştır. Bazı yerlerde siyah kullanmasaydı cansız ve ritmik bir alan olabilirdi. Resmin bazı noktalarında geceleri soğuk renkler hâkimken, diğer kısımlarında gündüz, parlak ve sıcak renkler hâkimdir (Başbuğ, 2019: 236).



Şekil 11: Paul Klee, Parnassum, 1932

Klee çizgi ile sarmal şeklinde ve zikzaklar şeklinde yapılan hareketin renklerle de oluşturulabileceğini göstermiştir. Hareket sadece sıcak-soğuk veya karşıt renklerle değil, aynı zamanda ton farklılıkları ile de sağlanmaktaydı. Ayrıca farklı renklerin veya zıt renklerin ton farklılıkları hareketin hızını oluşturmaktaydı. Klee notlarında sıcaktan soğuğa, açıktan koyuya hareketten söz eder. Bu harekette enerjisi yüksek renklerin ortaya çıkma amacı vardır. Yeşil rengi, su olarak, kırmızı rengi ateş olarak belirtir. Yeşilden kırmızıya yapılan hareketi “ısınma” olarak adlandırır. Paul Klee'nin dediği gibi “Sanat artık görüneni yansıtmaktan çok görünmeyeni görünür kılmaya” çalışmalıydı” (Zapcıoğlu, 2005: 25). Klee, modern sanatın temsilcilerinden biri olarak kabul edilir. Akımlara olan bağlılığı sınırlıdır ve kendine özgü bir tarz geliştirmiştir. Eserleri günümüzde müzelerde, galerilerde ve özel koleksiyonlarda sergilenmeye devam etmektedir.

SONUÇ

Görüldüğü gibi bauhaus ekolü yaşamı boyunca rengi incelemiş ve rengin oluşumu ve tanımı ile ilgili pek çok kuram geliştirmiştir. Ancak gelişen renk kuramı, yalnızca sanat akımları ve ressamlar arasında renk kullanımında büyük farklılıklara neden olmakla kalmamış, fotoğraf, grafik, tekstil ve seramik gibi renkle ilgili birçok sanat ve endüstri alanını da etkilemiştir. Tarih boyunca renk ve ışık, sanatın her alanında birbirleriyle ilişki kurmuştur. Ressamların çalışmalarında renk teorisine göre oluşturulan kompozisyona ve ışığın yüzeyler arasında transferinin önemine vurgular yapılmıştır. Işık ve renkte psikolojik ifadelerin etkili olduğu anlaşılmıştır.

Johannes Itten, rengin sadece zihinsel bir ifade veya renk ifadesi olmadığını, rengin uyum kuralları göz önünde bulundurularak yapıldığını açıklamıştır. Çalışma kapsamında verilen örneklerle birleştirilerek renk uyumu, sıcak renk uyumu ve soğuk renk uyumu gibi renklerin uyum kanunları dikkate alınarak üretilen çalışmalar görülmüştür. Biçimsel olarak renkle ilgilenen soyut dışavurumcu ressam Wasily Kandinsky, rengi hem zihinsel hem de biçimsel olarak incelemiş ve müzikle ilişkilendirmiştir. Kandinsky, renkleri müzikle ilişkilendirerek, her rengin farklı bir enstrümanın sesine karşılık geldiğini teorileştirmiştir. Kandinsky'ye göre müziğin ifade ettiği ve hissettiği duygular, farklı bir ruh halinde dinlendiğinde tamamen farklı duygular uyandırmaktadır. Bu bağlamda düşünelim bir parça üzerindeki renklerin uyumunu incelediğimizde ruh haline göre farklı duygular uyandırabilmektedir. Resimdeki renklere baktığımızda rengin psikolojik işlevine ve anlamına göre resme çeşitli anlamlar verebiliriz. Kandinsky'den sonra bir başka soyut ressam olan Klee, eserini rengin biçimle birlikte değiştiği fikrine dayandırmıştır. Ahenkli yapıya göre farklı renkleri bir arada kullanmanın yanı sıra biçim ve duyumsallıkta tek renk ilişkileri olan eserler de üretmiştir. Bir diğer sanatçı Joseph Albers ise tek renkli renk uyumlarından yararlanarak bir rengi alır ve bu rengin her tonunu yakalayarak eserlerini oluşturmuştur. Bilimsel renk çalışmalarının resim sanatına etkisi analiz edildiğinden tarihin akışına uygun ve etkin kompozisyonlar bu çalışmanın konusu olmuştur. Albers, rengi yüzeyde daha homojen kullanırken, Klee rengi biçimsel ve geometrik olarak ele aldığı saptanmıştır.

KAYNAKÇA

Artun A. ve Aliçavuşoğlu E. (2009). “*Bauhaus: modernleşmenin tasarımı, Türkiye’de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve bauhaus*”, (1.baskı), iletişim yayınları, sanat hayat dizisi S:16.

Bektaş, D. (1991). “*Çağdaş grafik tasarımının gelişimi*”. Yapı kredi yayınları.

Bingöl, Y. (1993). “*Bauhaus ve endüstriyel gelişmenin sanat eğitimine etkileri*” Hacettepe üniversitesi güzel sanatlar fakültesi sempozyumu, 20-23 Mayıs, Ankara: Hacettepe üniversitesi yayınları.

Bulat M. Bulat S ve Aydın B. (2014). “*Bauhause tasarım okulu*” Atatürk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi 18 (1): 105-120 120.

Çağlarca, S. (2018). “*Renk armoni ve kuralları*”. (5. Baskı). İnkılap kitabevi

Coşkun N. (2006). “*Resim sanatında renk-öz bağlantıları*”, [Sanatta yeterlilik tezi], Anadolu üniversitesi güzel sanatlar enstitüsü

Dilek Z. (2005). Krausse, Anna Carola “*Rönesanstan günümüze resim sanatının öyküsü*”. S:111 literatür yayıncılık,

Erkmen, N. (2009). “*Bauhaus ve Marmara üniversitesi güzel sanatlar fakültesi*”. Bauhaus: modernleşmenin tasarımı, iletişim yayınları.

Hanan, A. (2004). “*Color match for home interiors: color therapy workbook for the home*”, S:20.

Johannes İ. Renk kuramları (ders notlarından) çeviren: Gören Bulut s:8

Klee P. (2010). “*Ders notları ve yazılar*” (Ö. Uluer emre Çev.) hayalbaz kitap 6, sanat kuramları 16, (1. Baskı).

Küçüköner M. (1998). “*Renk ve imge*”, [yüksek lisan tezi], Erzurum, Atatürk üniversitesi sosyal bilimler fakültesi

Kandinsky, V. (2009). “*Sanatta zihinsellik üzerine*”, (T. Tevfik Çev.) hayalbaz kitap 4, sanat kuramları: (1. Baskı), S:48

Keser N. (2009). “*Krausse, Anna Carola, Rönesans’tan günümüze resim sanatının öyküsü*” sanat sözlüğü, (2. Baskı). Ütopya yayınları.

Lynton, N. (1982). Modern sanatın öyküsü.

Tanyeli U. (2002). “*Modern mimarlığın öncüleri-Walter gropius ve Bauhaus*” Boyut Yayın Grubu.

Tunalı İ. (2009). “*Tasarım felsefesi tasarım modelleri ve endüstri tasarımı*”, Yem Yayın. S:73

Turani A. (2007). “*Sanat terimleri sözlüğü*” (12. Baskı). Remzi kitabevi,

Yıldırım C. (2009). “*Başlangıcından izlenimciliğe kadar resimde rengin simgesel kullanımı*”İstanbul mimar sinan güzel sanatlar üniversitesi

Wölfflin H. (1990). “*Sanat tarihinin temel kavramları*” (Ö. Hayrullah Çev.), (3. Baskı), Remzi kitabevi

Elektronik kaynaklar:

Soytürk V. (2020). *Renk ve forma yeni bir soluk: Johannes Itten*

<https://www.gzt.com/arkitekt/renk-ve-forma-yeni-bir-soluk-johannes-itten-3564254>

Erişim tarihi: 28 Aralık 2022

Holdsworth A. (2005). *Basic color theory*,

<https://docplayer.net/22047559-Basic-color-theory-2005.html>

Erişim tarihi: 28 Aralık 2022,

Johannes I, *Art and color*

<https://hobbydocbox.com/Photography/103501674-Johannes-itten-from-the-art-of-color.html>

Erişim tarihi: 8 Kasım 2022,

URL-1: Herbert Bayer, Bauhaus sergisi için afiş tasarımı,1923

<https://www.bauhauskooperation.com/knowledge/the-bauhaus/works/graphic-printshop/poster-for-the-1923-bauhaus-exhibition-in-weimar/>

URL-2: Johannes Itten, dikey-yatay, 1915

<https://www.theartstory.org/artist/itten-johannes/> Erişim tarihi: 10 Aralık 2022

URL-3: Johannes Itten'in renk çemberi

<https://www.theartstory.org/artist/itten-johannes/> Erişim tarihi: 3 Kasım 2022

URL-4: Munsell renk teorisi şeması

<https://tr.fusedlearning.com/understanding-munsell-color-system> Erişim tarihi:23 Aralık 2022

URL-5: Munsell renk diagramı

<https://tr.fusedlearning.com/understanding-munsell-color-system> Erişim tarihi: 2 Kasım 2022

URL-6: Munsell renk teorisi üç boyutu

<https://tr.fusedlearning.com/understanding-munsell-color-system> Erişim tarihi: 2 Kasım 2022

URL-7: Kandinsky'ye göre renk ve şeklin bağlantısı

Erişim tarihi: 8 Kasım 2022

URL-8: Wassily Kandinsky, sarı-kırmızı-mavi, 1925

<https://www.istanbulsanatevi.com/sanatcilar/soyadi-k/kandinsky-wassily/wassily-kandinsky-11278/> Erişim tarihi: 8 Kasım 2022

URL-9: Albers'in renk teorisi şeması

<https://medium.com/@tawhidulalam/learning-to-see-colors-the-albers-way-ed1bea8e35a> Erişim tarihi: 18 Aralık 2022

URL-10: Albers'in renk teorisine örnek

<https://medium.com/@tawhidulalam/learning-to-see-colors-the-albers-way-ed1bea8e35a>

Erişim tarihi: 18 Kasım 2022

URL-11: Paul Klee, Parnassum, 1932

<https://www.paulklee.net/ad-parnassum.jsp>

Erişim tarihi: 18 Kasım 2022



Modernizmden Postmodernizme Kentsel Mekân *

Urban Space from Modernism To Postmodernism

ÖZET

Bu çalışmada geçmişten günümüze farklı yaklaşımlar ile şekillenen görüşler üzerinden mekân kavramına yüklenen anlam değişimleri ifade edilmeye çalışılmış ve toplumsal varlığın iki temel unsuru olarak nitelendirilen zaman ve mekân kavramlarından mekân üzerine odaklanılmıştır. Uzun yıllar boyunca zaman ve mekânın bir arada kavramsallaştırılması çabaları sonucunda, sosyal bilimler insan varlığının temel unsurları olan zaman ve mekâna eşit derecede önem vermiş ve zamanı (tarih) esas alan açıklamalar ve eylem biçimleri geliştirmiştir. Coğrafyacıların sosyal bilimlere getirdikleri temel soru ve sosyal bilimlere yaptıkları katkı da en net biçimiyle bu noktada ortaya çıkmıştır. Coğrafya disiplini de modern dönemde ayırt edici unsur olarak mekân üzerinde durmaktadır. Araştırmanın amacı mekân kavramı ile ilgili genel bir kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra modernizm öncesi ve sonrasında kentsel mekânda ortaya çıkan değişimler incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Mekân, Kent, Modernizm, Postmodernizm

ABSTRACT

In this study, it has been tried to express the meaning changes attributed to the concept of space through the views shaped by different approaches from the past to the present, and focused on the concept of time and space, which are considered as the two basic elements of social existence. As a result of efforts to conceptualize time and space together for many years, social sciences have given equal importance to time and space, which are the basic elements of human existence, and have developed explanations and forms of action based on time (history). The basic question that geographers brought to the agenda of social sciences and their contribution to social sciences emerged at this point in the clearest form. The discipline of geography also focuses on space as a distinctive element in the modern period. The aim of the research is to examine the changes that occur in urban space before and after modernism after a general conceptual framework has been created about the concept of space.

Keywords: Space, City, Modernism, Postmodernism

GİRİŞ

Bu çalışmada, kent ve çağdaş kent manzarasını şekillendiren süreçlerin anlaşılmasını amaçlamaktadır. Kentsel doku tarihsel olarak ekonomik, politik, sosyal ve kültürel süreçlerin bir sonucu ve bir ifadesidir. Fainstein (1996: 170)'a göre tüm kentler küresel bir ekonomik sisteme bağlıdır ve her bir kent bu sistemde belirli bir yeri işgal eder. Her ne kadar kentler, belirli tarihler bağlamında incelenmek zorunda olsa da kentin mekânsal ve sosyal örgütlenmesini etkileyen belirli süreçler vardır ve bunlar üzerinde durulması gereken genel süreçlerdir. Edward Soja (2000: 148) "Postmetropolis: Critical Studies of Cities and Regions (Kentler ve Bölgelerin Eleştirel Çalışmaları)" adlı ünlü çalışmasında, endüstriyel kapitalizmin başlangıcından bu yana kentsel yapının, farklı kapitalist dönemlerin etkisiyle sürekli değişikliğe uğradığını vurgular.

Kapitalist gelişmenin ardışık aşamaları mekânsal, sosyal ve politik olarak belirli sonuçlar yaratır. Sanayileşme süreci ve Fordizm bunun bir örneğidir. Gelişmiş kapitalist toplumlarda, son 20-30 yıldır farklı bir değişim görülmektedir. Bu durum, yeni bilgi teknolojilerindeki yükselişe, üretimdeki düşüşe, hizmet sektöründeki artışa, artan esnekliğe ve diğer süreçler arasında değişen yaşam tarzlarına atfedilmektedir. Bu süreçler yeni tür kentlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Bu yeni kentler endüstri post fordist (Harvey 2002, 2003, 2013, 2015) veya post-modern (Baudrillard 2012, Soja 2017) olarak adlandırılmıştır. Bu bölüm, tüm bu süreçlerin birbiriyle ilişkili olduğunu ve kapitalizmin yapısındaki değişikliklerle bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Bu bölümde, kent manzarasını şekillendiren bazı faktörler, ilişkili eğilimler ve gelişmiş kapitalist kentlerde gerçekleşen yapısal geçişin etkileri incelenecektir.

Leman İncedere ¹

How to Cite This Article

İncedere, L. (2023).
"Modernizmden Postmodernizme
Kentsel Mekân" International
Social Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:111; pp:6840-6847. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69448>

Arrival: 12 February 2023
Published: 31 May 2023

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

* Bu makale "Eşitsiz Gelişme ve Mekânsal Ayrışma Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: İzmir (Karşıyaka) Örneği" adlı doktora çalışmasından üretilmiştir. This article was produced from the doctoral study titled "A Comparative Analysis on Uneven Development and Spatial Segregation: The Case of İzmir (Karşıyaka)"

¹ Dr. Öğret. Üyesi, Celal Bayar Üniveristesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya, Manisa, Türkiye. ORCID: 0000-0002-0212-6040

Günümüzde kentsel mekân ekonomiden sosyolojiye, mimarlıktan şehir ve bölge planlamaya kadar pek çok disiplinin giderek artan sıklıkta ele aldığı bir konu olmuştur. Kentsel mekân analizleri ilk kent tarzı yerleşimin görüldüğü antik döneme kadar uzanır. Ancak açıktır ki, 21. yüzyılın kentsel mekân örüntüleri ile bir önceki yüzyılın kentsel mekânı arasında bile oldukça önemli farklılıklar mevcuttur. Kentsel mekân varoluşundan beri zaman içinde dönüşümler geçirmiştir. Pek çok faktör tarafından biçimlendirilmiştir. Yani rastlantısal değil tarihseldir. Ancak Lefebvre (2016: 75)'nin vurguladığı gibi mekânın tarihi, mekânın “gerçeklik” olarak üretiminin, biçim ve temsillerinin tarihi “tarihsel” (belli bir tarihe bağlı) olguların nedensel zincirleriyle, ya da gelenek ve yasaların, fikir ve ideolojilerin, sosyo-ekonomik ya da kurumsal yapıların ardışıklığıyla karıştırılmamalıdır. Üretici güçler (doğa, çalışma, çalışmanın örgütlenmesi, teknik ve bilgiler) ve elbette üretim ilişkileri, mekân üretiminde-belirlenmesi gereken bir role sahiptir. Burada asıl ilgi alanımız olan post modern dünyanın kentsel mekân incelemesine geçmeden önce kentsel mekânın ortaya çıkışı ve modern dönemde kentsel mekânın irdelenmesi yerinde olacaktır.

Kentsel Mekânın Ortaya Çıkışı

Kent insan birlikteliğine ve insan davranışlarının değişmezliğine ilişkin kanıtlar sağlayabilir; ancak kentin yükselişi ve gelişmesi, bu yakın ve geleneksel görüşe ters düşer. Köy gibi yerleşik bir insan birlikteliğinin ortaya çıkışını, her şeyi kapsayan tek bir nedenle açıklamak zordur. Binlerce insanı barındıran kentler ele alındığında bu durum daha da zorlaşır (Bookchin, 1999: 47). Kentsel mekânın ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili bazı çelişkiler gündeme gelmişse de yerleşik yaşama geçilen M. Ö. 7500'lerde mekânın daha çok tarım amaçlı kullanılması ve örgütlü bir ekonomik ve sosyal ağı kurulmuş olmaması bu tarihlerdeki yerleşmeleri kent olarak değil köy olarak nitelendirebileceğimiz sonucunu çıkarmaktadır. Güvenlik, din, ticaret gibi birçok faktörün etkisi altında gelişen sanayi öncesi kentler aslında oldukça küçük ölçeklidir ve kapalı bir alan özelliği gösterirler. Toplumsal bölünmelerde dikey farklılaşma unsuru sergilemelerine rağmen temel ayırım merkezde yaşayan seçkinler ile kent dışında yaşayan halk arasındadır.

Sanayi öncesi kentin içsel düzenlemeleri, sorunun doğasından dolayı, kentin ekonomik ve toplumsal yapısı ile yakından ilgilidir. Pek çok caddeden, yalnızca insanların yürümesi ve ulaşımında kullanılan hayvanlar için yol olarak yararlanılır. Binalar yüksek olmamasına rağmen kalabalıktır. Vurgulanması daha önemli olan şey farklı mahalle ya da semtleri doğuran büyük toplumsal farklılaşmadır. Bazı kentlerde bu birimler geceleri kapıları kilitlenen duvarlarla birbirinden ayrılmışlardır. Daha aşağı sınıflar ve özellikle kast dışında olanlar, kentin önemli etkinliklerinden uzak olan yerlerde, kıyısında yaşamışlardır (Sjoberg, 2002: 40). Modernizm öncesindeki bu feodal yapı neredeyse çoğu kentte hâkim durumdaydı. Bu yüzden de toplum zorlayıcı ve ayırıcı bir yapının içine hapsolmüştür. Kentleri hemen yakınlarında bulunan yapılardan dahi ayıran surların ortaya çıkış sebebi öncelikle güvenlik olmuştur (Braudel, 2004). Yaklaşık 600 yıl önce feodal sistemin çökmesiyle kent etrafındaki surların ortadan kalkmasına rağmen toplumsal bölünmeler ve sınıf farkının oluşturduğu ilişkilerimizin mekânsal boyutları kentle olan ilişkimizde önemli yer tutmaya devam etmiş korku ve güvende hissetme gibi reaksiyonlar bu sefer de bizi yabancı literatürde “Gated Community” olarak geçen güvenli kapalı sistemler ile karşı karşıya bırakmıştır.

Ünlü sosyolog ve filozof Zygmunt Bauman (1999), eskiden kentlerin etrafını kuşatan duvarların, post modern çağda kentleri boydan böldüğünü, kent içinde kaleleri bekleyen muhafızların artık yabancı ordulara karşı değil, istenmeyen hemşerilere karşı alınmış önlemler olduğunu belirtir. Büyük kentlerde hayatta kalmanın stratejisi artık birliktelik değil, sakınma ve arınmadır. Bauman'a göre, günümüz kentlileri, sürekli bir mekân savaşının içindedir. Orta çağ'ın zorunlu kapatılma bölgeleri olan gettolar, modern zamanlarda gönüllü kapanma bölgeleri haline gelmiştir. Gerçek gettonun anlamı özgürlük yokluğudur, gönüllü gettolar ise özgürlüğe kaynaklık eder. Günümüzün seçkinleri de yalıtılmayı seçmiştir ve bu uğurda bol para öderler. Gettolaşan seçkinler, kentin geri kalanını kent sorunlarıyla baş başa bırakmış, onları kaderine terk etmiştir. Gerçek gettonun sakinleri dışarı çıkamazken, gönüllü gettonun duvarları dışarıdakileri içeri almaz; içeridekiler ise istedikleri zaman dışarı çıkmakta özgürdürler.

Bir üretim tarzından diğerine geçiş çok büyük bir teorik önem taşır. Çünkü bu, mekânı altüst ederek mekâna dâhil olabilen toplumsal üretim ilişkileri içindeki çelişkilerin etkisidir. Her üretim tarzı, kendine uygun mekâna sahip olduğundan, bu geçiş sırasında yeni bir mekân üretir. Geçişler ise, tersine, yeni bir mekân üretimini, ardından da mekân düzenlenişini ortaya koyacaktır. Orta çağ toplumunun (feodal üretim tarzı, bunun yerel varyantları ve özellikleri) kendi mekânını yarattığına hiç kuşku yoktur. Önceden oluşmuş mekânı sembollerin tortusu ve dayanağı olarak koruyarak, bunun üzerine yerleşmiş; kendi varlığını da benzer bir şekilde sürdürmüştür. Şatolar, manastırlar, katedraller onun güçlü noktaları olmuş, köy topluluklarının dönüştürdüğü manzaraya yol ağlarını bağlamış ve bu “take off (kalkış, çıkış)” mekânı birikimin başlangıç mekânı olmuştur. Kentler de bu birikimin kökensele yeri ve beşiği olarak gelişmiştir. Kapitalizm ve neo-kapitalizm, “meta dünyası”nı, o dünyanın “mantığını” ve dünya ölçeğindeki stratejilerini, aynı zamanda da paranın ve politik devletin gücünü kapsayan soyut mekânı üretmiştir. Bu

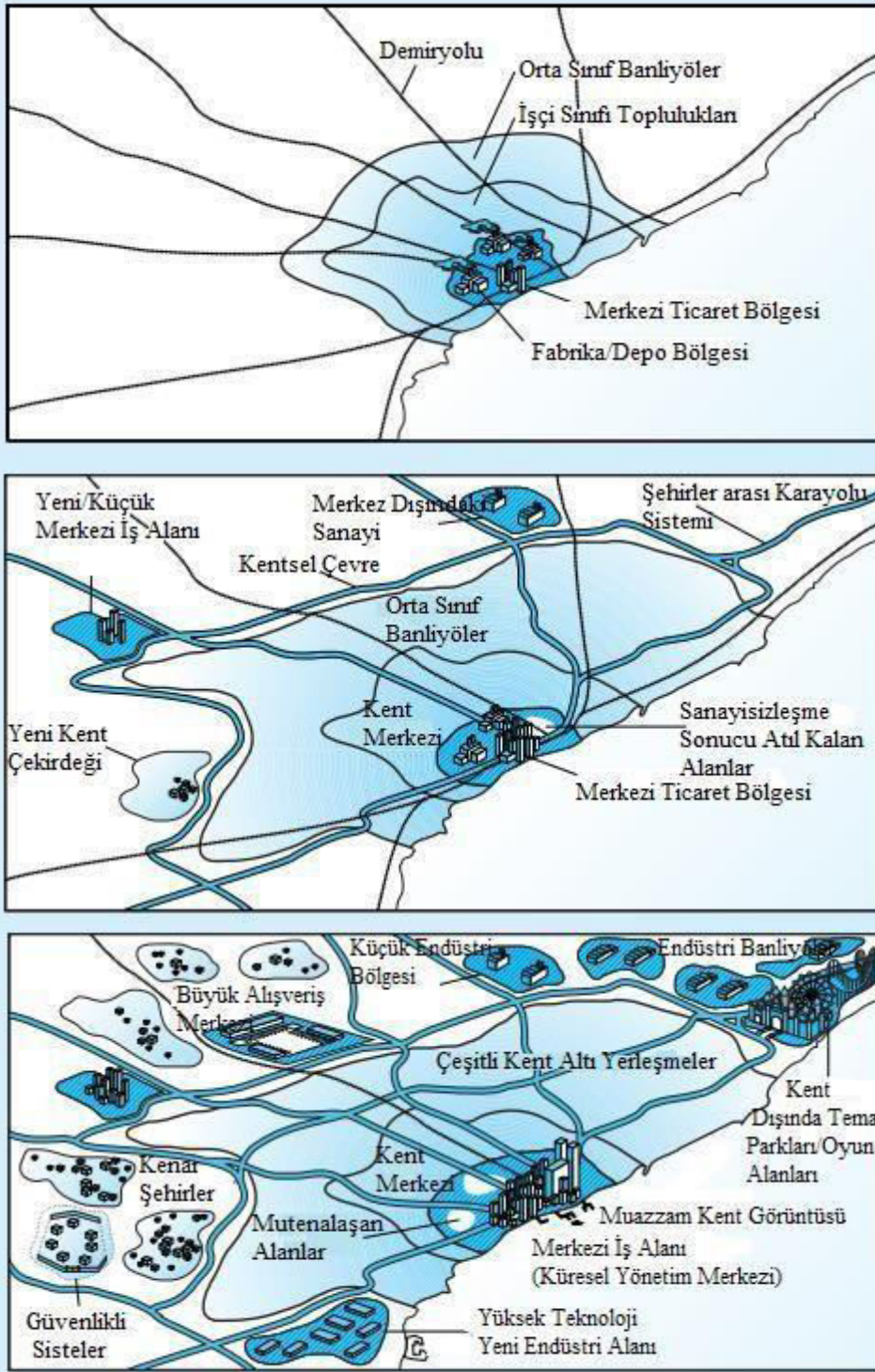
soyut mekân, bankaların, iş merkezlerinin, büyük üretim birimlerinin devasa ağlarına dayanır. Keza otoyolları, havaalanlarının, enformasyon ağlarının mekânını da kapsar. Bu mekânın içinde, birikimin beşiği, zenginlik yeri, tarihin özenesi, tarihsel mekânın merkezi olan kent parçalanmıştır (Lefebvre, 2016: 75-81). Kentin mekânsal parçalanma süreci özellikle modernizm ile başlamıştır.

Modernizmde Kent ve Mekân

Modernitenin ve kapitalizmin insan yaşamında yarattığı temel dönüşümler; kırsal ilişkilere ve toprağa bağlı bir yaşam tarzına son vermesi, yaşamın kentlerde yoğunlaşması, kent ile kır arasındaki ilişkinin ters yüz edilmesi ve kentin toplumsal yaşamda merkez konuma gelmesi şeklindedir. Kapitalizm, üretimin kırsal bölgelerden koparak kentlerde yoğunlaşmasını kolaylaştıran bir ortamın oluşmasını sağlamıştır. Böylece kent, daha önceki yüzyıllardan farklı bir yapılanma içinde öne çıkmış ve insan yaşamlarının mekânsal olarak ana eksenini oluşturmaya başlamıştır (Yırtıcı, 2005). Kentsel mekânda en hızlı ve köklü dönüşüm 19. yüzyılda modern sanayi kentlerinin ortaya çıkmasıyla yaşanmıştır. 18. yüzyılın sanayi devrimi ile toplumsal yaşamda en belirleyici etken endüstriyel üretiminin oldu ve modern dünyanın kapıları açıldı. Yeni servet ve güç sahipleri artık aristokratlar, toprak sahibi ağlar ya da tüccar ve esnaf loncaları değil, sanayi çağının yeni mallarını yapan endüstriyel kapitalistlerdir. Sanayinin yükselişi, gittikçe artan sayıdaki fabrikalarda makine kullanımı için yeni kaynaklardan ve yeni enerji türünden yararlanmayı gerektirdi. Dolayısıyla, yeni yerler önem kazandı. Fabrikalar için iş gücü lazımdı ve işçi konutları yeni iş kaynaklarının yakınında gelişti. Endüstriyel kentle, yeni işçiler ve yeni patronlar için birbirinden çok farklı konut alanlarının ortaya çıkmasını sağlayarak hızla büyüdü ve kent mekânlarındaki toplumsal ayrışmayı ve eşitsiz gelişmeyi artırdı (Weber, 1988).

Modernliğin ortaya çıkışı kapitalizmin ortaya çıkışı ile bağdaştırılmaktadır. Modernizmi açıklarken sosyal, ekonomik, siyasi, psikolojik ve kültürel etkiler dikkate alınmalı ve modern toplumun oluşum süreciyle beraber değerlendirilmelidir. Modernizm dönemi boyunca kent algısı aynı kalmamıştır. 1920'lerde Fordizmin etkisi kentsel mekânı da önemli ölçüde etkilemiştir. Fordizm'in uzun süreli patlaması, nispeten uyumlu bir seri üretim ve tüketim ilişkisi yaratmış ancak, fordist ekonomik sistemle ilişkili sayısız sorun da yeni kentsel formlarda ortaya çıkmıştır. 1929 yılında yaşanan kriz sonucu Keynesyen politika benimsenmiş ve devlet, sermaye ve meslek örgütlerinin kurumsal yönetim süreci içinde başarılı birleşimi, sürdürülebilir ekonomik büyümeyi sağlamıştır. Bu sistem, rasyonel ve kapsamlı kentsel planlama, kent gelişimi ve bölgesel planlamaya önem kazandı. En büyük sonuçlarından birisi ise bölgelere ayırma ve diğer benzer düzenleyici yöntemlerle konut, sanayi, ticaret, alışveriş ve eğlence alanları arasında ayrımlar oluşturmaya dayandı. Halkın açık yaşamını kent içinde sürdürmesi ve özel ailesel faaliyetlerin banliyölere egemen olması, meydana gelen en büyük ayrımlardan birisidir (Thorns, 2004). 1970 yılında yaşanan dünya ekonomik krizden sonra ise neo-liberal politikalarla sermaye odaklı olarak kentsel mekânda yapılanıya giderek krizden çıkılmaya çalışılmıştır. Küreselleşme olarak da adlandırılan bu süreçte kent ve mekâna dair gelişmeler oldukça önemlidir.

Küreselleşme, kentler üzerinde derin etkiler yaratarak, dünya kentlerinin, kurumsal ve mali kontrol merkezlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Küreselleşme bir yandan uluslararası ilişkileri zorunlu kılarken diğer taraftan da yerel dinamiklerin ivme kazanmasını arzulamaktadır. Modern döneme göre yapısal dönüşümü içeren bu sürecin, kentlerin bir önceki dönemden devraldığı eşitsizlikleri, kutuplaşmaları ve ayrışmaları derinleştirdiği söylenebilir. Küreselleşme ile ekonomik yeniden yapılanma süreci sonucu gelişen teknolojik koşullar, uluslararası ağların gelişimi insan, para ve malların hızlı bir şekilde akışını sağlamaktadır. Bu nedenle hizmet sektörü büyümekte ve daha nitelikli iş gücü ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucu olarak da daha kalifiye işgücü ve niteliksiz işgücü arasında da işsizlik önemli derecede artmaktadır. Bu durumun nihaiyi sonucu ise sosyal kutuplaşma olarak görülmekte ve küreselleşmenin neden olduğu yapılanmalar, toplumu en alt seviyesinden en üstüne kadar sosyo-ekonomik açıdan bölmektedir. Sosyal eşitsizlik ve sosyal bölünmeler de toplumun bir kesiminin toplumla bütünleşmesini sağlarken, diğer kesimin ise toplumsal dışlanmasına neden olmaktadır. Bu bölünmeler aynı zamanda mekânsal kalıpları yansıtmaktadır. Ayrılan fiziksel ayrışma kalıpları zenginlerin ve yoksulların sosyo-ekonomik açıdan daha fazla ayrışmasına neden olmaktadır (Tümtaş, 2012). Castells kentsel mekânı, ekonomik, politik ve ideolojik sistemlerin ve elemanlarının, bütün bunların birleşmelerinin ve bunlardan çıkararak toplumsal pratiğin şekillendirmesi olarak açıklanmaktadır. Sıralanan bu sistem ve elemanlarla, kentsel oluşumun ve bu sistemlerin mekânsal açıklaması yapılmaktadır (Keskinok, 1988). Post- modernizmin kent ve mekâna etkisine geçmeden önce 19. ve 20. yüzyılın özellikle de çift yönlü olarak üretim ve tüketim süreçlerinin kent mekânı üzerinde yarattığı değişimlerin üç kent yapısı meydana getirdiğini söyleyebiliriz (Şekil 1). Klasik sanayi kentinden Fordist kente geçiş ile kent yoğun merkez etrafında düzenlenmeye başlamıştır. Oldukça homojen bir yapıya sahip olan kent bir endüstriyel-ticari merkez halindedir. Banliyölerde yerleşimi geliştirmek amacıyla yeni ulaşım ağları açılmıştır.



Şekil 1: Ekonomik Bağlamda Kentsel Mekanın Değişimi²

Kaynak: Knox ve Pinch, 2006

Kent büyüdükçe, merkezdeki fabrikalar, kent dışındaki alanlara taşındı, uzak alanlarda işçilere ayrılan farklı bölgelerde kentsel yerleşim alanları oluştu. Kentin zengin grubu kentin belirli alanlarında sık konut alanları oluşturdu. İkinci dünya savaşının sona ermesiyle kentsel yenilenme, otomobille ulaşım, kent dışı çizgisinde endüstri ile perakendeciliğin gelişimi ve banliyöleşme kenti yeniden biçimlendirdi. Sosyal sınıfa göre konut alanları büyümeye eşlik ediyordu. 1980 sonrası merkezin sanayisizleşmesi ve daha sonra metropolün merkeziliğini kaybetmesine yol açan ekonomik yeniden yapılanma ile üçüncü bir aşama görüldü. Endüstri kent dışındaki daha ucuz alanlara kaydı. Kentsel ekonomide ticaret ve diğer hizmet sektörlerine olan ihtiyacın artması ile kent merkezi,

² 1850-1845 yılları arasındaki klasik sanayi kentinden fordist şehre geçiş (üst), Yaklaşık 1945-1975 yılları arası (Orta), 1975 Sonrası, Neo-Fordist metropolis (Alt).

çok katlı ofis ve ortaya çıkan kentin hizmet sınıfının konutları çevresinde yeniden gelişti. Bu değişiklikler daha çok birbirinden mekânsal olarak ayrılan ve yan yana mahallelerde bulunan zenginlik ve yoksulluk mekânları meydana getirdi. Bunun sonucunda da suça maruz kalma endişesi ve güvenlik korkusu arttı. Kentsel mekândaki ayrışmayı ve eşitsizlikleri tetikleyen bu durum koruyucu mimari ve yüksek güvenlik önlemlerini içeren kapalı yerleşmeleri kent dokunsan dâhil etmiştir.

Mekân bir kilo şeker ya da bir metre kumaş gibi üretilemez. Keza bu ürünlerin bulunduğu yer ve alanların toplamı da değildir. Bir üst yapı gibi de üretilemez. Daha ziyade üstyapının koşulu ve sonucudur; devlet ve onu oluşturan kurumların her biri, bir mekân varsayar ve bunu kendi ihtiyaçlarına göre düzenler. Dolayısıyla mekân, kurumların ve bu kurumların üstünde bulunan devletin önsel koşuldur. Aynı zamanda kuşkusuz ki toplumsal ilişkilerin ürünüdür ama mülkiyet ilişkilerine (özellikle toprağın, yerin mülkiyeti) içkin ve diğer yandan (bu toprağı, bu yeri şekillendiren) üretici güçlere bağlı olan toplumsal mekân hem biçimsel hem maddi çok-değerliliğini, “gerçekliğini” ortaya koyar. Kullanılan, tüketilen ürün olan mekân, aynı zamanda üretim aracıdır; mübadele ağları, hammadde ve enerji akışı hem mekânı şekillendirir hem de mekân tarafından belirlenirler. Bu şekilde üretilmiş olan bu üretim aracı, ne üretici güçlerden, teknik ve bilgidan ayrılabilir ne de onu şekillendiren toplumsal iş bölümünden, ne de doğadan, devletten ve üstyapılardan (Lefebvre, 2014: 111).

Tartışılan çağdaş süreçlerin, neo-fordizmin, hizmet sektörünün büyümesinin, küreselleşmenin ve yeni telekomünikasyon sistemlerinin birbiriyle oldukça ilişkili olduğu açıktı. Bu yelpazedeki perspektiflerden hiçbiri tek başına kentsel mekânın değişen ekonomik ve sosyal bağlamı için kapsamlı bir açıklama getirmez. Ancak birlikte ele alındıklarında son yıllarda kökten değişen kent yapılarına sahip bazı faktörleri aydınlatmaya yardımcı olabilmektedir. Kentler artık sadece üretim ve tüketim çevresinde birleşmiş tek bir varlık değildir. Aksine giderek çok merkezli hale gelmektedir. Tüm bu gelişmeler kentsel mekânı ve kent kültürünü karşılıklı olarak etkilemiştir.

Post-Modernizm ve Kentsel Mekân

Postmodernizm kavramı çok fazla netleşmiş bir kavram değildir. Henüz tam anlamıyla anlaşılabilir da değildir. Kavramın yüksek modernizmin yerleşik biçimlerine karşı özgül bir tepki olarak doğmuş olma olasılığı bir hayli yüksektir. Nitekim kimi düşünürlere göre postmodernizmin, işlevi kültürde ortaya çıkan yeni özellikler arasında ilinti kurmak amacıyla ortaya atılmış dönemselleştirmeye ilişkin bir kavramdır. Kavram ilk bakışta 1950-1960’lı yıllar arasında oluşmaya başlayan yeni toplumsal ve ekonomik düzenle bağlantılı gibi görülmektedir (Sarup, 1995: 206).

Bu bölüm, modernizm sonrası olarak nitelendirilen postmodern dönemdeki kentsel formları kısaca incelemeyi amaçlamaktadır³. Postmodernizm, modernizmin kurumlarını, politik eylemlerini, yasalarını, ahlakını ve düşüncelerini meşrulaştıran meta-anlatıların tükendiği, bilgi kuramının yeniden ele alındığı, standartlaşmış bireyden, davranışları ve tercihleri farklı olan kişiliklerin geliştiği bir dönem olarak tanımlanabilmektedir (Eraydın, 1992). Modernizm sonrası ortaya çıkan postmodernizm, genellikle dönemselsel bir olgu olarak ele alınarak modern dönemin sonrası olarak algılanmaktadır. Ancak “Postmodern” hareketin önde gelen tanımlamacılarından biri olan Lyotard, terimin “tekrar geri gelme”, “yeniden toplama” anlamına geldiğini savunmaktadır. Bu geri çağırma sadece yüzeysel bir anlama gelmez aynı zamanda belleğin de etkin bir şekilde yeniden edinilmesidir. Dolayısıyla, postmodernizm kelimesindeki “post” hem tarihin geri alınmasına hem de metafizik ve türevlerinin kesin olarak dışlanmasına atıfta bulunmaktadır (Brann, 1992: 5).

Modernite geleneksel kurgulardan radikal bir kopuş önererek insanın ve onun sosyo-ekonomik, kültürel, politik, mekânsal vb. üretimlerinin gelişimini yeni bir maceraya sürüklerken; post modernite modern kalıpları parçalayarak onu kendi eleştirel yapısı içinde yeniden biçimlendirmeye başlamıştır (Kayın, 2010: 337). Modernizm evrensellik, yeterliliği vurgulamışken postmodernizm bu vurguları lokaliteler, parçalar, konumsallıklar, tezatlıklar, istikrarsızlık, düzensizlik, çelişkiler, heterojenlikler ve yerelliklere kaydırmıştır. Postmodernizmin kendisi birleşik bir inanç ya da varsayım sistemi olmaktan çok devam eden bir dizi olasılıktır. Clarke, (2003: 555) postmodernizmi “sürekli çalkantılı bir dizi fragman ... kapsamlı çarpıklıkların ve teorik ve metodolojik meta sistemlerin terk edilmesidir” şeklinde tanımlamaktadır. Fuller (1990: 276)’e göre ise, post modernizim modernizmden müdahaleci eğilimlerden kaçınması açısından da farklılaşmaktadır. Marksist ve çeşitli modernist yaklaşımıcılar belirli bir ideolojinin pragmatik tarafı ile ilgilenirken postmodernizm, güzellik ve öznellik üzerine yoğunlaşmaktadır.

Son dönemde pek çok disipline olduğu gibi coğrafi anlayışa da yeni ufuklar kazandıran düşünce sistemleri profesörü Michel Foucault, postmodern felsefenin önde gelen savunucularındandır. Foucault çalışmalarında baskıcı ve toptancı düşünce biçimi olarak nitelediği moderniteye karşı düşmanca bir tutum takınmaktadır. Foucault ayrıca

³ Post modernitenin daha ayrıntılı bir analizi için bkz. Bauman 1999, Lyotard 2013, Soja 2017, Harvey, 2013

içinde bulunduğumuz çağın belki de her şeyden önce bir mekân çağı olacağını vurgulamaktadır. Soja, argümanlarını Foucault'ya dayandırarak tarih ile modernizmi, coğrafya ile de postmodernizmi bağdaştırmakta ve mekânının önemini, daha doğrusu yatay ve dikey boyutlarda birbiriyle yaratıcı bir biçimde kaynaşan zaman ve mekânın birlikteliğini yeniden gündeme getiren yeni eleştirel ve postmodern bir coğrafyayı savunmaktadır (Holt-Jensen, 2017).

Postmodernizm ve mekân ile ilgili oldukça dikkat çeken çalışmalar ortaya koyan Edward Soja, "Postmodern Coğrafya" (1989) ve "Thirdspace" (1996) kitaplarıyla temellendirdiği teorik çerçeveleri geliştirerek hazırladığı "Postmetropolis" (2000) adlı çalışmasıyla mekânı anlamlandırma ve eleştirel bakış açısını genişletmeyi amaçlayan üçlemesini tamamlamıştır. Bu çalışma 20. yüzyılın sonlarında küresel ölçekte ortaya çıkan, çarpıcı gelişmelerin ilk kapsamlı metindir. Soja (2000), Harvey ve Castells'in özellikle erken dönem çalışmalarını yetersiz bularak, kentsel mekânın, kentteki sosyal ilişkilerin, yerleşik formların ve insan faaliyetlerinin ve onun coğrafi etki alanının özel yapılandırılmalarını ifade etmesi gerektiğini vurgular. Dolayısıyla Soja, metropolü mekânsal bir form olarak tanımlar ve mekânsal olarak sosyal formun süreçlerini belirler⁴. Soja, post metropolis olarak adlandırdığı modernite sonrası kentin farklılıklarını, kentleşmenin yeni süreçleri olarak tanımladığı altı kavram üzerinden açıklamaktadır:

Flexcity (Esnek Kent): Post Fordist endüstriyel metropolün veya kentlerin jeopolitik olarak yeniden adlandırılmasıdır (Soja, 2000: 157) Daha esnek bir şekilde uzmanlaşan endüstriyel metropolü niteler. Gelişen post metropol, çağdaş kent yaşamını etkileyen bir üretim, rejenerasyon ve işlem bölgesi olarak nitelendirilmektedir.

Cosmopolis (Kozmopolit Kent): Küreselleşen kent mekânlarını ve bölgelerini tanımlar. Dünya veya küresel kentler hiyerarşisi üzerine yapılan araştırmalar (bkz. Friedmann ve Wolff 1982; Stroper 1997) küresel olarak siyasi ekonomik ve kültürel ölçekte rekabet eden metropolit bölgelerinin kent devletin (city-state) yeniden dirilişine işaret ettiğini göstermiştir (Soja, 2000: 207-208). Post metropolis aynı zamanda, ulus ötesi eş zamanlı mekânlar, farklılıklar, melezlikler, üçlü alan, temas bölgeleri gibi küresel bir coğrafyanın çeşitliliğine eşlik eden unsurların oluşum alanıdır (s. 232). Dolayısıyla kozmopolit terimi hem küreselleşmiş hem de kültürel açıdan heterojen olanı ifade etmektedir. Kozmopolit kentler, küresel ilişkiler ağının bir parçası haline gelerek çok farklı, toplumsal ve kültürel unsurları barındıran bir yapıya bürünürler.

Exopolis (Dış Kent): Kent standartlarını yeniden yapılandırmasıdır. Metropolün toplu yerleşim alanları, büyük fakat yaygın olarak dağıtılmış bir nüfusa sahip süreksiz ve parçalanmış ve çok merkezli mekânsallıkları içerir (s. 235). Aslında, kent dış ya da kenarı olmayan kentler ve banliyölerin kentleşmesi ile tanımlanır (s. 238). Başka bir deyişle hem kenti hem de çekirdeğinin dışında gelişen kenti ifade eder. Post metropolisin sosyo-mekânsal örgütlenmesi, kentsel olanı ve olmayanı tanımlamak için kullanılan geleneksel yolları ortadan kaldıracak özelliklere sahiptir.

Fractal city: (Metropol Kent Kutupsallığı): Metropol kentlerde yeniden yapılanmış olan toplumsal mozaik ve yeni kutupsallaşmalar mekânsal eşitsizliklerin ortaya çıkması ile ilgilidir. Bu durum sosyal mozaik tabakalaşmaya doğru yeniden yapılandırıldığını gösterir. Soja (2000: 265), "yeni kentleşme süreçlerinin doğasında var olan sosyal-ekonomik eşitsizliklerin yoğunlaştığını" savunmaktadır. Gettoların artan özelleştirilmesi ve yerelleşmesi, etnik mahalleler, kapalı topluluklar ve kentsel saçak. Kentin bu parçalanmış yapısını belirginleştirir. Ancak bu bölünme Manuel Castells'in "Dual City" kitabında ele aldığı kadar klasik değildir. Bölünme sosyal yapıda daha çok ön plana çıkmaktadır.

Carceral City (Kale Kent): Sosyal ve mekânsal kontrolün yoğunlaştırılması olarak yeni bir kentleşme rejimini tanımlar. Soja (2000: 289) adaya benzeyen kale kenti topluluklarını Michel Foucault ve Mike Davis'den esinlenerek bireyleri ve toplulukları gerçekte engelleyen ve tehlikeleri önleyen, korunan ve güçlendirilmiş alanlar ya da kapalı alanlarla dolu post metropol bir mekân olarak tarif eder. Hapishane olarak da tanımlanan kale kentler, güvenlik elemanlarının polisin yerine geçmesi ile gözetim teknolojilerinin yükselişini içermektedir. Bu yapı post metropol kültürel karmaşıklığı ve büyüyen kutupsallaşmasının sermaye ve devlet tarafından kullanılması ile gelişmektedir.

Simcity (Benzeşim Kentler): Kentsel imgenin tek bir simülasyon ve aşırı gerçeklikle yeniden yapılandırılmasını açıklar. Soja (2000: 147) için, post metropolis her şeyden önce gerçek ile hayal dünyasının birleştiği metafiziksel bir gerçekliktir. Kentsel imgenin metropol düzleminde yeniden yapılandırılması ve gündelik yaşamın güçlenen gerçeküstü niteliği ile ilgilidir. Bu benzeşim yapısı ile tanımlanan dünya, hangi partiye oy vereceğimizden, nasıl giyinip besleneceğimize ve sosyalleşeceğimize kadar yaşamın her türlü yönünü daha önce olmadığı kadar biçimlendirmektedir.

⁴ Soja, bu yaklaşımda mekansallık, toplum ve tarih arasındaki ilişkilerin kavramsallaştırılmasını benimseyen Lefebvre'ye benzer bir düşünce geliştirmiştir. Dahası Lefebvre'nin kentsel mekâna dair deneysel yaklaşımını uyarlar.

Postmetropolisin Flexcity, cosmopolis, exopolis, fractal city, carceral city ve simcity ulusları, postmodern bir kentsel zihniyetin yapılarına ilişkin yeni özellikler sunan mekânsal, sosyal ve zihinsel yönlerini keşfetmeye yardımcı olur. 1980'lerde kentsel çalışmalarda yeni özelliklerden bu yana, postmodern kent mekânı, kent dokusunun yeniden yapılandırılması, yeniden şekillendirilmesi ve yenilenmesi de dahil olmak üzere önemli değişiklikler yaşamıştır. Mekânsal pratiklerin öneminin artması ayrıca, yaşam alanlarının tasarlanmasına yeni bir vurgu yapmıştır. Bunlar sadece kentsel yaşam biçiminin temeli değildir aynı zamanda kentsel yaşamda önemli bir unsur teşkil etmekte ve yeni duyu yapılarının oluşturulmasında temel unsur olarak yer almaktadır (Harvey, 1990: 66-67).

Sonsöz

Modernleşme sürecinin bir sonucu olarak tasarlanmış mekân (mekânın temsili) ve mekânsal pratik (deneyimlenen mekân) arasında sürekli çelişkiler oluşmaktadır. Başka bir deyişle, kentsel mekân üzerindeki çelişkilerin, planlamacıların tasarladığı mekânlar ile kentsel mekân kullanıcılarının yaşadığı deneyimler arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan mekân üretimindeki çelişki olarak yorumlanabileceği görülmektedir.

Post-modernistler, çağdaş toplumun, herhangi bir merkezi otoritenin kaybına yol açan sınırsız farklılıklar ve parçalanma ile karakterize olduğunu vurgular. Vurgu çoğulculuk, bireycilik ve parçalanma üzerinedir. Post-modernizm “fark”ı vurgulamaktadır, ancak birçok açıdan eşitsizlik ve sosyal adalet gerçeği göz ardı edilmektedir. Ancak herkes, seçimler arasında seçim yapma fırsatına sahip değildir. Birçok durumda, insanlar sınıf ayrımlarıyla yapılandırılmış yaşamlarını yaşamaktadır. Aynı zamanda bu farklılıklar ekonomik, politik ve sosyal anlamlara taşımaktadır. Bu farklılıkları vurgulamak ve bir gruptan diğerini ayırt etmek için sıklıkla kullanılan “sınıf” kavramı çalışma alanımız olan Karşıyaka İlçesi içinde de belirgindir. Ancak bu her sınıfın homojen bir popülasyondan oluştuğu şeklinde anlaşılmalıdır. Sınıflar içindeki gruplar arasında da farklılıklar mevcuttur. Özellikle küreselleşme, neoliberalleşme ve mutenalaştırma süreci sonrasında insanlar bu gruplar arasındaki farkları daha çok sınıfsal olarak hissetmeye başlamıştır. Bu süreçler bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak incelenecektir.

Toplumda sürekli artan gelir eşitsizliği ve neoliberal politikaların etkisiyle üst sınıfa tanınan ayrıcalıkların artması gibi pek çok nedenle her geçen gün sınıflar arasında sosyo-ekonomik uçurum derinleşmektedir. Peki, senaryo bu şekilde devam ederse kentlerdeki sosyo-mekânsal eşitsizliğin azalması mümkün olabilir mi? Bu soru bizi “hayır”ın ötesinde bir cevaba götürüyor: Bu senaryo devam ederse kentlerdeki sosyo-mekânsal ayrışma daha hızlı bir şekilde artmaya devam edecektir. Sosyal adalet ve refaha sahip kentler için bu gidişatın değişmesi gerektiği açıktır.

Harvey “*Sosyal Adalet ve Şehir*” kitabının sonuç bölümünde (2013: 238) mekânı yaratma, kentsel farklılaşma getiren güçlere yaratıcı bir yön verme fırsatımızın olduğunu, ama bu fırsatları yakalayabilmek için, kentleri yabancı çevreler olarak yaratan, kentleşmeyi bireysel ve ortaklaşa amaçlarımıza yabancı yönere süren güçlere karşı koymamız gerektiğini vurgular. Bunun için öncelikli olarak bilinçli ve eğitilmiş bireylere ihtiyacımızın olduğu açıktır.

KAYNAKÇA

- Baudrillard, J. (2012). *The ecstasy of communication (semiotext/foreign agents)*. Semiotext(e): Los Angeles.
- Bauman, Z. (1999). *Küreselleşme: toplumsal sonuçları*, (Çev. A. Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bookchin, M. (1999). *Kentsiz kentleşme*. (Çev. Burak Özyalçın). Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Brann, E. (1992). What is postmodernism? the harvard review of philosophy. 2(1), 4-7.
- Braudel, F. (2004). *Maddi uygarlık: ekonomi ve kapitalizm XV-XVIII. Yüzyıllar gündelik hayatın yapıları*. 3. Basım. (Çev. Mehmet Ali Kılıç). İmge Yayınevi: Ankara.
- Clarke, A. E. (2003). Situational analyses: grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*. 26 (4), 553-576.
- Eraydın, A. (1992). *Post-fordizm ve değişen mekânsal öncelikler*, ODTÜ Yayınları: Ankara.
- Fainstein, S. (1996). *The changing world economy and urban restructuring, “readings in urban theory” kitabı içinde* Fainstein, S. and Campbell, S. (eds.) Blackwell: Oxford.
- Friedmann, J. & Wolff, G. (1982). World city formation: an agenda for research and action. *International Journal for Urban and Regional Research*. 6, 309-341.
- Fuller, S. (1990). *Does it play to go postmodern if your neighbors do not? after the future postmodern times and places* (Edt. Gary Shapiro). New York Press.

- Harvey, D. (1990). Between space and time: reflections on the geographical imagination. *Annals of the Association of American Geographers*. 80(3), 418-434.
- Harvey, D. (2002). Sınıfsal yapı ve mekânsal farklılaşma kuramı, (Çev. Ayten Alkan ve Bülent Duru), “20. Yüzyıl Kenti” kitabı içinde (147-172). İmge Yayınevi: Ankara.
- Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford University Press: New York.
- Harvey, D. (2013). *Asi şehirler*. 3. Baskı. (Çev. Ayşe Deniz Temiz). Metis Yayınevi: İstanbul.
- Harvey, D. (2013). *Sosyal adalet ve şehir*. 4. Baskı (Çev. Mehmet Moralı). Metis Yayınevi: İstanbul.
- Harvey, D. (2015). *Neroliberalizmin kısa tarihi*. 2. Baskı. (Çev. Aylin Onacak) Sel Yayıncılık: İstanbul.
- Harvey, D. (2015). *Sermayenin mekânları: eleştirel bir coğrafyaya doğru*. 2. Baskı (Çev. Başak Kıcıır ve diğ.) Sel Yayıncılık: İstanbul.
- Holt-Jensen, A. (2017). *Coğrafya: tarihi, felsefesi ve temel kavramları* (4. Baskı). İstanbul: İdil Yayıncılık.
- Kayın, E. (2010). Mekânsal ve sosyo-ekonomik ayrıksılıklar geriliminde izmir: küresel yerel fenomenler. “Değişen İzmir’i Anlamak” Kitabı içinde (337-360). Phoenix Yayınevi. Ankara.
- Keskinok, Ç. (1988). Kentsel mekân yaklaşımlarına bir örnek: castells. *Odtü Mfd*, 8(1), 67-75. http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/1988/cilt08/sayi_1/67-75.pdf.
- Knox, P. & Pinch, S. (2006). *Urban social geography an introduction*, (Fifth Edition), Pearson Education Limited: England.
- Lefebvre, H. (2014). *Sosyalist dünya görüşü marksizm*. 4. Baskı. (Çev. Doğan Görsev). İstanbul: Yordam Yayınevi.
- Lefebvre, H. (2016). *Mekânın üretimi*. (Çev. Işık Ergüden). 4. Baskı. Sel Yayıncılık: İstanbul.
- Sarup, M. (1995). *Postyapısalcılık ve postmodernizm* (Çev. Ahmet Çiğdem) Ark Yayınları: İstanbul.
- Sjoberg, G. 2002. *Sanayi öncesi kenti*. “20. yüzyıl kenti” kitabı içinde (Çev. Bülent Duru ve Ayten Alkan.) 1. Baskı. İmge Kitapevi: Ankara.
- Soja E. (2017). *Postmodern Coğrafyalar: Eleştirel Toplumsal Teoride Mekânın Yeniden İleri Sürülmesi*. (Çev. Yunus Çetin). Sel Yayıncılık: İstanbul.
- Soja, E. (2000). *Postmetropolis- critical studies of cities and regions*, Blackwell Publishers Ltd: Oxford.
- Storper, M. (1997). *The regional world - territorial development in a global economy*, Guilford: New York.
- Thorns, D. (2004). *Kentlerin dönüşümü, kent teorisi ve kentsel yaşam*. İstanbul: Soyak Yayınları.
- Tümtaş, M. S. (2012). *Kent, mekân ve ayrışma*, Delta Yayıncılık: Ankara.
- Weber, A.F. (1988). *The growth of cities in the nineteenth century a study in statistics*. The Macmillan Company: New York.
- Yırtıcı, H. (2005), *Çağdaş kapitalizmin mekânsal örgütlenmesi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.

Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygılarının Bazı Demografik Değişkenler Yönünden İncelenmesi

Investigation of Classroom Teachers' Concerns Regarding The Use of Science And Laboratory In Terms of Some Demographic Variables

ÖZET

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları bazı demografik değişkenler yönünden incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı 1. döneminde Samsun iline bağlı devlet okullarında görev yapan 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kahraman ve Polat (2017) tarafından geliştirilen güvenilirliği ve geçerliği ispatlanmış, 44 soruluk "Sınıf Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler istatistik paket (SPSS) programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda araştırmaya katılım sağlayan 102 sınıf öğretmenin fen dersi öğretim süreci ve laboratuvar kullanımına ilişkin alan yeterliliği, iletişim ve sınıf yönetimi kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışılan okul, meslekteki yıl ve laboratuvar durumu gibi demografik değişkenler açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Sınıf Öğretmeni, Laboratuvar, Kaygı

ABSTRACT

In this study, classroom teachers' concerns about science lesson and laboratory use were examined in terms of some demographic variables. The universe of the research sample consists of 102 classroom teachers working in public schools in Samsun in the 1st term of the 2022-2023 academic year. Scanning method that is one of the quantitative methods was used in the study. As a data collection tool, the scale with questions "Classroom Teachers' Anxiety Scale Regarding Laboratory and Teaching Process" developed by Kahraman and Polat (2017) was used. Quantitative data in the research were analyzed with the statistical package (SPSS) program. As a result of the analysis, it was seen that the field proficiency, communication and classroom management concerns of the 102 classroom teachers who participated in the research were at a moderate level regarding the science lesson teaching process and laboratory use. In addition, it was concluded that there was no significant difference between anxiety levels in terms of demographic variables such as gender, age, educational status, school, year in the profession and laboratory status.

Keywords: Science Education, Classroom Teacher, Laboratory, Anxiety

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 & Topkaya, 2015). Eğitim alanında başarıyı doğrudan etkileyen söz konusu bu değişkenlere örnek olarak öğretim programları, ders çeşitleri, sınıf ortamında uygulanan yöntem ve teknikler, okulların teknik alt yapısı ve öğretmen yeterlikleri gibi birçok faktör verilebilir (Yılar & Cüce, 2020). Elbette tüm bu faktörler toplumdaki bireylere öncelikle bilimin önemini kavratma ve olaylara bilimsel bakış açısıyla yaklaşabilme becerisini kazandırmada oldukça önemlidir. Özellikle fen bilimleri dersi ve bu dersin öğretim programı çocuklara bilimin doğasını anlayabilme, problem çözme, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi becerileri kazandırmada ön plana çıkmaktadır. Günümüz modern toplumlarının yeni yetişen nesillerine bilimsel bakış açısı kazandırmak için önemsendiği söz konusu bu beceriler, ülkemizde ilkököl düzeyinde 3. sınıfa kadar Hayat Bilgisi ve 4. sınıfta ise Fen Bilimleri dersini okutan sınıf öğretmenleri ile kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin bu becerileri kazandırırken fen bilimleri dersine karşı tutumları oldukça etkilidir. Bu tutumun olumlu yönde gelişmesinde ve derste kazanılan bilimsel süreç becerilerinin yaşamla ilişkilendirilmesinde sınıf

Abdullah Yıldırım¹ 
Dilara Sezer² 
Ümmü Gülsüm Buldu³ 

How to Cite This Article

Yıldırım, A., Sezer, D. & Buldu, Ü. G. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygılarının Bazı Demografik Değişkenler Yönünden İncelenmesi" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6848-6857. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69536>

Arrival: 18 February 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Okul Müdür Yardımcısı, MEB, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0009-1205-0033

² Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0005-5160-4482

³ Okul Müdür Vekili, MEB, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0003-7487-8537

öğretmenlerinin payı büyüktür. Öğretmenlerin fen bilimleri dersini işlerken kullandığı dil, yöntem-teknikler, materyaller ve hayata aktarılabilirlik ne kadar güçlü olursa öğrenci becerilerinin gelişimi de aynı oranda güçlü olabilmektedir. Sınıf öğretmenleri ders işlerken teknolojik gelişmeleri ve bilimin kendini sürekli güncellediğini de göz önünde bulundurmalıdır.

Günümüzde bireyin yaşamının tüm alanlarına etki eden teknolojik gelişmelerin anlaşılıp fikir sahibi olunması için temel fen bilimleri eğitiminin verilmesinin önemi büyüktür. Bu eğitim sayesinde insanların bilime karşı bakış açıları değişir ve gelişir. Ayrıca teknolojinin bireyin yaşamındaki etkisi anlaşılır ve teknoloji - toplum ilişkisi ve birbirlerini nasıl etkiledikleri fark edilir. Fen bilimleri eğitimi alan kişiler bilimsel süreç yeteneklerini (fen dersinin anlaşılmasını basitleştiren, inceleme teknik ve metotlarını öğreten, bireylerin sürece bire bir katılımına imkan veren, öğrenmeden sorumlu olma becerisini gündeme getiren ve kalıcılığı yükselten birincil yetenekler) oluştururlar ve bu kazanımlarını yaşamlarının farklı evrelerinde aktararak yaşamlarını kolay hale getirirler (YÖK/Dünya Bankası, 1997). Fen eğitiminde hedef öğrencilere bilimsel bilgileri aktarmanın yanı sıra onların günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm sunabilmelerini sağlamak ve bilimsel düşünme becerilerini de geliştirebilmektir (Kaptan, 1999). Bu amaca ulaşmak için eğitimin ne zaman ve nasıl verilmesi gerektiğini iyi belirlemek gerekir.

Eğitimin ilk kademelerinde bireylerin gelişim seviyelerine ve kişisel yapılarına uygun, çok yönlü materyallerle desteklenen eğitim alanı oluşturarak bireyleri eğitimin üst kademesine hazır hale getirir. Yönetmeliğin 48. Maddesinde de değinildiği gibi öğrenci başarısının bir dersten değil bütün derslerden yüksek olması esastır. Buna göre süreçte bireylerin gelişimleri zihinsel, bedensel, sosyal-duygusal anlamda bir bütün olarak değerlendirilmeli, merak ve araştırma yetenekleri için uygun destek sağlanarak öğrenmelerine rehberlik edilmelidir. Yani öğrencilerin fen bilimlerini en doğru almaları gereken dönem ilköğretim dönemidir (Kırpık & Engin, s. 65).

Rutin hayatta karşımıza çıkan birçok durum öğrencilere içinde buldukları dünyayı algılama, kavrama, dışarıdaki yaşama karşı adapte olma ve bilimsel bakış açısı geliştirmelerinde rehberlik eder. Bu sebeple erken yaşta verilen fen eğitimi çocuğun çevresindeki olayları daha aktif bir şekilde yorumlamasını sağlar. Fen bilimleri eğitimi ayrı bir ders olarak eğitimin ilk kademesine indirmeyen gelişmişlik seviyesi yüksek ülke yoktur (Harlen, 2001, s. 2).

Ünal (1993) "Fen Bilimleri Öğretiminde İlkokul Öğretmenlerinin Yeterliliği" adlı araştırmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda verilmekte olan fen bilimleri dersine yönelik ilköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini ilköğretimde görev yapan 416 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerine bilgi toplama formu ile ulaşılan araştırma sonucunda: öğretmenler fen bilimleri eğitimi için eksiklikleri tamamlamaya yönelik özel eğitime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı fen alanındaki gelişmeleri takip edebiliyorken bir kısmı takip edememektedir. Çoğu sınıf öğretmeni fen bilimleri derslerini branş öğretmenlerinin vermesi gerektiği düşüncesindedir şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma bulguları, fen dersi öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin genel kaygı seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yüksek seviyede müfredat kaynaklı endişeler yaşamalarının sebepleri arasında öğretmenlerin müfredatı yetiştirememek ile ilgili olduğu söylenebilir. Diğer yandan öğretmenlerin birçoğunun mesleğe yeni atılmaları, mesleki bilgi anlamında kendilerini yeterli bulmamaları, çağın yenilikleri kapsamında zengin deneyimler oluşturacak bilimsel etkinliklere katılımlarının az olması kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Akkoyun, 2020).

Fitzgerald ve Smith'in (2016) "Science That Matters: Exploring Science Learning and Teaching in Primary Schools" isimli araştırmasında; ilköğretimdeki öğretmenlerin fen dersi öğretiminde yaşadıkları problemleri saptamak hedeflenmiştir. Bu araştırma neticesinde ilköğretim seviyesinde tutarlı ve anlamlı fen öğrenme imkanlarını sağlamak amacıyla, öğretmenlerin fen öğretiminde sahip oldukları düşünceleriyle yüzleşmeleri ve olumsuz düşüncelerden uzaklaşmak için öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlere fen öğretimine yönelik farklı düşünme teknikleri sunmalarını, buldukları pedagoji bilgilerini artırmalarını, öğretmenlerin kişisel yetersizlik algılarından kurtulmalarını ve tüm ilköğretim öğrencileri için kararlı bir fen bilimleri öğrenme tecrübesi sunmalarını sağlayabilir şekilde ifade edilmiştir. Tüm bunların gerçekleşebilmesinde kısıtlı olan ders saatlerinde öğretmenlerin zamanı etkin kullanabilmesi de oldukça önem arz etmektedir.

Öğretmenlerde, ders saatlerinin kısıtlı olmasının bazı etkinliklerin gerçekleştirilmesini engellediği düşüncesi hakimdir. Bu durum birden fazla etkinliğin yapılması gereken derslerde öğretmenlerin dersin işleniş süresini ayarlayamaması problemi ile açıklanabilir (Doğan, 2010). Fen bilimlerinin deneyerek ve gözlemlenerek işlenmesi dersin önemli yanlarından biridir. Dersin bu yönüne bakılınca aslının laboratuvar kullanımından oluştuğu gözlenmektedir (Kırpık & Engin, 2009). Bu laboratuvarlarda bireyler; fene dair bilgileri daha verimli ve aktif

şekilde kavrayabilmekte, kanunları ve kuralları uyguladıkları deneysel çalışmalarla öğrenmektedirler (Böyük, Demir & Erol, 2010).

Mattheis ve Nakayama (1988), laboratuvar merkezli sorgulama programı ile geleneksel yaklaşımın etkin olmasını; laboratuvar becerileri, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel bilginin anlamlandırılması becerilerini iki grupta irdelemişlerdir. Bu çalışma neticesinde laboratuvar merkezli sorgulama programının tüm beceriler yönünden, geleneksel yaklaşımın kullanıldığı gruba göre daha etkili olduğu ve anlamlı farklılıklar meydana geldiği saptanmıştır (Akt. Koştur, 2016).

Farklı aktiviteler ile desteklenen laboratuvar uygulamaları, çağımızda fenin yapıtaşları olarak bilinmektedir. Öyle ki fen dersinde çoğu kavram soyuttur ve bu kavramların zihinde canlandırılabilmesi için deney ve gezi-gözlem ile desteklenmelidir. Laboratuvar uygulamaları sayesinde bilgiler hayata uyarlanabilir ve öğrenciler uygulamalı öğrenerek fen okuryazarı bireyler olarak gelişir (Başer, 2006). Fen bilimleri öğretmenleri için, gözlem yeteneği önemli bir hedef olsa da, bu yeteneğin bireylere beklenen seviyede aktarılmadığı gözlenmiştir (Yıldız, Akpınar, Aydoğdu & Ergin, 2006).

Saka (2002) "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Fen Bilimleri Laboratuvarı Uygulamaları ve Laboratuvar Şartlarına İlişkin Görüşleri" adlı araştırmasında, fen bilgisi eğitiminde sınıf öğretmenlerinin laboratuvar kullanımında yeterlilik düzeyini belirlemeyi hedeflemektedir. Fen bilimleri laboratuvarı dersini alan 225 tane sınıf öğretmeni adayını ile yapılan çalışmada bu kişilerin laboratuvarın amaçları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle laboratuvar şartları oluşturulmuş olsa dahi, öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımında beklenen düzeyde olmadıkları görülmektedir.

Literatürde yer alan araştırmalara bakıldığında birçoğunda sınıf öğretmenlerinin fen dersi ve laboratuvar kullanımına yönelik yeterlilik düzeyleri üzerine çalışma yaptıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar, laboratuvar kullanımı konusunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördüklerini ve fen bilimleri dersinde müfredat kaynaklı endişe yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yapmış olduğumuz çalışmanın literatürde yer alan bu araştırmalardan farkı ise, sınıf öğretmenlerinin fen dersi ve laboratuvar kullanımına yönelik yaşadıkları yetersizlik duygusunun sebep olduğu kaygıları çeşitli değişkenler açısından gözlemlemektir.

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri noktasında sınıf öğretmenleri oldukça etkilidir. Öğretmenlerin duyduğu kaygı, dersin işleniş sürecine ve laboratuvar kullanımına yönelik ön yargı oluşturmalarına neden olmaktadır. Bu kaygının sebepleri birçok açıdan incelenerek azaltılması ya da giderilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirilmelidir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygılarını cinsiyet, yaş, öğrenim durumu vb. değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenlerinin fen dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin fen dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Sınıf öğretmenlerinin fen dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Sınıf öğretmenlerinin fen dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Sınıf öğretmenlerinin fen dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları meslekteki yıla göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6) Sınıf öğretmenlerinin fen dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7) Sınıf öğretmenlerinin fen dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları görev yaptıkları okulda laboratuvar bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu kısımda; araştırmanın hedefine uygun şekilde araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, çalışma süreci, kullanılan ölçme aracı veri analizleri ve geçerliliği ile ilgili veriler bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersindeki öğretim sürecine ve laboratuvar kullanımına ilişkin kaygılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Yoğun bir örneklem grubunun bir konu ya da olaya yönelik ilgi, beceri, tutum, yetenek gibi özelliklerinin saptandığı araştırmalar tarama araştırmaları olarak adlandırılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlenmeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesneyi kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışan araştırma modelidir” (Karasar, 2008). Araştırılan olguya ilişkin dağıntık verilerin toparlanması, sınıflandırılması, düzenlenmesi ve çözümlenmesi amacıyla bu model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2022-2023 öğrenim yılı içerisinde Samsun’da yer alan devlet okullarındaki sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem belirlenmesi basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 102 sınıf öğretmenin seçilmesi ile yapılmıştır.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Değişkenler		n
Cinsiyet	Kadın	56
	Erkek	46
Yaş	22-30	19
	31-40	49
	41 ve üstü	34
Öğrenim Durumu	Lisans	73
	Yüksek Lisans	29
	Doktora	-
Meslekteki Yılı	0-9 yıl	31
	10- 19 yıl	51
	20 yıl ve üstü	20
Çalıştığımız Okul	Merkez Okul	53
	Köy Okulu	49
Laboratuvar Durumu	Var	20
	Yok	82

Tabloda görüldüğü gibi 102 öğretmen araştırmaya katılmıştır. 56 öğretmen kadın, 46 öğretmen ise erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine bakıldığında 22-30 yaşları arasında 19 kişi, 31-40 yaşları arasında 49 kişi ve 41 yaş üstü olanların sayısının 34 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında lisans mezunu 73, yüksek lisans mezunlarının sayısı 29 ve doktora mezunlarının sayısının 0 olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem değişkenine bakıldığında 0-9 yıl öğretmenlik yapanların sayısının 31, 10-19 yıl öğretmenlik yapanların sayısının 51, 20 yıl ve üstü öğretmenlik yapanların sayısının 20 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okul değişkenine baktığımızda merkez okul 53 kişi ve köy okulunda görev yapan sayısı ise 49 olduğunu görmekteyiz. Ayrıca çalışma grubuna katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda laboratuvar durumu değişkenine bakıldığında ise okulunda laboratuvar olan 20 kişi, okulunda laboratuvar olmayan ise 82 kişi olduğu görülmektedir.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim sürecine ve laboratuvar kullanımına ilişkin kaygılarının bazı demografik değişkenler açısından inceleyerek bunları belirleme amacıyla Kahraman ve Polat (2017) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı Ölçeği ” kullanılmıştır. Ölçek 10’lu dereceli ölçek olacak şekilde 1= Hiç Kaygı Duymam.....10= Çok Kaygı Duyarım olarak maddeler 1’den 10’a kadar derecelendirilmiştir. Ölçekte 3 farklı faktör yapısı bulunmakta olup 44 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör 18 maddeden, ikinci faktör 12 ve üçüncü faktör ise 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sırasıyla “ Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar”, “İletişime İlişkin Kaygılar” ve “Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar” alt faktörlerden oluşmaktadır. Ulaşılabilecek en küçük puan 44, en büyük puan 440’tır. Ölçekte ters madde yer almamaktadır.

10’lu Likert tipindeki 60 madde içeren ölçek taslağı önce 14 fen bilimleri öğretmenin katılımıyla pilot uygulamada denenmiş, daha sonra 111 öğretmene uygulanarak, toplanan verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha katsayılarının (0.91) yüksek olması (Fen ve Laboratuvar =.95, İletişim=.91 ve Sınıf yönetimi=.88) alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermiştir. DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).

Sonuç olarak, bu ölçeğin fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ve öğretim sürecindeki kaygılarını ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçek niteliği taşıdığı söylenebilir (Kahraman & Polat, 2017).

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine sınıf öğretmenlerinin Fen eğitimi konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak başlanmıştır. Alan yazın taraması sonucunda "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeği" veri toplama aracı olarak belirlenmiş ve ölçek kullanım izni alınmıştır. Ölçek ilgili öğretmenlere 30.11.2022 - 26.12.2022 tarihleri arasında online olarak uygulanmış ve uygulama sonunda veriler analiz edilerek raporlaştırılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada öncelikle öğretmenlere ait olan mesleki kıdem, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler sınıflandırılmıştır. "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı" ölçeğinden elde edilen nicel veriler, kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve SPSS ile incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer gibi betimsel istatistik değerleri elde edilmiştir. Verilerin analizlerinde t-testi ve varyans analizlerinden yararlanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar tablo halinde sunularak yorumlanmıştır.

Bu çalışmaya sınıf öğretmenlerinden 102 kişi katıldığından dolayı Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen p değeri dikkate alınmıştır. Öğretmenlere uygulanan Sınıf Öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı ölçeğinden alınan toplam puanların ve alt boyutlardaki puanların Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf öğretmenlerinin Laboratuvar ve Öğretim Sürecine İlişkin Kaygı ölçeğinden ve Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 alt boyutunda Kolmogorov - Smirnov Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeği	,109	102	,005
Faktör 1: Fen ve Laboratuvar Yeterliliğine ilişkin Kaygı	,126	102	,000
Faktör 2: İletişime İlişkin Kaygı	,143	102	,000
Faktör 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygı	,119	102	,001

Tablo 2’ye bakıldığında ölçekten alınan toplam puanlar ve alt boyutlarından elde edilen puanların ($p=0,000$, $p < .05$) normal dağılım göstermediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre araştırmanın alt boyut puanları ile yapılan bütün veri incelemelerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların; çalıştığı okul, cinsiyet ve laboratuvar durumu değişkenine göre analiz için Mann-Whitney U testi, yaş, öğrenim durumu ve meslekteki yıl değişkenine göre ise Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar .05 anlamlılık seviyesinde yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleriyle bağlantılı olarak verilmiştir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan istatistiklerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik İstatistikler

	N	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek
Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeği	102	240,7647	112,16697	44,00	440,00
FAKTÖR 1: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar(18 madde)	102	115,6569	48,52140	18,00	180,00
FAKTÖR 2: İletişime İlişkin Kaygılar(12 madde)	102	56,9314	32,34200	12,00	120,00
FAKTÖR 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar(14 madde)	102	68,1765	40,75486	14,00	140,00

Ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalaması; toplam puan ($\bar{X}=240,7647$), Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygıların toplam puanı ($\bar{X}=115,6569$), İletişime İlişkin Kaygıların toplam puanı ($\bar{X}=56,9314$), Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygıların toplam puanı ($\bar{X}=68,1765$) olarak ölçüldüğü görülmüştür. Tabloda yer alan puanlara göre ölçekten elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmannın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 alt boyutu ölçümlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U test sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
FAKTÖR 1: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar(18 madde)	Kadın	56	53,79	3012,50	1159,500	,387
	Erkek	46	48,71	2240,50		
FAKTÖR 2: İletişime İlişkin Kaygılar(12 madde)	Kadın	56	50,34	2819,00	1223,000	,662
	Erkek	46	52,91	2434,00		
FAKTÖR 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar(14 madde)	Kadın	56	50,24	2813,50	1217,500	,635
	Erkek	46	53,03	2439,50		

Tablo 4'teki görsele bakıldığında öğretmenlerin: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılarının ($U=1159,500$, $p > .05$), İletişime İlişkin Kaygılarının ($U=1223,000$, $p > .05$), Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılarının ($U=1217,500$, $p > .05$), cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmannın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 alt boyutu ölçümlerinin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
FAKTÖR 1: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar(18 madde)	22-30	19	55,84	2	,578	,749
	31-40	49	49,77			
	41 ve Üstü	34	51,57			
FAKTÖR 2: İletişime İlişkin Kaygılar(12 madde)	22-30	19	54,63	2	1,167	,558
	31-40	49	53,36			
	41 ve Üstü	34	47,07			
FAKTÖR 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar(14 madde)	22-30	19	54,95	2	,745	,689
	31-40	49	52,48			
	41 ve Üstü	34	48,16			

Tablo 5' te verilen görsel incelendiğinde öğretmenlerin: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılarının ($X^2=,578$, $p > .05$), İletişime İlişkin Kaygılarının ($X^2=1,167$, $p > .05$) ve Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılarının ($X^2=,745$, $p > .05$) puanlarında yaş açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmannın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 alt boyutu ölçümlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları

Boyut	ÖĞRENİM DURUMU	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
FAKTÖR 1: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar(18 madde)	Lisans	73	49,05	1	1,755	,185
	Yüksek Lisans	29	57,66			
	Doktora	-	-			
FAKTÖR 2: İletişime İlişkin Kaygılar(12 madde)	Lisans	73	52,55	1	,322	,570
	Yüksek Lisans	29	48,86			
	Doktora	-	-			
FAKTÖR 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar(14 madde)	Lisans	73	51,98	1	,067	,795
	Yüksek Lisans	29	50,29			
	Doktora	-	-			

Tablo 6' da verilen görsel incelendiğinde öğretmenlerin: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılarının ($X^2=1,755$, $p > .05$), İletişime İlişkin Kaygılarının ($X^2=,322$, $p > .05$) ve Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılarının ($X^2=,067$, $p > .05$) puanlarında öğrenim durumu açısından önemli bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmannın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 alt boyutu ölçümlerinin çalıştığı okul değişkenine göre Mann-Whitney U test sonuçları

Boyut	Çalıştığınız Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
FAKTÖR 1: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar(18 madde)	Köy	53	53,29	2824,50	1203,500	,524
	Merkez	49	49,56	2428,50		
FAKTÖR 2: İletişime İlişkin Kaygılar(12 madde)	Köy	53	52,73	2794,50	1233,500	,663
	Merkez	49	50,17	2458,50		
FAKTÖR 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar(14 madde)	Köy	53	52,95	2806,50	1221,500	,606
	Merkez	49	49,93	2446,50		

Tablo 7'deki görsele bakıldığında öğretmenlerin: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılarının ($U=1203,500$, $p> .05$), İletişime İlişkin Kaygılarının ($U=1233,500$, $p> .05$), Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılarının ($U=1221,500$, $p> .05$), çalışılan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 alt boyutu ölçümlerinin meslekteki yıl değişkenine göre Kruskal Wallis test sonuçları

Boyut	MESLEKTEKİ YIL	N	Sıra Ortalaması	df	X ²	p
FAKTÖR 1: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar(18 madde)	0-9	31	56,81	2	1,447	,485
	10-19	51	49,44			
	20 ve üzeri	20	48,53			
FAKTÖR 2: İletişime İlişkin Kaygılar(12 madde)	0-9	31	57,03	2	3,676	,159
	10-19	51	52,28			
	20 ve üzeri	20	40,92			
FAKTÖR 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar(14 madde)	0-9	31	56,74	2	2,908	,234
	10-19	51	51,91			
	20 ve üzeri	20	42,33			

Tablo 8' de verilen görsel incelendiğinde öğretmenlerin: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılarının ($X^2=1,447$, $p> .05$), İletişime İlişkin Kaygılarının ($X^2=3,676$, $p > .05$) ve Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılarının ($X^2=2,908$, $p > .05$) puanlarında mesleki yıl açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Fen Dersinde Öğretim Sürecine ve Laboratuvar Kullanımına Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 alt boyutu ölçümlerinin laboratuvar durumu değişkenine göre Mann-Whitney U test sonuçları

Boyut	Laboratuvar Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
FAKTÖR 1: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılar(18 madde)	Var	20	42,73	854,50	644,500	,139
	Yok	82	53,64	4398,50		
FAKTÖR 2: İletişime İlişkin Kaygılar(12 madde)	Var	20	49,88	997,50	787,500	,784
	Yok	82	51,90	4255,50		
FAKTÖR 3: Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılar(14 madde)	Var	20	48,50	970,50	760,000	,613
	Yok	82	52,23	4283,50		

Tablo 9 'daki görsele bakıldığında öğretmenlerin: Alan (Fen ve Laboratuvar) Yeterliliğine İlişkin Kaygılarının ($U=644,500$, $p> .05$), İletişime İlişkin Kaygılarının ($U=787,500$, $p> .05$), Sınıf Yönetimine İlişkin Kaygılarının ($U=760,000$, $p> .05$), Laboratuvar Durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

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). Son yarım asırda bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler, beraberinde sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal ve eğitim alanında radikal değişimlerin yaşanmasına neden olmuştur (Yılar ve Tomal, 2020). Özellikle modern eğitim sistemlerine sahip ülkelerde çağa ayak uydurmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmamak için öğretim programları ve ders içeriklerini güncelleme, öğretmen yeterliliklerini artırma gibi birtakım önlemler alınmaktadır. Böylece küçük yaşlardan itibaren bireylerin bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, ulaştığı bilgiyi yorumlayabilmesi, bilim ve teknolojiye yeni gelişmeleri takip ederek teknolojiyi günlük yaşamında kullanabilmesi hedeflenmektedir. Ülkemizde bu beceriler temel olarak ilkökulda Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinde sınıf öğretmenleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin fen konularının öğretimi ve laboratuvar kullanımı konusundaki öz-yeterlilikleri oldukça önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları bazı demografik değişkenler yönünden incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bakımından fen dersi öğretim süreci ve laboratuvar kullanımına ilişkin alan yeterliliği, iletişim ve sınıf yönetimi kaygıları yönünden anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Cinsiyet farklılığının öğretmenlerin fen öğretimi ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum fen dersi öğretim süreci ve laboratuvar kullanımında farklı değişkenlerin etkili olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Meslekteki yıl değişkeni bakımından ise alan yeterliliğine ve sınıf yönetimine ilişkin kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. İletişime ilişkin kaygı düzeyleri incelendiğinde ise 0-9 yıllık öğretmenlerin kaygılarının, 10-19 yıllık öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; 10-19 yıllık öğretmenlerin kaygılarının ise 20 ve üzeri yıllık öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri arttıkça kaygı düzeylerinin düşük oranda da olsa azaldığı söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine bakıldığında ise alan yeterliliğine ilişkin kaygı düzeyinin lisans mezunu öğretmenlerde yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre az oranda düşük olduğu görülmüştür. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin iletişime ve sınıf yönetimine ilişkin kaygılarının ise düşük düzeyde ve birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanında kendini geliştirdiği düşünülen yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre kaygı düzeyinin düşük çıkması beklenirken tam tersi bir sonuca ulaşılmıştır.

Ayrıca çalışmada yaş değişkeni yönünden öğretmenler arasında belirgin bir fark olmadığı saptanmıştır. Alan yeterliliğine ve sınıf yönetimine ilişkin kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak, iletişime yönelik kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yeterliliğine ve sınıf yönetimine ilişkin kaygılarının düşük düzeyde olduğu halde, iletişime yönelik kaygıların orta düzeyde çıkması teknolojideki hızlı değişim ve gelişimle beraber öğrencilerin beklentilerinin, öğrenme yöntemlerinin farklılaşması ile açıklanabilir.

Çalışılan okul değişkeni incelendiğinde ise fen dersi öğretim süreci ve laboratuvar kullanımına ilişkin alan yeterliliği, iletişim ve sınıf yönetimi kaygılarının merkez ve köy okulu ayırımına göre düşük düzeyde olduğu ve anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Merkez okullarının köy okullarına göre daha donanımlı olmasına rağmen kaygı düzeyleri arasında fark olmamasının öğretmen tutumuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Yeterli donanıma sahip olan okullarda var olan imkanlardan yararlanan öğretmenlerin kaygı düzeyinde azalma olabileceği düşünülmektedir.

Laboratuvar durumu değişkenine yönelik ise alan yeterliliği, iletişim ve sınıf yönetimi kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. İletişim ve sınıf yönetimine ilişkin kaygılar incelendiğinde laboratuvarın olup olmamasının kaygı düzeyi üzerinde etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Fakat alan yeterliliğine bakıldığında laboratuvara sahip okulda çalışan öğretmenlerin kaygı düzeyinin, laboratuvarın olmadığı okulda çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç bize laboratuvarı aktif kullanabilen öğretmenlerin deneyim kazanabildiklerini ve bu sayede kaygı düzeylerinin düşük çıktığını göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılım sağlayan 102 sınıf öğretmenin fen dersi öğretim süreci ve laboratuvar kullanımına ilişkin alan yeterliliği, iletişim ve sınıf yönetimi kaygılarının ölçekten elde edilebilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında orta düzeyde olduğu görülmüştür. Aşağıda yapılan bu araştırma ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir:

Alan yazında Kandemir'in (2018), "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik inanç ve yaklaşımlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve son mezun olunan yüksek öğretim kurumu açısından incelemek ve sınıf öğretmenlerinin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlik inançları ile yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmektedir. Betimsel özelliğe sahip olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın neticesinde, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarında deneyimi fazla olan öğretmenler olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu fakat cinsiyet değişkeninde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının eğitim fakültesi, ön lisans ve diğer fakülte mezunları arasında olumlu yönde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları, mesleki kıdem değişkenine yönelik deneyimi fazla olana, cinsiyet değişkenine göre de erkek öğretmenlere yönelik olumlu değişimin olduğu belirlenmiştir. Fen öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ve tutumları arasında yüksek seviyede anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür.

Literatürde yer alan Bayraktar (2009) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançlarının İncelenmesi" adlı araştırmasında 287 sınıf öğretmeni adayının fen öğretimine yönelik yeterlik algılarını ve bu algılarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemeyi hedeflemiştir. Fen Öğretiminde Yeterlik İnanç Ölçeği'nden elde edilen veriler sonucunda ise öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının orta seviyede yer aldığını, cinsiyetle ilişkili olmadığını ve öz yeterlik algısının sınıf seviyesi yükseldikçe geliştiği gözlemlenmiştir.

Alghamdi ve Al-Salouli'nin (2013) "Saudi elementary school science teachers' beliefs: teaching science in the new millennium" isimli araştırmasında; ilköğretim fen bilimleri öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretme ve öğrenme sürecindeki programa yönelik problemleri ve algılarının öğretmen fikirleriyle saptanması hedeflenmiştir. Öğretmenlerle detaylı görüşmelerin sağlandığı bu araştırma sonucunda ise; fen öğretimi için sınıf mevcudunun

fazla olması, fiziki ortamın uygun olmayışı, laboratuvar imkanlarının yetersiz olması ve yetersiz idare desteği önemli eksiklikler olarak belirtilmiştir.

Alan yazında yapılan araştırmalar ile yapmış olduğumuz çalışma cinsiyet, öğrenim durumu ve meslekteki yıl değişkeni yönünden incelendiğinde benzer sonuçlara sahip olduğu ve bu değişkenlerin etkisiz olduğu görülmüştür. Çalışılan okulda laboratuvar bulunma durumuna yönelik alan yazında yer alan araştırmalarla yapmış olduğumuz çalışma karşılaştırıldığında ise elde edilen sonuçların benzer olduğu ve bu değişkenin öğretmenlerin kaygı düzeyine etki ettiği görülmüştür. Bu gibi durumların ortaya çıkmaması için;

Bakanlıkça sunulan programlarda coğrafi farklılıkları, eğitim ortamlarının yapısal durumları, kişilerin ekonomik ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalı, öğrenci ihtiyaçları ve çevre şartlarına göre şekil alabilen program esnekliği sağlanmalıdır. Bu doğrultuda öğretim programları hazırlanırken ve geliştirilirken farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin fikirlerini dikkate almak gerekir. Ülkemizin gelişip kalkınmasında en önemli role sahip öğretmenlerimizden beklenen seviyede verim sağlanabilmesi için; mesleğin toplumda hak ettiği saygınlığı elde etmesinin sağlanması, maddi ve sosyal haklarının gelişmiş ülkelerdeki seviyelere getirilmesi gerekir (Hançer, Sensoy & Yıldırım, 2003).

Beklenen seviyeye ulaşana kadar kullarda sıklıkla dile getirilen fen laboratuvarının ve deney yapmak için uygun ortamın olmayışı gibi olumsuz şartların ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Fen deneylerinin büyük kısmının pahalı materyallerle yapıldığı algısının ortadan kalkması için, deneylerin ucuz araç gereçlerle de yapılabileceği konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır (Çepni, Akdeniz & Ayas, 1995; Ergin, Pekmez & Erdal, 2005).

Bu hizmet içi eğitim çalışmalarında yaratıcı düşünme, işleve takılmama gibi uygulamalara yönelik eğitimler verilmelidir. Öğretmenler günlük yaşamdaki araç gereçlerden laboratuvar etkinliklerinde azami oranda yararlanmalıdır. Laboratuvar olmayan okullarda etkinlikler, kolay ulaşılabilen materyallerle çalışma alanında gerçekleştirilmelidir. Fen derslerinde keyif alarak öğrenen öğrenciler için etkinlikler laboratuvar uygulamaları düşünülerek hazırlanmalıdır. Bunu sağlamak adına öğretmenler ders kitaplarındaki kalıpların dışına çıkarak laboratuvarda uygulanabilecek çeşitli aktiviteler hazırlamalıdır (Yücel, 2019).

Öneriler

Köy okullarının hemen hemen hepsinde laboratuvarın bulunmaması ve bazı kalabalık merkez okullarında ise laboratuvar bulunmasına rağmen sayısının yetersiz olması sebebiyle öğretmenler yeteri kadar faydalanamamaktadır. Bu nedenle laboratuvarla bütünleşen fen eğitiminin önemine yönelik tüm eğitim kademelerinde laboratuvar sayıları artırılmalı ve laboratuvarı bulunmayan okullara gerekli fiziki koşullar sağlanarak laboratuvar yapılmalıdır. Böylelikle fırsat eşitliği sağlanarak tüm öğretmenler laboratuvarlardan yararlanabilecektir.

Laboratuvar etkinliklerinde malzeme imkanının yetersiz olduğu durumlarda zaman kaybı yaşamamak için çevreden aynı göreve sahip araç-gereçler bulunabilir. Bu sayede öğrenciler dersin giriş aşamasından itibaren aktif olurlar. Malzeme eksikliğinden kaynaklı yaşanacak aksaklık böylelikle önlenmiş olacaktır.

Laboratuvar kullanımı konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenleri yetiştirirken bilgi düzeylerindeki gelişimleriyle aynı doğrultuda duyuşsal destek de sağlamak gerekir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının laboratuvar kullanımına ilişkin öz yeterlikleri meslek hayatlarında gerçekleştirecekleri laboratuvar derslerindeki başarıları üzerinde etkili olacağından bu desteğe, lisans eğitimi sürecinde başlanmalıdır.

Lisans eğitimi tamamlamış çoğu sınıf öğretmeni meslek hayatına atıldıktan sonra kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmamaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin teoride ve uygulamada kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır. Yaşadıkları kaygıyı en aza indirmek için öğretmenlerin akademik anlamda alanlarında çalışma yapmaları desteklenmelidir.

Çalışmada da görüldüğü gibi göreve yeni başlayan öğretmenler fen dersi ve laboratuvar kullanımına yönelik kaygı duymaktadırlar. Bu kaygının azaltılması için göreve yeni başlayan öğretmenler ile kıdemli öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışacağı ortamlar oluşturulmalıdır. Bakanlık bu yönde bazı çalışmalar yapmış ancak devamını sağlayamamıştır. Devamının sağlanamamasındaki eksiklikler belirlenerek çözüm önerileri geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akkoyun, M. N. (2020). “*Stem Eğitimi Almış Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Öğretiminde Yaşadıkları Kaygı Düzeyleri Ve Stem Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri*”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Alghamdi, A. K. H. & Al-Salouli, M. S. (2013). "Saudi elementary school science teachers' beliefs: teaching science in the new millennium", International Journal of Science and Mathematics Education, 11(2), 501-525. <https://doi.org/10.1007/S10763-012-9353-0>

Başer, M. (2006). Fen ve teknoloji öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Bayraktar, Ş. (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançlarının İncelenmesi", Milli Eğitim Dergisi, 182, ss.58-71.

Böyük, U.; Demir, S. & Erol, M. (2010). "Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Yeterlik Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Tünav Bilim Dergisi, Cilt:3 Sayı:4, s.,342-349.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E., Akgün, Öz., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.

Çepni, S.; Akdeniz, A. R. & Ayas, A. (1995). "Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi III: Ülkemizde Laboratuvar Uygulamaları Ve Öneriler", Çağdaş Eğitim Dergisi, 206, 28-34.

Fitzgerald, A. & Smith, K. (2016). "Science that matters: Exploring science learning and teaching in primary schools", Australian Journal of Teacher Education, 41(4), 64-78.

Günay Bilaloğlu, R. (2005). "Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(30), 72-77.

Harlen, W. (2001). Teaching, learning & assessing science 5-12. (3.b.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Kandemir, S. (2018). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Öz-yeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi" Master's Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi (1. basım). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kırpık, M. A. & Engin, A. O. (2009). "Fen Bilimleri Öğretiminde Laboratuvarın Yeri Önemi Ve Biyoloji Öğretimi İle İlgili Temel Sorunlar", Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Mattheis, F. E. & Nakayama, G. (1988). Effects of a Laboratory-Centered Inquiry Program on Laboratory Skills, Science Process Skills, and Understanding of Science Knowledge in Middle Grades Students.

Saka, M. (2002). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvarı Uygulamaları ve Laboratuvar Şartlarına İlişkin Görüşleri", V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara, 16-18 Eylül 2002, ss. 302-306.

Ünal, S. (1993). "Fen Bilgisi Öğretiminde İlkokul Öğretmenlerinin Yeterliliği", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, ss. 157-167.

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.

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.

Yıldız, E.; Akpınar, E., Aydoğdu, B. & Ergin, Ö. (2006). "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Deneylelerinin Amaçlarına Yönelik Tutumları", Türk Fen Eğitimi Dergisi, Yıl 3, Sayı 2.

YÖK/Dünya Bankası, (1997). Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Yücel, M. (2019). "İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Laboratuvar Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Akademik Başarılarına Etkisi", Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Kuyumculuk Sanatında Kullanılan Mokume Gane Tekniğinin Tarihi Süreç İçerisinde Gelişimi ve Çağdaş Takıya Uyarlanması

The Development Of Mokume Gane Technique Used in Jewellery Art in Historical Process and its Application To Contemporary Jewellery

ÖZET

Takı, insanoğlunun varoluşundan beri çeşitli inanç, büyü, tılsım gibi koruyucu bir eşya olarak ortaya çıkmış olsa da zamanla bedeni süsleyen bir obje niteliği kazanmıştır. Gün geçtikçe insanoğlunun takıya duyduğu bu ihtiyaç, kuyumculuk mesleğinin doğmasına sebep olmuştur. Bu meslek zaman içerisinde birçok tekniğin gelişmesine yol açmıştır; dolayısıyla bu çalışmada bahsedilen tekniklerden biri olan “*Mokume Gane Tekniği*’de” böylelikle gelişip günümüz kuyumculuğunda önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, araştırmanın amacı; Mokume Gane Tekniği’nin günümüz takı tasarımlarına uyarlanmasıyla birlikte bu tekniğin geliştirilmeye açık olduğunun gösterilmesi ve benzer çalışmalar yapan kişilere örnek teşkil etmesi amacını taşımaktadır.

Bu çalışmada Mokume Gane Tekniğinin tanımı, kullanılan malzemeler ve tekniğin işlem aşamaları konularına değinilmiştir. Dünyada bu tekniği uygulayan 5 önemli sanatçının Mokume Gane Tekniği uygulamaları üzerine 1’er adet uygulama örnekleri incelemeleri yapılmış ve çalışmalarının görsellerine yer verilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda Mokume Gane Tekniğinin geliştirmeye ve takıya uyarlanması konusunda oldukça elverişli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuyumculuk, Çağdaş Takı, Mokume Gane Tekniği, Metal Yüzey Süsleme

ABSTRACT

Although jewelry has emerged as a protective item such as various beliefs, magic, and talismans since the existence of human beings, it has gained the quality of an object that adorns the body over time. As the day goes on, this need of human beings for jewelry has led to the emergence of the jewelry profession. This profession has led to the development of many techniques over time, so one of the techniques mentioned in this research, Mokume Gane Technique, has thus developed and has an important place in today's jewelry.

This study is qualitative research, and the aim of the research is with the adaptation of Mokume Gane Technique to today's jewelry designs, it is aimed to show that this technique is open to development and to set an example for those who do similar studies.

In this research, the definition of the Mokume Gane Technique, the materials used, and the processing stages of the technique are mentioned. One product review was made on the Mokume Gane Technique applications of 5 important artists who applied this technique in the world and the visuals of their works were included.

As a result of this research, it was concluded that the Mokume Gane Technique is quite suitable for developing and adapting it to jewelry.

Keywords: Jewelry, Contemporary Jewelry, Mokume Gane Technique, Metal Surface Decoration

GİRİŞ

Takı, tarihi süreç boyunca insan yaşamında sosyal hayat ve dini ritüellerin gereği olarak kullanılmasından dolayı insan yaşamında sürekli bir ilgi odağı olup, günlük yaşam içerisinde daha çok tercih edilmiştir. Gün geçtikçe insanoğlunun takıya duyduğu bu ihtiyaç, kuyumculuk mesleğinin doğmasına sebep olmuştur. Bu meslek zaman içerisinde birçok tekniğin gelişmesine yol açmıştır; dolayısıyla bu çalışmada bahsedilen tekniklerden biri olan “*Mokume Gane Tekniği*” de böylelikle gelişip günümüz kuyumculuğunda önemli bir yere sahiptir.

Aydan Komi ¹ 

Emine Nas ² 

Atilla Şirin ³ 

How to Cite This Article

Komi, A., Nas, E. & Şirin, A. (2023). “Kuyumculuk Sanatında Kullanılan Mokume Gane Tekniğinin Tarihi Süreç İçerisinde Gelişimi ve Çağdaş Takıya Uyarlanması” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6858-6865. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69581>

Arrival: 20 February 2023

Published: 31 May 2023

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

¹Yüksek Lisans Öğrencisi., Selçuk Üniversitesi, SBE, El Sanatları Anabilim Dalı, Konya, Türkiye. ORCID ID: 0009-0006-2417-6192

²Profesör Doktor., Selçuk Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Konya, Türkiye. ORCID ID: 0000-0002-2513-2611

³Doktor Öğretim Üyesi., Selçuk Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, Konya, Türkiye. ORCID ID: 0000-0001-5915-6497

“Mokume” Japonca’da ahşap, “gane” ise metal demektir. Mokume Gane ismi ahşap üzerindeki ince damar görünümüne benzeyen şeklienden türetilmiştir (Midgett, 2019). Bu tekniğin tarihi 17. yüzyıla dayanmaktadır. Bir samurai kılıç ustası olan Denbei Shaomi (1651-1728) tarafından ortaya çıkarılmış ve geliştirilmiştir. İlk olarak bıçak ve kılıç yapımında kullanılmıştır (Pijanowski ve Pijanowski, 2001). Mokume Gane Tekniği ile ilgili çalışmaları 6.y.y. da ortaya çıkan kılıç ve bıçak yapımında kullanılan damascus tekniğiyle de benzerlik gösterir. Bu teknik ‘Şam çeliği’ (Damascus) adı verilen bir çelik türüyle yapılır. Şam çeliği; Güney Hindistan’dan ithal edilen ve Yakın Doğu’da bıçak üretiminde kullanılan çizgili bir çelik türüdür (Sanal-1). İki teknik arasındaki fark; Damascus Tekniğinde yalnızca 1 metal türü kullanılırken, Mokume Gane Tekniğinde birçok farklı metal türü kullanılmıştır. Damascus Tekniğinin Mokume Gane Tekniğiyle benzer yönleri ise benzer işleme yöntemleri kullanılarak metal yüzeydeki hareli dokuyu oluşturmalarıdır.

Mokume Gane tekniğinin tarihindeki ilk ürünler bakır ve altından oluşan shakudo alaşımından yapılmıştır. Daha ekonomik olabileceği düşüncesiyle değerli metallerle birlikte, yarı değerli metalleri bir arada kullanma fikri doğmuştur. Artık platin, paladyum, gümüş, nikel, zirkonyum, titanyum ve bronz da kullanmaya başlamışlardır. Böylelikle renklendirilmiş çok katmanlı yüzey doku tekniği gelişmiştir (Sanal-2).

Bu teknik farklı renkteki metallerin bir araya gelmesiyle oluşan difüzyon kaynağı yöntemi ile, metalleri birbirine bağlayan ve sonrasında kesme, bükme, ezme, haddeleme, oyuklar açma ve deformasyon gibi yöntemlerle malzemede oluşturulan metal yüzey çalışmasıdır (Binion ve Chaix, 2002). Tasarım tamamen ürünü çalışan kişiye bağlı olarak gelişip, istenilen formda biçimlendirilir. Bu teknikte kullanılan malzemeler aynı renk ve boyutta olsa dahi, ürünlerin asla birbirine benzemeyişi en belirgin özelliğini oluşturur. Burada metal katman sayıları ve renkleri isteğe göre değişebilir.

P. Baldwin’e göre Dekoratif lamine metallerin yeni biçimleri sürekli olarak geliştirilmektedir. Ne malzeme ne de uygulamalar için görünürde bir son yoktur. Bunu yöreklendirici bir düşünce olarak görüyorum. Bu, Mokume dünyasının her zaman taze, yeni ve eğlenceli olacağı anlamına gelir (Aktaran: Midgett, 2019).

Çalışma, ne kadar çok katman sayısı ve renk ile oluşturulursa o kadar etkileyici nitelikte olur. Hayal gücünün sınırsızlıklarıyla geliştirilmeye açık bu teknik kuyumculuk sanatında çağdaş takının gelişimini de destekler niteliktedir.

Alanla ilgili çalışmalar incelendiğinde, zamanla bu tekniğin çeşitli alanlarda kullanılmaya başladığı görülmektedir. Artık yalnızca silahları süslemekten çıkıp, dekorasyon ürünleri, mutfak eşyaları ve takılarda da Mokume Gane Tekniğine rastlamak mümkündür. Zaman içerisinde kullanım alanı genişleyen bu tekniğin takı tasarım boyutuna geçmesiyle birlikte takı tasarım çalışan araştırmacıların dikkatini celbetmiştir. Ancak literatür incelendiğinde konuyla ilgili detaylı bilgiye ulaşmanın sınırlı olduğu ve konuya gerekli önemin verilmediği görülmüştür. Araştırmanın amacı, Mokume Gane Tekniğinin günümüz takılara uyarlanmasıyla birlikte bu tekniğin kuyumculuk sanatı için sınırsız olasılıklar barındırdığını göstermek ve benzer çalışmalar yapan kişilere örnek teşkil etmesi amacını taşımaktadır. Bu araştırmayla, konuya dikkat çekmek, literatüre katkı sağlamak ve araştırmacılara yol göstermek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma nitel yöntemle göre yapılmıştır. Nitel yöntemde araştırma yaparken, incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşmak amaçlanmaktadır (Morgan, 1996). Ayrıca çalışmanın doğası gereği nitel yöntemde süreç içerisinde gelişim incelendiğinden, Sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanan ve bu olguları herhangi bir dönüşüme uğratmadan inceleme (Maxwell, 2008) yapılmıştır.

Bu çalışma da kuyumculuk sanatında Mokume Gane Tekniğinin gelişim süreci, kullanılan malzemeleri ve işlem basamakları ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca araştırma neticesinde tekniğin seçilen 5 önemli sanatçıları tespit edilip, uygulama örneklerinden oluşan birer adet çalışma görselleri literatürü desteklemek amacıyla araştırmaya eklenmiştir.

Araştırmanın ilk bölümünde; tekniğin tarihçesi ve çıkış noktasına değinilmiş olup, kullanılan malzemeler ve üretim aşamaları detaylarıyla açıklanmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde; bu tekniğin gelişmesini sağlayan önemli sanatçılara ait uygulama örnekleri fotoğraflarıyla aktarılmıştır. Ürün açıklamaları yapılmıştır. Tekniğin gelişim sürecinde bir kılıç yapımıyla başlayan Mokume Gane Tekniğinin, çeşitli materyal üretimine giden yolculuğuna değinilmiştir. Araştırmanın son bölümü ise birçok metal ve deneme yöntemleri kullanılarak farklı kombinasyonlarla üretilebilecek sınırsız uygulama çeşitliliğinin var olduğunu, sanatçılar tarafından yapılan 1’er uygulama örnekleriyle göstermektedir.

Araştırmada, Mokume Gane Tekniğinin günümüz takılara uyarlanmasıyla birlikte bu tekniğin geliştirilmeye elverişli bir teknik olduğunu göstermek ve benzer çalışmalar yapan kişilere örnek teşkil etmesi amaçlanmıştır.

Mokume Gane Tekniğinde Kullanılan Malzemeler

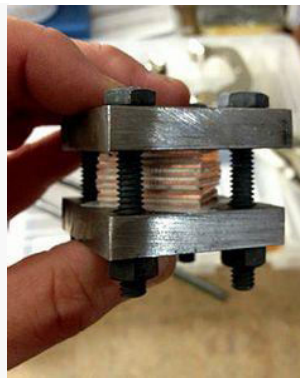
- ✓ En az iki farklı renkli metal kullanılarak elde edilir. Bu metaller altın, gümüş, bakır, pirinç, nikel, paladyum, platin gibi ayırt edici renk tonlarında seçilmektedir.
- ✓ Plakaların işlem sırasında kaymasını engellemek amacıyla bağlamak için tel, metal pres ya da kelepçeye ihtiyaç duyulur.
- ✓ Difüzyon kaynağında gerekli olan ısı işlem için pişirme fırını veya gaz ocağı gerekmektedir.
- ✓ Dövme işlemleri için metal çekiç kullanılmaktadır.
- ✓ Keski, matkap, ege, vb. malzemelerle kesme biçme ve deformasyon işlemleri gerçekleştirilir (Jones vd., 2012, s.270-271).

Mokume Gane Tekniğinin Üretim Aşamaları

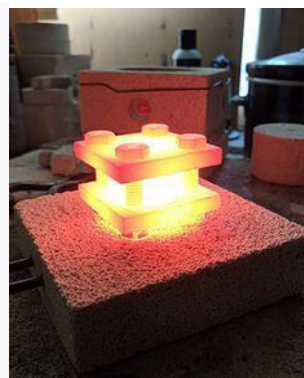
- ✓ Ürün tasarımı için en az iki farklı renk metal katmana ihtiyaç vardır (şekil 1).
- ✓ Bu metaller aynı boyutta plakalar halinde hazırlanarak üst üste getirilmek suretiyle demir teller yardımıyla birbirlerine bağlanırlar ya da iki metal arasına sıkıştırılarak sabitlenmesi sağlanır (şekil 2).
- ✓ Bu işlem adımı kaynaklama aşamasında ürünün kaymasını önlemek için kullanılır. Bu aşamada önemli olan kullanılan metallerin erime derecelerinin birbirine yakın olmalarıdır. Aksi takdirde ısıya maruz kaldıktan sonraki süreçte erime noktası düşük olan metalin yüksek olan metale göre erimeye daha erken maruz kalması olacaktır. Başka bir önemli nokta ise metallerin kalınlıklarının farklı olması olabilir.
- ✓ Metal pişirme ocağında yeterli ısıya ulaşan malzeme dikkatlice telleri açılarak ahşap bir çekiç yardımıyla vurularak veya baskı uygulanarak metallerin ısının etkisiyle birbirine bağlanması sağlanır (şekil 3).
- ✓ İşlem metal kor renginden soğumaya dönene kadar gerçekleştirilir. Bu işlem birkaç kez tekrarlanarak metallerin birbirine bağlanmış olduğundan emin olana kadar devam ettirilir (şekil 4).
- ✓ Isı işlemiyle birbirine kaynayan metal katmanlar silindirden çekilerek istenilen kalınlıkta inceltir ya da dövülerek yeterli kalınlığa gelmesi sağlanır.
- ✓ Artık yüzeye delme, oyma, kesme vs. işlemlerle deformasyona maruz bırakılarak asıl görüntüye ulaşmayı sağlayacak yöntemler uygulanır (şekil 5-6-7).
- ✓ Son olarak; geleneksel yöntemler kullanılarak dekoratif malzemeler, yüzük, kolye broş, küpe gibi takı alternatifleri için renkli yüzey desenli plakalar hazırlanmış olur. İstenilen tasarıma ulaştıktan sonra cilalama yöntemiyle ürün hazır hale getirilir (şekil 8-9) (Midgett, 2019).



Şekil 1



Şekil 2



Şekil 3



Şekil 4



Şekil 5



Şekil 6



Şekil 7



Şekil 8



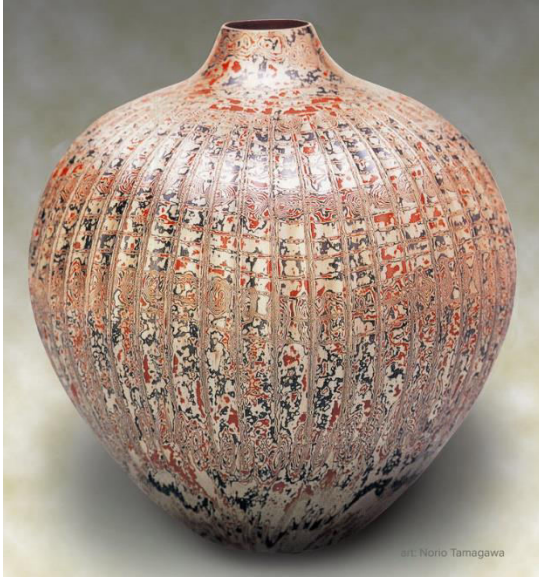
Şekil 9

MOKUME GANE TEKNİĞİNİ KULLANAN SANATÇILARIN UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Araştırmada Mokume Gane Tekniği sanatının dünyada önemli isimlerinden olan 5 sanatçının, bu teknik üzerine 1'er adet uygulama örnekleri incelenmiş, Mokume Gane Tekniğiyle üretilen uygulama örnekleri çalışmada yer almıştır. Seçilen sanatçılar bu teknikle ilgili oldukça fazla Mokume Gane Tekniği çalışmaları yapmakla birlikte alanla ilgili pek çok yayın, sergi, konferans ve ödül almış olmalarından dolayı yetkin oldukları sebebiyle kasti örnekleme yöntemiyle seçilerek araştırmada yer verilmiştir. Seçilen görseller konuyu destekler nitelikte olup, Mokume Gane Tekniğinin bir kılıç yapımından yola çıkarak çeşitli eşyalarda çalışılmasından takıya evrilmesi boyutuna kadar uzanan gelişim süreci hakkında bir bakış sunmaktadır.

Şekil 10'da bu teknikle yapılmış bir vazo yer almaktadır. Bu ürün **Norio Tamagawa** tarafından Mokume Gane Tekniğiyle yapılmış yeni dönem çalışmalardan birisidir. Norio Tamagawa Japonya'nın ünlü metal işleme sanatçılarından. Elle dövme yöntemini kullanarak çeşitli dekoratif objeler üreten bir sanatçı olarak bilinmektedir. Çalışmalarıyla ilgili pek çok önemli sergide ödüller almıştır (Sanal-3).

Norio çalışmalarında yirmi ila otuz metal katman çalışır. Bakır, gümüş ve %3 altın bakır alaşımı (shakudo) kullanır. Katmanları kaynatarak birleştirir ve kütük haline getirir. Kütük daha sonra dövülerek düz bir plaka şekline gelene kadar dövme işlemi sürdürülür. İstenilen inceliğe getirildikten sonra katmanları ortaya çıkarmak için yüzeye kazıma ve oyma işlemleri uygulanır. Zıt renk katmanları birbirine karışır ve desen ortaya çıkarılır. Levha dövülerek biçimlendirilir. Son şekli verilerek ürün hazır hale getirilir. Norio Tamagawa'nın bu eşsiz ve uygulaması oldukça zahmetli olup, tasarımı bir sanat eserine dönüştürmektedir.



Şekil 10: Norio Tamagawa tarafından bakır, gümüş ve shakudo alaşımlarından üretilmiş vazo
Kaynak: Midgett, 2019

Bir diğer Mokume Gane Sanatçısı olan **David Huang** (1971), Grand Valley State Üniversitesinde metal işleme üzerine eğitim görmüştür. Çalışmaları Metalsmith Magazine, American Craft ayrıca birçok kitap ve yayında yer almıştır. Çok fazla sergi katılımı sağlayan Huang, büyük boyutlarda Mokume Gane Teknikli metaller çalışarak oldukça ilgi uyandıran bir sanatçı olmuştur (Sanal-4). Şekil 11’de büyük bir Mokume Gane Teknikli parçasının dış yüzey dokusu üzerine bir uygulama örneğini görüyoruz. Uygulama örneği kesici bir alet ve çekiç yardımıyla küçük darbeler vurularak kazıma yöntemiyle her bir renkli katmanı ön plana çıkaracak, belli bir yükseklik ve derinlik kazandıracak bir yöntemdir. Buradaki en zorlayıcı kısım iki desenin birleştiği yüksekte kalan kenar kısımların çok dikkatli yontulması gerektiğidir. Bu oldukça zor ve zaman alan bir yöntem olsa da David Huang bu işi başarılı bir şekilde devam ettiren önemli bir Mokume Gane Tekniği sanatçısıdır.



Şekil 11: David Huang, stüdyosunda büyük bir bakır kap üzerine uygulama örneği
Kaynak: Midgett, 2019

Bu tekniği sonradan keşfetmiş olmasına rağmen kısa sürede çok yol katetmiş bir sanatçı olan **James Binnion**: ABD Donanması Denizaltı Hizmetinde elektronik teknisyeni olarak 9 yıl çalışmıştır. Japon zanaatının güzelliğine ve işçiliğine her zaman ilgi duymuştur. 1980'lerin başında Mokume Gane Tekniğini görünce bu teknikte ustalaşmak istemektedir. Bu tekniğin dersi olmadığından kendi kendine Mokume Gane Tekniğini yapmayı öğrenmeye başlamıştır. Mokume Gane Tekniği ile başarılı olduktan sonra 1991'de sadece Mokume Tekniği alanında çalışmalar yapılan Metal Arts'ı kurmuştur. Bu alanda birçok yayın, ödül ve sayısız başarıya imza atmıştır (Sanal-5).

Mokume Gane Tekniğinde iç içe geçmiş desenler oluşturmanın en temel yolu, çeşitli kalınlıklardan oluşan metal katmanların yüzeyine çekiç yardımıyla vurularak veya bir matkap presi ile bırakılan izler sonucunda ortaya çıkan desenler oluşturmaktır, bu işleme zımbalama adı verilir. James Binnion bu zımbalama işleminden sonra dış yüzeyi deforme edilen metal plakayı zımparalanarak alttaki desenleri ön plana çıkarmayı amaçlar. Zımba darbeleri,

derinliği ne miktarda istediğinizle ilgilidir. Simetrik veya tutarlı desenler için eki darbelerini kontrollü vurmak gerekir. Zimba darbesiyle oluşan girintinin derinliği desende daha fazla katman oluşumunu desteklemektedir. Metal levhanın yüzeyine vurulmuş ve çok basit görünen birkaç darbe levhanın katmanlarını ortaya çıkarmak için etkili bir yöntemdir. Son olarak, n yüzeydeki tümsekleri düz bir şekilde eğelenir veya zımparalanır. Böylece Mokume Gane tekniğinin i katmanları açığa çıkarılmış olur şekil 12. Bu teknikte sonsuz olasılıklar söz konusudur.



şekil 12: James Binnion'a ait kolye. Gümüş, bakır, pirinç ve 18K altın
Kaynak: Midgett, 2019

Hiroko Sato Pijanowski: 1942'de Japonya'nın Tokyo kentinde doğan Hiroko, 1986'da metal işleme dersleri vermeye başlamış, profesör olup emekli oluncaya kadar Michigan niversitesinde çalışmaya devam etmiştir. Yüzlerce sergiye katılıp, kitap, dergi ve makalelerde çalışmaları yer almış, aynı zamanda ABD ve Hollanda'da 180'e yakın konferans vermiştir. Yok olmaya yüz tutmuş Mokume Gane Tekniğini canlı tutmak adına atölye çalışmalarına kendini adanmıştır (Pijanowski, 1988).

Bir Mokume Gane Tekniği kütüğünün çoklu katman olarak kaynatılması görüldüğü kadar kolay olmayabilir. İşlem onu oluşturan metallerin uyumu kadar malzeme temizliğiyle de doğru orantılıdır. Mokume Gane Tekniği için iki veya daha fazla metal parçasının başarılı bir şekilde kaynatılmasına büyük lde katkıda bulunan üç önemli koşul vardır.

1. Bitişik metallerin yüzeyleri temiz olmalı, kirletici veya oksit içermemelidir.
2. Metallerin yüzeyleri basınç altında ve birbirine yakın mesafede tutulmalıdır.
3. Difüzyonla tam bağlanmanın gerçekleşmesi için metaller (sıcaklıklarına göre) yeterli bir süre bu konumda tutulmalıdır.

şekil 13'te bir ürün rneği inceleyebiliriz. Bu çalışmada metaller birbirine arada herhangi bir kaynak malzemesi (lehim) kullanılmadan katı hal difüzyon yöntemiyle birleştirilmiştir. Elde edilen plaka farklı yönlerde kesilerek istenilen modele uygun biçimde lehimle birleştirilmiştir. Mokume Gane Tekniğinin en belirgin özelliği olan ara birleştirme malzemesi kullanmadan renkli katmanları birbirine bağlamaktır. şekilde görüldüğü üzere katmanlar arası boşluk oluşmadan, herhangi bir hava kabarcığına rastlanmadan oldukça başarılı bir kaynak işlemi gerçekleşmiştir.



art: Hiroko Sato Pijanowski and Eugene Michael Pijanowski

şekil 13: Hiroko Sato Pijanowski'nin "Sa tokası alışması, Shakudo ve gümüş
Kaynak: Midgett, 2019

Son olarak çalışmada **Steve Midgett**'a değinilmiştir. Araştırmanın kaynak kısmında oldukça yer verilen Midgett; uluslararası alanda Damascus ve Mokume Gane tekniği Sanatçısı olarak tanınmaktadır. Bu tekniklere olan hayranlığı kırk yıla yakın bir süredir varlığını sürdürmektedir. 1989'dan beri desenli metal takılarda uzmanlaşan Midgett, Yükselen Yıldız Tasarımcı, Niche ödülü ve iki kez American Vision ödülünün sahibi olmuştur. Steve, Mokume Gane Tekniği üzerine atölyeler yönetmiş, çalışmaları ve araştırmaları hakkında konferanslar vermiştir. National Jeweler, Colored Stone, Lapidary Journal, Ornament ve AJM gibi birçok dergide yer almış ve aynı zamanda birçok mücevher kitabında çalışmalarına yer verilmiştir. 1995 tarihli 'Mokume Gane in the Small Shop' adlı kitap ve eğitim videosunun yazarıdır. Ayrıca konuyla ilgili önde gelen metin olarak kabul edilen 2000 ciltli, 'A Comprehensive Study' adlı kitabının yayınlanmasından bu yana hem Almanca hem de Rusça baskılarda basılmış ve tekniğin bu ülkelerde yaygınlaşmasıyla büyük ölçüde itibar kazanmıştır (Sanal-6). Şekil 14'te Midgett'e ait Mokume Gane Tekniği kullanılan bir broş tasarımı yer almaktadır. 12 ila 18 micron arasında zıt renkli iki yuvarlak tel seçilmiştir. İki kablonun uçları birbirine kıvrılıp mengenede sıkıştırılır, diğer ucu elektrikli matkaba sabitlenip teller bükülmeye başlanır. İşlem telin tamamı bükülünceye kadar devam ettirilir. Bittiğinde tel, sıkıca bükülmüş bir ip parçası gibi görünmelidir. Bir sonraki adım, parçayı kare bir tel haline getirmek veya dövmektir. Bu, iki ayrı telin yuvarlak formlarını birbirine sıkıştırarak ve kare kesitli katı bir kütle elde edilecektir. Yuvarlarken yavaşça döndürülüp her geçişten sonra metali 90 derece çevirmek gerekmektedir. Tüm boşluklar kapanana kadar işlem devam ettirilir. Bir sonraki adıma geçmeden önce telin haddeden almış olabileceği yağlardan arınmış olduğundan emin olunmalıdır. Deseni ortaya çıkarmak için fazla lehimi törpülenerek veya zımparalanarak çıkarılır. Tel artık şerit halinde düzleştirilebilir, yanlara doğru bir tabaka şeklinde yuvarlanabilir veya daha karmaşık desenler oluşturmak için kesilip yeniden lehimlenebilir.



Şekil 14: Steve Midgett'in "Kalkan Serisi" broşu. Gümüş, shakudo, bakır ve tanzanit
Kaynak: Midgett, 2019

SONUÇ

Bu araştırmanın sonucunda Mokume Gane Tekniği için neredeyse bir çok metali kullanarak istenilen takı tasarımlarını yapmanın mümkün olabileceği gözlemlenmiştir. Mokume Gane'nin estetik ve görsel zenginliği, takı tasarımlarında eşsiz bir kimlik ve değer katmaktadır, bu nedenle de kuyumculuk dünyasında yerini korumaktadır. Metallerin esnetilebilirliği, işlenebilirliği ve sünekliliği sayesinde kolaylıkla şekil alabildiğinden dolayı pek çok alanda yeni tasarımlar için kullanım yolu açmıştır. Mokume Gane Tekniğiyle karşımıza çıkan vazo, tabak, kâse, bıçak ve dekoratif ürünlerin yanı sıra bu teknikle yapılan çeşitli takılar (yüzük, küpe, kolye, broş, saç tokası vb.) karşımıza çıkmaktadır. Malzemeyi bükme, kesme, delme ve çeşitli işlemlerle bir çok tasarım varyasyonu mümkündür. Bu araştırma doğrultusunda her sanatçının kendine özgü Mokume Gane Tekniğini yorumlayışı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak; hayal gücü, yöntem ve tekniklerin farklılığı ürün çeşitliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu tekniğe ait en önemli unsur, aynı malzeme ve yöntemler kullanılsa dahi ortaya çıkan ürünlerin asla birbirine benzemeyişleri olabilir, buda her bir tasarımı eşsiz kılmaktadır. Günümüzde mokume gane

tekniklerinin en çok kullanım alanının takılarda yüzükler, kolye, küpeler, broşlar vs. olduğunu söylenebilir. Bu tekniklerin sanatçıları yalnızca ilk kullanım alanı olan bıçak ve kılıçları süslemekle kalmayıp artık teknik için çağdaş uygulama alanları geliştirerek dünyada hem teknik hem de kendilerinin tanınmalarına katkıda bulunmuşlardır. Mokume Gane Tekniği çeşitli kap ve mutfak eşyalarından çıkıp sanat eserine dönüşen ve yıllar içerisinde takıda geniş yer bulan bir teknik olmuştur. Sonuç olarak, kuyumculuk sanatında kullanılan Mokume Gane Tekniği, tarih boyunca gelişerek önemli bir yer edinmiştir. Bu teknik, çağdaş takım tasarımlarında da büyük bir ilgi görmektedir ve kendine has bir estetik sunmaktadır. Mokume Gane Tekniği'nin benzersiz desenleri ve çoklu metal kullanımı, günümüzdeki takı sanatçılarına sonsuz olanaklar sunmaktadır. Bu benzersiz ve el işçiliği ile oluşan teknik, kuyumculuk sanatının evriminde önemli bir rol oynamış ve silah süslemelerinden yola çıkıp, çağdaş takılara dönüşmüştür. Bu nedenle, Mokume Gane Tekniğinin tarihsel süreci kuyumculuk sanatıyla olan köklü ilişkisi ve çağdaş takıya uyarlanmasıyla, takı dünyasında önemli bir yer edinmiştir.

KAYNAKÇA

Binnion J., Chaix B., (2002). Old Process, New Technology: Modern Mokume Gane, The Santa Fe Symposium. S. 97- 112.

Jaewon, Y., (2012) Mokumegane technique Research on metal surface design using, S. 436

Jones, H., Vutabwarova, I.F., & Dubhghaill, C., (2012). The Use of Friction Stir Welding to produce Mokume Gane-type Materials., 270-271

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. The SAGE handbook of applied social research methods, 2, 214-253.

Midgett, S., (2019). *History of Mokume Gane*. Hong Kong: Earthshine Press.

Midgett S., (2000). *A comprehensive study on Mokume Gane*. Dünyevi Press. ISBN 0-9651650-7-8

Morgan, D. L. (1996). Focus groups as qualitative research (C. 16). New York: Sage publications

Pijanowski, HS., (1988). *Metalsmith. Artistic Research into Spiritual Expression*, 8-3.

Pijanowski, HS. and Pijanowski, GM. (2001) *Wood Grained Metal: Mokume-Gane*, 1-26.

Sanal-1. https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eam_%C3%A7eli%C4%9Fi, (Erişim tarihi: 2 Ocak 2022).

Sanal-2. A- Gems.com, Mokume gane tekniği. <https://tr.a-gems.com/84556-mokume-ghana-technique>, (Erişim tarihi: 1 Ocak 2022).

Sanal-3. *Tamagawa Norio: Japanese Living National Treasure*. <https://www.onishigallery.com/artists/78-tamagawa-norio/overview/>, (Erişim tarihi: 29 Aralık 2021).

Sanal-4. <https://davidhuang.org/general-information/bio-resume/>, (Erişim tarihi: 5 Ocak 2022).

Sanal-5. Jim Binnion, Modern Mokume Master. <https://mokume-gane.com/jbma-mokume-studio/jim-binnion/>, (Erişim tarihi: 8 Ocak 2022).

Sanal-6. Steven Jacob, Leading Authorities In Damascus Steel And Mokume Gane. <https://www.mokume.com/steve-jacob> (Erişim tarihi: 12 Şubat 2023).

Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Yönelik Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi

Investigation of Teacher Behaviors to Prevent Undesired Student Behaviors in Classroom Management

ÖZET

Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mersin ili Tarsus ilçe merkezinde görev yapan ve okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 20 (yirmi) öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlere göre öğrencilerin çoğunlukla “derste konuşma, argo ifade kullanma, fiziki zarar verme, arkadaşlarını şikayet etme” gibi istenmeyen davranışlarda buldukları; öğretmenlere göre genellikle “aile, sosyal çevre, akran etkisi, olumsuz rol model tercihi,” gibi nedenlerden dolayı istenmeyen davranışlarda buldukları; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik çoğunlukla “aile ile iş birliği, bireysel görüşme veya konuşma, uyarma, göz teması kurma” gibi yöntemlere başvurduğu; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı çoğunlukla “sohbet etme veya konuşma, sakin davranma, uyarı yapma, anlayış gösterme” gibi davranışlar sergiledikleri; öğrencilerin göstermiş olduğu olumsuz davranışların engellenmesinde kullanılan yöntemlerin başarılı ve etkili olduğu; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı hissettikleri duyguların genellikle “üzüntü hissetme, moral bozukluğu yaşama, sinirlenme” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Öğretmen, İstenmeyen Öğrenci Davranışları

ABSTRACT

This study, which was carried out to reveal the opinions of teachers about teacher behaviors to prevent undesirable student behaviors in classroom management, was designed according to the phenomenology model, one of the qualitative research methods. The sample of the study consists of 20 (twenty) teachers working in the town center of Tarsus in Mersin in the spring term of the 2021-2022 academic year and working at the preschool, primary, secondary and high school levels. A semi-structured interview form was used as a data collection tool and the data were analyzed using descriptive analysis technique. As a result of the analyzes made, according to the teachers, students mostly engage in undesirable behaviors such as "speaking in the classroom, using slang expressions, causing physical harm, complaining about their friends"; According to the teachers, they generally behaved undesirably due to reasons such as "family, social environment, peer influence, negative role model preference"; teachers mostly resort to methods such as "cooperation with the family, individual interview or conversation, warning, eye contact" to prevent undesirable student behaviors; teachers often exhibit behaviors such as "chatting or speaking, acting calmly, warning, showing understanding" against undesirable student behaviors; that the methods used to prevent the negative behaviors of the students are successful and effective; It has been concluded that the feelings that teachers feel towards undesired student behaviors are generally in the form of "feeling sad, depressed, angry".

Keywords: Classroom Management, Teacher, Undesirable Student Behaviors

GİRİŞ

Eğitimin etkililiği, bireyin kazanılacak davranışları gerçekçi bir şekilde belirlemesine, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamına, öğrencilerin davranış değişikliklerini gerçekleştirmeleri için sistematik olarak yönlendirilmesine ve davranış değişikliklerinin güvenilir bir şekilde kontrol edilmesine bağlıdır (Erişen, 1998). Bir okulun eğitim hedeflerine ulaşmasının ilk ve temel adımı sınıf yönetimidir. Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmak ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak öğretmenlerin en temel görevidir (Yüksel, 2005). Sınıflar, normal okul ortamının alt birimleri olarak gösterilir. Sınıf ortamının kendine özgü sosyal ve psikolojik yapısı, kendi dinamikleriyle sistematik bir ilişki ortaya koymaktadır (Şenay, 2011). Eğitim sisteminden beklenen öğrencilerin istendik davranışlar kazandırılması doğrultusunda öğrencilerden istendik yani olumlu davranış göstermesi belenir. Ancak farklı karakter yapılarına, ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilerin bir

Melek Kolak Özdemir¹ 
Özgür Özdemir² 

How to Cite This Article

Kolak Özdemir, M. & Özdemir, Ö. (2023). “Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Yönelik Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6866-6877. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69596>

Arrival: 22 February 2023

Published: 31 May 2023

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

¹ Uzman Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2067-3803

² Uzman Öğretmen, MEB, Mersin, Türkiye. ORCID: 0009-0001-4957-1686

araya geldiği sınıflar, farklı davranış kalıplarına yol açar. Bu durumda da istenmeyen öğrenci davranışları kaçınılmaz olur (Sezgin ve Duran, 2010).

Sınıf ortamında görülen istenmeyen öğrenci davranışı, sınıf ortamında eğitim hedeflerine ulaşılmasını engelleyen ve sınıf üyelerini etkileyen davranışları içerir. Sınıfta veya okul ortamında olumsuz öğrenci davranışlarıyla karşılaşıldığında, öğretmenler bu tür davranışlara uygun şekilde yanıt vermeli ve eğitim hedeflerine ulaşmak için davranış değişikliklerine rehberlik etmelidir (Diyez, 2009). Disiplin problemlerinin doğasını ve nedenlerini anlamak, öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için çok önemlidir. Öğrenme ve öğretme sürecinden istenilen verimin alınabilmesi için sınıf düzeninin sağlanması ve akademik olmayan etkinliklerin en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu, iyi bir sınıf yönetimi ile sağlanabilir. Disiplinsiz bir eğitim ve öğretim sisteminde başarı imkansızdır (Yüksel, 2005).

Bu çalışmanın amacı, sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur;

- ✓ Sınıfınızda en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
- ✓ Sınıfınızdaki istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri neler olabilir?
- ✓ Sınıfınızdaki istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandığınız yöntemler nelerdir?
- ✓ Sınıfınızdaki uyguladığınız bu yöntemler ne ölçüde işe yaramaktadır?
- ✓ Sınıfınızdaki istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı nasıl bir davranış sergiliyorsunuz?
- ✓ Sınıfınızdaki istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ne hissedersiniz?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi; öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını ve etkili öğrenme düzeyleri elde etmelerini sağlayan uygun öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme süreci (Delen, 2018); sınıf etkinliklerini etkin bir şekilde organize etme ve sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme becerisi (Tolunay, 2008); sınıf hedeflerine ulaşmak için öğrencileri sınıf öğretim kaynaklarıyla koordine ederek harekete geçme süreci (Yüksel, 2005); öğretme ve öğrenmenin sınıf hedefleri ile uyumlu olmasını sağlamak için öğretmenin öğrenme ortamını ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrolü ve değiştirmesi ile ilgili bütünsel teknikler ve etkinlikler (Özbebit, 2007) şeklinde tanımlanmaktadır.

Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetiminin oluşmasında hem iç hem de dış birçok faktör vardır ve bu, öğretim başarısının ilk adımı olarak görülür. Bunlar; toplumsal değişim ve ilerleme, insan yaklaşımı, yönetim anlayışı, bilgi hacmi, bilgi kaynakları ve bilgi algılarındaki artış, eğitim ve okul yönetimi, aile, çevre, akran ve arkadaş grupları, kitle iletişim araçları vb. şeklinde sıralanır (Yılmaz, 2008). "Sınıf ortamının fiziksel yönleri, öğretim planlaması, etkili zaman yönetimi, iletişim yönetimi ve davranış yönetimi" sınıf yönetiminin beş boyutunu oluşturmaktadır (Gündoğdu, 2013).

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları/Modelleri

Sınıf yönetimi, sınıfı otoriter bir şekilde kontrol etme süreci değildir. Eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde uygulanmasını sağlamak için bir sınıf ortamı yaratma ile ilgili bir süreçtir. Çağdaş sınıf yönetimi özgürlükçü, hedef odaklı, öğrenci merkezli bir yaklaşımı içermelidir. Öğretme, öğrenme ve sınıf yönetimi arasında önemli bir bağlantı vardır (Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk, 2006). Sınıf yönetiminin tarihsel gelişimine baktığımızda, farklı anlayışlar ve farklı eylemler görebiliriz. Günümüzde sınıf yönetimine geniş bir perspektiften bakılmaktadır. Sınıf sadece öğretmenlerin otoritesinde değil, aynı zamanda öğrenmeyi sağlayan bir sınıf ortamı oluşturulması açısından önemli görülmektedir (Teymuroğlu, 2011). Toplum geliştikçe eğitim alanı da sınıf yönetimi modellerini içerecek şekilde baskıdan demokrasiye, formalizmden amaca, öğretmen merkezli öğrenci merkezliye evrilmiştir (Serttaş, 2016). Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin izlediği yaklaşım çok önemlidir. Sınıf yönetimi yaklaşımı; hedeflere, kaynaklara ve ihtiyaçlara göre değişir denir (Tolunay, 2008). Değişen şartlara ve ihtiyaçlara göre geleneksel, modern, reaktif, önleyici, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere altı sınıf yönetimi modeli bulunmaktadır.

Sınıf Yönetimi İlkeleri

Sınıf yönetiminde sınıf düzeni ve olumlu bir öğrenme ortamı önemli bir faktördür. Bu durumda sınıf, öğrenci merkezli ve etkileşim esas olmak kaydıyla bir dizi düzenlemeye ihtiyaç duyar (Teymuroğlu, 2011). Sınıfta düzeni

sağlamanın yanı sıra, sınıf içinde kurulan düzeni korumak da bazı önlemler gerektirir. Bunu yapmak için, öğrencilerin öğrenme stillerine ve tercihlerine uygun çeşitli öğretim etkinliklerini dahil etmeyi, dersler arasındaki geçişlere dikkat etmeyi, sınıf ortamında boşluk yaratmamayı ve mobil öğretmen ve öğrenmeye elverişli bir ortam sağlamayı düşünür (Yılmaz, 2008).

Bir eğitim sisteminin başarısı, genel hedeflerle uyumlu bir sınıf ortamında eğitim ve okul hedeflerine etkili bir şekilde ulaşılmasıyla ilgilidir. Etkililik, bir eğitim sisteminin başarılı bir şekilde varlığı ve türüne göre bir okulun neleri başardığıdır (Şenkulak, 2010). Etkili bir sınıf yönetiminin ilkeleri; öğrenciler anladıkları ve kabul ettikleri kurallara uymaya büyük önem verilmeli; öğrenci düzenli olarak ilgi ve yetenekleriyle ilgili anlamlı etkinliklere yönlendirildiğinde disiplin sorunları en aza indirilebilmeli; yönetim, kötü davranışları olumsuz bir şekilde kontrol etmek yerine, öğrencilerin üretken faaliyetlere harcadıkları zamanı en üst düzeye çıkararak bir yaklaşım izlenmeli; öğretmenin amacı, öğrenciler üzerinde tam kontrole sahip olmak değil, öğrencilerin öz kontrollerini geliştirmelerine izin vermek olmalı şeklinde sıralanmaktadır (Çankaya ve Çanakçı, 2011; Yılmaz, 2008).

İstenmeyen Öğrenci Davranışı

İstenmeyen öğrenci davranışı; okulun eğitim çalışmalarına müdahale eden her türlü davranış (Yumuşak ve Balcı, 2018); sınıf ortamında eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumsuz etkileyen her türlü davranış (Çankaya ve Çanakçı, 2011); okula veya sınıf kültürüne, öğretmenin düşüncesine ve okulun beklentisine göre değişik şekilde davranış göstermek (Dönmez ve Cömert, 2009); sınıfın olumlu havasını engelleyen her türlü davranış (Ekici ve Ekici, 2014) olarak tanımlanmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının başında istismar etme, başkalarını rahatsız etme, derste dikkatsiz olma, dersi dinlememe, sınıfta konuşma, ders dışı işlerle uğraşma, arkadaşlarını engelleme, arkadaşlarına veya öğretmenlerine kaba ve saygısız davranma, okula zarar verme gibi davranışlar gelmektedir (Çankaya ve Çanakçı, 2011). Her ne olursa olsun sınıf düzenini bozan, öğrenmeyi engelleyen veya aksatan çoğu davranış istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilir.

İstenmeyen Davranış Nedenleri

Sınıf öğretmenlerinin birincil sorumluluklarından biri, kötü davranışların temel nedenlerini belirleyip azaltmak, sağlıklı sosyal yaşam ve öğrenme alanları yaratmaktır (Dönmez ve Cömert, 2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini anlamak ve onlara doğru davranışa sahip birer öğretmen gibi davranmak, daha sağlıklı bir öğrenme ve öğretme ortamı için gereklidir. Bu bağlamda öğrencilerin kötü öğrenci davranışları netleştirilmeli, nedenleri anlaşılmalı ve davranışa göre etkili çözümler getirilmelidir. Kötü davranışı kontrol etme, önleme veya etkili bir şekilde yönetme yeteneği, kötü davranışın nasıl ele alındığına bağlıdır (Balgalmış ve Kayır, 2017).

Literatür incelendiğinde öğretmen kaynaklı nedenler olarak öğrencilere yönelik geliştirilen tutum, öğretmenin tecrübesi, öğretmenin öğrenci tepkisini çeken davranışlara sıklıkla başvurması, çalışma engellerinin ortadan kaldırılmaması, öğretim zamanının uygun kullanılmaması, öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarının sağlanamaması, öğretmenin kişiliği, öğrencilerle arasındaki iletişimi, benimsediği yönetim şekli, dersi işleme biçimi, öğrencilerden beklentisi, mesleki yeteneği, alan bilgisi gibi vs. (Tolunay, 2008; Yılmaz, 2008; Yumuşak ve Balcı, 2018); öğrenci kaynaklı nedenler olarak öğretmenine aşırı bağımlı olması, öğretmenin ilgisini çekmeye çalışması, dikkatini toplayamaması veya ilgili konuya yoğunlaştırılmaması, başarısız olduğu durumlarda mutsuz olması, çalışmalarında savruk ve dağınık olması, arkadaşlarını çalışırken rahatsız etmesi, çalışmalarını bölmesi, öğretmene, okula ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutum içinde olması, kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirememesi, içine kapalı ve az konuşması, arkadaşlarına, okula ve öğretmene saldırgan olması, arkadaşlarını öğretmene şikâyet etmesi, kendisini okul öğretmenlerine karşı güdüleyememesi (Girmen ve diğerleri, 2006; Gündoğdu, 2013; Yumuşak ve Balcı, 2018) sayılabilir.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Yaklaşımlar

Çocuklar sınıfa olumlu ya da olumsuz birçok davranışla gelebilirler. Burada önemli olan öğretmenlerin olumlu davranışları yeterince destekleyip artırarak olumsuz davranışları azaltmadaki etkinliği ve bu süreçte bireylerin psikolojik dengeyi başarılı bir şekilde korumalarına yardımcı olmasıdır (Yumuşak ve Balcı, 2018). İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen veya idareciler aşağıdaki yaklaşımları sergilemelidir (Delen, 2018; Girmen ve diğerleri, 2006).

Tepki vermeme (görmezden gelme), göz göze gelerek mesaj verme, jest ve mimiklerle uyarı gönderme, öğrencinin yanına giderek yakın durma, öğrenciye hafifçe dokunarak uyarma, öğretmenin dersi keserek sessiz kalması, istenmeyen davranış sergileyen öğrenciye, doğru davranışın gösterilmesi gibi sözel olmayan müdahale yöntemleri; sınıfın genelini uyararak istenmeyen davranış sergileyenleri dolaylı uyarma, öğrenciyi uyarma ve ona problem davranışını anlatma, soru sorarak derse ilgiyi çekme, isme hitaben öğrenciyi uyarma, sınıf kurallarını hatırlatma, sözlü azarlama ve mesajlar verme, istenen davranışları takdir etme ve pekiştirme, istenmeyen davranış sergileyen

öğrencinin eleştirilmesi gibi sözel müdahale yöntemleri veya öğrenci ile birebir konuşarak hatalarını anlatma, dersin akışında değişiklik yapma ve öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenciye sorumluluk verme, dersi eğlenceli hale getirerek öğrencileri rahatlatma, öğrencinin yerini değiştirerek ayrı bir yere oturtma, ailesini okula çağırarak bilgilendirme, okul yönetimi ve varsa rehber öğretmen ile görüşme gibi duruma müdahale yöntemleri kullanılmaktadır (Delen, 2018; Girmen ve diğerleri, 2006).

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Stratejiler

Öğrenci istenmeyen davranışlarını anlamak, daha iyi bir öğrenme ve öğretme süreci için kritik öneme sahiptir. Bunun için öğrencilerin kötü davranışları belirlenmeli, nedenleri anlaşılmalı ve davranışlara göre etkili çözümler getirilmelidir (Çankaya ve Çanakçı, 2011). İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı; öğrencileri sürekli olarak izlemek, öğrencileri motive etmek ve motivasyonu dersin sonuna kadar sürdürmek, öğrencilerin ilgilerini anlamak ve derse ilgiyi arttırmak, sınıf kurallarını tespit etmek (Tolunay, 2008; Yüksel, 2005) gibi stratejiler kullanılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modeline göre yürütülen betimsel bir çalışmadır. Olgubilim (fenomenoloji), bireysel olayları içermez, ancak bu olayları kapsayan gerçekleri içerir, hedef kitlenin fenomenleri ve anlamlarını nasıl anladığının incelenmesidir. Bazen durumlar, kavramlar, deneyimler, algılar veya yönler olarak karşılaştığımız gerçekler, farklı özelliklere sahip bireyler için farklı şeyler ifade edebilir (Başol, 2008). Olgubilimsel (fenomenolojik) araştırmalar sonucunda kesin, genellenebilir sonuçlar mümkün olmayabilir, ancak bu tür araştırmalar fenomenlerin daha derinden anlaşılmasına ve anlaşılmasına yol açabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Tarsus ilçesinde devlet okullarında çalışan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 20 (yirmi) okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özelliklere ilişkin veriler doğrultusunda aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Demografik Özelliklerine İlişkin Tablo

Özellikler		N (20)	%
Cinsiyet	Kadın	12	60
	Erkek	8	40
Medeni Durum	Evli	12	60
	Bekar	8	40
Eğitim Durumu	Lisans	16	80
	Lisansüstü	4	20
Eğitim Kademesi	Okulöncesi	5	25
	İlkokul	5	25
	Ortaokul	5	25
	Lise	5	25
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	2	10
	6-10 yıl	3	15
	11-15 yıl	5	25
	16-20 yıl	7	35
	21 yıl ve üzeri	3	15

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda istenmeyen öğrenci davranışlarını, davranışların nedenlerini, bu davranışları önleyici yöntemleri, kullanılan yöntemlerin etkililiğini, öğretmenlerin sergilediği davranışları ve hissettikleri duyguları kapsayacak şekilde 6 madden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Görüşme formu bizzat araştırmacılar ile yüz yüze görüşülerek çalışmanın önemi anlatılmış, gönüllü öğretmenlere görüşme formunu doldurulması için süre tanınmış, sürenin bitiminde katılımcılar ziyaret edilerek görüşme formu toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, genellikle nitel veri seti üzerinde detaylı ayırıştırma gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır (Baltacı, 2019). Analiz aşamasında katılımcılar; OÖÖ (okulöncesi öğretmenleri), İÖÖ (ilkokul öğretmenleri), OÖ (ortaokul öğretmenleri) ve LÖ (lise öğretmenleri) şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 2: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Tablo

Davranışlar	Katılımcılar	f
Derste konuşma	OÖÖ5, İÖÖ4, İÖÖ5, OÖ1, OÖ4, LÖ1, LÖ3	7
Argo ifade kullanma	İÖÖ1, İÖÖ5, OÖ3, LÖ5	4
Fiziki zarar verme	OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ3, OÖÖ4	4
Arkadaşlarını şikayet etme	OÖÖ2, OÖÖ5, LÖ5	3
Bencil davranmak	OÖÖ1, OÖÖ3, LÖ5	3
Kuralları kabullenmeme	OÖÖ3, OÖÖ4, OÖ2	3
Ağlamak	OÖÖ2, OÖÖ4	2
Dersle ilgilenmeme	LÖ2, LÖ4	2
Akran zorbalığı	İÖÖ3	1
Cep telefonu ile oynama	LÖ1,	1
Çekingenlik göstermek	İÖÖ5	1
Derste uyuma	LÖ5	1
Eşyaları ile oynamak	İÖÖ5	1
Kaba davranış sergileme	İÖÖ5	1
Olumsuz davranışı kabullenmeme	OÖÖ1	1
Saygısızlık	OÖ5	1
Sınıf içinde gezmek	İÖÖ5	1
Sorumluluğunu yerine getirmemek	İÖÖ5	1
Sosyal medya kullanımı	OÖ2	1
Uyumsuz veya sık sık izin istemek	İÖÖ5	1
Uyum sorunu yaşama	İÖÖ2	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin dağılım “derste konuşma (7), argo ifade kullanma (4), fiziki zarar verme (4), arkadaşlarını şikayet etme (3), bencil davranmak (3), kuralları kabullenmeme (3), ağlamak (2), dersle ilgilenmeme (2), akran zorbalığı (1), cep telefonu ile oynama (1), çekingenlik göstermek (1), derste uyuma (1), eşyaları ile oynamak (1), kaba davranış sergileme (1), olumsuz davranışı kabullenmeme (1), saygısızlık (1), sınıf içinde gezmek (1), sorumluluğunu yerine getirmemek (1), sosyal medya kullanımı (1), uygunsuz veya sık sık izin istemek (1), uyum sorunu yaşama (1)” şeklindedir.

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmenlerin cevapları şu şekildedir; “Olumsuz davranışı kabullenmeme, birbirini itme, her zaman lider olma isteği (OÖÖ1), Birbirlerini şikayet etmeleri, birbirlerine vurmaları, ağlama (OÖÖ2), Kuralları tanımama, paylaşım bilmemek, arkadaşlarına zarar verme (OÖÖ3), Ağlamak, kurallara uymamak, arkadaşlarını ısırma (OÖÖ4), İzin almadan her soruya cevap vermek, her durumdan ve her arkadaşından sürekli şikayet etmek (OÖÖ5); Öğrenciler çokça argo ifadeler kullanıyor (İÖÖ1), Okul kültürüne uyum konusunda olumsuz davranışlar sergiliyorlar (İÖÖ2), Küfürlü konuşulması ve akran zorbalığı en sık yaşadığım olumsuz davranışlardır (İÖÖ3), Söz almadan konuşma davranışı sıkça karşılaştığım sorun (İÖÖ4), Ders anında arkadaşları ile konuşmak, eşyaları ile oynamak, arkadaşlarının istemeyeceği kaba davranış ve kaba sözler kullanmak, sorumluluklarını zamanında yerine getirmemek, ders anında sınıf içinde gezmek (çöp atma bahanesiyle), tuvalet için izin istemek, duygu ve düşüncesini ifade etmede çekingen olmak (İÖÖ5); Öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları (OÖ1), Sosyal medya, kurallara uymama öğrencilerde görülen en sık olumsuz davranışlar (OÖ2), Küfredilmesi (OÖ3), Gereksiz konuşma (OÖ4), Öğrencilerimiz genellikle saygısızca hareket ediyor (OÖ5); Cep telefonu ile oynama, arkadaşları ile konuşma sınıfında karşılaştığım olumsuz davranışlar (LÖ1), Derse odaklanamama (LÖ2), Ders dışı gereksiz konuşmalar (LÖ3), Öğrencimizin dersle ve okulla ilgilenmemesi ve derste uyuması. (LÖ4), Küfürlü konuşma, saygı göstermeme, arkadaşını şikayet etme, ben merkezci olma (LÖ5)”.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 3: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Tablo

Davranış Nedenleri	Katılımcılar	f
Aile	OÖÖ1, OÖÖ3, OÖÖ4, OÖÖ5, İÖÖ1, İÖÖ2, İÖÖ3, İÖÖ5, OÖ1, OÖ2, OÖ4, OÖ5, LÖ1, LÖ5	14
Sosyal çevre	OÖÖ1, OÖÖ2, İÖÖ1, İÖÖ2, İÖÖ5, OÖ3, LÖ4	7
Akran etkisi	OÖÖ3, İÖÖ3, İÖÖ4, OÖ4, LÖ5	5
Olumsuz rol model tercihi	İÖÖ4, İÖÖ5, OÖ3, OÖ4, LÖ4	5
Güdülenme yetersizliği	OÖ3, LÖ1, LÖ2, LÖ3, LÖ5	5
Sosyal medya	İÖÖ1, OÖ2, OÖ3, LÖ2	4
Ergenlik dönemi	OÖ2, OÖ4, LÖ2	3
Kişisel yetersizlikler	İÖÖ5, OÖ1, OÖ2	3
Akademik sorunlar	LÖ1, LÖ3	2
Akran zorbalığı	İÖÖ2, OÖ5	2
Bencil davranış	OÖÖ1, OÖÖ2	2
Dijital oyunlar	OÖÖ1, İÖÖ3	2
Sosyalleşme sorunu	İÖÖ4, LÖ4	2
Uyum sorunu	OÖÖ4, OÖ5	2
Video veya çizgi film	OÖÖ1, OÖÖ3	2
Konuşma isteği	OÖ1	1
Kötü alışkanlık edinme	OÖ5	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranış nedenlerine ilişkin dağılım “aile (14), sosyal çevre (7), akran etkisi (5), olumsuz rol model tercihi (5), güdülenme yetersizliği (5), sosyal medya (4), kişisel yetersizlikler (3), ergenlik dönemi (3), sosyalleşme sorunu (2), uyum sorunu (2), dijital oyunlar (2), video veya çizgi film (2), bencil davranış (2), akran zorbalığı (2), akademik sorunlar (2), kötü alışkanlık edinme (1), konuşma isteği (1)” şeklindedir.

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin öğretmenlerin cevapları şu şekildedir; “Aile tutumları, çocuğun paylaşmayı henüz öğrenememiş olması, telefon oyunları, izlenen video içerikleri, yaşadığı çevrenin niteliği bu yaş gruplarındaki öğrenciler için olumsuz davranış sergilemelerinin nedeni olarak sayılabilir (OÖÖ1), Paylaşmak istememe ve önceliği kendine isteme, kaybetmeyi hazmedememe, sosyal çevre istenmeyen davranış nedenleri arasında yer almaktadır (OÖÖ2), Aile, akranlarından öğrendiği olumsuz davranışlar, uygun olmayan çizgi film izlemesi vs... (OÖÖ3), Yeni bir ortama alışma sıkıntısı, aile yapısı en temel sebeplerdendir (OÖÖ4), Ailenin çocuk yetiştirmede ilgisizliği ve bilgisizliği, aile ve çevresinde her isteğinin karşılanması (OÖÖ5); Aile, internet veya görsel medya, ait olduğu sosyal çevre gibi nedenler en başta gelmektedir (İÖÖ2), Aile eğitiminin yetersiz olması, akran zorbalığı, yaşanan çevre vb. nedenlerden ötürü olumsuz davranış sergilenmektedir (İÖÖ2), Bilgisayar oyunları (silahlı, küfür içerikli), aile ve arkadaş etkisi başlıca sebepler arasında sayılabilir (İÖÖ3), Okul dışında yeterince sosyalleşmemeleri, akran öğrenmesi, uygun olmayan rol model edinme bu davranışlara kaynak oluşturmaktadır (İÖÖ4), Aile, ait olduğu sosyal çevre, kendini yeterince ifade edememesi, şımartılma, ailesinde ve çevresinde yeterince değer görmemesi, iyi bir rol model edinmemesi başlıca sebepler olarak sayılabilir (İÖÖ5); Öğrencilerin veliler tarafından fazlaca korunması, konuşma isteği ve dikkat çekmeye çalışmak gibi sebeplerden kaynaklanıyor (OÖ1), Ailenin yetiştirme tarzı, ergenlik dönemine girilmesi, kabul görme isteği, sosyal medya vs. (OÖ2), Öğrencilerin yetersiz uyarılması, eksik rol modeller, sosyal medya platformları, yaşadığı çevre bu tür davranışların ana sebebidir (OÖ3), Akran gruplarında kabul görme, aile, ergenlik, yaşına uygun rol model edinememe nedeniyle olumsuz davranış gösteriliyor (OÖ4), Aile, birbirlerine saygı göstermeme, okula veya sınıfa uyum, kötü alışkanlık edinmesi gibi pek çok sebep etkilidir (OÖ5); Okula ilgisizlik, okumak istememek ve aile eğitimi en temel sebeplerdir (LÖ1), Gelecek kaygılarının eksik olması, sosyal medyadan edinilen olumsuzluklar, ergenlik psikolojisi gereği asi davranış göstermesi gibi sebeplerden dolayı olumsuz davranış sergilenmektedir (LÖ2), Dikkati yoğunlaştıramamak, ilgi çekici ve etkileyici bir uygulama olmayışı olumsuz davranış sebepleridir (LÖ3), Pandemi dönemi ile birlikte öğrencilerin sosyal hayattan kopuşu, yaşanan çevre, olumsuz rol model nedenleri arasında sayılabilir (LÖ4), Dersin ilgisini çekmemesi, arkadaş çevresi, aile yapısı bu tür davranışlara sebep olmaktadır (LÖ5)”.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullanılan yöntemler, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Tablo

Yöntemler	Katılımcılar	f
Aile iş birliği	OÖÖ1, OÖÖ4, İÖÖ2, İÖÖ4, İÖÖ5, OÖ1, OÖ2, OÖ5, LÖ2, LÖ3	10
Bireysel görüşme veya konuşma	OÖÖ2, OÖÖ3, OÖÖ4, İÖÖ3, İÖÖ4, İÖÖ5, OÖ1, OÖ5, LÖ2, LÖ3	10
Uyarma	OÖÖ2, İÖÖ2, OÖ1, OÖ2, OÖ4, OÖ5, LÖ1, LÖ3, LÖ4	9
Göz teması kurma	İÖÖ4, OÖ2, OÖ3, LÖ1, LÖ3, LÖ4	6
Rehberlik servisi ile iş birliği	OÖÖ5, İÖÖ3, İÖÖ4, OÖ2, OÖ4, LÖ2	6
Görmezlikten gelme	OÖÖ4, İÖÖ4, OÖ2, OÖ3, LÖ4	5
İlgi çekmek veya yönlendirme	OÖ4, OÖ5, LÖ1, LÖ3, LÖ5	5
Empati kurdurma	OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ5, İÖÖ5	4
Sorumluluk verme	İÖÖ2, İÖÖ5, OÖ4, OÖ5	4
Cezalandırma	OÖÖ3, İÖÖ1, İÖÖ2	3
İkna etme	OÖÖ2, İÖÖ1, OÖ2,	3
Ödüllendirme	OÖÖ1, OÖÖ3, LÖ5	3
Tehdit etme veya kuralları hatırlatma	İÖÖ1, OÖ5, LÖ3	3
Yer değiştirme	OÖÖ5, OÖ1, LÖ1	3
Davranış nedenini belirleme	OÖÖ4, LÖ4	2
Değerli olduğunu hissettirme	İÖÖ5, OÖ1	2
Öğrenciyi dinleme veya konuşurma	OÖÖ1, İÖÖ5	2
Rol model olma	OÖ3	1
Vurgu ve tonlama	OÖ3	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullandıkları yöntemlere ilişkin dağılım “aile iş birliği (10), bireysel görüşme veya konuşma (10), uyarma (9), göz teması kurma (6), rehberlik servisi ile iş birliği (6), görmezlikten gelme (5), ilgi çekmek veya yönlendirme (5), empati kurdurma (4), sorumluluk verme (4), cezalandırma (3), ikna etme (3), ödüllendirme (3), tehdit etme veya kuralları hatırlatma (3), yer değiştirme (3), davranış nedenini belirleme (2), değerli olduğunu hissettirme (2), öğrenciyi dinleme veya konuşurma (2), rol model olma (1), vurgu ve tonlama (1)” şeklindedir.

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullanılan yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cevapları şu şekildedir; *Dinleme, birbirini anlamayı sağlama, özür dileme, olumsuz davranış tamamen geçtiğinde ödül verme, olumsuz davranış devam ederse aile ile iletişime geçme gibi yöntemlere başvuruyorum (OÖÖ1), Konuşmak, ikna etmeye çalışmak, uyararak, biraz oturup düşünmesini sağlamak en çok kullandığım yöntemler arasında yer alır (OÖÖ2), Hatalı davranışı cezalandırıyorum, iyi davranışı ödüllendiriyorum, konuşuyorum (OÖÖ3), Öncelikle sakinleşmesini sağlama olmuyorsa görmezden gelme, davranışın nedenini belirleyerek gerekli müdahaleleri yapma, olumsuz davranışa devam etmesi durumunda olacaklarla ilgili konuşma, ailesi ile görüşerek gerekli müdahalelerde bulunmalarına yardımcı olma gibi yöntemler bu yaştaki çocuklar için daha uygun yöntemler arasında yer aldığından kullanmayı tercih ediyorum (OÖÖ4), Empati kurmasını sağlama, olayın boyutuna göre okul rehber öğretmeni ile görüşme, yer değiştirme yöntemlerini kullanıyorum (OÖÖ5); İkna etmeye çalışırım, toplumsal saygı kurallarımıza dikkat çekerim, aile ve okul idaresi ile ilgili tehdit seçeneğine başvururum, teneffüse çıkmama cezası veririm, ilgilendiği eşyayı elinden alırım (İÖÖ1), Öğrenci ve aileyle görüşme, öğrenciye sorumluluk verme, uyarı, oyun oynamalarını yasaklarım, ders dinlemeyenleri duvar kenarına çekerim (İÖÖ2), İstenmeyen davranışları sergileyen öğrencilerimle konuşarak ve çözümediğimiz davranış sorunlarında ise rehber öğretmenlerimizden yardım olarak müdahale ediyorum (İÖÖ3), En başta görmezlikten gelerek sönme durumunun gerçekleşmesini beklerim, sönme gerçekleşmediyse göz teması kuruyorum, birebir öğrenci ve veli ile görüşmesi gerçekleştiririm, rehberlik servisine yönlendiririm (İÖÖ4), Çocukların, ders dışı da olsa, konuşmalarına ve kendilerini ifade etmelerine fırsat vermeye çalışıyorum; yapabilecekleri sorumluluklar veriyorum; gerekli durumlarda davranışlarının sonuçları ile ilgili konuşmalar yapıyorum; bire bir görüşerek empati kurmasını sağlamaya çalışıyorum; aile ile işbirliği yapıyorum; her öğrencinin eşit haklara ve eşit yaptırımlara sahip olduğunu hissettirmeye çalışıyorum (İÖÖ5); Değerli olduğunu sözlerle ve davranışlarla hissettirmek, onlarla konuşmak, uyararak, yerini değiştirmek, velilerle iletişime geçmek gibi yöntemlere başvuruyorum (OÖ1), Görmezlikten gelirim, göz teması kurarım, ikaz ederim, devam etmesi halinde ikna yöntemine başvururum, hala devam ediyorsa rehberlik servisine yönlendiririm ve veli görüşmesi gerçekleştiririm (OÖ2), Doğru davranış kalıplarını göstermek, göz teması kurma, ders anlatımında sesimi yükseltmek, görmezlikten gelme gibi yöntemlere başvururum (OÖ3), Rehberlik servisiyle görüştürmek, uyarı, ilgiyi başka yöne aktarmak, görevlendirme, aileyle iletişime geçme gibi yöntemler tercih sebebidir (OÖ4), Sözlü uyarı, öğrenci ve veli görüşmeleri, sorumluluk verme, ilgiyi başka yöne çekme, devamı halinde ceza alabileceğini hatırlatma gibi yöntemleri kullanırım (OÖ5); Soruları onlara yönelterek espiri ile ve ilgi alanlarına göre soru ekleyerek derse katılmalarını sağlarım. Devam etmesi durumunda göz teması kurarım, ikaz ederim, yer değiştiririm (LÖ1), Öğrencilere yapılan olumsuz davranışların etkilerini anlatmak, çevresine ve kendisine verebileceği zararları belirtmek, rehberlik servisinden yardım almak, veliler ile iletişim kurarak gerekli davranışın ortadan*

kaldırılması için çaba sarf etmek (LÖ2), Etkileyici bakış, uyarıcı sözler, not tutturarak ilgiyi başka yöne kaydırmak, bireysel görüşme, veli görüşmesi, disiplin yönetmeliği ile korkutma gibi yöntemler en başta gelmektedir (LÖ3), Bireysel rehberlik yaparak davranışın nedenini anlamaya çalışma, görmezlikten gelme, göz teması kurma, uyarma vs. en çok tercih ettiğim yöntemler arasında yer alır (LÖ4), Derse ilgilerini çekmek, uyandırmak için espri yapmak, soru sormak, notla ödüllendirme gibi yöntemleri kullanırım (LÖ5).

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarında Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullanılan yöntemlerin etkililiği, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 5: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarında Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Tablo

Etkililik Düzeyi	Katılımcılar	f
Çoğunlukla etkili	OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ3, OÖÖ5, İÖÖ2, İÖÖ3, İÖÖ4, LÖ1, LÖ2, LÖ5	10
Kısmen etkili	OÖ2, OÖ3, OÖ4, LÖ3	4
Orta düzeyde etkili	OÖ1, OÖ5	2
Yeterli değil	İÖÖ1, LÖ4	2
Etkili	İÖÖ5	1
Olumlu	OÖÖ4	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullandıkları yöntemlerin etkililiğine ilişkin dağılım “çoğunlukla etkili (10), kısmen etkili (4), orta düzeyde etkili (2), yeterli değil (2), etkili (1) ve olumlu (1)” şeklindedir.

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmenlerin cevapları şu şekildedir; “Genellikle işe yarıyor (OÖÖ1), Kolay ikna oluyorlar, çok problem yaşamıyorum ve % 90 yüksek oranda işe yarıyor diyebilirim (OÖÖ2), Çoğunlukla işe yarar (OÖÖ3), Çoğunda olumlu sonuç aldım (OÖÖ4), Çoğunlukla işe yaramakta çünkü öğrenciler kendilerinin dinlenmesiyle samimi olarak ilgiyi görmekteler (OÖÖ4); Başlarda etkili gibi görünse de yeterli olmuyor (İÖÖ1), Sorumluluk verildiğinde kendini önemli biri olarak görüyor ve okul kültürüne daha çabuk alışıyor. O zaman da yüksek oranda etkili sonuçlar alıyorum (İÖÖ2), Çoğu zaman yarıyor (İÖÖ3), Büyük ölçüde işe yaramaktadır (İÖÖ4), Öğrenci yaptığının yanlış olduğunu anlarsa, veli çocuğunun okulda tek başına eğitim öğretim almadığının farkına varırsa etkili olabiliyor (İÖÖ5); Öğrenciye göre değişiyor ama yüzde yetmiş işe yarıyor (OÖ1), Nisbeten ve kısa süreli etki ediyor (OÖ2), Zaman zaman sürecin uzamasından dolayı sıkıntılar yaşandığından kısmen yeterli oluyor (OÖ3), Kısa süreli çözüm sağlıyor, yani kısmen diyebilirim (OÖ4), Orta düzeyde etkili olduğu düşüncesindeyim (OÖ5); Çoğunlukla işe yarıyor (LÖ1), Genelde iyi sonuçlar veriyor (LÖ2), Tam anlamıyla değil (LÖ3), Çok yeterli değil (LÖ4), Çoğu zaman işe yarar (LÖ5)”.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Sergilenen Davranışlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sergilenen davranışlar, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 6: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Sergilenen Davranışlara İlişkin Tablo

Sergilenen Davranışlar	Katılımcılar	f
Sohbet etmek veya konuşmak	OÖÖ1, OÖÖ5, İÖÖ1, İÖÖ5, OÖ3, OÖ5, LÖ2	7
Sakin davranmak	OÖÖ2, OÖÖ3, OÖÖ4, LÖ1	4
Uyarı yapmak	OÖÖ2, OÖÖ4, İÖÖ4, OÖ1	4
Anlayış göstermek	OÖ4, LÖ4	2
Kararlı davranmak	OÖÖ3, LÖ5	2
Üzülüğünü belli etmek	OÖÖ1, LÖ3	2
Aile ile işbirliği	İÖÖ3	1
Ceza vermek	OÖ2	1
İşlem başlatmak	LÖ5	1
Kızmak	OÖ1	1
Rol model olmak	OÖ3	1
Tatlı sert davranmak	İÖÖ2	1
Yanlışlığı hissettirmek	İÖÖ5	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sergiledikleri davranışlara ilişkin dağılım “sohbet etmek veya konuşmak (7), sakın davranmak (4), uyarı yapmak (4), anlayış göstermek (2), kararlı davranmak (2), üzüldüğünü belli etmek (2), aile ile işbirliği (1), ceza vermek (1), işlem başlatmak (1), kızmak (1), rol model olmak (1), tatlı sert davranmak (1) ve yanlışlığı hissettirmek (1)” şeklindedir.

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sergilenen davranışlara ilişkin öğretmenlerin cevapları şu şekildedir; “Davranışın olumsuzluğu ve o kişiden hiç beklemediğim konusunda sohbet ederim. Sevdiğim insanların bu davranışları karşısında çok üzüldüğümü dile getiririm (OÖÖ1), Sakin davranmaya çalışırım, çocuğa değil arayışına karşı uyarılarımı yaparım (OÖÖ2), Sakin ve kararlı davranmak önemli (OÖÖ3), Sakin kalarak uyarılarımı yaparım (OÖÖ4), Bunun doğru olmadığını önce bu davranışı sergileyen öğrenciye sonra diğer öğrencilere anlatıyorum (OÖÖ5); Konuşarak davranışın hatalı ve hoş olmadığını belirtirim (İÖÖ1), Tatlı sert davranarak öğrencilere gözdağı veririm (İÖÖ2), İstenmeyen davranış sürekli tekrar ediyorsa aile ile iletişime geçerim (İÖÖ3), Uyarıda bulunurum (İÖÖ4), Jest ve mimiklerle davranışın yanlış olduğunu hissettirim veya genel veya bire bir konuşma yaparım (İÖÖ5); Uyarır, kızarım (OÖ1), Zaman zaman küçük cezalar uygulurum. (Kısa süreli oyun dışı bırakmak gibi...) (OÖ2), Doğru davranışı anlatır ve uygulurum (OÖ3), Anlayışlı olmaya çalışırım (OÖ4), Nasihat ederim (OÖ5); Sakin şekilde derse katılımlarını sağlarım (LÖ1), Bu davranışlarının olumsuz sonuçlarını anlatırım (LÖ2), Üzüldüğümü ve hoşlanmadığımı sözle ve beden dili ile belli ederim (LÖ3), İsteklerini anlamaya ve yapılabilecekleri karşılamaya çalışıyorum (LÖ4), Kararlı ve otoriter davranırım ve işlem başlatırım (LÖ1)”.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Hissedilen Duygulara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sergilenen hissedilen duygular, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmiş ve elde edilen cevaplara ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 7: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Hissedilen Duygulara İlişkin Tablo

Hissedilen Duygular	Katılımcılar	f
Üzüntü hissetme	OÖÖ5, İÖÖ1, İÖÖ3, İÖÖ5, OÖ4, OÖ5, LÖ2, LÖ4, LÖ5	9
Moral bozukluğu yaşama	OÖÖ1, OÖ2, LÖ4	3
Sinirlenme	İÖÖ3, OÖ1, LÖ1	3
Sorumlu hissetme	OÖÖ3, İÖÖ4, İÖÖ5	3
Özdeğerlendirme yapma	OÖÖ4, OÖ3	2
Değersiz hissetme	LÖ3	1
Endişelenme	OÖ5	1
Sakin kalma	OÖÖ2	1
Yetersizlik hissetme	İÖÖ2	1

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı hissettikleri duygulara ilişkin dağılım “üzüntü hissetme (9), moral bozukluğu yaşama (3), sinirlenme (3), sorumlu hissetme (3), özdeğerlendirme yapma (2), değersiz hissetme (1), endişelenme (1), sakın kalma (1) ve yetersizlik hissetme (1)” şeklindedir.

Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sergilenen hissedilen duygulara ilişkin öğretmenlerin cevapları şu şekildedir; “Moralim bozulur fakat okulöncesi dönemde genellikle sorunlar çocukla ve gerekirse aile ile konuşulacak çok da büyümeden halledilebiliyor (OÖÖ1), Sakin ve adil olmaya çabalarım (OÖÖ2), Davranış değişikliği olumsuz ise kendimi eleştiririm daha fazla bilgi edinmeye çalışırım (OÖÖ3), Onları nasıl yönlendirmem gerektiğini düşünürüm (OÖÖ4), Karşımdakilerin çocuk olduğunu, yaptıklarının olağan olduğunu düşünürüm, ancak ailenin işbirliği içinde olmaması ve sorumluluklarını yerine getirmemesi durumunda üzülürüm (OÖÖ5); Genellikle üzüntü hissederim (İÖÖ1), Zaman zaman yetersiz olduğumu hissederim (İÖÖ2), Süreklilik varsa üzülür ve öfkelenirim (İÖÖ3), Sorumlu hissederim (İÖÖ4), Beni üzüyor bu tür davranışlar, kendimi sorguluyorum, neyi tam olarak yapamıyorum da bunun önüne geçemiyorum diye (İÖÖ5), Biraz sinirlenebilirim (OÖ1), Kötü hissederim (OÖ2), Davranış değişikliği için eksikliğin nereden kaynaklandığını düşünürüm (OÖ3), Üzülme en sık hissettiğim duygudur (OÖ4), Genellikle üzgün bazen de endişeli hissederim (OÖ5), Çok sinir olurum ama sakinliğimi korurum (LÖ1), Üzülürüm (LÖ2), Saygı görmediğimi, değer verilmediğimi (LÖ3), Mutsuzluk ve üzüntü duyarım (LÖ4), Ekseriyetle üzüntü duyarım (LÖ5).”.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlere göre öğrencilerin genellikle “derste konuşma, argo ifade kullanma, fiziki zarar verme, arkadaşlarını şikayet etme, bencil davranmak, kuralları kabullenmeme, ağlamak, dersle ilgilenmeme, akran zorbalığı, cep telefonu ile oynama, çekingenlik göstermek, derste uyuma, eşyaları ile oynamak, kaba davranış sergileme, olumsuz davranışı kabullenmeme, saygısızlık, sınıf içinde gezmek, sorumluluğunu yerine getirmemek, sosyal medya kullanımı, uygunsuz veya sık sık izin istemek, uyum sorunu yaşama” gibi istenmeyen davranışlarda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin daha çok ders esnasında konuşarak olumsuz davranış sergilediği söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Akyavuz (Akyavuz, 2019), Çetin (Çetin, 2013), Delen (Delen, 2018), Diyez (Diyez, 2009), Medikoğlu ve Dalaman (Medikoğlu ve Dalaman, 2018), Özer ve diğerleri (Özer, Bozkurt ve Tuncay, 2014), Sayın (Sayın, 2001), Serttaş (Serttaş, 2016), Yumuşak ve Balcı (Yumuşak ve

Balcı, 2018) tarafından yapılan çalışmalarda en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının söz hakkı almadan konuşma, kavga etme, birbirleri ile konuşma, sorumluluklarını yerine getirmeme, sınıfta dolaşma, ders dışı etkinliklerle veya nesnelere uğraşma, derse geç gelme, arkadaşlarına şiddet uygulamak, sınıfa kesici aletler ile gelmek, hiperaktiviteden kaynaklı sınıfta gezinmek, sınıfta kullanılan araç ve gereçlere zarar vermek olduğu sonucuna ulaşılması araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere göre genellikle “aile, sosyal çevre, akran etkisi, olumsuz rol model tercihi, güdülenme yetersizliği, sosyal medya, kişisel yetersizlikler, ergenlik dönemi, sosyalleşme sorunu, uyum sorunu, dijital oyunlar, video veya çizgi film, bencil davranış, akran zorbalığı, akademik sorunlar, kötü alışkanlık edinme, konuşma isteği” gibi nedenlerden dolayı istenmeyen davranışlarda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin göstermiş olduğu olumsuz davranışların temel sebebinin aile ve sosyal çevre olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Gökyer ve Doğan (Gökyer ve Doğan, 2016), Gündoğdu (Gündoğdu, 2013), Sayın (Sayın, 2001), Yumuşak ve Balcı (Yumuşak ve Balcı, 2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin genellikle ailelerinin eğitim ve gelir düzeylerinin düşük olması, ailelerin ilgisiz olması, yanlış yönlendirmeler, anne ve babanın ayrı olması, aile içi sorunlar, sevgi yetersizliği, disiplinsizlik, huzursuzluk, iletişimsizlik, yetiştiği çevre, arkadaş ortamı, baskı veya şiddet görme; medya organlarındaki olumsuz davranış örnekleri, mafya özentisi TV filmleri, internet, cep telefonu, alkol ve uyuşturucu kullanımı, okulun ve sınıfın fiziksel yapısı gibi nedenlerden dolayı olumsuz davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılması araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için genellikle “aile iş birliği, bireysel görüşme veya konuşma, uyarma, göz teması kurma, rehberlik servisi ile iş birliği, görmezlikten gelme, ilgi çekmek veya yönlendirme, empati kurdurma, sorumluluk verme, cezalandırma, ikna etme, ödüllendirme, tehdit etme veya kuralları hatırlatma, yer değiştirme, davranış nedenini belirleme, değerli olduğunu hissettirme, öğrenciyi dinleme veya konuşturma, rol model olma, vurgu ve tonlama” gibi yöntemlere başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin göstermiş olduğu olumsuz davranışların engellenmesinde en önemli görevin aileye düştüğü söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Akyavuz (Akyavuz, 2019), Çetin (Çetin, 2013), Delen (Delen, 2018), Diyez (Diyez, 2009), Medikoğlu ve Dalaman (Medikoğlu ve Dalaman, 2018), Özer ve diğerleri (Özer ve diğerleri, 2014), Sayın (Sayın, 2001), Serttaş (Serttaş, 2016), Yumuşak ve Balcı (Yumuşak ve Balcı, 2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı uyarma, veli ile iletişim kurma, olumlu davranışı pekiştirme, görmezden gelme, empati, dersi etkili hale getirme, cezalandırma, ödüllendirme, sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenciyi sorumluluk verme, öğrenciyi ismi ile hitap etme, sevdiği şeylerden mahrum etme gibi yöntemler kullandığı sonucuna ulaşılması araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için kullandığı yöntemlerin etkililiğinin genellikle “çoğunlukla etkili, kısmen etkili, orta düzeyde etkili, yeterli değil, etkili, olumlu” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin göstermiş olduğu olumsuz davranışların engellenmesinde kullanılan yöntemlerin başarılı ve etkili olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Gündoğdu (Gündoğdu, 2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede yeterli olduklarını dile getirmesi araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterirken Diyez (Diyez, 2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede yeterli olmadıklarını dile getirmesi araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sergiledikleri davranışların genellikle “sohbet etmek veya konuşmak, sakın davranmak, uyarı yapmak, anlayış göstermek, kararlı davranmak, üzüldüğünü belli etmek, aile ile iş birliği yapmak, ceza vermek, işlem başlatmak, kızmak, rol model olmak, tatlı sert davranmak ve yanlışlığı hissettirmek” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşın öğrencilerle daha çok sohbet ettiği ve konuştuğu, sorunu diyalog yoluyla çözmeye çalıştığı söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Girmen ve diğerleri (Girmen ve diğerleri, 2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin genellikle kuralları hatırlatma, sesli uyarma, soru sorma, yanına yaklaşma, dikkat çekme, göz teması kurma, görmezden gelme, istenilen davranışı gösterme, azarlama, yerini değiştirme ve görüşmeye çağırma tepkisi verdiği sonucuna ulaşılması araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı hissettikleri duyguların genellikle “üzüntü hissetme, moral bozukluğu yaşama, sinirlenme, sorumlu hissetme, özdeğerlendirme yapma, değersiz hissetme, endişelenme, sakın kalma ve yetersizlik hissetme” şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı manevi olarak üzülp moralinin bozulduğu, ruhen olumsuz duygu yaşadığı söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur; öğretmenlere sınıf yönetimi ve insan ilişkileri alanında hizmet içi eğitim sunulabilir, olumsuz öğrenci davranışı konusunda velilere eğitim verilebilir,



olumsuz öğrenci davranışlarının engellenmesi için modern yöntemler kullanılabilir, öğretmenlerin hissettikleri olumsuz duyguların en aza indirilmesi için destek sağlanabilir, bu konu farklı yöntem ve tekniklerle yeniden incelenebilir, araştırma örneklemini genişletilerek yeniden incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akyavuz, E. K. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Sergiledikleri İstenmeyen Davranışlar. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(35), 30–40.

Balgalmış, E. ve Kayır, E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Geliştirdikleri Tutumlar. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(9), 532–546.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368–388.

Başol, G. (2008). Bilimsel Araştırma Süreci ve Yöntem. O. Kılıç ve M. Cinoğlu (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (ss. 113–143). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Başa Çıkma Yolları. Turkish Studies, 6(2), 307–316.

Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Journal of Kirsehir Education Faculty, 14(1).

Delen, A. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Diyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25), 67–80.

Dönmez, B. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen Adaylarının, Kendilerinin ve Uygulama Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Baş Etme Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 47–55.

Ekici, R. ve Ekici, A. (2014). Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İlkokul ve Ortaokullarda Karşılaştırmalı İncelenmesi. EKEV Akademi Dergisi, (59), 107–118.

Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13(13), 79–97.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. Sosyal Bilimler Dergisi, (15), 235-.

Gökyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26(1), 93–106.

Gündoğdu, S. (2013). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri ve Bu Davranışlara Karşı Uyguladıkları Stratejiler. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Medikoğlu, O. ve Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4(3), 20–32.

Özbebit, G. (2007). İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Özer, B., Bozkurt, N. ve Tuncay, A. (2014). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri. Turkish Journal of Educational Studies, 1(2), 152–189.

Sayın, N. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri. Anadolu Üniversitesi.

Serttaş, O. (2016). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemede Öğretmenlerin Kullandığı Yöntemler. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Sezgin, F. ve Duran, E. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Önleme ve Müdahale Yöntemleri. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 30(1).
- Şenay, K. (2011). İlköğretim Okulları Birinci Kademe Görevli Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Yöntemleri. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenkulak, S. (2010). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Yarattığı Sorunları Çözme Becerileri (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Teymuroğlu, B. (2011). Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Gözlemledikleri İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Kullanılabilecek Yöntemlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tolunay, A. K. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başetme Yöntemleri. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Basım.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 1–38.
- Yüksel, A. (2005). İlköğretim I. Kademe 1., 2. ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(40), 223–254.



Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Belgesel Kullanımına Yönelik Görüşleri

Opinions Of Sixth Grade Students On The Use Of Documentary In Social Studies Course

ÖZET

Günümüz eğitim sisteminde öğretim materyalleri ve öğrencilerin öğrenme biçimleri çeşitlenmiştir. Bu nedenle derse, konuya, öğrenciye göre farklılık gösteren öğretim materyallerinden hangisinin sosyal bilgiler derslerinde daha etkili olduğunu belirleme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu çalışmanın amacı altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde belgesel kullanımına yönelik görüşlerini belirlemektir. Çalışma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışmada, Ankara ilinde bir devlet ortaokulunda okuyan 6. Sınıf öğrencilerinden rastgele seçilmiş ve gönüllü 10 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, belgeselin sosyal bilgiler derslerinde kullanımının öğrencinin ilgisini çeken ve öğrenmede kalıcılığı sağlayan etkili bir öğretim materyali olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler alanında belgeselin ders materyali olarak kullanımının etkililiğine yönelik bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Ders Materyali, Belgesel, Kısa Belgesel Film.

ABSTRACT

In today's education system, teaching materials and learning styles of students have diversified. For this reason, it was felt the need to determine which of the teaching materials that differ according to the course, subject and student are more effective in social studies courses. The purpose of this study is to determine the opinions of sixth grade students on the use of documentaries in social studies lessons. The study was conducted in a basic qualitative research design. Convenience sampling method was used to determine the participants. The sample of the research consists of 10 randomly selected and volunteered students from 6th grade students attending a public secondary school of Ankara province. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed by descriptive analysis method. The fact that research on the effectiveness of using documentary as a course material in the field of social studies has not been conducted before reveals the importance of the research.

Keywords: Social Studies, Course Material, Documentary, Short Documentary Film

GİRİŞ

Eğitim dinamik bir yapıya sahiptir ve çağın koşullarına göre yöntem ve teknikler aracılığı ile kendini yenilemektedir. Toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurabilen, olayları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirebilen, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgiler öğretim programının amaçları arasındadır. Edgar Dale, yaşantı konisinde öğrenmenin gerçekleşmesi için ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenmelerin o denli iyi ve kalıcı olacağını vurgulamaktadır (Çilenti, 1979:40). Öğretmeler, öğrenmelerin kalıcı olması amacıyla, öğrencilerin yaş, ilgi ve zekâ türlerini sürekli gözlemleyerek yeni öğretim yolları aramaktadır. Bu yollardan biri de uygun belgeseller ile dersleri zenginleştirmektir. Belgesel film, bireyin kendini ve toplumu daha iyi anlamasına, yaşamı ve yaşam biçimini daha kolay yorumlamasına, farklı bir bakış açısı kazanmasına olanak tanıyan önemli bir araç olarak nitelendirilmiştir (Pembecioğlu, 2005:2). Alan yazında her ne kadar kısa belgesel diye bir tanım olmasa da belgeseller süre bakımından uzun metrajlı ve kısa metrajlı olarak ayrılmaktadır. Günümüzde belgeseller, “otuz dakikalık araştırmacı gazetecilik örneğinden uzun metrajlı ve sinema dilinin bütün özelliklerini taşıyan filmlere, sıradan insanların bir günlük öyküsünü anlatan video güncellerinden, realite şovlara kadar farklı biçim ve denemeler içermeye başlamıştır” (Atabey, 2005:218). Belgesel, sinemanın ve sinema ile bağlantılı tüm diğer sanatların, etkileşim halinde bulunduğu bir araçtır (Seyhan, 1998:7). Belgeselin doğuşu sinemanın doğuşu ile aynıdır. Sinema için üretilen ilk filmler kurmaca özelliğe sahip olmadığı için bir nevi belgesel olarak kabul görürler. Bu eserler gözleme dayalı bir yöntemle kayda alınmış, kurmaca olmayıp, gerçek ve günlük hayatın delilleri olarak izleyiciye aktarılmıştır. Bu filmler herhangi bir yönetmene gerek duymadan ve yazılı

Gülay Göktaş¹

How to Cite This Article

Göktaş, G. (2023). “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Belgesel Kullanımına Yönelik Görüşleri” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6878-6884. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69610>

Arrival: 23 February 2023

Published: 31 May 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. ORCID: 0009-0006-7811-5379

bir metne gerek görmeden çekilen, gündelik hayatın olduğu gibi, yorum katılmadan kaydedilip izleyiciye aktarılması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu nedenle kanıt niteliği taşıyan filmler, kameranın açısına giren, öneme sahip görülen olayları çekmiştir. Çekilen bu görüntüler, “belgesel türde röportaj filmleri (Trenin Ciotat İstasyonuna Girişi, Bahçesini Sulayan Bahçıvan), belgeseller, günlük hayattan sahneler saptayan filmler (Bebeğin Öğle Yemeği) ve aktüalite filmleri (Arabaya Binen İtalya Kralı ve Kraliçesi, Çar II. Nikola'nın Taç Giyme Töreni) ortaya çıkmıştır.” (Gündeş, 1998:15). Bu belgeseller 1907 yılına değin yaygın bir şekilde çekimi gerçekleşmiş ve perdede izleyiciye sahip olmuştur. 1907 yılından sonra ise daha çok kurgu tarzı belgeseller geniş kitleler tarafından izlenir hale gelmiştir (Gündeş, 1998:15-16). Sinemanın ulusallıktan çıkarak global bir niteliğe kavuşmasını sağlayan yönetmen Dziga Vertov'dur. Sovyet yönetmen kamera merceğinin hareketli oluşundan hareketle “Sinema-Göz” (Kino-Eye) teorisini meydana getirmiştir. Bu teori özetle, “kamera hareket eden her şeyi kaydedebilir” görüşüne dayanmaktadır. Bu teoriyi, benimseyenlerin oranı yükseldikçe öncelikle Sovyet sinema alanında daha sonra ise uluslararası alanda belgesele yoğun bir ilgi olmuştur (Rotha, 2000:65). Paul Rotha, o dönemde, belgeselin eğitimle olan ilişkisi ile ilgili, “Vertovun teknik açıdan mükemmel çekimler yapmasına karşın konuları derinliğine işleyememesi yüzünden belgesellerinin hiçbir zaman, ‘felsefi ve eğitici olmadığını’ dile getirmektedir” (Rotha, 2000:67). Ancak günümüzde gelişen teknolojiyi düşündüğümüzde derinlemesine çekim olanaklarının arttığı görülmekte, bu nedenle de belgeselin eğitim amaçlı kullanabileceği söylenebilmektedir. Eğitim amaçlı kullanılan filmler, öğrencilere dolaylı deneyimler yaşatan, öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren araçlardır (Akbaş vd., 2015:282-296). Yazılı ve görsel araçlar vasıtası ile öğrenmeler daha az emekle olduğu gibi bilgilerin bilişsel alana da kaydedilmesi de daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu araçlar öğrenciye gerçekçi yaşam deneyimleri sunarak ve bilginin somutlaştırılmasına olanak tanıyarak, üretilen bilginin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Beydoğan, 2007:106). Belgeseller, ders içinde kullanabileceği gibi ders dışında da kullanılabilir. Bu nedenle ders içinde uzun metrajlı belgesel kullanımı, dersin süresi bakımından uygun olmayabilir. Bu nedenle sınıf içi öğrenmelerde kısa metrajlı belgesel tercih edilirken informal (ders dışı öğrenmeler) öğrenmelerde uzun metrajlı belgesel tercih edilebilir. Günümüzde Z kuşağı dediğimiz genç neslin teknolojik gelişmelere olan ilgi ve merakı kendinden önceki nesle oranla oldukça yüksektir. İlerleme kaydeden teknoloji sayesinde birçok kavram somut hale dönüştürülebilmektedir. Özellikle görsel imaj ve video, tarihi anlamlandırma ve bütünsel bakış sağlamaya önemli katkılar sunmaktadır. Fakat çok önemli bir husus vardır ki o da görsel, işitsel ve film gibi materyallerin öğretime negatif etkisi olmadan nasıl kullanılabileceğidir (Chansel, 2003b:55). Aksi taktirde yararlı olması amacıyla kullanılan materyal zararlı hale de gelebilir. Etkili bir öğretim için öğretmenin bu konuda bilgi sahibi olması gerekir: dersten önce, ders sırasında ve dersten sonra ne yapması gerektiğini planlayarak ve kullanacağı belgeseli izleyerek sınıfa hazırlıklı gelmesi büyük önem taşımaktadır. Böylece belgeselin eğitim materyali olarak kullanımının etkililiği artacaktır.

Sosyal bilgiler dersinde belgesel kullanımı gerek dünyada gerek ise ülkemizde genç neslin uzun saatler video izliyor olması ve sosyal medyayı etkin kullanıyor olması belgesel izlemenin eğitsel bir materyal olabileceğini göstermektedir. Z kuşağının kendi kendine öğrenme yeteneklerini ve dijitalle olan düşkünlükleri bilindiğinden belgeselin ders materyali olarak kullanımının son derece yararlı olacağı düşünülmektedir. Ders saatleri ve öğrencilerin çabuk sıkılmaları göz önünde bulundurularak kısa belgesellerin uzun belgesellere oranla daha etkili bir öğretim materyali olacaktır. Bu araştırmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde belgesel kullanımına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Katılımcıların hangi tür materyallerin öğrenmeyi daha iyi sağladığına yönelik görüşleri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların, hangi tür belgesel izlemek istediklerine dair görüşleri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların, belgesel sürelerinin ne kadar olması gerektiği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların, derste düz anlatım yerine belgesel kullanılmasının öğrenmelerini nasıl etkilediğine dair görüşleri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların, belgesel izlemenin kendilerini geliştirip geliştirmediğine dair görüşleri nelerdir?
- ✓ Katılımcıların, belgesel izlemeye ileriki eğitim süreçlerinde de devam edilmesini isteyip istemediklerine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle yapılan araştırmalar, katılımcıların herhangi bir konuya ilişkin bakış açılarının irdelendiği araştırmalardır. Böylece bakış açılarını anlamak, yorumlamak ve ortaya çıkarmak amaçlanır. Uygulamalı alanlarda ve eğitimde oldukça çok tercih edilmektedir (Merriam, 2009).



Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, çalışma için uygun olan bir grup bireyin örnekleme dahil edilmesidir. Bu örnekleme yönteminin avantajı katılımcılara kolay ulaşılabilmesidir (Fraenkel vd., 2012:99). Bu kapsamda çalışma 10 altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 6'sı kız öğrenci ve 4'ü ise erkek öğrencidir. Katılımcılar, Ankara ilinde bir devlet ortaokulunda okumaktadırlar.

Süreç

Veri toplamak amacıyla belgeseller altıncı sınıflara 2020-2021 eğitim öğretim yılından itibaren izletilmeye başlanmıştır. Toplam bir buçuk yıla yakın sürenin sonunda veriler toplanmıştır. Öğrencilerin izlediği belgeseller: 25 Litre Belgeseli, Deriner Barajı (Artvin) Belgeseli, Home (Yuva) Belgeseli, Hiroşima (Ertesi Gün) Belgeseli, Buradayım (TRT Belgesel), Asya'nın Kandilleri (Türk-İslam Bilginleri, 13 Bölüm TRT), Yeryüzü Belgeseli (11 Bölüm-BBC), Aziz Sancar Belgeseli (MEB), Fuat Sezgin Belgeseli (TRT), Yiyeyeğin Serüveni (Çay ve ekmek bölümleri-TRT Belgesel).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla bu formda; "Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan hangi tür materyaller (ders araç-gereci) öğrenmenizi daha iyi sağlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?", "Sosyal bilgiler dersinde belgesel izlemek ister misiniz? İsterseniz hangi tür belgeselleri izlemek istediğinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?", "Sosyal bilgiler derslerinde izletilen belgesellerin süresi ne kadar olmalıdır? Konu hakkındaki düşüncelerinizi sebepleri ile yazar mısınız?", "Sosyal bilgiler derslerinde düz anlatım yerine belgesel kullanılması öğrenmelerinizi nasıl etkilemektedir? Olumlu etkiler ise nedenleri nelerdir? Olumsuz etkilemekte ise nedenleri nelerdir?", "Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan belgesellerin sizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Geliştirdiğini düşünüyorsanız hangi yönlerden geliştirdiğini yazar mısınız?", "Sosyal bilgiler derslerinde belgesel kullanımına ileriki eğitim süreçlerinizde devam edilmesini ister misiniz? Neden? Evet, çünkü; hayır, çünkü;" soruları yöneltilerek öğrencilerin görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Sorular oluşturulduktan sonra kapsam geçerliği, dil ve anlatım özelliklerinin gözden geçirilmesi amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu oluşturulurken 2 alan eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca görüşme formunu çalışma grubuna uygulanmadan önce 5 kişiden oluşan bir öğrenci grubuna pilot uygulama yapılmıştır. Böylece soruların açık, anlaşılır olup olmadığı ve ne kadar süre gerektiğini belirlemek için deneme yapılmıştır. Soruların yazılı olarak sorulmasının nedeni öğrencilerinin kayıt sırasında heyecanlanarak sorulara yanıt vermekten kaçınmaları ve araştırmaya ön yargıların karışması sınırlılığını kaldırmaktır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Çözümlemede doğrudan öğrenci ifadelerine yer verilmiştir. Veri toplama araçlarındaki sorulara tek tek öğrencilerin verdiği cevaplarının analiz edildiği veriler kategorileştirilerek temalar oluşturulmuştur ve daha sonra bu temalar çözümlenmiştir. Tekniğin kullanımında, özdeş verileri belirli tema ve kavram çerçevesinde toplamak ve bunları organize ederek anlamlandırmak önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusunda katılımcılara; "Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan hangi tür materyaller (ders araç-gereci) öğrenmenizi daha iyi sağlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?" şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 1'de özet olarak gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların hangi tür materyallerin öğrenmeyi daha iyi sağladığına yönelik görüşleri.

Kategoriler	f	%
Belgesel	5	25
Oyun	3	15
Üç boyutlu maketler	3	15
Resim	3	15
Video	2	10
Canlandırma	1	5
Tiyatro	1	5
Gezip görmek	1	5
Deney	1	5
Toplam	20	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde en fazla öğrenmeyi sağlayan materyale belgesel cevabı verdiği görülmektedir. Yine oyun, üç boyutlu maketler ve resim gibi materyallerin öğrenmeleri kolaylaştırıp akılda kalıcılığı sağladıklarını düşünmektedirler. Katılımcı öğrencilerin çok farklı cevaplar vermesi farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu gösterir. Belgesel cevabının yüksek frekansa sahip olması, Dale'nin yaşantı konisinde bahsi geçen, öğrenmenin gerçekleşmesi için farklı duyu organının etkin ve bir arada kullanımı, öğrenmelerin o denli iyi ve kalıcı olacağına dayandırılmaktadır (Çilenti, 1979:40).

İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda katılımcılara; “Sosyal bilgiler dersinde belgesel izlemek ister misiniz? İsterseniz hangi tür belgeselleri izlemek istediğinizi nedenleriyle birlikte açıkla mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 2’de özet olarak gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların, sosyal bilgiler dersinde hangi tür belgesel izlemek istediklerine dair görüşleri.

Kategoriler	f	%
Tarihi	4	40
Hayvan	3	30
Doğa	1	10
Biyografi	1	10
Bilim ve Teknoloji	1	10
Toplam	10	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin en fazla tarihi belgeseller izlemek istedikleri görülmektedir. Tarih konularının somutlaştırılmasının en iyi yöntemlerinden biri de belgesel ve film gibi sanat dallarıdır. Günümüz gençliğinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere olan ilgi ve merakı yüksektir. Teknoloji aracılığıyla çoğu kavram somutlaştırılabilmektedir. Görsel imaj ve video tarihi anlamlandırma ve bütünsel bakış sağlamaya önemli katkılar sunmaktadır (Chansel, 2003b:55). Bu nedenle tarihi konular öğrenilirken katılımcı öğrenciler belgeseli tercih etmektedir. Tarihi belgesellerden hemen sonra ise üç frekansa sahip hayvan belgesellerinin olması bu belgesellerin öğrencilerin ilgi alanına girdiğini göstermektedir. Hayvan belgesellerinin öğrenciler tarafından tercih edilmesinin sebeplerinden biri de vahşi doğayı sınıf ortamında ve tehlikeden uzak bir şekilde öğrenebilmeleri etkili olmaktadır.

Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusunda katılımcılara; “Sosyal bilgiler derslerinde izletilen belgesellerin süresi ne kadar olmalıdır? Konu hakkındaki düşüncelerinizi sebepleri ile birlikte yazar mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 3’te özet olarak gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların, belgesel sürelerinin ne kadar olması gerektiği hakkındaki görüşleri.

Kategoriler	f	%
Kısa (3-5 dk)	1	10
Orta (15-30 dk)	7	70
Uzun (30-60 dk)	2	20
Toplam	10	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde izlemek isteyecekleri belgesellerin orta uzunlukta (15-30 dakika) olmasını tercih etmişlerdir. Tercih nedenlerini “uzun olursa; sıkılırım, beynin kapasitesini aşar, ders yetiştirmez, kısa olursa; çabuk biter, bir şey anlamam, ayrıntı az olur...” şeklinde açıklamışlardır. Atabey belgeselleri otuz dakika olan örneklerden uzun metrajlı olanlara diyerek belgeselleri uzun metraj ve kısa metraj olarak iki ayırmıştır (Atabey, 2005:218). Tablo 1’deki veriler ders materyali olarak sınıf içinde kullanılacak belgesellerin 30 dakikayı aşmayan, kısa belgesellerin tercih edildiği net bir şekilde görülmektedir.

Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusunda katılımcılara; “Sosyal bilgiler derslerinde düz anlatım yerine belgesel kullanılması öğrenmelerinizi nasıl etkilemektedir? Olumlu etkiler ise nedenleri nelerdir? Olumsuz etkilemekte ise nedenleri nelerdir?” şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 4’te özet olarak gösterilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların, derste düz anlatım yerine belgesel kullanılmasının öğrenmelerini nasıl etkilediğine dair görüşleri.

Kategoriler	f	%
Öğretici	7	70
Akılda kalıcı	4	40
Anlamayı kolaylaştırıcı	4	40
Eğlenceli	4	40
Akıcı	1	10
Toplam	20	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğrencilere sosyal bilgiler derslerinde düz anlatım yerine belgesel kullanılmasının öğrenmeleri nasıl etkiler sorusuna tamamı olumlu cevabı vermiştir. Nedenleri tablo 4’de sıralanmış olup, belgeselin öğretici ve anlamayı kolaylaştırıcı yönleri ön plana çıkmıştır. Beydoğan, belgesel gibi, yazılı ve görsel araçlar ile öğrenmeler daha az emekle öğrenilmesini sağladığı gibi öğrenciye gerçekçi yaşam deneyimleri sunduğu, bilginin somut ve kalıcı olmasını sağladığı görüşü tablo 4’teki verileri doğrulamaktadır (Beydoğan, 2007:106).

Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusunda katılımcılara; “Sosyal bilgiler derslerinde kullanılan belgesellerin sizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Geliştirdiğini düşünüyorsanız hangi yönlerden geliştirdiğini yazar mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 5’te özet olarak gösterilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların, belgesel izlemenin kendilerini geliştirip geliştirmedine dair görüşleri.

Kategoriler	f	%
Somutlaştırma yeteneği sağlar	4	40
Sosyalleştirir	2	20
Farklı bilgiler öğrenmeyi sağlar	2	20
Meraklı ve araştırmacı yapar	1	10
Pekiştirme yapmayı sağlar	1	10
Toplam	10	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin belgesel izlemenin kendilerini geliştirip geliştirmedine sorusuna tamamı geliştirir cevabını vermiştir. Katılımcı öğrenciler en çok hangi yönden geliştirdiğine ilişkin olarak; somutlaştırma yeteneği başta olmak üzere, farklı bakış açısı kazandırdığı, sosyalleştirdiği, farklı bilgiler öğrenmeyi sağladığı, merak duygusu geliştirdiği, araştırmacı yaptığı ve pekiştirme yapmayı sağladığı gibi cevaplar vermişlerdir.

Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusunda katılımcılara; “Sosyal bilgiler derslerinde belgesel kullanımına ileriki eğitim süreçlerinizde devam edilmesini ister misiniz? Neden? Evet, çünkü; Hayır, çünkü;” şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 6’da özet olarak gösterilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların, belgesel izlemeye ileriki eğitim süreçlerinde de devam edilmesini isteyip istemediklerine dair görüşleri.

Kategoriler	f	%
Konuları anlamayı sağlar	4	40
Kolay öğrenme sağlar	2	20
Eğlenceli	2	20
Aktif öğrenme sağlar	1	10
Akılda kalıcı	1	10
Toplam	10	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin tamamı ileriki eğitim süreçlerinde de belgesel izlemeye devam etmek istediklerini söylemiştir. Sebep olarak da konuları daha iyi anlamayı sağladığı görüşünü sunmuşlardır. Ayrıca kolay öğrenme sağlayan, eğlenceli, bilgilerin aktif öğrenilmesini sağlayan, akılda kalıcı şekilde görüş belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde belgesel kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna verilen cevaplara katılımcı öğrencilerin birçok farklı materyal ve yöntemi sıraladığı görülmektedir. Bunların içinde en fazla frekansa sahip cevap belgesel kategorisi olduğundan

sosyal bilgiler dersindeki etkileri açık bir şekilde görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar arasında, kendi öğrenmelerine hitap eden, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, akılda kalıcı yöntemlere öncelik vermeleri sonucu hem görsel hem işitsel özelliğe sahip belgesel cevabı ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın ikinci sorusunda belgesel izlemek isteyip istemedikleri sorusuna katılımcı öğrencilerin tamamı izlemek istediklerini söylemişlerdir. İzlemek istedikleri belgesel türüne ise en çok tarihi ve hayvanlar alemini anlatan belgeseller cevabını vermişlerdir. Günümüzde belgesellerin çok farklı çeşitleri vardır, bazı filmler, sokaktaki insan ve gündelik hayat, şov programları gibi konuları olanlar bunlardan bazılarıdır (Atabey, 2005:218). Dolayısı ile sosyal bilgiler gibi hayatı öğreten bir derste yine hayatın içinde geniş bir konu alanına sahip belgesellerin kullanımını, katılımcı öğrencilerin tamamının istemesi sonucunu doğurmuştur. Araştırmanın üçüncü sorusunda ise belgesellerin süresinin ne kadar olması gerektiği sorusuna 15-30 dakika olması gerektiği cevabını veren katılımcı öğrenciler, belgesel uzun olursa sıkılacaklarını, kısa olursa bir şey anlamayacaklarını, 15-30 dakika olması halinde belgesel bittikten sonra üzerine konuşabilecekleri bir zaman diliminin kalması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Böylece izletilen belgesellerin kısa metrajlı olmasının öğrenci ilgi ve dikkati üzerinde daha etkili olacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci sorularına hazırlıklı ve konuya hakim olabilmeleri için filmi daha önceden izlemeleri önerilmektedir. Belgesellerden istenilen sonucun alınması için konuyu pekiştirmesi ve önemli noktaların açığa çıkarılması amacıyla daha önceden bir değerlendirme formu hazırlanarak uygulanması da önerilmektedir. Araştırmanın dördüncü sorusunda sosyal bilgiler dersinde düz anlatım yerine belgesel kullanılmasının öğrenmelerini nasıl etkilediği sorusuna katılımcı öğrencilerin tamamının olumlu etkiler cevabı verdiği görülmüştür. Nedenini ise belgeselin, akıcı, akılda kalıcı, anlamayı kolaylaştırıcı, eğlenceli ve öğretici oluşu şeklinde sıralamışlardır. Bu durumda belgeselin etkili bir ders aracı olabileceği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın beşinci sorusunda katılımcı öğrencilere belgeselin kendilerini geliştirip geliştirmediğine yönelik görüşlerinin tamamında geliştirir cevabını vermişlerdir. Özellikle somutlaştırma ve farklı bilgi öğrenme açılarından kendilerini geliştirdiklerini belirten öğrencilerin daha az emek ve çaba ile daha çok ve kolay bilgi öğrenmeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Beydoğan, 2007:106). Soruya verilen cevaplardan biri de 'sosyalleştirir' olması günümüz gençliğinin sosyalleşmeyi dış ortamda değil de sosyal medya ortamlarında sosyalleşmesinin yansımaları olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın beşinci sorusunda katılımcı öğrencilere sosyal bilgiler derslerinde ileriki eğitim süreçlerinde belgesel izlemeye devam etmeyi isteyip istemediklerine tamamı evet yanıtını vermişlerdir. Konuları anlamayı kolaylaştırması ve böylece daha kolay öğrenmeyi sağladıklarını söyleyen katılımcı öğrencilerin bir buçuk yıl boyunca derslerde, işledikleri konular ile ilgili belgesel izlemeleri yapılan uygulamanın doğruluğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına dayanarak, Paul Rotha'nın belgesel hakkında hiçbir 'felsefi ve eğitici' yönünün olmadığı tezi çürütülmektedir (Rotha, 2000:67). Belgesel hem öğrencilerin eğitiminde hem de yetişkin eğitiminde kullanılabilir bir sanat dalıdır. Öğrenenin yaşına göre süresine dikkat edilmesi gerektiği ortadadır. Diğer taraftan sınıf içindeki öğretmen rolünü etkilediğinden, dersin yetiştirilmesi gereken planlı bir öğretim programı olduğundan ve bazen filmlerin öğrenci tarafından eğlence amacı gibi görülmesinden dolayı filmlerin öğretim sürecindeki kullanımları kısıtlanmaktadır (Akbaş, 2011:15-7).

Sonuç olarak, belgeselin (daha çok kısa metrajlı belgeselin), sosyal bilgiler derslerinde kullanımının öğrencinin ilgisini çeken ve öğrenmede kalıcılığı sağlayan etkili bir öğretim materyali olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğrencilerin ilgisini çeken tarihi ve hayvan belgesellerine derslerde yer verilmesi faydalı olacaktır. Derslerde kullanılan belgeseller öğrencilerin yaşına uygun olmalıdır. Belgeseller ne çok uzun ne de çok kısa olmamalı, 15-30 dakika olmalıdır. Belgeselin öğretim materyali olarak kullanılması öğrenciye olumlu katkı sağlar ve öğrenciyi farklı açılardan geliştirerek düz anlatımın sıkıcılığından kurtarır. Sosyal bilgiler derslerinde belgesel kullanımı daha fazla duyu organına hitap ettiğinden konuların daha somut ve kalıcı olmasını sağlar. Somutlaştırılması zor olan tarihi konuların daha iyi anlaşılmasını ve vahşi doğa ya da tehlike içeren diğer doğa olaylarının sınıf ortamında güvenli bir şekilde işlenmesine destek olur. Ayrıca öğrencilere eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturduğundan katılımcı öğrenciler ileriki eğitim süreçlerinde de derslerde belgesel-kısa film araçlarının kullanımına devam etmek istemektedirler. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurularak müfredata 'belgesel dersi'nin konulması önerilmektedir. Bir diğer öneri ise derslerin zamanında yetişmesi açısından belgeseller ev ödevi olarak verilip, ders esnasında önceden hazırlanan çalışma yapıları ile değerlendirilmesinin yapılması şeklindedir. Sosyal bilgiler alanında daha önce belgeselin ders materyali olarak kullanımının etkililiğine yönelik araştırmanın yapılmaması olması nedeniyle ile yapılan çalışmanın alan yazına önemli katkısının olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2011). "Bir Öğrenme Nesnesi Olarak Eğitsel Kısa Filmler: Öğretmen Adaylarının Çektikleri Eğitsel Kısa Filmler Üzerine Bir Değerlendirme", Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 27: 15-27.

- Akbaş, O.; Cananoğlu, S. & Ceylan, M. (2015). “Eğitsel Kısa Film ve Videoları Yeniden Düşünmek: Eğitsel Kısa Film ve Video Yarışmasına İlişkin Bir Değerlendirme”, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 8(2): 282-296.
- Atabey, M. (2005). “Belgesel Film Yapımında Yeni Yönelimler ve Melez Formlar: Yeni Düşünceler”, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 1(1): 217-227
- Beydoğan, H. Ö. (2007). “Öğrenme Öğretme Süreci”. (Ed. Gürbüz Ocak), Öğretim İlke ve Yöntemleri ss. 99-135, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Chansel, D. (2003). Beyaz Perdedeki Avrupa (Çev:Nurettin Elhüseyni), Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Çilenti, K. (1988), Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- Fraenkel, J. R.; Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGraw-hill, New York.
- Gündeş, S. (1989). “Belgesel Filmin Yapısal Gelişimi Türkiye’ye Yansıması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative Research: A Guide To Design And İmplementation, Jossey Bass A Wiley Imprint, San Francisco.
- Pembecioğlu, N. (2005). Belgesel Film Üstüne Yazılar, Babil Yayıncılık, İstanbul.
- Rotha, P. (2000). Belgesel Sinema. (Çev:İbrahim Şener), İzdüşüm Yayınları, İstanbul.
- Seyhan, İ. (1998). “Tarihsel Olayların Televizyona Yansıtılmasına Bir Örnek: “Kurtuluş”” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Örgütsel Politika Algısı ile Örgütsel Yabancılaşma ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi: Kişi-Meslek Uyumu Etkisi *

The Relationship Between Perception of Organizational Politics and Organizational Alienation & Occupational Alienation: Effect of Person-Occupation Fit

ÖZET

Bu çalışma kapsamında; kişilerin ve örgütlerin beklentileri kapsamında önemli işleve sahip olan örgütsel politika, örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide kişi-meslek uyumunun etkisi ve örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide örgütsel yabancılaşmanın aracılık etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 547 anket değerlendirilmiş olup; çalışma sonuçlarına göre, örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma ($\beta=0.447$, $p<0.01$) ve mesleki yabancılaşma ($\beta=0.154$, $p<0.01$) üzerinde anlamlı ve kişi-meslek uyumunun örgütsel yabancılaşma ($\beta=0.719$, $p<0.01$) ve mesleki yabancılaşma ($\beta=0.735$, $p<0.01$) üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisi olmadığı; ayrıca örgütsel yabancılaşma ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide de kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, örgütsel yabancılaşmanın örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiye ($\beta =0.2555$, $P<0.01$) aracılık ettiği tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde; örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma ya da örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma ile kişi-meslek uyumu arasındaki ilişkiler incelenmekle birlikte; bu değişkenlerin bir arada yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Yabancılaşma, Mesleki Yabancılaşma, Örgütsel Politika Algısı, Kişi-Meslek Uyumu

ABSTRACT

In this study, the effect of person-occupation fit in the relationship between perception of organizational politics and organizational alienation and occupational alienation, which has an important function within the scope of expectations of individuals and organizations, and the mediating effect of organizational alienation in the relationship between perception of organizational politics and occupational alienation were examined. Within the scope of the research, 547 questionnaires were evaluated. According to the results of the study, perception of organizational politics was significant on organizational alienation ($\beta=0.447$, $p<0.01$) and occupational alienation ($\beta=0.154$, $p<0.01$), and person-occupation fit was significant on organizational alienation ($\beta=0.719$, $p<0.01$) and occupational alienation (on $\beta=0.735$, $p<0.01$) was found to have a significant effect. On the other hand, the relationship between perception of organizational politics and organizational alienation and occupational alienation was not found to be a regulatory effect of person-occupation fit. In addition, it has been determined that the relationship between organizational alienation and occupational alienation is not a regulatory effect of person-occupation fit. However, it was determined that organizational alienation mediated the relationship between perception of organizational politics and occupational alienation ($\beta = 0.2555$, $P<0.01$). Finally, within the scope of the analysis, it was determined that person-occupation fit did not have a moderating effect on the effect of organizational policy perception on occupational alienation through organizational alienation. When the literature is examined; although the relations between perception of organizational politics and organizational alienation and occupational alienation or organizational alienation and occupational alienation with person-occupation fit are examined; no study has been found in which these variables coexist.

Keywords: Organizational Alienation, Occupational Alienation, Perception Of Organizational Politics, Person-Occupation Fit

GİRİŞ

Örgütsel politika algısı, işgörenlerin kendi amaçları doğrultusundaki davranışlarını içeren ve genellikle iş arkadaşları ve yöneticileriyle birlikte karakterize edilen iş çevresinin gösterdiği politik davranışlar hakkında yaptığı öznel değerlendirme, olarak tanımlanmaktadır (Harrell-Cook vd., 1999:1095, Ferris vd., 2000:90, Andrews ve Kacmar 2001:349). Politik ortamlarda çalışan işgörenlerin, algıladıkları eşitsiz ve adaletsiz bir örgüt iklimi sonucunda, çalıştıkları örgüte karşı duygusal bir yabancılaşma geliştirebileceği ifade edilmektedir (Vigoda, 2002:16). Örgütlerde politik davranışlar; bürokrasinin artmasına, strese, güvensizliğe ve kaygıya, duygusal tükenmeye, düşük özyeterliliğe, tatminsizliğe ve işe yabancılaşmaya yol açmaktadır (Vigoda ve Cohen, 2002:315; Dargahi, 2012:2). Örgütsel politika algısının sonuçları arasında, işgörenin iş tatmininin, iş performansının, örgütsel vatandaşlık davranışının ve örgütsel bağlılık düzeylerinin azaldığı; iş kaygısı, sinizm ve işten ayrılma niyetinin

* Bu çalışma, Emrah Bozkurt'un Örgütsel Politika Algısı ile Örgütsel Yabancılaşma ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi: Kişi-Meslek Uyumu Etkisi isimli doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Bölümü, Balıkesir, Türkiye. ORCID: 0000-0002-5285-4759.

² Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Balıkesir, Türkiye. OEICD: 0000-0002-8922-665X

Emrah Bozkurt¹ 
Oya Seymen² 

How to Cite This Article

Bozkurt, E. & Seymen, O. (2023). "Örgütsel Politika Algısı ile Örgütsel Yabancılaşma ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi: Kişi-Meslek Uyumu Etkisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6885-6896. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69627>

Arrival: 24 February 2023
Published: 31 May 2023

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

arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde; mesleğine yabancılaşan bir işgörenin mesleki tükenmişlik yaşadığı, örgütsel bağlılığının ve örgütsel vatandaşlık davranışının azaldığı saptanmıştır. Erkutlu ve Karacaoğlu (2015:899) tarafından yapılan bir çalışmada; örgütsel politika algısı ile yabancılaşma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; Tülü (2021)'nün çalışmasında ise, örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşmayı orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır (Tülü, 2021:75-77).

Kişi-meslek uyumu, kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerinin iş ile uyumu ve kişinin değer verdiği, ihtiyaç duyduğu veya tercih ettikleri ile işten elde edebilecekleri arasındaki uyum, olarak tanımlanabilir. Bu uyum, işin gereksinimleri ile kişinin bilgi, beceri ve yetenekleri arasındaki eşleşme ile ilgilidir ve bir işgörenin, işin taleplerini karşılama becerisine sahip olması veya işin kişinin ihtiyaçlarını karşılama durumunu ifade eder (Boon vd., 2011:140). Banai vd. ne (2004) göre, kendilerini bir işe bağlanmış bulan işgörenler, yaptıkları iş üzerinde kontrolleri olmadığını hissettiklerinde ya da meslek değiştirmek için sınırlı umutları olduğunda, yabancılaşma olasılığı artmaktadır (Banai vd., 2004:388). Mesleki özellikleri ile kişilik özellikleri örtüşmeyen bir işgörenin, meslekten ve kendinden uzaklaşması, mesleğe yönelik yabancılaşma yaşaması, değersizlik hissi yaşaması, meslekten kopma yaşaması kuvvetli bir ihtimaldir (Atmaca, 2020:494).

Alan yazın incelendiğinde; örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma ya da örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma ile kişi-meslek uyumu arasındaki ilişkiler incelenmekle birlikte; bu değişkenlerin hepsinin birlikte değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kişilerin ve örgütlerin beklentileri kapsamında önemli bir işleve sahip olan örgütsel politikanın, örgütsel ve mesleki yabancılaşma ile olan ilişkisinde kişi-meslek uyumu etkisinin incelendiği bu çalışma, yazında yapılan öncü çalışmalardan biri olacaktır.

Araştırma kapsamında öncelikle, bahse konu değişkenlere ana hatlarıyla değinilmiş; ilişkisel bağlamda ulaşılan araştırmaların bulguları özetlenmiştir. Sonrasında, örgütsel politika algısı, örgütsel yabancılaşma, mesleki yabancılaşma ve kişi-meslek uyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve örgütsel politika algısı, örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide, kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinin olup olmadığının tespiti ve örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide örgütsel yabancılaşmanın etkisinin olup olmadığının tespiti amacıyla yapılan anket çalışmasından elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

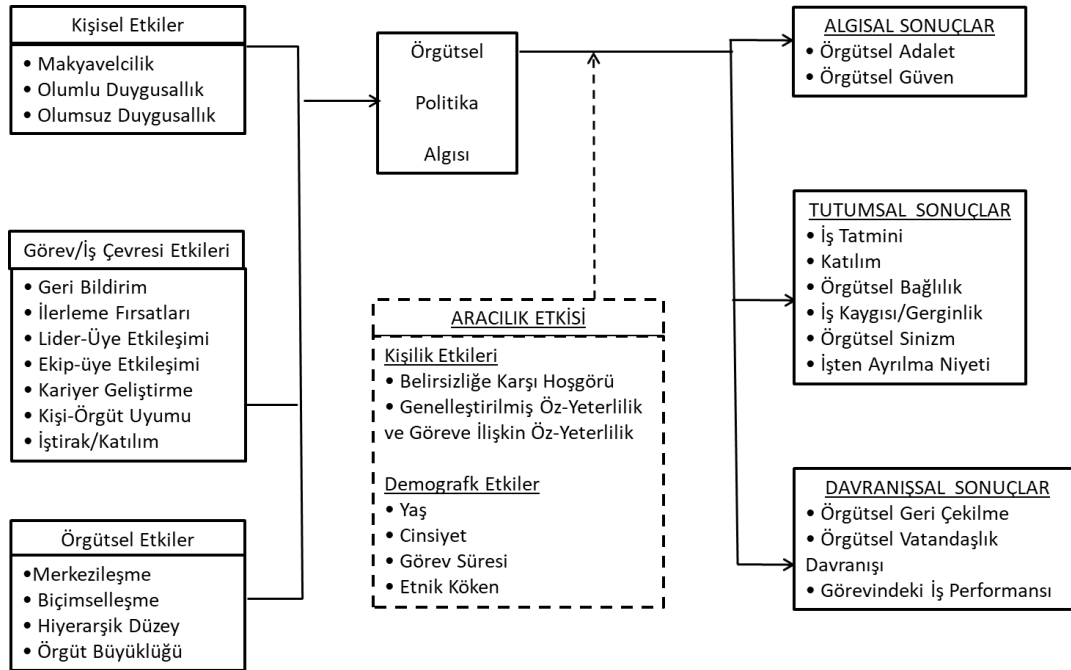
Örgütsel Politika Algısı

Örgütler, varlığını devam ettirebilmek ve iç / dış çevreye uyum sağlayabilmek için biçimsel ve biçimsel olmayan topluluklardan oluşan, işgörenlerin kişisel çıkarlarını artırmak amacıyla kendi aralarında güç mücadelesine giriştiği ve bu doğrultuda politik davranışların geliştirilip uygulandığı dinamik ortamlardır (Erol ve Kunt, 2018:16). Sadece iktisadi bakış açısıyla bakıldığında; örgütler salt pazardaki ihtiyaçları karşılayarak, kâr elde etmek için faaliyet gösterirler; ancak diğer yandan bireyler için kariyer gelişim olanağı sunan ve kişilerin ilgi alanlarını, güdülerini ve potansiyelini açığa çıkaran politik yapılarıdır (Zaleznik, 1970:1). Alan yazın incelendiğinde; örgütsel politikayla ilgili olarak iki farklı yaklaşımın bulunduğu görülmektedir: Birinci yaklaşıma göre örgütsel politika, kişinin ya da örgütün hedeflediği sonuçlara ulaşmayı kolaylaştıran bir araç olarak değerlendirilirken diğer yaklaşımda örgütsel politikanın karanlık tarafına vurgu yapılmaktadır. İlk yaklaşımı benimseyen araştırmacılar; politikanın, sosyal etkileme sürecinin bir yansıması olduğunu, olumsuz bir şey olmadığını, hatta örgütsel işlevler üzerinde olumlu etkisinin olabileceğini değerlendirmektedir (Cropanzano ve Li, 2006:148). Bu bakış açısıyla örgütsel politika, kişilerin çıkarlarını en üst düzeye çıkarmak için stratejik olarak tasarlanmış davranışlar ya da örgütsel hedefler ile kişisel çıkarlar arasındaki uyumsuzluklar nedeniyle oluşan davranışlar, olarak tanımlanabilir (Vigoda-Gadot ve Kapun, 2005:252). Örgütsel politikanın olumsuz yanını vurgulayan farklı tanımlar da yapılmıştır: Örneğin Mayes ve Allen (1977) örgütsel politikayı, örgüt tarafından onaylanmayan ya da onaylanan çıktılarını, uygun görülmeyen yöntemlerle elde etmeye yönelik bir etkileme süreci, olarak tanımlamıştır (Mayes ve Allen, 1977: 675). Mintzberg (1983) ise, örgütsel politikayı, biçimsel olmayan, göstermelik, dar görüşlü, bölücü ve bütün bunların üzerinde teknik olarak resmi otorite ve kabul görmüş ideolojiler ya da onaylı uzmanlık tarafından kabul görmeyen kişisel ya da grupsal bir davranış, olarak tanımlamıştır (Mintzberg, 1983:172).

Örgütsel politika, işgörenlerin kişisel ve/veya grup çıkarları doğrultusundaki olumlu ya da olumsuz hareketlerini açıklamaktadır. Örgütsel politika algısı ise, işgörenlerin örgütlerini ne ölçüde politik algıladığının bir değerlendirmesidir ve işgörenin kendi amaçları doğrultusundaki davranışlarını içeren ve genellikle iş arkadaşları ve yöneticileriyle birlikte karakterize edilen iş çevresinin gösterdiği politik davranışlar hakkında yaptığı öznel değerlendirme, olarak tanımlanmaktadır (Harrell-Cook vd., 1999:1095, Ferris vd., 2000:90, Andrews ve Kacmar 2001:349). Bu algı genellikle, diğer örgüt üyelerinin çatışma durumlarında üstünlük elde etmek ve çıkarlarını güvence altına almak için kullandıkları güç ve etkileme düzeyleri hakkında işgörenin bakış açısını yansıtır (Vigoda-Gadot vd., 2003:766). Örgütteki herhangi bir kişi için yararlı görülen ve olumlu olarak değerlendirilen bir durum,

bir diğ erinin çıkarlarına ters düş ebilmekte ve sonuç olarak onun zararına geliş ebilmektedir. İşte bu nedenle, aynı durum, diğ er kişi açısından olumsuz bir algılamayı da beraberinde getirebilmektedir (Bursalı, 2008:26).

Örgütsel politika algısına yönelik olarak Ferris vd. (1989) tarafından geliştirilen ilk model ile Ferris vd. (2002) tarafından güncellenen modele yapılan eleştiri ve yorumlar göz önünde bulundurularak incelenen araştırmalar çerçevesinde; örgütsel politika algısının öncülleri, sonuçları ve örgütsel politika algısına aracılık eden etmenler için güncel bir model Ş ekil 1’de sunulmuştur.



Ş ekil 1: Güncellenmiş Örgütsel Politika Algısı Modeli

Kaynak: Ferris vd., 1989; Ferris vd., 2002; Atınc vd., 2010; Ay, 2014; Ferris vd., 2019; Wijewantha, 2020; Hochwarter vd. 2020.

Bu çalışma kapsamında Ferris vd. (2002)’nin modeli baz alınarak yapılan çalışmalar değerlendirilmiş ve model güncellenmiştir. Güncellenen model, örgütsel politika algısının oluşmasında etkili olan etmenler, örgütsel politika algısının oluşumunda aracılık eden etmenler ve örgütsel politika algısının sonuçları ana başlıklarında incelenmiştir. Buna göre; örgütsel politika algısının oluşmasında etkili olan etmenler, kişisel etmenler (makyavelcilik, olumlu duygusallık ve olumsuz duygusallık), görev ve iş çevresi etmenleri (geri bildirim, ilerleme fırsatları, lider-üye etkileşimi, ekip-üye etkileşimi, kariyer geliştirme, kişi-örgüt uyumu ve iştirak/katılım) ve örgütsel etmenler (merkezileşme, biçimselleşme, hiyerarşik düzey ve örgüt büyüklüğü) başlıkları altında incelenmiştir. Örgütsel politika algısının oluşumunda aracılık eden etmenler demografik etmenler (yaş, cinsiyet, görev süresi ve etnik köken) ve kişilik etmenleri (belirsizliğ e karşı hoşgörü, genelleştirilmiş öz-yeterlilik ve göreve iliş kin öz-yeterlilik) başlıkları altında incelenmiştir. Örgütsel politika algısının sonuçları ise, algısal sonuçlar (örgütsel adalet algısına etkileri, örgütsel güven algısına etkileri), tutumsal sonuçlar (iş tatmini üzerindeki etkileri, katılım düzeyine etkileri, örgütsel bağlılık düzeyine etkileri, iş kaygısı / gerginlik üzerindeki etkileri, örgütsel sinizm üzerindeki etkileri ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri) ve davranışsal sonuçlar (örgütsel geri çekilme üzerindeki etkileri, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri ve iş performansı üzerindeki etkileri) başlıkları altında incelenmiştir.

Örgütsel Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı, en genel çerçevesiyle, kişilerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade eder (Marshal, 1999:798). Özellikle dinbilim yapıtlarında işlenen yabancılaşma konusu, Hegel ile laik felsefeye ve Marx ile iktisat ve siyaset alanına girmiş ve bu düşünürlerin etkisiyle, sosyal bilimlerin pek çok disiplininde araştırılan temel konulardan biri olmuştur (Alkan ve Ergil, 1980:189). Yabancılaşma, kişinin toplumsal, kültürel ve doğal çevresine olan uyumunun azalması, özellikle çevresi üzerindeki denetiminin etkisizleşmesi ve bu uyumsuzluğun giderek kişinin yalnızlığına ve çaresizliğine yol açması, şeklinde tanımlanırken; örgütsel yabancılaşma, genel düzeyde kişilerin var olan yapılara (toplumsal kurumlar, örgütler) bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve iliş kilerden uzaklaşması halini, olarak tanımlanabilir (Alkan ve Ergil, 1980:214).

Seeman 1959 yılında yayınladığı “On the Meaning of Alienation” başlıklı makalesinde, sosyolojide farklı anlamlarda kullanılan yabancılaşma kavramını açıklığ a kavuşturmak ve araştırılmasını kolaylaştırmak için;

yabancılaşmayı, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendinden uzaklaşma olmak üzere, beş boyut altında incelemiştir (Yalçın ve Dönmez 2017:156). Güçsüzlük; kişinin beklenti ve inançlarının kendisi tarafından belirlenememesi ve sonuçları değiştirmek için elinden bir şey gelmediği düşüncesini ifade eder (Babür, 2009:17). Anlamsızlık; kişinin yaptığı işi anlamlı bulmaması ve üstlendiği rollerle kendisi arasında ilişki kuramaması halini ifade eder (Çalışır, 2006:8). Kuralsızlık; birey için kuralların anlamını yitirmesi, belirlenen hedefe ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunlu oluşuna dair inancı ifade eder (Durcan, 2007:12). Yalıtılmışlık, bireyin bulunduğu çevre ile ya da diğer kişilerle ilişki içinde olmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkileri en alt düzeye çekmesi, olarak tanımlanabilir (Aslan, 2008:50). Son olarak kendinden uzaklaşma; kişinin benliğine ve kendi özüne karşı yabancılaşması halini ifade eder (Seymen vd., 2017:411).

Mesleki Yabancılaşma

Mesleki yabancılaşma, işe/işten yabancılaşma kavramından farklı olarak “meslek” temeline dayalı olarak incelenmiştir. (Seymen vd., 2017:412). Mesleki yabancılaşma, mesleğe içten bağlanamama, mesleğe karşı yabancılaşma hissi, mesleği yürütecek çevreyle bütünleşememe ve ilişkilerde kopukluk, mesleğe karşı ilgisizlik, soğuma, geri çekilme, soyutlanma ya da mesleği anlamsız görme vb. duygu ve davranışlara sahip olma, şeklinde açıklanabilir (Tutar, 2010:178). Wilcock (2006) mesleki yabancılaşmayı, içsel ihtiyaçları tatmin etmeyen mesleğe katılım sonucunda, yalıtılmışlık hissi, güçsüzlük, hüsrana duygusu, kontrol kaybı ve toplumdan ya da kendinden uzaklaşma, olarak tanımlamıştır (Bryant, 2014:90).

Kişi-Meslek Uyumu

Meslek, toplumsal yapının kurucu bir ögesi olarak toplumun işleyişinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Sosyo-kültürel/ekonomik boyutları ve işlevleri açısından meslek, toplumsal etkileşimin temel bir belirleyicisi olarak öne çıkmakta ve maddi getiri sağlayan işlerden/uğraşlardan tümüyle farklılaşmaktadır (İlhan, 2008:314). Tanımsal açıdan meslek, bağımsız ve mümkün olduğu kadar sürekli olarak yapılan, kişinin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan; özellikle bilgi, kabiliyet, yetenek ve güce dayalı olarak öğrenilmiş bir hizmet olup, kişinin geçimini sağlamak ve hayatını sürdürmek için gereksinim duyduğu ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yaptığı sürekli iş, olarak ifade edilmektedir (Aytekin, 2005:22; Yelboğa, 2008:126-127). Kendine uygun meslek seçimi yapmış olan bireylerin, işlerini severek yaptıkları, mesleklerinde ilerledikleri ve mutlu ve verimli bir şekilde yaşamlarını sürdürdükleri görülmektedir. Buna karşılık, yetenek ve ilgi alanlarına uygun seçim yapmayanların, çalışmaya karşı isteksiz, yeniliklere direnen, düşük verimli ve her zaman mesleklerini değiştirme niyeti içinde olan bireyler oldukları gözlemlenmektedir (Sarıkaya ve Khorshid, 2009:395).

Örgütsel Politika Algısı ile Örgütsel Yabancılaşma İlişkisi

Politik ortamlarda çalışan işgörenlerin, algıladıkları eşitsiz ve adaletsiz bir örgüt iklimi sonucunda, çalıştıkları örgüte karşı duygusal bir yabancılaşma geliştirebileceği ifade edilmektedir (Vigoda, 2002:16). Örgütün yanlış politikalar uygulaması sonucunda işgörenler, üyelik ve aidiyet duygusunu kaybederek sosyal bütünleşme eksikliği hissedebilir ve yabancılaşma duygusu yaşayabilir. Kendisi için önemi olmayan bir çalışma/iş ortamının içinde olduğunu hisseden işgören, kendisine de yabancılaşarak, sadece para ve güvenlik ihtiyacı gibi dışsal ödüller için çalışabilir (Kumar ve Ghadially, 1989:311). Örgütlerde politik davranışlar; bürokrasinin artmasına, strese, güvensizliğe ve kaygıya, duygusal tükenmeye, düşük özyeterliliğe, tatminsizliğe ve işe yabancılaşmaya yol açmaktadır (Vigoda ve Cohen, 2002:315; Dargahi, 2012:2).

Sosyal psikoloji kapsamında irdelenen yüklenme kuramı, karşılıklı bağımlılık kuramı ve güdülenme kuramı dikkate alındığında; örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Yüklenme kuramına göre; işgörenler, kendi davranışlarını ve örgüt içindeki diğer paydaşların davranışlarının nedenlerini geçmiş deneyimlerine dayandırarak bunlara çeşitli anlamlar yüklerler. Yapılan davranış politik olarak algılayan işgörenin olumsuz davranışlar sergileyerek çalıştığı örgüte ve/veya mesleğine karşı yabancılaşabileceği değerlendirilmektedir. Karşılıklı bağımlılık kuramına göre; kişiler arasında var olan bağımlılıklar, örgütlerdeki politik algılamaların ve davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Örgüt içinde kendi çıkarlarını gerçekleştirmek isteyen işgörenlerin, görünür ya da gizli çatışmalara girerek politik davranış sergileyebileceği ya da politik davranışlara maruz kalabileceği; sonuç olarak da çalıştığı örgüte ya da mesleğine yabancılaşabileceği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte; güdülenme kuramlarıyla politik algı arasında bir bağ kurmanın da mümkün olacağı değerlendirilmiştir. İşgörenlerin beklentileri karşılandıkça ve ödüllendirildikçe daha da güdüleneceği; aksi durumda ise yapılan eylemleri politik olarak algılayıp çalıştıkları örgüte ya da mesleklerine yabancılaşabilecekleri değerlendirilmektedir.

Alan yazın taraması kapsamında incelenen bazı araştırmaların sonuçları da kuramsal açıklamaları destekleyebilir. Erkutlu ve Karacaoğlu (2015:899) tarafından yapılan bir çalışmada; örgütsel politika algısı ile yabancılaşma

arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; Tülü (2021)'nin çalışmasında ise, örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşmayı orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır (Tülü, 2021:75-77).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir;

Hipotez 1: Örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

Örgütsel Politika Algısı ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi

Fedor vd. (1998) ile Aiken ve Hage (1996) gibi araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde; örgütsel politika algısı ve mesleki yabancılaşmanın sonuçlarının benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Örgütsel politika algısının sonuçları arasında, işgörenin iş tatmininin, iş performansının, örgütsel vatandaşlık davranışının ve örgütsel bağlılık düzeylerinin azaldığı; iş kaygısı, sinizm ve işten ayrılma niyetinin arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde; mesleğine yabancılaşan bir işgörenin mesleki tükenmişlik yaşadığı, örgütsel bağlılığının ve örgütsel vatandaşlık davranışının azaldığı saptanmıştır. Alan yazın taraması kapsamında incelenen çalışmaların sonuçları ve örgütsel politika algısı ilgili olarak değerlendirilen ve bir önceki başlıkta açıklanan yüklenme kuramı, karşılıklı bağımlılık kuramı ve güdülenme kuramı dikkate alındığında örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir;

Hipotez 2: Örgütsel politika algısının mesleki yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

Kişi-Meslek Uyumu ve Örgütsel Yabancılaşma İlişkisi

Kişi-meslek uyumu; bir işgörenin, işin taleplerini karşılama becerisine sahip olması veya işin kişinin ihtiyaçlarını karşılaması durumunda elde edilir (Boon vd., 2011:140). Mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyi ile kişinin bunları karşılayabilecek nitelikleri arasında uyum olmaması durumunda mesleki tatminsizlik, mesleki bağlılığın azalması, stres, tükenmişlik ve işten ayrılma gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Örgütsel yabancılaşmanın sonuçları incelendiğinde de benzer şekilde örgütsel performansın düşmesi, çalışma yaşamının kalitesizliği, iş tatminsizliği, örgüte karşı olumsuz tutum içerisinde olma ve mesleki tükenmişlik gibi etkilerinin olduğu görülmektedir. Alan yazın taraması kapsamında incelenen çalışmalara göre, kişi-meslek uyumu ile örgütsel yabancılaşma arasında olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir;

Hipotez 3: Kişi-meslek uyumunun örgütsel yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

Kişi-Meslek Uyumu ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi

Mesleki yabancılaşma; mesleki normları yerine getirememeye, kariyer ve mesleki gelişimle ilgili hayal kırıklıkları ile mesleki gelişim ve değişimde yaşanan tatminsizlikleri ifade eder (Aiken ve Hage,1966:497; Eryılmaz ve Burgaz, 2011:271). Kişiliği ile mesleği arasında uyum yakalayamayan işgörenin iş tatmini azalırken, yabancılaşma duygusu artmaktadır. Yabancılaşma yaşayan işgören mesleğine yabancılaşırken, çoğunlukla çalıştığı örgüte de yabancılaşır.

Mesleki ilgi alanlarına ilişkin olarak geliştirilen bazı kuramlar, kişi-meslek uyumu ve mesleki yabancılaşma ilişkisini anlamamızı kolaylaştırabilir. Örneğin Holland'ın Tipoloji kuramının kişilik dinamiği ile mesleğin gerektirdiği faaliyetler arasında ilişkiye dayandığı görülmektedir. Buna göre meslek seçimi, kişiliğin iş dünyasında ifade bulan bir yansımasıdır. Psikanalitik kuramcılara göre meslek, kişiliğin bir yansıması olup, kişinin meslek seçerken bir rehber ihtiyacı yoktur. Kişinin bilinçdışı dürtüleri, onun hangi alanda doyum sağlayacağını söyleyen en iyi rehberdir (Gülbahçe, 2007:26). Roe'nun gereksinim kuramına göre; kişiler mesleklerini psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak üzere seçerler. Bireylerin meslek gelişimi konusunu inceleyen kimlik kuramı da mesleki gelişim ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Bu kuramlar çerçevesinde yapılan araştırmalar; kişilerin kendi özellikleri ile mesleklerinin özellikleri arasında iyi bir uyumun olduğu çalışma ortamlarını aradıkları, seçtikleri ve burada kendilerini geliştirme olanağı buldukları fikrini desteklemektedir. Yapılan çalışmalarda; kişinin mesleğe olan ilgisinin, kişinin mesleki bağlılığı, iş tatmini, iş performansı ve kariyer istikrarı üzerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir (Ehrhart ve Makransky, 2007:208). Buradan hareketle kişi-meslek uyumu ile mesleki yabancılaşma arasında olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir;

Hipotez 4: Kişi-meslek uyumunun mesleki yabancılaşma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

Örgütsel Politika Algısı, Örgütsel Yabancılaşma ve Mesleki Yabancılaşma Arasındaki İlişkide Kişi-Meslek Uyumunun Etkisi

Örgütsel politika algısı, örgütsel yabancılaşma, mesleki yabancılaşma ve kişi-meslek uyumu ile ilgili daha önceki açıklamalar ve geliştirilen hipotezler bir arada ele alındığında; örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma ve

mesleki yabancılaşma üzerinde anlamlı ve pozitif; kişi-meslek uyumunun örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma üzerinde ise anlamlı ve negatif bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Kişiliğine uygun meslek seçimi yapanlar ile aksi durumda olanların politik algıyı farklı bir şekilde değerlendirmesi ve yabancılaşma çerçevesindeki davranışlarının farklı olması beklenebilir. Buradan hareketle; örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma ilişkisinde kişi meslek uyumunun etkisinin olacağı söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir;

Hipotez 5: Örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma ilişkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisi vardır.

Hipotez 6: Örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma ilişkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisi vardır.

Hipotez 7: Örgütsel yabancılaşma ile mesleki yabancılaşma ilişkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisi vardır.

Örgütsel Politika Algısı ile Mesleki Yabancılaşma Arasındaki İlişkide Örgütsel Yabancılaşmanın Etkisi

Yabancılaşma, örgüt içinde özdeşleşmenin tersine işgörenin örgütten soğuması, psikolojik olarak işten uzaklaşması, kendini işten çekmesi şeklinde kendini gösterebilir. Yabancılaşma yaşayan bir işgören çalışmaya devam etse bile kendisini tümüyle işine veremeyebilir ve örgütün üyesi olarak görmeyebilir. Kendisi için önemi olmayan bir çalışma ortamının içinde olduğunu hisseden işgören kendisine de yabancılaşarak sadece para ve güvenlik ihtiyacı gibi dışsal ödüller için çalışabilir. İşini hayatının bir parçası olarak görmemeye başlamasının ardından, örgüt dışında kendisine tatmin kaynakları aramaya başlayabilir (Kumar ve Ghadially, 1989:311; Ayaç, 2005:322).

Politik örgütsel ortamlarda, adaletsiz örgüt ikliminin de bir sonucu olarak işgörende yabancılaşmanın ortaya çıkabileceği önceki bölümlerde detaylı açıklanmıştır. Bununla birlikte örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma üzerinde etkisi olduğu da ortaya koyulmuştur. Bu bilgiler ve değerlendirmeler ışığında, örgütsel politika algısı neticesinde işgörenin çalıştığı örgüte karşı olumsuz tavırlar takınarak yabancılaşmaya başlayacağı; zamanla bu yabancılaşma duygusunun mesleğine de yansımaları sonucunda farklı arayışlar içine girebileceği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

Hipotez 8: Örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma ilişkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık etkisi vardır.

Örgütsel Politika Algısının Örgütsel Yabancılaşma Aracılığıyla Mesleki Yabancılaşma Üzerindeki Etkisinde Kişi-Meslek Uyumunun Etkisi

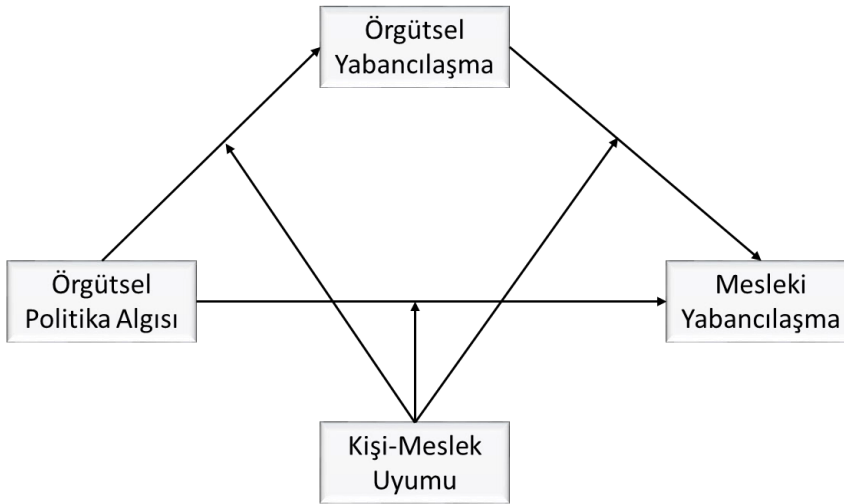
Kişiliği ile uyumlu meslek seçen işgörenlerin yabancılaşma düzeylerinin farklı olduğundan hareketle örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma düzeylerinin farklı olması beklenmektedir. Örgütsel politika algısı neticesinde, işgörenin çalıştığı örgüte karşı olumsuz tavırlar takınarak yabancılaşmaya başlayacağı; zamanla bu yabancılaşma duygusunun mesleğine de yansımaları sonucunda kişi-meslek uyumunun etkisinin olması beklenebilir. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

Hipotez 9: Örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma aracılığıyla mesleki yabancılaşma üzerindeki etkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisi vardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Model, araştırmada temel kavramlar olan örgütsel politika algısı, örgütsel yabancılaşma, mesleki yabancılaşma ve kişi-meslek uyumu arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın modeli Şekil 1'de görsel olarak gösterilmiştir.



Şekil-2: Araştırma Modeli

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu tez çalışmasının evrenini, Türkiye genelinde çalışan işgörenler oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmak mümkün olmadığı için araştırmada rasgele örnekleme yöntemi kullanılmış olup çalışmanın örneklemi gönüllü katılım sağlamış ve tüm anketleri doğru bir şekilde tamamlamış 547 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Araştırma kapsamında veriler beş bölümden oluşan bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Birinci bölümde, katılımcıların demografik değişkenleri araştırılmıştır. İkinci bölümde, işgörenlerin örgütsel politika algılarını ölçmek amacıyla Kacmar ve Ferris (1991) tarafından 40 maddeli olarak geliştirilen ölçeğin; Kacmar ve Carlson (1997) tarafından kısaltılan ve Yüksel (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş "Örgütsel Politika Algısı Ölçeği", üçüncü bölümde, işgörenlerin örgütsel yabancılaşma algılarını ölçmek amacıyla Mottaz (1981) tarafından geliştirilen ve Eryılmaz (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği", dördüncü bölümde işgörenlerin mesleki yabancılaşma durumlarını ölçmek için Aşkar ve Erdem (1987) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlanmış hali olan "Mesleki Yabancılaşma Ölçeği" ve beşinci bölümde işgörenlerin kişi-meslek uyumlarını ölçmek için Brkich (2002) tarafından geliştirilen ve Kerse (2018) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Kişi-Meslek Uyumu Ölçeği"nin uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ankete katılan işgörenlerin ifadelerine katılma durumlarını saptamak amacı ile 5'li Likert Ölçeğinden yararlanılmıştır. Söz konusu ölçek; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum ifadelerinden oluşmaktadır. Veriler istatistiksel veri analizi paket programlarıyla (SPSS 25, Lisrel 8.80) analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin ölçümünde korelasyon analizi, birbirleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesinde regresyon analizi ve aracılık ve düzenleyicilik etkisini ölçmek için Hayes (2018) tarafından geliştirilen Process Macro kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan kişilerden elde edilen bilgilere göre; katılımcıların yaklaşık %95'lik bir oranla aktif iş hayatında olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan 547 kişinin %65,81'i erkek, %33,64'ü kadındır. Evli oranı %72,76 iken, bekârlar %25,23'lük bir paya sahiptir. Araştırmaya katılan kişilerin eğitim durumları incelendiğinde; %56,67 ile üniversite/yükseköğretim mezunu ile sırada yer alırken %33,27'lik bir kısım lisansüstü eğitimlerini tamamlamıştır. Araştırmaya katılan işgörenlerin %63,99'u kamu sektöründe çalışırken; özel sektör %19,74 ile ikinci sırada yer almaktadır. İşgörenlerin çalıştıkları sektörler değerlendirildiğinde ise geniş bir dağılımın olduğu; %19,38 ile eğitim ve öğretim ilk sırada yer alırken %13,16 ile kamu yönetiminin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir.

Faktör analizi öncesinde, çarpıklık ve basıklık değerlerini sınamak için ifadeler analiz edilmiş; tüm değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde ve normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlara göre faktör analizinin uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme modelini sınamak için, çalışmada kullanılan ölçeklere yönelik doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup; ölçeklere ait uyum değerleri açısından problem taşımadığı görülmüştür. Ortak yöntem varyansının olup olmadığını belirlemek için Harman (1967, 1976)'ın tek faktör analizi yapılmış; elde edilen sonuçlara göre, çalışmada ortak yöntem varyansı eğiliminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cronbach Alpha değerleri örgütsel politika algısı ölçeği için 0,910, örgütsel yabancılaşma ölçeği için 0,904, mesleki yabancılaşma ölçeği için 0,839 ve kişi-meslek uyumu ölçeği için 0,920 olarak bulunmuş olup her bir boyutun içsel tutarlılığının yüksek güvenilirlikte olduğu görülmüştür.

Örgütsel politika algısı ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre, örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma üzerinde anlamlı ($\beta=0.447$, $p<0.01$) bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel politika algısı ve mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre; örgütsel politika algısının mesleki yabancılaşma üzerinde anlamlı ($\beta=0.154$, $p<0.01$) bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kişi-meslek uyumu ve örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, kişi-meslek uyumunun örgütsel yabancılaşma üzerinde anlamlı ($\beta=0.719$, $p<0.01$) bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kişi-meslek uyumu ve mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiyi sınamak amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre ise, kişi-meslek uyumunun mesleki yabancılaşma üzerinde anlamlı ($\beta=0.735$, $p<0.01$) bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Regresyon analizine dâhil edilen tahmin değişkenlerinin (Örgütsel Politika Algısı-OPA ve Kişi-Meslek Uyumu-KMU), sonuç değişkeni (Örgütsel Yabancılaşma-OYB) üzerindeki değişimin yaklaşık %59'unu ($R^2=0.5864$) açıkladığı görülmektedir. KMU değişkenine ait β değeri ($\beta =0.5153$, %95 CI [0.4695,0.5611], $t=22.1175$, $p<0.01$) anlamlı olmakla birlikte, etkileşimsel etki (Int_1) değişkenine ait β değerinin ($\beta =-0.0306$) anlamsız olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkide kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinden söz edilememektedir.

Regresyon analizine dâhil edilen tahmin değişkenlerinin (OPA ve KMU), sonuç değişkeni (Mesleki Yabancılaşma-MYB) üzerindeki değişimin yaklaşık %54'ünü ($R^2=0.5425$) açıkladığı görülmektedir. KMU değişkenine ait β değeri ($\beta =0.6432$, %95 CI [0.5917,0.6948], $t=24.5039$, $p<0.01$) anlamlı olmakla birlikte, etkileşimsel etki (Int_1) değişkenine ait β değerinin ($\beta =-0.0132$) anlamsız olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinden söz edilememektedir.

Regresyon analizine dâhil edilen tahmin değişkenlerinin (OYB ve KMU), sonuç değişkeni (MYB) üzerindeki değişimin yaklaşık %55'ini ($R^2=0.5460$) açıkladığı görülmektedir. KMU değişkenine ait β değeri ($\beta =0.5628$, %95 CI [0.4916,0.6340], $t=15.5312$, $p<0.01$) anlamlı olmakla birlikte, etkileşimsel etki (Int_1) değişkenine ait β değerinin ($\beta =-0.0169$) anlamsız olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; örgütsel yabancılaşma ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkide kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinden söz edilememektedir.

Örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma ilişkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık etkisi analiz edildiğinde; tahmin değişkeni olan örgütsel politika algısının, aracı değişken olan örgütsel yabancılaşmayı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği görülmektedir ($\beta =0.3727$, %95 CI [0.3099, 0.4354], $t=11.6673$, $p<0.01$). Örgütsel yabancılaşma ve örgütsel politika algısının mesleki yabancılaşma üzerinde birliktelik etkisi incelendiğinde; örgütsel yabancılaşmanın mesleki yabancılaşmayı anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ($\beta =0,6856$, %95 CI [0.6043, 0.7668], $t=16.5802$, $p<0,01$); örgütsel politika algısının mesleki yabancılaşmayı anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde etkilediği görülmektedir ($\beta = -0,1175$, %95 CI [-0.1852, -0.0498], $t=-3.4096$, $p<0,01$). Örgütsel politika algısı, aracı değişken olan örgütsel yabancılaşma aracılığıyla, mesleki yabancılaşma üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, sonuç olarak da örgütsel yabancılaşmanın örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmüştür ($\beta =0,2555$, %95 CI [0.2296, 0.3452]).

Örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma vasıtasıyla mesleki yabancılaşma üzerindeki etkisinin kişi-meslek uyumuna bağlı olup olmadığı analiz edilmiştir. Analize dâhil edilen tahmin değişkenlerinin (OPA ve KMU), sonuç değişkeni (MYB) üzerindeki değişimin yaklaşık %59'unu ($R^2=0.5864$) açıkladığı görülmektedir. KMU değişkenine ait β değeri ($\beta =0.5153$, %95 CI [0.4695,0.5611], $t=22.1175$, $p<0.01$) ve OPA değişkenine ait β değeri ($\beta=0.2300$, %95 CI [0.1825, 0.2775], $t=9.5042$, $p<0.01$) anlamlı olmakla birlikte etkileşimsel etki (Int_1) değişkenine ait β değerinin ($\beta =-0.0306$) anlamsız olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma aracılığıyla mesleki yabancılaşma üzerindeki etkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinden söz edilememektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi listelenmiştir:

- ✓ Örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak, Hipotez 1 kabul edilmiştir.

- ✓ Örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; örgütsel politika algısının mesleki yabancılaşma üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak, Hipotez 2 kabul edilmiştir.
- ✓ Kişi-meslek uyumu ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; kişi-meslek uyumunun örgütsel yabancılaşma üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak, Hipotez 3 kabul edilmiştir.
- ✓ Kişi-meslek uyumu ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; kişi-meslek uyumunun mesleki yabancılaşma üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca bağlı olarak, Hipotez 4 kabul edilmiştir.
- ✓ Örgütsel politika algısı ile örgütsel yabancılaşma ilişkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisini saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinden söz edilememekte olup Hipotez 5 reddedilmiştir.
- ✓ Örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma ilişkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisini saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinden söz edilememekte olup Hipotez 6 reddedilmiştir.
- ✓ Örgütsel yabancılaşma ile mesleki yabancılaşma ilişkisinde kişi-meslek uyumunun aracılık etkisini saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisinden söz edilememekte olup Hipotez 7 reddedilmiştir.
- ✓ Örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma ilişkisinde örgütsel yabancılaşmanın aracılık etkisini saptamak amacıyla yapılan analizlere göre; örgütsel politika algısının mesleki yabancılaşma üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, sonuç olarak da örgütsel yabancılaşmanın örgütsel politika algısı ile mesleki yabancılaşma arasındaki ilişkiye aracılık ettiği görülmektedir. Buna göre, Hipotez 8 kabul edilmiştir.
- ✓ Örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma aracılığıyla mesleki yabancılaşma üzerindeki etkisinde kişi-meslek uyumunun düzenleyici etkisini saptamak amacıyla yapılan analizlerde örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma vasıtasıyla mesleki yabancılaşma üzerindeki dolaylı etkisi kişi-meslek uyumunun orta ve yüksek olduğu durumlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle örgütsel politika algısının mesleki yabancılaşma üzerindeki dolaylı etkisi kişi-meslek uyumunun orta ve yüksek olduğu durumlarda daha da güçlenmektedir. Bu veriler ve açıklamalar ışığında Hipotez 9 kabul edilmiştir.

İşgörenlerin çalıştıkları örgütleri politik algılamaları; güdülenme, iş tatmini, katılım düzeyi ve örgütsel bağlılık düzeylerinde azalma, iş kaygısı/gerginlik, işten ayrılma niyeti, örgütsel sinizm düzeylerinde artış vb. birçok olumsuz sonuca neden olduğu için, örgütlerin dikkatli bir şekilde incelemesi gerektiği bir konudur. Yabancılaşmanın sonuçlarına yönelik yapılan çalışmalarda da işgörenin üretkenlik dışı davranışlar sergiledikleri, işlerine daha az ilgi ve çaba gösterdikleri, dışsal ödüller için çalıştıkları, zihinsel bozukluklar yaşadıkları, iş tatmininde, örgütsel vatandaşlık davranışında ve örgüte bağlılık düzeylerinde azalma olduğu, örgütsel sessizlik, mesleki tükenmişlik seviyelerinde ve işe devamsızlık oranlarında artış olduğu yönünde olumsuz sonuçlarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Diğer yandan kişinin mesleğe olan uyumunun da bağlılık, iş tatmini, iş performansı ve kariyer istikrarı üzerinde belirleyici olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; örgütsel politika algısının örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre işgören çalıştığı örgütü politik algıladığında örgütüne karşı ve ait olduğu mesleğe yönelik yabancılaşma düzeyi artmaktadır. Örgütsel ve mesleki yabancılaşmanın kişi ve örgüt üzerindeki etkilerini en aza indirmek için yabancılaşma yönetimi hem işgören hem de örgüt açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada kişi-meslek uyumunun örgütsel yabancılaşma ve mesleki yabancılaşma üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Kişiliği ile uyumlu meslek seçen işgörenlerin yabancılaşma düzeyleri, uygun seçim yapmayan işgörelere göre daha düşük seviyede yer almaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde; işgörenin kendi kişiliğine uygun meslek tercihi yapması önem arz etmektedir. Aynı şekilde örgütün de işgören seçimi yaparken mesleğe uygun karaktere sahip olan adaylardan tercih yapması yabancılaşma vb. olumsuz etkileri en aza indirecektir. Bununla birlikte işgörenlerin mesleki beceri ve yeterliklerine dair değerlendirmeleri profesyonel bir ekip tarafından tarafsız bir şekilde yapılmalıdır. Mesleki yeterliliğe yönelik değerlendirmelerin sadece mesleğe girişte değil sürece yayılarak yapılması ve işgörenin mesleki gelişim ve tatmin düzeylerinin düzenli takip edilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte örgütsel politika algısı ve yabancılaşmanın olumsuz etkilerini en aza indirmek için, örgütlere katı hiyerarşik bir örgüt tipi yerine daha esnek bir yapılanmaya gidilmesi, işgörenlerin

karar alma süreçlerine dâhil edilmesi, ödül ve ceza sisteminin adil işletilmesi, sınırlı kaynakların adil dağıtılması ve etik kurallara açık bir şekilde uyumun teşvik edilmesi önerilmektedir.

Çalışmada kendi kendini değerlendirme ve tek yöntem kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan değişkenlerin ölçümünde kendi kendini değerlendirme yöntemi, araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Örneğin, ankete katılan kişinin yakın zamanda mesleği, iş arkadaşları, yöneticileri ya da örgütüyle yaşadığı olumsuz bir durum, soruları olumsuz bir şekilde algılayıp değerlendirme yapmasına; tersi bir durumda ise olumlu değerlendirmede bulunmasına neden olabilir. Bu sebeple, verilerin belirli aralıklarla toplanması tek bir zamanda toplanması yerine daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bununla birlikte işgörenlerin örgütsel ve mesleki yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi için yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinden de yararlanılabilir.

Kişilik özellikleri çalışma kapsamında yer alan değişkenlerin ölçülmesinde önemli bir etmen olarak değerlendirilebilir. Farklı kişilik özelliklerine sahip işgörenlerin örgüt uygulamalarını farklı değerlendirebileceğinden hareketle, araştırmaya katılanların kişilik özelliklerinin de dikkate alınması daha doğru sonuçlara ulaşılabilmesi açısından değerlendirilebilir. Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkide kişi-meslek uyumunun düzenleyicilik etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, farklı değişkenlerin etkisi incelenebilir. Örneğin kuşakların yapısal özelliklerinin gün geçtikçe değişim gösterdiğinden hareketle Z kuşağının kendinden önceki kuşaklara göre politik algı ve yabancılaşmaya yönelik tutumları incelenebilir.

Çalışmanın konusu güncel ve önemli kavramlardan oluşmaktadır. Bu kavramlar arasındaki ilişkiler alan yazında incelenmeye devam edilmekle birlikte çalışmaya konu olan kavramların tümünün birden ele alındığı başka bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çerçevede çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Zaman ve maliyet gibi kısıtlar nedeniyle; bu araştırma bir sektör ya da meslek grubu özelinde yapılmamış olup bundan sonraki çalışmalarda sektörel ya da mesleki odaklanma yapılması hususu diğer araştırmacılar tarafından değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aiken M. and Hage J. (1966), "Organizational Alienation: A Comparative Analysis", American Sociological Review, 31(4):497-507.
- Alkan, T. ve Ergil, D. (1980). Siyaset Psikolojisi / Siyasal Toplumsallaşma ve Yabancılaşma, Ankara: Turhan Kitapevi.
- Andrews, M.C. and Kacmar, K.M. (2001). "Discriminating Among Organizational Politics, Justice, and Support", Journal of Organizational Behavior, 22(4):347-366.
- Aslan, H. (2008). Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atinc, G., Darrat, M., Fuller, B. And Parker, B.W. (2010). "Perceptions of Organizational Politics: A Meta-Analysis of Theoretical Antecedents", Journal of Managerial Issues, 22(4): 494-513.
- Atmaca, T. (2020). "Öğretmenlerin Kişilik Tipleri ile Mesleğe Yabancılaşma Arasındaki İlişki", Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1):491-506.
- Aytaç, Ö. (2005). "Modern Bürokrasiler ve Yabancılaşma Ethosu", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2):319-348.
- Aytekin, A. (2005). "Lise Son Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler: Isparta Örneği", (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Babür, S. (2009). Turizm Sektöründe Örgütsel Yabancılaşma: Antalya Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma, (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Banai, M. and Raisel, W.D. (2007). "The Influence of Supportive Leadership and Job Characteristics on Work Alienation: A Six-Country Investigation", Journal of World Business, 42:463-476.
- Boon, C. , Den Hartog, D. N. , Boselie, P. and Paauwe, J. (2011). "The Relationship Between Perceptions of HR Practices and Employee Outcomes: Examining the Role of Person-Organisation and Person-Job Fit", The International Journal of Human Resource Management. 22 (1):138-162.
- Brkich, M., Jeffs, D. and Carless, S.A. (2002). "A Global Self-Report Measure of Person-Job Fit", European Journal of Psychological Assessment, 18(1):43-51.

Bryant, W. (2014). Occupational, Social and Intrapersonal Alienation, E.A. McKay, C. Craik K.H. Lim ve G. Richards, (Editörler). *Advancing Occupational Therapy in Mental Health Practice* içinde (s. 89-102). Blackwell Publishing.

Bursalı, Y. M. (2008). “Örgütsel Politikanın İşleyişi: Örgütsel Politika Algısı ve Politik Davranış Arasındaki İlişkiler”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Cropanzano, R. and Li, A. (2006). *Organizational Politics and Workplace Stress*, Vigoda-Gadot E. ve Drory A. (Editörler) *Handbook of Organizational Politics*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Çalışır, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu İli Örneği), (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Dargahi, H. (2012). “Organizational Behavior of Employees of Tehran University of Medical Sciences”, *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 5(7):1-7.

Durcan, N.M. (2007). *Yabancılaşmanın İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ehrhart, K.H. and Makransky, G. (2007). “Testing Vocational Interests and Personality as Predictors of Person-Vocation and Person-Job Fit”, *Journal of Career Assessment*, 15(2):206-226.

Erkutlu, H.V. ve Karacaoğlu, K. (2015). “Algılanan Örgütsel Politika ile Çalışanın İşe Yabancılaşma İlişkisinde Çalışanın Politik Yetilerinin Düzenleyici Etkisi”, 23. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi İİBF, 14-16 Mayıs, Bodrum. 897-902.

Erol, E. ve Kunt, M. (2018). “Eğitim Fakültelerinde Örgütsel İklim ile Örgütsel Politika Algısı Arasındaki İlişkiler”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1):15-29.

Eryılmaz, A. (2010). “Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). “Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri”, *Eğitim ve Bilim*, 36(161):272-286.

Fedor, D., Ferris G.R., Harrell-Cook, G. and Russ, G.S. (1998). “The Dimensions of Politics Perceptions and Their Organizational and Individual Predictors”, *Journal of Applied Social Psychology*, 28(19):1760-1797.

Ferris, G.R., Harrell-Cook, G. and Dulebohn, H. (2000). “Organizational Politics: The Nature of the Relationship Between Politics Perceptions and Political Behavior”, *Research in the Social Organizations*, 17:89-130.

Ferris, G. R., Adams, G., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A. and Ammeter, A. P. (2002). *Perceptions of Organizational Politics: Theory and Research Directions*. In *The Many Faces of Multi-Level Issues* (ss. 179-254). Emerald Group Publishing Limited.

Ferris, G. R., Ellen, B.P., McAllister, C.P. ve Maher, L.P. (2019). “Reorganizing Organizational Politics Research: A Review of the Literature and Identification of Future Research Directions”, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6:299–323.

Gülbağçe, A. (2007). “Mesleki Olgunluk Düzeyleri Farklı Olan Öğrencilerin Sosyal Karşılaştırma ve Benlik İmgelerinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Harrell-Cook G., Ferris G. R. and Dulebohn, J.H. (1999). “Political Behaviors as Moderators of the Perceptions of Organizational Politics-Work Outcomes Relationships”. *Journal of Organizational Behavior*, 20:1093-1105.

Hochwarter, W.A., Rosen, C.C., Jordan, S.L., Ferris, G.R., Ejaz, A. and Maher, L.P. (2020). “Perceptions of Organizational Politics Research: Past, Present, and Future”, *Journal of Management*, 20(10):1-29.

İlhan, S. (2008). “Yeni Kapitalizm ve Meslek Olgusunun Değişen Anlamları Üzerine”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21:313-328.

Kacmar, K. M. and Ferris, G. R. (1991). “Perceptions of Organizational Politics Scales (POPS): Development and Construct Validation”, *Educational and Psychological Measurement*, 51:193-205.

Kerse, G. (2018). “The Impact of Job Crafting on Person-Job Fit: I Am Compatible with My Work Because I Can Make Changes in My Work”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(4), 941-958.

- Kumar, P. and Ghadially, R. (1989). "Organizational Politics and Its Effects on Members of Organizations", *Human Relations*, 42(4):305-314.
- Marshal, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, (Çev: O. Akinhay ve D. Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mayes, B.T. and Allen, R.W. (1977). "Toward A Definition of Organizational Politics", *The Academy of Management Review*, 2(4):672-678.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and Around Organizations*, London: Prentice-Hall Inc.
- Mottaz, C.J. (1981). "Some Determinants of Work Alienation", *The Sociological Quarterly*, 22:515-529.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). "Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 394-422.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). "Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2):393-423.
- Seymen, O., Bolat, T., Bolat, İ. ve Kinter, O. (2017). "Turizm Sektöründe Çalışma Koşulları Algısı, Hizmet Verme Yatkınlığı ve Mesleki Yabancılaşma İlişkisi: Turizm Eğitimi Alan Öğrenciler Açısından Bir Değerlendirme", *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3):401-430.
- Tutar, H. (2010). "İşgören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1):175-204.
- Tülü, M. (2021). "Örgütsel Politika Algısı, İş Yaşamında Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma İlişkisine Yönelik Bir Araştırma", *Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli*.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vigoda, E. (2002). "Stress-Related Aftermaths to Workplace Politics: The Relationships Among Politics, Job Distress, and Aggressive Behavior in Organizations", *Journal of Organizational Behavior*, 23:1-21.
- Vigoda, E. and Cohen, A. (2002). "Influence Tactics and Perceptions of Organizational Politics, A Longitudinal Study", *Journal of Business Research*, 55:311-324.
- Vigoda-Gadot, E. and Kapun, D. (2005). "Perceptions of Politics and Perceived Performance in Public and Private Organisations: A Test of One Model Across Two Sectors", *The Policy Press*, 33(2):251-276.
- Vigoda-Gadot, E., Vinarski-Peretz, H. and Ben-Zion, E. (2003). "Politics and Image in the Organizational Landscape, An Empirical Examination among Public Sector Employees", *Journal of Management Psychology*, 18(8):764-787.
- Wijewantha, P., Jusoh, M, Azam, S.M.F. and Sudasinghe, S.R.S.N. (2020). "A Literature Review on Perception of Organizational Politics (POPs)", *International Journal of Advanced Science and Technology*. 29 (4):1795-1810.
- Yalçın, Ö. ve Dönmez, A. (2017). "Sosyal Psikolojik Açından Yabancılaşma: Dean'ın Yabancılaşma Ölçeği'nin Türkiye'ye Uyarlanması", *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2):150-175.
- Yelboğa, A. (2008). "İnsan Kaynakları Bölümünde Çalışanların İş Doyumlarındaki Farklılıkların İncelenmesi", *Yönetim*, 19(61):125-142.
- Yüksel, M. (2013). "Örgütsel Politika, Hofstede'in Örgüt Kültürü Boyutları, İş Tutumları ve İş Çıktıları İlişkisi", *Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir*.
- Zaleznik, A. (1970), *Power and Politics in Organizational Life*, Boston: Harvard Business Review.

16. Yüzyıl Buhara Minyatür Okulu ve Mahmud Müzehhib'e Atfedilen Minyatürler*

16th Century Bukhara Miniature Painting School and the Miniature Paintings Attributed to Mahmud Mudhadib

ÖZET

İslâm kitap sanatlarında minyatürlü yazmaların üretim biçimi, geleneksel olarak kolektif bir çalışmaya dayanır. Merkezî bir yönetim sistemi içinde, saray ve çevresinin hamiliğinde üretilmiş bu yazmalar, üretildikleri dönemin sanatsal eğilimlerini ve etkileşim içinde oldukları diğer kültürel unsurları yansıtır. Ancak çoğu imzasız olan bu yazmaların üretiminde çalışmış sanatçıların kimlikleri ve kişisel üslûplarıyla ilgili bilgiye nadiren ulaşılabilir. Az sayıda olan imzalı örnekler ise, sanatçının bağlı bulunduğu okula/üslûbuna ilişkin önemli ipuçları sunar ve üslûp bakımından değerlendirmeler yapmaya imkân tanır. Örneğin, eğer sanatçı başka bir sanat merkezinden (nakkaşhane/kitabhane) gelmiş ya da getirilmişse, geleneklerini sürdürdüğü okulun etkilerini tespit etmek ve imzasının bulunmadığı ancak imzalı örneklerle benzerlikler taşıyan yazmaların üretildikleri sanat okuluna ilişkin atıfta bulunmak mümkün olur. Bu bakımdan, İslâm kitap sanatları alanında önemli bir yere sahip olan Özbek Hanlığı dönemi (1500-1599) sanatçılarından Mahmud Müzehhib'le ilişkilendirilen minyatürler dikkate değerdir. Bu çalışmada, Mahmud Müzehhib'in imzasının bulunduğu ve ona atfedilen bir grup yazmada yer alan minyatürler, biçimsel bakımdan (kompozisyon özellikleri, renk ve doğa elemanları) değerlendirilerek Buhara minyatür okuluna ilişkin bir tipolojiden söz etmek amaçlanmıştır. **Anahtar Kelimeler:** Mahmud Müzehhib, Buhara Minyatür Okulu, 16. Yüzyıl Özbek Minyatürleri, Özbek Hanlığı, Şeybanîler

ABSTRACT

The production of illustrated manuscripts in Islamic book arts is traditionally based on a collective work. These manuscripts, produced within a central management system, under the patronage of the palace and its surroundings, reflect the artistic tendencies of the period in which they were produced and other cultural elements with which they interacted. However, information about the identities and personal styles of the artists who worked in the production of these manuscripts, most of which are unsigned, is rarely available. The few signed examples provide important clues about the school/style of the artist and allow to make evaluations in terms of style. For example, if the artist came or was brought from another art center (nakkaşhane/kitabhane), it would be possible to determine the effects of the school where he continued his traditions and to make references to the art school where the manuscripts that do not have his signature but bear similarities with the signed samples were produced. In this respect, the miniatures associated with Mahmud Muzehhib, one of the artists of the Uzbek Khanate period (1500-1599), who have an important place in the field of Islamic book arts, are noteworthy. In this study, it is aimed to talk about a typology of the Bukhara miniature school by evaluating the miniatures in a group of manuscripts signed and attributed to Mahmud Müzehhib in terms of form (compositional features, color and nature elements).

Keywords: Mahmud Mudhadib, Bukhara Miniature Painting School, 16th Century Ozbek Miniature Paintings, Ozbek Dynasty, Sheybanids

GİRİŞ

Sanat tarihi disiplininin bir kolu olan İslâm kitap sanatları araştırmaları kapsamına giren yazma eserler, tıpkı İslâm coğrafyasında üretilmiş diğer sanatsal objeler gibi kronolojik bir sınıflandırma içinde değerlendirilmiştir. Bir yazma eser, esasen sahip olduğu biçim (yazma eserin fiziksel yapısı) ve üslûp özelliklerine göre nitelendirilse de yazma eserin üretildiği yer/coğrafya, zaman ve/veya hükümdarlık dönemini belirten sınıflandırma kriterleri daha öncelikli olmuştur. Bu sınıflandırma çoğunlukla hükümdarlıkların yükseliş ve düşüş dönemleriyle bağlantılı olarak çizgisel bir tarih anlayışına dayanır. Bunun yanında, özellikle özgün minyatür üslûplarını ortaya çıkaran atölyelerin bulunduğu şehirler de (çoğunlukla yönetim merkezinin bulunduğu başkentler) bu dönemlerin adlandırılmasında belirleyici olmuştur.

* Bu makale, 10-12 Aralık 2021 tarihlerinde çevrimiçi olarak gerçekleşen 7th International Mardin Artuklu Scientific Researches Conference'da sunulmuş 'Özbek Hanlığı Dönemi (1500-1599) Sanatçılarından Mahmud Müzehhib'e Atfedilen Minyatürler' başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

¹ Doç., Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü, İzmir, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6032-7027.

Filiz Adıgüzel¹ 

How to Cite This Article

Adıgüzel, F. (2023). "16. Yüzyıl Buhara Minyatür Okulu ve Mahmud Müzehhib'e Atfedilen Minyatürler" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6897-6909. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69723>

Arrival: 28 February 2023
Published: 31 May 2023

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

Bu türden sınıflandırmalar, sanat üretimine etki eden dönemin kültür ortamı; iktidarın ve sanat hamilerinin zevkleri ve eğilimleri; sanatçıların yetiştikleri ve/veya bağlı buldukları okullar gibi kriterleri içeriyor gibi görünse de yazma eserler için bu değerlendirmelerin tamamının yapılabilmesi her zaman mümkün olmamıştır. Ancak, bu kriterler arasındaki ilişkiyi sorgulayan ve anlamlandırmayı amaçlayan son zamanlardaki araştırmalar, minyatürlü bir yazma eserin sunduğu görsel materyali sadece biçim değil, üslup bakımından da ele alma konusunda önemli kaynaklar sağlamıştır.²

Minyatürlü bir yazma eserin araştırmacıya sunduğu görsel materyal (kitabın süslemeli iç ve dış kabı ile müzehhep ve minyatürlü sayfaları vb.), her zaman için biçime ilişkin tespitler yapmaya imkân tanır. Minyatürlü bir yazma eserin üslûbuna ilişkin fikir yürütmek ise, temel sanat ilkelerinin sanatçılar tarafından nasıl kullanıldığının değerlendirilmesine dayanır. Bir yazma eserin minyatürlerinde kompozisyon kurgusu; renk anlayışı (renk paleti); mimarînin tasviri, figür ve doğa elemanlarının tasvirinde sanatçının/sanatçıların fırça kullanımı ve uygulama teknikleri, üslûbu işaret eden başlıca unsurlardandır. Ancak, İslâm kitap sanatları geleneğinde minyatürlü yazmalar, genellikle saraya bağlı nakkaşhane ya da kitabhânelerde kolektif bir çalışmayla üretilmiştir. Merkezî bir yönetim sistemi içinde, saray ve çevresinin hamiliğinde üretilmiş bu yazmaların çoğunun imzasız olduğu söylenebilir. Bu yazmaların üretiminde çalışmış sanatçıların kimlikleri ve kişisel üslûplarıyla ilgili bilgiye ise nadiren ulaşılabilmektedir. Bu nedenle günümüze ulaşmış imzalı örnekler, minyatür sanatçısının/nakkaşın üslûbunu tanımlar ve bağlı bulunduğu okula ilişkin ipuçları verir. Örneğin, eğer sanatçı farklı bir sanat merkezinden (nakkaşhane/kitabhâne) gelmiş ya da getirilmişse, geleneklerini sürdürdüğü okulun etkilerini tespit etmek ve imzasının bulunmadığı ancak imzalı örneklerle benzerlik taşıyan yazmaların üretildikleri sanat okuluna ilişkin atıfta bulunmak böylece mümkün olur.

Bu bağlamda, 16. yüzyıl boyunca Maverâünnehir’de hüküm süren Özbek Hanlığı (1500-1599) sanatçılarından Mahmud Müzehhib’in imzasını taşıyan ve onunla ilişkilendirilen minyatürler önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Mahmud Müzehhib’in imzasının bulunduğu ve Mahmud Müzehhib’e atfedilen çeşitli yazmalarda yer alan minyatürlerden seçilmiş bir grup, biçimsel açıdan (kompozisyon özellikleri, renk ve doğa elemanları, ağaçlar, kayalar, bulutlar vb.) değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Mahmud Müzehhib’in imzasını taşıyan ve ona atfedilen örnekler üzerinden Buhara okuluna özgü bir tipolojiden söz edebilmektir.

Şeybânîler (1500-1599) ve Buhara Minyatür Okulu

Özbek Hanlığı – diğer bilinen adıyla Şeybânîler ya da Şeybânîler – adını, Özbeklerin atası Cengiz Han’ın (1155-1227) büyük oğlu Cuci’nin Şiban ismindeki oğlundan almıştır. Bu soydan gelenlerin ilk hanı olarak seçilen Ebu’l Hayr Han (1428-1468), 15. yüzyılın sonlarına doğru Timurlu hakimiyetindeki Maverâünnehir bölgesine doğru ilerlemiştir. Dedesi Ebu’l Hayr Han ve babası Şah Budak Han’ın aynı yılda yaşanan ölümleri (1478) üzerine başa geçen Şiban Han, Timurlular arasındaki kargaşadan yararlanarak 1500 yılında Buhara ve Semerkant’ı almış; 1500-1507 yılları arasında Mâverâünnehir, Hârizm ve Horasan’ın hemen hemen bütün şehirlerini ele geçirmiştir (Türkoğlu, 2010: 45-46; Altier, 2008: 144).

Şeybânîler’in kendilerini Timurluların asıl varisi olarak görmeleri, 16. yüzyıl başında Timurlu hükümdarı Sultan Hüseyin Baykara’nın (1470-1506) sahibi olduğu topraklarda, Maverâünnehir’de hak iddia etmelerine sebep olmuştur. Böylece, Şiban Han tarafından 1507 yılında alınan Herat, 1510 yılında Safevi hükümdarı Şah İsmail tarafından yeniden alınana kadar Özbekler için bir merkez konumuna gelmiştir. “Şiban Han, tıpkı Timurlu yöneticileri gibi sanat hamisi kimliğiyle öne çıkmak ister... Özbeklerin önlerinde 15. yüzyılda İslam medeniyetlerinin sanat faaliyetlerinin biçimlenmesinde büyük katkısı olan Timurlular gibi güçlü bir model durmaktadır” (Altier, 2008: 146). Şiban Han, Orta Asya sanatının devamlılığını sağlamak için Timurluların kültür politikasını da bu yönde bir model olarak almıştır.

Herat’ın Özbekler tarafından işgali sırasında, İslâm dünyasının en ünlü sanatçılarından Bihzâd, Herat’ta kitabhanenin başnakkaşı olarak çalışmaktadır ve 1507-1510 yılları arasında da Şiban Han’ın himayesinde çalışmış olması muhtemeldir (Gruber, 2005: 3). İnal’a göre (1995: 170), Sultan Hüseyin Baykara’nın atölyesinde çalışan kimi sanatçılar Buhara’ya götürülmüş, ancak Bihzâd’ın Buhara’ya götürüldüğü rivayet edilmiş olsa da bu konuda kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Safevi hükümdarı Şah İsmail, Şiban Han’ı 1510’da Merv’de yendiğinde Bihzâd, Herat’tan alınıp Safevi başkenti Tebriz’e götürülmüş, saray kitabhânesinin başına geçirilmiş ve ölümüne kadar da bu görevde kalmıştır (Gruber, 2005: 3).

Özbek Hanlığı’nın başkenti Buhara’da 16. yüzyıl başlarında kitap sanatları alanındaki faaliyetler, Timurlu dönemi Herat okulu etkisinde başlamış, ancak ilerleyen dönemlerde Herat okulunun etkisi görülmekle birlikte özellikle

2 Christiane Gruber’in “Questioning the ‘Classical’ in Persian Painting: Models and Problems of Definition” başlıklı makalesi bu konuya en iyi örneklerden biridir: Gruber, C. (2012). “Questioning the ‘Classical’ in Persian Painting: Models and Problems of Definition”, *Journal of Art Historiography* (6): 1-25.

minyatür sanatı alanında özgün bir üslûp ortaya çıkmıştır. Buhara minyatür okulunun kuruluş tarihine ilişkin kesin bir tarih bulunmamaktadır. Bahari'ye göre (2003: 252), 16. yüzyıl öncesinde Buhara'da saraya bağlı kurumsal bir atölyenin (kitabhane) varlığından söz edilemese de Şiban Han'ın 1500'de Buhara ve Semerkant'ı almasıyla önce Semerkant'ta başlayan ve hemen sonrasında Buhara'da devam eden minyatürlü kitap üretiminden söz etmek mümkündür.

1510'daki yenilgiden sonra Şeybânîler'in Herat'a yaptıkları akınlar kesintisiz olarak devam etmiştir. 1528 yılında Şiban Han'ın yeğeni Ubeydullah Han (s. 1533-1539) Herat'ı yeniden ele geçirmiş ve ardından Ubeydullah Han'ın yönetiminde başkent Buhara'da parlak bir dönem başlamıştır (Yücel, 2012: 22). O sırada Herat'ı yöneten Şah İsmail'in oğlu Sâm Mirza, Herat kitabhânesindeki değerli yazma eserlerle birlikte çoğu sanatçıyı da yanına alarak Herat'ı terk etmek zorunda kalmıştır: "... Özbekler Herat'tan kısa sürede çıkarılmış ve Şah Tahmasp tarafından yenilgiye uğratılmış olsalar da Ubeydullah Han Herat kitabhânesinde çalışan yetenekli sanatçılardan bazılarını Buhara'ya gönderebildi." (Bahari, 2003: 253). Ubeydullah Han, Safeviler ve Herat üzerine sürekli akınlar düzenleyen bir Özbek hükümdarı olarak bilinse de o dönemdeki kültürel mirası sahiplenmiş ve bunun yanında Buhara minyatür okulunun doğmasında önemli rol oynamıştır.³

Özbek Hanlığı'nın başkenti Buhara'da 16. yüzyıl başlarında kitap sanatları alanındaki üretim, Timurlu dönemi Herat okulu etkisinde başlamış, ancak ilerleyen dönemlerde Herat okulunun etkisi görülmekle birlikte özellikle minyatür sanatı alanında özgün bir üslûp ortaya çıkmıştır. Buhara minyatür okulunun kuruluş tarihine ilişkin kesin bir tarih bulunmamaktadır.

"Buhara'da resimli el yazma üretiminin bilinen örnekleri 1520'li yılların başlarında hazırlanmıştır. Bunlardan biri 1519 yılında Sultan Ebu'l Gazi Bahadır Han (sal. 1557- 1597) için Sultan Muhammed Nur tarafından istinsah edilen Camî'nin Heft Evreng'inin bir nüshasıdır (İstanbul, TSMK, H. 1091)33 (res. 32). Sadî'nin 1522 tarihli Bustân'ı (res. 33). 1523 kaydıyla Bustân'dan bir yıl sonra hazırlanan Assar'ın Mihr i Müşteri'si (res. 34) ve ardından 1524 tarihiyle Camî'nin Yusuf ve Züleyhâ'sı (New York, Metropolitan Museum of Art, no.13.228.5) bu zincirin ilk halkalarını oluştururlar (Ashrafi 1979: 252; Pugaçenkova Galerkina 1979: 76, 82) (res. 35). Yukarıda birkaç örneğini verdiğimiz, Buhara'da 16. yüzyılın ilk çeyreğinin sonlarında görülmeye başlanan gerek kompozisyon kurgusu, figür üslubu, sahnelerde kullanılan elemanların zenginliğiyle karşımıza çıkan bu ilk eserler, 15. yüzyıl sonu Herat resimlerinin kimi özelliklerini yansıtır" (Altier, 2007: 145).

Mahmud Müzehhib'e Atfedilen Minyatürler

Osmanlı tarihçisi Gelibolulu Mustafa Âli'nin 1587'de kaleme aldığı Menakıb-ı Hünerveran adlı, İslâm dünyasındaki hattat ve kitap sanatçıları anlattığı eserinde sözü geçen Mahmud Müzehhib, Ubeydullah Han (1533-1539) zamanında Buhara'daki kitap sanatları faaliyetlerinde etkin bir isimdir: "... On dördüncü, 'Buharalı Sultan Mahmud' olup yazı güzelliğinden nasip almış, yazı yazma sanatı üslûbuna, tezhipçiliği daha üstün gelen, hüneri besleyen bir hünerli kimsedir..." (Âli, çev.Cunbur, 2012: 118). Gelibolulu Mustafa Âli, Menakıb-ı Hünerveran'ın bu kısmında, Mahmud Müzehhib'in de aralarında olduğu, Buhara okuluna bağlı Heratlı hattat Mir Ali Herevi'nin yirmi öğrencisini ayrı ayrı tanıtmıştır.

1529'da Herat'tan Buhara'ya getirildiği kabul edilen Mahmud Müzehhib'in imzası bulunan ve/veya ona atfedilen minyatürleri ele alan yayınlara bakıldığında, Mahmud Müzehhib'in İslam sanatına dair literatürde yer bulması, 1931'de Londra Burlington House'da gerçekleştirilmiş olan 'International Exhibition of Persian Art' (Uluslararası Pers/İran Sanatı Sergisi) adlı sergiyle başlar. 20. yüzyıl başında Amerika'da ve Avrupa'da arka arkaya düzenlenen 'İslam Sanatı' temalı sergiler, sanat tarihi disiplini için yeni araştırma alanları açmış ve üslûplar hakkında yeni kriterlerin belirlenmesine olanak veren çeşitli veriler sağlamıştır. Bu sergilerden biri olan 'International Exhibition of Persian Art' (Uluslararası Pers/İran Sanatı Sergisi), kitap sanatları alanında yeni minyatürlü yazmaları, tek sayfa minyatürleri ve minyatür sanatçılarının isimlerini günışığına çıkarmıştır (Grabar, 2006: 48). Bu sergide gösterilmiş olan minyatürlere ilişkin açıklamaların ve tespitlerin bulunduğu katalog türündeki kitap – Binyon, Wilkinson ve Gray'in ortak çalışması – bu sergiden sonra 1933'te yayınlanmıştır. 1931 Burlington House sergisinde izleyiciyle ve araştırmacılarla buluşan 'Mahmud Müzehhib' imzalı yeni minyatürlerin tanıtımı bu kitapta yapılmış ve siyah-beyaz fotoğrafları da kitaba eklenmiştir (Binyon vd., 1971: 106-108; 122).

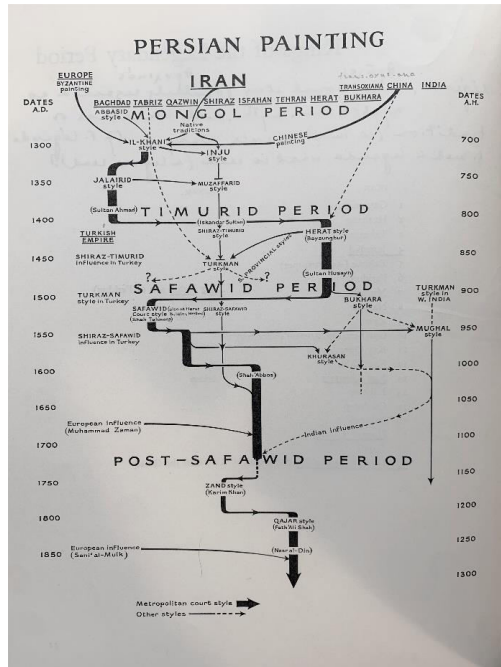
Mahmud Müzehhib'i detaylı bir biçimde ele alan erken tarihli yayınlardan bir diğeri de Armenag Sakisian'ın 1937'de yayınlanmış olan "Mahmud Mudhadib – Miniaturist, Enlumineur et Calligraphe Persan" (İranlı Bir Minyatür Ustası, Nakkaş ve Hattat Mahmud Müzehhib) başlıklı makalesidir. Bu makale, Mahmud Müzehhib

3 Moğol emiri Mirza Haydar Duğlat'ın 1541-1545 yılları arasında kaleme aldığı Tarih-i Reşidi adlı eserde, Buhara'nın Ubeydullah Han zamanında sanatın merkezi haline geldiğinden söz edilmiştir. İki kısımdan oluşan Tarih-i Reşidi, Moğol hanlarını anlatan ve 15.-16. yüzyıl Orta Asya tarihine ilişkin tek kaynaktır. Mirza Haydar Duğlat'ın Tarih-i Reşidi'si için bkz.: Osman Karatay (Çev.) (2006), Tarih-i Reşidi Geride Bıraktıklarımızın Hikâyesi Mirza Haydar Duğlat, İstanbul: Selenge Yayınları.

hakkındaki tek biyografik çalışmadır. Sakisian da (1937: 338), Mahmud Müzehhib'in orijinal imzasının bulunduğu ve aslında tezhip yaptığının da bir göstergesi olan 'müzehhib' ünvanı ile imzaladığı bu minyatürlerin 1931 Burlington House sergisinde görüldüğü ve İslam sanatı araştırmacıları arasında o güne kadar yanlış bilinen 'müzehhip' kelimesinin bu sayede anlaşıldığı bilgisini verir. Bunun yanında, Sakisian'ın da atıfta bulunduğu 1930'da yayınlanmış T. W. Arnold'un makalesinde (Arnold, 1930), Mirza Haydar Duğlat'ın Tarih-i Reşidi'sinden bahsedilir; Duğlat eserinde, Mahmud Müzehhib'in Hüseyin Baykara için tezhipli bir kitap hazırladığını ve çağdaşı Yâri'den daha iyi bir müzehhip olduğunu belirtmiştir (Arnold, 1930: 674).

Mahmud Müzehhib'e atfedilen eserlerin ele alındığı 1930'lu yıllara ait bu yayınların zaman içinde Buhara minyatür okulunu da içine alan yeni araştırma ve yayınlarla devam ettiği görülür. Ancak, bu çalışmaların genel içeriğine bakıldığında, Orta Asya'da hüküm sürmüş olan Özbek Şeybâniler dönemindeki minyatür sanatının, özellikle Batılı sanat tarihçilerinin yaptığı Safevi dönemi İran minyatür sanatı araştırmalarının gölgesinde kalmış ve ihmal edilmiş bir dönem olduğu söylenebilir. Zaman ve mekâna ait keskin sınırlarla dönemlere ayırmanın pek de mümkün olmadığı İran minyatür sanatı için, uzun yıllar boyunca neredeyse aynı kronolojik şemalar kullanılmıştır. Bunlardan biri ve en bilineni B. W. Robinson'un 1967'de yayınlanan Persian Miniature Painting from the Collections in the British Isles (Britanya Adaları'ndaki Koleksiyonlarında İran Minyatürleri) adlı kitabındaki 'Persian Painting' (Pers/İran Resim Sanatı) şemasıdır (Fotoğraf 1). Bu şemada Şeybâniler dönemi minyatür sanatına ilişkin herhangi bir işaret bulunmadığı gibi, M.S. 1500-1600 arasında 'Buhara Üslûbu' olarak adlandırılmış dönem, bir üst başlık olan 'Safevi Dönemi'nin altında yer almaktadır. Ayrıca, yukarıda sözü geçen, Binyon vd.'nin (1971) Londra Burlington House sergisinden sonra yayınlanmış olan kitabında Şeybâniler dönemi sanatı ve Mahmud Müzehhib'in imzalı minyatürleriyle ilgili kısım, 'The Early Safawi Period' (Erken Safevi Dönemi) başlığı altında yer almıştır (Binyon vd., 1971: 105-123).

Bu ve buna benzer yaklaşımlar göz önüne alındığında 'Özbek Hanlığı' ya da 'Şeybâniler'i ifade eden bir kategori yoktur; hatta 'Buhara Üslûbu'yla birlikte 'Horasan' ve 'Babürlü' (Mughal) üslûpları da Safevi hâkimiyetinde ortaya çıkmış üslûplar gibi algılanmaktadır. Comstock-Skipp (2020: 2-3), sanat tarihi yazımı geleneği bakımından 'Avrupalı' olarak nitelediği bu yaklaşımın, özellikle 1950'lerde Özbekistan ve Tacikistan Bilimler Akademisi'ndeki akademisyenlerin makalelerinde eleştirildiğini belirtmektedir. Bu yayınlarda, Orta Asya sanatlarının 'Persian' (Pers/İran) başlığı altında değerlendirilmesinin doğru olmadığı ve bu bakış açısının sorunlu olduğunun altı çizilmiştir.



Fotoğraf 1: 'İran Resim Sanatı' şeması.

Kaynak: Robinson, 1967: 32.

Gruber (2005), Calouste Gulbenkian Museum koleksiyonunda yer alan 1548 tarihli Baharistan (LA 177) adlı eserin minyatürlerini incelediği makalesinde de aynı konu üzerinde durmuştur. Ubeydullah Han'ın 1539'daki ölümünden sonra tahta geçen oğlu Abdülaziz Han için üretilmiş minyatürlü yazmaların yeterince ele alınmadığını belirterek, Şeybanî sanatının ana karakterinin ortaya çıkarılması gerektiğini öne sürer (Gruber, 2015: 7). Çünkü bu dönemde, özellikle Mahmud Müzehhib'in çalışmış olduğu minyatürlü yazmalarda, Şeybânilerin mirasçısı olduklarını kabul

ettikleri Timurlu Herat kültürünün izlerinin yanısıra, Özbek Buhara'ya özgü yeni bir üslûbun doğduğundan bahsedilebilir.

Batı sanat tarihi yazımında başlıbaşına bir dönem olarak değerlendirilmemiş, anahatlarıyla Safevi dönemi içine dahil edilmiş olan Şeybânîler'in kitap sanatları faaliyetleri hakkındaki Türkçe yayınlar ise oldukça niteliklidir. Sayıca az olan bu yayınların içinde Mustafa Sümer'in 1980 tarihli "Bir Özbek Nakkaşı Mahmut Müzehhib ve Yayınlanmamış Yeni Minyatürleri" isimli makalesi önemli bir yer tutar. Bu makale Mahmud Müzehhib'i ve eserlerini anlatan, ayrıca daha önce yayınlanmamış minyatürlerini tanıtan bir içeriğe sahiptir. 1976'da yayınlanan Güner İnal'ın (1976) makalesi ise, Topkapı Sarayı koleksiyonundaki bir Özbek Şehnamesini tanıtır ve bu vesileyle Özbek Şeybânîler'in sanat ortamından ve sanatçı Mahmud Müzehhib'den bahseder.

Zeren Tanındı'nın 2018'de yayınlanan "Safevî, Özbek ve Osmanlı İlişkisinin Kitap Sanatına Yansıması: Bir Saray Albümü ve Şeyhzâde Nakkaş" isimli makalesinde, özellikle Özbek hükümdarı Abdülaziz Han döneminde Topkapı Sarayı'na hediye olarak getirilmiş çeşitli minyatürlü yazmaları ve şiir mecmualarını tanıtmaktadır. Halen Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde yer alan bu yazmalar, genel olarak Buhara minyatür üslûbunu sergileyen özel örneklerdir. Bunun yanında, 2007'de tamamladığı 'Şiban Han Dönemi (1500-1510) Özbek Kitap Sanatı' adlı yayınlanmamış doktora tezi ile birlikte Semiha Altier, Şeybânîler'in kültür ve sanat ortamı üzerine 2008-2013 yılları arasında kapsamlı yayınlar yapmıştır.⁴

Mahmud Müzehhib'in bağlı olduğu sanat okulu ve birlikte çalıştığı sanatçılar hakkında genel olarak benzer bilgilere ulaşılsa da Bahari'nin (2003) Mahmud Müzehhib ile Şeyhzâde'nin (Shaykh Zâdeh) aynı kişi olduklarını ileri sürmesi tamamen farklı bir iddia olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahari'ye göre (2003: 254) 'Şeyhzâde', Mahmud Müzehhib'e verilmiş onursal bir ünvanıdır ve Bihzâd'ın en yetenekli öğrencilerinden olan 'Şeyhzâde Mahmud Müzehhib' Herat'ın 1528'deki Özbek işgalinde Molla Yusuf ve Mir Ali Herevî⁵ ile birlikte Ubeydullah Han tarafından Buhara'daki kitâbhâneye gönderilmiştir.⁶ Bunun yanında, Bahari (2003: 254), 'Menakıb-ı Hünerveran'da Şeyhzâde'den 'Behzâd'ın doğulu (Horasan) öğrencisi', Aka Mirâk'tan ise 'Behzâd'ın batılı öğrencisi' olarak söz edildiğini belirterek, bu sanatçının işlerini 'Şeyhzâde' olarak değil de 'Mahmud Müzehhib' olarak imzaladığını ekler. Ayrıca, Soudavar ise (2016: 65-73) kitabında, Şeyhzâde ve Mahmud Müzehhib'in farklı sanatçılar olduklarını ayrı bir başlık altında ('Shaykhzâde vs. Mahmud-e Mozahheb' [Şeyhzâde Mahmud Müzehhib'e Karşı]) kesin bir dille ele alır ve minyatürlerden örneklerle üslûp ve işçilik/fırça farklılıklarını gösterir.

Schmitz (2000: 528), Washington Freer Gallery'de bulunan, 1537'de istinsah edilmiş Hatifi'nin 'Haft Manzar' (ms no. 56.14) adlı eserinde Abdülaziz Han ve sanatçı Şeyhzâde'nin isimlerinin geçtiğinden söz ederken, yine Abdülaziz Han için hazırlanmış bir mesnevinin (Ravzatu'l-muhibbin) 1549 tarihli minyatürlerinde (Sâlâr Jung Museum, Haydarabad, ms. no. A1611) Abdullah Buharî, Mahmud Müzehhib ve Molla Yusuf'un imzalarının bulunduğu ve bu sanatçıların Buhara minyatür okulunun ikinci nesil sanatçıları olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Mahmud Müzehhib, Şeyhzâde ve Abdullah'ın imzalarının bulunduğu 1540 yılına tarihlenen TSMK R.1964 numaralı 'Mecmua'da (Fotoğraf 2) ve TSMK E.H.2841 numaralı albüme (Fotoğraf 3) yer alan minyatürler, Mahmud Müzehhib ve Şeyhzâde'nin farklı kişiler olduğunu doğrulamaktadır. Tanındı (2018: 584), sözü geçen minyatürlerde, özellikle Mahmud Müzehhib ve Şeyhzâde'nin üslûp benzerliğinin yoğun olduğunu belirtmektedir. Çift sayfa halinde düzenlemiş ve bir metne bağlı olmayan, dönemin sevilen temalarından biri olarak genç kadınların tasvir edildiği bu iki minyatürde, Mahmud Müzehhib'in parlak ve canlı renkleri en dikkat çekici unsurlardandır. Bunun yanında, bu minyatürlerde görülen detaylı işçilik, kıyafetlerin üzerindeki bitkisel ve zemindeki geometrik desenlerin kullanımı Herat üslûbunun devam ettirildiğini göstermektedir.

Mahmud Müzehhib'in imzasının bulunduğu minyatürler arasında en erken tarihli olanları, İnan Hükümeti'nden izinle Meşhed'deki İmam Rıza Türbesi'nden alınarak 1931 Londra Burlington House Sergisi'nde gösterilmiş olan dört adet tek sayfa minyatürdür (Sümer, 1980: 471). Minyatürlerin siyah-beyaz fotoğraflarının bulunduğu

⁴ Semiha Altier'in Şeybaniler üzerine doktora tezi ve yayınları sırasıyla şöyledir: Altier, S. (2007). Şiban Han Dönemi (1500-1510) Özbek Kitap Sanatı, Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.; Altier, S. (2008). "Bir Sanat Hamisi Olarak Muhammed Şiban Han ve Maverünnehir'deki Kültür Politikası", Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 5(4):143-162.; Altier, S. (2008). "Timurlular Rönesansı Özbek Muhammed Şiban Han'ın Portreleri", Toplumsal Tarih, 72:60-63.; Altier, S. (2011). "Özbek Hanlığı'nın (1499-1599) Kültür Basamaklarındaki İlk Seçkinler: Bir Biyografi Denemesi", Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 15:255-276.; Altier, S. (2013). "Semerkand Sarayı'ndan Tarihe Bir Bakış: Mes'ud Bin Usman Kuhistânî'nin *Tarih-i Ebu'l Hayr Han*'ındaki Minyatürler", Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 18:7-24.

⁵ Gray (1977: 147), hattat Mir Ali Herevî'nin Ubeydullah Han zamanında Buhara'ya getirildiğini ve bu tarihten önce Mir Ali Herevî'nin önce Meşhed'de daha sonra da Herat'ta yaşamış olduğunu belirtmektedir; genelde Meşhed'de yaşamış olduğu için 'Meşhedî' olarak da anılmıştır. Bunun yanında Gray (1977: 147), Mir Ali Herevî'nin ölümüne kadar Buhara'da çalıştığını ve ölüm tarihinin de muhtemelen 1544 yılından sonra olduğunu eklemiştir. Alparslan'a göre (1989: 397), Şeybaniler'in 1529'da Herat'ı ele geçirmesiyle Herat'tan Buhara'ya getirilen Mir Ali Herevî, Ubeydullah Han'ın oğlu Abdülaziz Han'ın hat hocası olarak görevlendirilmiştir. Mir Ali Herevî ile ilgili geniş bilgi için bkz.: Alparslan, A. (1989). "Ali Herevî, Mir", TDV, 2: 397-399.

⁶ Gelibolulu Mustafa Âli (2012: 147) de 'Musavvir ve Tarrahlar' başlığı altında Şeyhzâde'den söz etmiştir: "... adı geçen üstad Bihzâd'ın öğrencilerinden Horasanlı 'Şeyh-zâde Musavvir' vardır... Biri de Horasanlı 'Abdullah Musavvir'dir ki, adı önceden anılmış olan Şeyh-zâde'nin öğrencisidir."

katalogda verilen detaylı bilgiye göre Mahmud Müzehhib bu minyatürleri 16. yüzyıl başlarında Herat'tayken yapmıştır (Binyon vd., 1971: 107, 122) (Fotoğraf 4-5).

Mahmud Müzehhib'in Buhara'da çalıştığı dönem, Ubeydullah Han'ın 1539'daki ölümünden sonra tahtı devralan oğlu Abdülaziz Han'ın (s.1539-1550) hükümdarlığına denk gelir. Özbek kültür-sanat tarihinin en güzel örneklerinin verildiği bir dönemin hamisi olan Abdülaziz Han, Nizami ve Camî gibi ünlü tasavvuf şairlerinin eserlerini istinsah ettirerek resimlenmesini sağlamıştır. Bu minyatürlü yazmaların pek çoğunda, eserin Abdülaziz Han'a ithaf edildiği yazılmış ve özellikle bazılarında Mahmud Müzehhib ve Abdullah (Buharî) tarafından imzalanmış minyatürlü sayfalar bulunmaktadır.



Fotoğraf 2: 'Genç Kadınlar', *Mecmua*, yaklaşık 1540, Buhara, TSMK, R.1964, varak 1b-2a
Kaynak: Tanındı, 2018: 582.



Fotoğraf 3: 'Genç Kadın ve erkekler', yaklaşık 1540, Buhara, TSMK, E. H. 2841, varak 1b-2a
Kaynak: Tanındı, 2018: 583.



Fotoğraf 4: 'Üç Çinli Genç Kız'

Kaynak: Binyon vd., 1971: 107, 151.

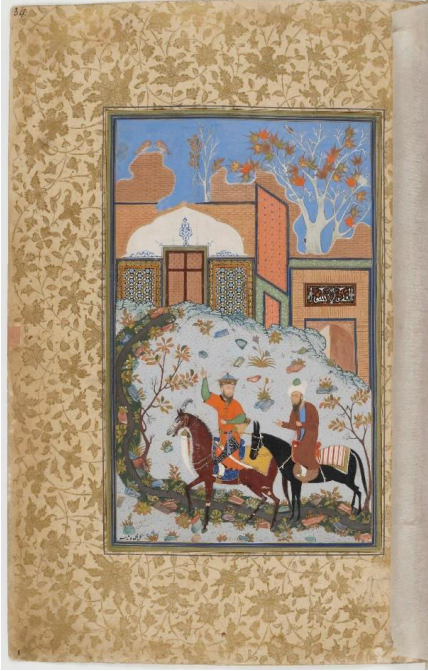


Fotoğraf 5: 'Aşığına Elma Sunan Genç'

Kaynak: Binyon vd., 1971: 107, 152.

Mahmud Müzehhib'in Buhara dönemine ait imzalı çalışmalarından biri, Paris Bibliotheque Nationale de France Supp. Pers. nr.985 numaralı Nizami'nin Mahzenü'l-Esrar nüshasında yer almaktadır (v.34a ve 40a-41b) (Sümer, 1980: 472) (Fotoğraf 6-7). Bu minyatürlü yazmayla ilgili envanter kaydındaki bilgiye göre, yazmanın 1a-2b varaklarında bulunan çift sayfa minyatür yazmaya sonradan eklenmiştir ve muhtemelen 17. yüzyıl başı İsfahan okuluna aittir (Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432899d>). Bunun yanında, Mahmud Müzehhib imzalı 34a ile 40a-41b varaklarındaki minyatürlerde yer alan figürlerin yüzlerinin Babürlü minyatür sanatçıları tarafından yeniden boyandığı belirtilmiştir (Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432899d>). Bu üç minyatür, Herat okulunun izlerini taşımakla birlikte, kompozisyon kurgusu ve doğa elemanlarının tasviri bakımından Mahmud Müzehhib üslubunun temel unsurları hakkında fikir verebilir. Her üç minyatürde de kompozisyon, olayın betimlendiği zemin ve arka plan olmak üzere üstüste gelen iki yüzeyde kurgulanmıştır. V.34a'da açık mavi ile boyanmış olan gökyüzü, v.40a-41b'de altın ile boyanmıştır. Minyatürlerin tamamında gökyüzüne doğru uzanmış, gökyüzü zeminine müdahale eden çınar ağacı, yapraklı ağaç, bahar dalı vb. ağaçları görmek mümkündür; küçük bitkiler, otlar ve kayalar da beyaza yakın gri-mavi zemin üzerine yerleştirilmiştir. Her üç minyatürde de özellikle, küçük bitkiler, otlar ve kayalar için aynı renk paletinin kullanıldığı görülmektedir.

Mahmud Müzezzehib'in Buhara dönemine ait imzalı çalışmalarından bir diğeri ise, hattat Ali Meşhedî tarafından 1500'de istinsah edilmiş olan bir Tuhfat al-Ahrar (BNF, Supp.Pers.1416) nüshasında bulunmaktadır (Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432210k>). Yazmada bulunan çift sayfa minyatür, yaklaşık 1550 yılı civarında yapılmıştır. Buradaki kompozisyon kurgusu, figürler ve doğa elemanları, Herat üslûbunun karakteristik özelliklerini tekrar etmekle birlikte, gökyüzünde görülen açık mavi renk ile sahnenin arka planını oluşturan tepe kısmında görülen altın, Mahmud Müzezzehib üslûbuna dair ipuçları içermektedir (Fotoğraf 8).



Fotoğraf 6: *Mahzenü'l-Esrar*, Nizami, BNF Supp. Pers. 985, v.34a
Kaynak: Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432899d>.



Fotoğraf 7: *Mahzenü'l-Esrar*, Nizami, BNF Supp. Pers. 985, v.40a-41b
Kaynak: Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432899d>.



Fotoğraf 8: *Tuhfat al-Ahrar*, Cami, BNF Supp. Pers. 1416, v.81a-82b

Kaynak: Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432210k>.

Buhara minyatür okuluna ait bilinen nitelikli yazmalardan diğer ikisi, Oxford Bodleian Library’de bulunan Ali Şir Nevai’nin Hamse’sinin (MS. Elliott 318 ve MS. Elliott 340) 1553’te Kâtib Muhammed ‘Ali hattıyla yazılmış dördüncü ve beşinci mesnevileridir. Her iki yazmada da Herat okulu özelliklerini sergileyen minyatürler bulunmakla birlikte, kompozisyonlarda Buhara okulu özelliklerini temsil eden unsurlar göze çarpmaktadır. Örneğin, MS. Elliott 318 v.14a (Fotoğraf 9) ve v.64a’da (Fotoğraf 10) arka planda altınla boyanmış geniş alanlar bu özelliklerin başında gelir. Bunun yanında, tezhipli alanlardaki ince işçilik; kompozisyonun genelinde kullanılan canlı renkler; figürlerin geniş ve yuvarlak hatlı yüzleri Buhara minyatür okulunu temsil eden özellikler olarak kabul edilebilir (Gray, 1977: 148-151). MS. Elliott 340’ta yer alan v.17b’de de aynı kompozisyon şemasının tekrar edildiği ve benzer özelliklerin kullanıldığı görülmektedir (Fotoğraf 11).

Benzer diğer bir minyatür ise 1560-61 tarihli Sa’dî-i Şîrâzî’nin bir Gülistan nüshasında yer alır ve Mahmud Müzehhib imzalıdır (Fotoğraf 12). 2012’de bir Sotheby’s müzayedesinde satışa sunulmuş olan bu tek sayfa minyatürde görülen altın arka plan ve nehir etrafında sırayla düzenlenmiş bitki ve doğa elemanlarının kullanımı Buhara minyatür okulu özelliklerini göstermektedir.



Fotoğraf 9: Hamse (Dördüncü Mesnevi), Ali Şir Nevâî, 1553, Oxford Bodleian Library, MS. Elliott 318, v.14a

Kaynak: Bodleian, 2023, <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/af26c97f-2ee6-402e-aeb3-7df95b7eb36f/surfaces/6f2ed786-424f-4abf-aa60-3977dd562db6/>.



Fotoğraf 10: Hamse (Dördüncü Mesnevi), Ali Şir Nevâî, 1553, Oxford Bodleian Library, MS. Elliott 318, v.64a

Kaynak: Bodleian, 2023, <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/af26c97f-2ee6-402e-aeb3-7df95b7eb36f/surfaces/3f5919ec-831d-4072-9212-a817b0fb7a80/>.



Fotoğraf 11: Hamse (Beşinci Mesnevi), Ali Şir Nevâi, 1553, Oxford Bodleian Library, MS. Elliott 340, v.17b

Kaynak: Bodleian, 2023, <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/9f37499d-655b-48f9-9414-033f0fd66dcb/surfaces/088ae1aa-8e87-4601-a12a-1d1d1ba29c1e/>.



Fotoğraf 12: Gülistan, Sâdi Şirazi, 1560-61, Sotheby's, Müzayede no.6622, Lot no.12, 4 Ekim 2012

Kaynak: https://www.christies.com/lot/lot-visit-to-a-dervish-signed-mahmud-muzahhib5604099/?from=salesummery&intobjectid=5604099&lid=1&sc_lang=en&sid=fd0b26a7-1d66-4e8f-9027-201fc06988c7

SONUÇ

Mahmud Müzehhib'e atfedilen minyatürler üzerinden 'Buhara Minyatür Okulu'na dair kesin tanımlamalar ortaya koymak mümkün olmasa da ortak özelliklerden söz etmek mümkün olabilir. Yukarıda gösterilmiş olan minyatürlerde figürlerin karakteristik özelliklere sahip olduğu görülmekle birlikte kompozisyonlarda kullanılan geniş altın arka planlar ve mavi gökyüzü ile doğa elemanlarının da Mahmud Müzehhib'in üslûbunu açık bir şekilde yansıttığı söylenebilir.

Herat okulunda Bihzad'ın öğrencisi olarak yetişmiş ve 1530'lu yıllarda Buhara'daki Özbek sarayında çalışmış olan Mahmud Müzehhib ve Abdullah (Buharî) gibi sanatçılar ile Herat akınları sırasında Buhara'ya getirilen minyatürlü yazmalar sayesinde, Abdülaziz Han döneminde Buhara'da üretilmiş minyatürlerde Herat geleneğinin devam ettiği görülmektedir (Gruber, 2015: 7). Buhara minyatürlü yazma üretiminde Bihzad geleneğinin sürdürülmesi, esas olarak 1530-40'larda aktif olan ikinci nesil Buhara nakkaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Buhara'da ortaya çıkan

üslup, kalıtsal ve yerleşik Bihzâd modellerinin kullanımıyla karakterize edilmişse de biçim tam anlamıyla kopyalanmamıştır. Ancak bu dönemde, özellikle Mahmud Müzehhib'in çalışmış olduğu minyatürlü yazmalarda, Şeybanîlerin mirasçısı olduklarını kabul ettikleri Timurlu Herat kültürünün izlerinin yanısıra, Özbek Buhara'ya özgü yeni bir üslubun doğduğundan bahsedilebilir.

Mahir'in (2020: 121) belirttiği gibi, 16. yüzyılın başında Herat'ın alınmasıyla Herat üslubunun ağır bastığı kısa bir dönem yaşanmış olsa da özellikle, içlerinde Mahmud Müzehhib'in de bulunduğu sanatçıların Buhara'daki üretimlerinde özgün unsurların kullanıldığı görülmektedir. Nakkaş Bihzâd'ın ve öğrencilerinin öncülüğünde ortaya çıkan Herat üslubunun temel unsurlarından olan ince işçilikli müzehhep ve geometrik süslemeli mimari alanların kompozisyonda yatayda ve dikeyde kullanımı ve böylece simetriden kaçış kısmen Buhara üslubundaki kompozisyonlarda da görülür. Bunun yanında, kompozisyonda hareketi sağlamak için kullanılan büyük tek bir ağaç ve zemine dağıtılmış iri yapraklı ve çiçekli bitkiler de Buhara üslubunda Herat'tan alınma özelliklerdir. Canlı ve parlak renklerin tercih edilmesi de bu özellikler arasında sayılabilir.

Bu çalışmada tanıtılan, Mahmud Müzehhib'e atfedilen minyatürler, sanatçının kendine özgü üslubunu ve 16. yüzyılda Buhara okuluna katkısını göstermektedir. Bu katkı, maddeler halinde şu şekilde açıklanabilir:

- ✓ Parlak ve canlı renklerin geniş satırlarda kullanılması;
- ✓ Gökyüzünde çoğunlukla mavi tonlarının kullanılması;
- ✓ Gökyüzünde ya da dış mekanların zeminlerinde altının büyük oranda geniş alanlarda kullanılması;
- ✓ Metne bağlı olmayan tek sayfa minyatürlerde (mecmualar, albümler vb.) görülen uzatılmış, büyük ve yuvarlak yüzlü figürler;
- ✓ Buhara üslubundaki minyatürlerin çağdaşı olan 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Safevi dönemi minyatürlerinde görülen ince işçilik ve yüzeylerin geometrik desenler ya da doğa elemanlarıyla doldurulmasının aksine sadeleştirilmiş yüzeyler.

KAYNAKÇA

- Alparslan, A. (1989). "Ali Herevî, Mir", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2:397-399, Ankara.
- Altier, S. (2008). "Bir Sanat Hamisi Olarak Muhammed Şiban Han ve Maverâünnehir'deki Kültür Politikası", Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 5(4):143-162.
- Altier, S. (2011). "Özbek Hanlığı'nın (1499-1599) Kültür Basamaklarındaki İlk Seçkinler: Bir Biyografi Denemesi", Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 15: 255-276.
- Altier, S. (2008). "Timurlular Rönesansı Özbek Muhammed Şiban Han'ın Portreleri", Toplumsal Tarih, 72:60-63.
- Altier, S. (2013). "Semerkand Sarayı'ndan Tarihe Bir Bakış: Mes'ud Bin Usman Kuhistânî'nin Tarih-i Ebu'l Hayr Han'ındaki Minyatürler", Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 18:7-24.
- Altier, S. (2007). "Şiban Han Dönemi (1500-1510) Özbek Kitap Sanatı", Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arnold, T. W. (1930). "Mirzâ Haydar Dughlat on the Harât School of Painters", Bulletin of the School of Oriental Studies, University of London, 5(4):671-674.
- Bahari, E. (2003). "The Sixteenth Century School of Bukhara Painting and the Arts of the Book", (Ed. Andrew J. Newman), Society and Culture in the Early Modern Middle East, ss. 251-264, Brill, London.
- Binyon, L.; Wilkinson, J.V.S.; Gray, B. (1933). Persian Miniature Painting, Including a critical and descriptive catalogue of the miniatures exhibited at Burlington House January - March, 1931, Oxford University Press, London.
- Bodleian, 2023, <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/af26c97f-2ee6-402e-aeb37df95b7eb36f/surfaces/6f2ed786-424f-4abf-aa60-3977dd562db6/>
- Bodleian, 2023, <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/af26c97f-2ee6-402e-aeb37df95b7eb36f/surfaces/3f5919ec-831d-4072-9212-a817b0fb7a80/>
- Bodleian, 2023, <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/objects/9f37499d-655b-48f9-9414033f0fd66dcb/surfaces/088ae1a8e87-4601-a12a-1d1d1ba29c1e/>

Christie's, 20231, https://www.christies.com/lot/lot-visit-to-a-dervish-signed-mahmud-muzahhib5604099/?from=salesummary&into_bjectid=5604099&lid=1&sc_lang=en&sid=fd0b26a7-1d66-4e8f-9027-201fc06988c7.

Cunbur, M. (Çev.) (2012). Gelibolulu Mustafa Âli Menakıb-ı Hünerveran, Büyüyenay Yayınları, İstanbul.

Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432899d>

Gallica, 2021, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8432210k>

Grabar, O. (2006). Islamic Art and Beyond, Constructing the Study of Islamic Art, Ashgate Publishing Ltd., Hampshire.

Gray, B. (1977). Persian Painting, Rizzoli International Publications, New York.

Gruber, C. J. (2005). "The Gulbenkian Baharistan: 'Abd al-'Aziz & the Bihzadian Tradition in 16th-Century Bukhara" Namayeshgah-i Bayn al-Malal Kemal al-Din Bihzad/ International Congress on Master Kemal al-Din Bihzad, Farhangestan-i Honar, 1-38, Tahrán.

Gruber, C. (2012). "Questioning the 'Classical' in Persian Painting: Models and Problems of Definition", Journal of Art Historiography, 6:1-25.

İnal, G. (1995). Türk Minyatür Sanatı (Başlangıcından Osmanlılara Kadar), Atatürk Kültür Merkezi Yay., Ankara.

İnal, G. (1976). "Topkapı Sarayı Koleksiyonundaki Sultani bir Özbek Şehnamesi ve Özbek Resim Sanatı İçindeki Yeri", Sanat Tarihi Yıllığı, 6: 304-331.

Mahir, B. F. (2020). "Minyatür", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (TDV), (30):118-123, Ankara.

Robinson, B. W. (1967). Persian Miniature Painting from Collections in the British Isles. Butler & Tanner Ltd., London.

Sakisian, A. (1937). "Maḥmūd Mudhahīb-Miniaturiste, Enlumineur et Calligraphe Persan", Ars Islamica, 4:338-348.

Schmitz, B. (2000). "Bukharan School of Miniature Painting", Encyclopaedia Iranica, IV(5):527-530. <http://www.iranicaonline.org/articles/bukhara-vi> (Erişim Tarihi: 10.11.2022).

Soudavar, A. (2016). Reassessing Early Safavid Art and History, Soudavar, Houston.

Sümer, M. (1980). "Bir Özbek Nakkaşı Mahmut Müzehhib ve Yayınlanmamış Yeni Minyatürleri", Hacettepe Üniversitesi, Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi, Beşeri Bilimler Dergisi, Bedrettin Cömert'e Armağan, Özel Sayı, 471-479.

Tanırdı, Z. (2018). "Safevî, Özbek ve Osmanlı İlişkisinin Kitap Sanatına Yansıması: Bir Saray Albümü ve Şeyhzâde Nakkaş". (Ed. Ayşe Eroğlu), Filiz Çağman'a Armağan, ss. 579-590, Lale Yayıncılık, İstanbul.

Türkoğlu, İ. (2010). "Şeybâniler", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (TDV), 39:45-47, Ankara.

Yücel, M. U. (2012). "Ubeydullah Han", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (TDV), 42:22-23, Ankara.

İstihbarat Savaşlarında Bir Deli: Girit Serdarı Gazi Hüseyin Paşa

A Madman in Intelligence Wars: Crete Serdar Gazi Hüseyin Pasha

ÖZET

Biyografi çalışmaları, yalnızca, tarih biliminin kıymetlendirdiği figürlerin hayatlarının detaylarına odaklanmakla kalmaz aynı zamanda o karakterin yaşadığı dönemin; sosyo-kültürel, siyasi, askeri, idari hatta diplomatik yapısı hakkında bir fikir edinilmesi noktasında önemli ipuçları sunar. Bu anlamda, tarihte olumlu veya olumsuz iz bırakmış olan kişiler hakkında yapılan akademik çalışmalar, muhatabına; spesifik bir örnek üzerinden, çalışılan konu hakkında genel bir kanaate ulaştıracak yeterli veriyi sunması dolayısıyla oldukça değerlidir. Bu çalışma, Vezirlik ve Kaptan Paşalık başta olmak üzere, erken dönem Osmanlı tarihinde kilit görevler üstlenmiş olan bir Paşa'nın, bu vazifelere getirilişine ve görevlerini sürdürdüğü sırada meydana gelen olayların perde arkasına, Osmanlı istihbaratı çerçevesinden akademik bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Deli Hüseyin Paşa, Girit, Casus, Osmanlı İstihbaratı.

ABSTRACT

Biography studies not only focus on the details of the lives of figures valued by the science of history, but also offer important clues to get an idea of the socio-cultural, political, military, administrative and even diplomatic structure of the period in which that character lived. In this sense, academic studies conducted about people who have left a positive or negative mark on history are very valuable because they provide sufficient data to the addressee to reach a general opinion about the subject being studied through a specific example. This study aims to provide an academic perspective from the Ottoman intelligence framework on the appointment of a Pasha who held key positions in early Ottoman history, especially the Vizier and Captain Pashalik, to these positions and behind the scenes of the events that occurred while he was holding his duties.

Keywords: Deli Hüseyin Pasha, Crete, Spy, Ottoman Intelligence

GİRİŞ

Atın yiğidine doru, adamın yiğidine deli dendiği zamanlarda, isminin hakkını veren bir paşa, yaklaşık çeyrek asır fethedilemeyecek olan bir adanın fethine memur edilmişti. Üstelik Osmanlı resmi evrakı da dâhil birçok yerde, adının önüne Girit serdarı yazdıran bu vazifesi, onun görev hayatının tek büyük sorumluluğu da değildi. Revan, Bağdad, Kandiye gibi stratejik noktaların ele geçirilmesi, Kaptan Paşalık görevindeyken Rus ve Kazak korsanlarının etkisiz hale getirilmesi, Hanya'da Venedik saldırılarının önlenmesi gibi yadsınamaz başarıları, haklı şöhretine ulaştığı yoldaki sapaklardan bazılarıydı. Elbette tüm bu başarıların ardında onun istihbaratçı kimliğinin de izi vardı.

Deli Hüseyin Paşa hakkında şimdiye kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, ona dair çok şey söylenildiği fakat pek azı tarafından istihbarî yönüyle ilgilenildiği görülür. Bu çalışmada ise onun Zülüflü baltacılar sınıfında, ağa dairesine hizmet ettiği görevinden, Vezirlik ve Kaptan Paşalık dâhil birçok üst düzey göreve yükselmesinde ancak, ironik olarak, çeşitli iftiralara uğramasında, hatta katledilmesinde etkisi olduğu bilinen istihbarî faaliyetlerin rolü incelenmiştir. Çalışmaya dayanak oluşturan kaynak grubunun başında Osmanlı Arşivi'nden edinilen resmi evrak gelmektedir. Ayrıca o dönemde neşredilmiş kaynaklar olan Osmanlı kronikleri, seyahatnameler ve bunlardan istifade edilerek kaleme alınmış olan yerli ve yabancı eserlerden de yararlanılmıştır. Çalışmanın amacı, Osmanlı tarihinde önemli bir figür olan Deli Hüseyin Paşa özelinde; Osmanlı merkez idaresi ve onun temsilcilerinin istihbarat algısını, savaş meydanlarının görünmeyen yüzü olan casusluk faaliyetlerinin bütün bir sürece etkisini, son olarak paşaların gizli rekabetine sahne olan saray entrikalarında sürdürülen istihbarî faaliyetlerin sebep-sonuçlarını anlamak ve anlamlandırmaktır.

DELİ'NİN DOĞUŞU VE ÜNLÜ OLUŞU

Tam tarihi bilinmemekle birlikte Bursa/Yenişehir'de doğduğuna şüphe olmayan Hüseyin Paşa'nın genç yaşta İstanbul'a geldiği, önce Eski Saray'da, ardından Topkapı Sarayı'nda eğitildiği, Zülüflü baltacılar sınıfına girerek burada ağa dairesinde hizmet ettiği tarihi kayıtlarla sabittir. (*BOA, MAD.* 8477: 187; *Silahdar Tarihi*, I: 178;

M. Gökçen Daş Darıcı¹



How to Cite This Article

Daş Darıcı, M. G. (2023).

“İstihbarat Savaşlarında Bir Deli:

Girit Serdarı Gazi Hüseyin Paşa”

International Social Sciences

Studies Journal, (e-ISSN:2587-

1587) Vol:9, Issue:111; pp:6910-

6919. DOI:

[http://dx.doi.org/10.29228/sss.697](http://dx.doi.org/10.29228/sss.69760)

60

Arrival: 28 February 2023

Published: 31 May 2023

Social Sciences Studies Journal is

licensed under a Creative

Commons Attribution-

NonCommercial 4.0 International

License.

¹ Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye. ORCID: 0000-0002-5592-5495

Beyzade Tarihi: 1049). Meşhur olması ise özellikle Osmanlı kroniklerinin pek bir övgüyle söz ettiği ve dilden dile aktararak adeta efsaneleşmiş bir anlatı üzerine temellenmiş gibi gözükmektedir.

Büyük Britanya kralı Arthur'un ünlü kılıcı Ekskalibur'un efsanesini bilmeyen yoktur. Kelt mitolojisine göre taş saplanmış olan bu kılıç, Tanrıların verdiği 4 hazineden biridir ve onu taştan çıkararak kişi bu sayede gücünü ve hâkimiyetini ispatlamış olur ve Kral Arthur'dan önce, pek çok kişi denemiş ancak bu kılıcı taştan çıkarabilen kimse olmamıştır. Benzer, fakat ayakları daha yere basan bir efsane de ufak tefek farklarla Hüseyin Paşa'nın yıldızının parlaması için anlatılmalıdır. Buna göre; Hüseyin Paşa, hiç kimsenin kurmayı başaramadığı İran yayını kolaylıkla birçok defa kurup bırakarak Sultan ve beraberindeki İran elçilerini hayrete düşürmüş, hatta yay onun gücüne dayanamayarak paramparça olmuştur. Bu sebepten, o dönem Acemi Baltacı görevinde bulunan Hüseyin Paşa küçük mirahurluk vazifesine yükseltilerek Sultan IV. Murad'ın taltifine mazhar olmuş, Sultan IV. Murad, kendi fiziki yapısına da benzeyen Deli Hüseyin'in pervasız konuşmaları ve delice hareketlerini çok beğenmişti. Hatta Dârüssa'âde ağasına: "*Deli Hüseyin huzurumdan bir an dahi ayrılmasın*" demişti. Kendisine bir müddet sonra da büyük mirahurluk payesi verilmişti (*Naîmâ Tarihi*, IV: 1826-1828; Parmaksızoğlu, C.5/1: 650).

Vezarete getirilmesi ise Sultan IV. Murad'ın Lehistan üzerine çıktığı sefer dolayısıyla Edirne'de olduğu sırada, yolda yaptığı bazı azil ve atamalar esnasında gerçekleşmiştir. Kaptan Paşalıktan azledilerek, kendisine Budin eyaleti verilen Cafer Paşa'nın yerine, Deli Hüseyin Paşa vezirlik rütbesi verilerek Kaptan Paşalığa atanmıştır (27 Temmuz 1634) (*Fezleke II*: 745). Özi muhafazasına memur edilen (*TS.MA.e*, 809 – 52) fakat bu görevde fiilen çok kalamayan Hüseyin Paşa, Safevîler'in hudut ihlalleri gerekçesiyle Revan Seferi'nin planlanmasından dolayı, donanma işlerini kethüdası Piyale Bey'e bırakarak derya kalemine bağlı zeamet ve tımar sahipleriyle birlikte IV. Murad'ın yanında 1635'te düzenlenen Revan Seferi'ne katılmıştır. Osmanlı kronikleri ve arşiv vesikaları dikkatle incelendiğinde bu seferde de klasik dönem Osmanlı istihbaratının sıklıkla başvurduğu istihbarat kanallarından olan casus ve *dillerden* faydalandığına şahitlik etmek zor değildir. 11 Safer günü Zengî Çayı geçilmekteyken, iki casus yakalanmış, sorgulanmalarının ardından gerekli bilgiler edinildiği için başları kesilerek padişaha arz edilmişti. 13 Saferde ise iki *dil* sorgularının ardından öldürülmüştü. (Ünver, 1952: 557). 1045 Safer ayının on üçünde Revan muhasara edilmiş, (29 Temmuz 1635) aynı ayın 21'inde kale teslim alınmıştır. (6 Ağustos 1635). (*TS.MA.d*, 1998, s. 14). Bu seferde Deli Hüseyin Paşa özellikle Topçuluk konusundaki maharetiyle Sultan'ın beğenisi ve takdirini kazanmış, (*Hasan Beyzâde Târîhi*, III: 1049) çeşitli hediyelerle taltif edilmiştir. (*TS.MA.d*, 2010, s. 1-4).

Revan Seferi (1635) dönüşünde kendisine Mısır Beylerbeyliği de tevcih olunmuştur. (İlgürel, 1996: 4). Ancak bu görevdeyken adı bazı usulsüzlüklere karıştığı iddiasıyla İstanbul'a çağırılarak sorguya çekilmiş malları müsadere edilerek Çini Köşk'te bir süre hapsedilmiştir. Hakkındaki karalama kampanyalarının ilki olduğu kuvvetle muhtemel söz konusu hadise, her ne kadar kariyerinin dip noktası gibi gözükse de zirveye çıkanların uğrak yeri olan dipte çok kalmamış, serbest bırakılmasının ardından IV. Murad'ın takdirini tekrar kazanarak vezirlik görevine iade edilmiştir. Vezarete getirilmesinin hemen ardından da Bağdad Muhasarası için IV. Murad'la beraber sefere katılmıştır (1638). Bu muhasara sırasında, topçuluk maharetini sergilediği ciddi çarpışmalar esnasında istihbarî faaliyetleri de yürüttüğü, aman dileyip teslim olduklarını beyan etmelerine rağmen, neden top ateşini sürdürdüklerini öğrenmek için bizzat kale önüne kadar gittiği tarihi kayıtlarla sabittir. Kalenin teslim edilmesinde ise bir adamıyla içeriye yolladığı mektubun etkisi olmuştur (*Naima Tarihi*, II: 892-893).

İstihbarî faaliyetlere sahne olan tarihi hadiselerin önemli bir bölümünü kuşkusuz, vezirler ve diğer yüksek rütbeli devlet adamları arasındaki iktidar çekişmeleri oluşturur. Osmanlı kronikleri, sefere serdar tayin edilen vezirin başarısız olarak gözden düşmesi, *azl* hatta *katl* edilmesi için merkezden; asker, mühimmat ve levazimat yardımı göndermeyi geciktirme, seferin seyri hakkında sultanı yanlış bilgilendirme, sadarete aday olan veziri başka bir vazifeyle merkezden uzaklaştırmak adına sultana etki etme gibi çeşitli entrikaların anlatılarıyla doludur. Elbette tüm bu süreci yönetmek için özellikle 16.asırdan itibaren vezirlerin artık kendi casusluk şebekesini oluşturduklarına dair güçlü kanıtlar mevcuttur (Yüksel, 2012; Daş Darıcı, 2022). Tabanyassı Mehmed Paşa'nın sadarettten azledilip önce Yedikule'ye hapsedilmesi ardından da katledilmesinde kuşkusuz yukarıda sözü edilen entrikaların etkisi olmuştu. Kaynaklara göre, Tabanyassı Mehmed Paşa'nın öldürülmesinde, Osmanlı merkez idaresi için adeta faal birer istihbarat elemanı görünümünde oldukları ifade edilen Eflak ve Boğdan voyvodalarına (Daş Darıcı, 2019) yakınlığı ile bilinen Silahdar Mustafa Paşa'nın rolü olduğu bilinmektedir. Eflak ve Boğdan voyvodalarının Tabanyassı Mehmed Paşa tarafından görevden alınması, Voyvodalardan yüklü miktarda "hediye" kabul eden Mustafa Paşa'ya, onlar tarafından iletilen bir şikâyet mektubu ile bildirilmiş ve göreve iadeleri talep edilmişti (Özcan, 2016: 229). Mustafa Paşa bu durumu Sultan IV. Murad'a, voyvodaların isyan çıkarmasına sebebiyet vermek ithamıyla yansıtınca, Tabanyassı Mehmed Paşa hemen görevinden azledilmiş ardından da boğdurularak idam edilmiştir (1639). Onun görev yerine, Deli Hüseyin Paşa'nın sadaret kaymakamı olarak getirilmesi, tesadüf gibi gözükmesine de olaylarda doğrudan bir dahlinin olduğunu kaydeden müellif sayısı azdır (Yıldırım, 2019: 13-14).

IV. Murad ölüp yerine Sultan I. İbrahim'in geçmesi, sadrazam Kemankeş Mustafa Paşa'nın, merkezde kendi kadrosunu oluşturma çabalarına sahne olmuştu. Bu sebeple adı Tabaniyassı Mehmed'in boğdurulmasına karışmış olan Deli Hüseyin'in merkezde kalmasına imkân gözüküyordu. Tehdide karşı bir tedbir ifadesi olarak, Hüseyin Paşa, Kapdan-ı Deryalığa atanarak merkezden uzaklaştırıldı. Karadeniz ticaretini sekteye uğratan Rus ve Kazak eşkiyasının tedibi vazifesiyle Karadeniz'e gönderilen Deli Hüseyin Paşa, otuz kadar Kazak şaykası ele geçirip İstanbul'a yolladı. Birçok Kazak eşkiyasını gemileriyle beraber etkisiz hale getirdi. Buradaki görevi devam ederken Özi muhafızlığına atandı ve görevini Piyale Paşa'ya devretti (*Naima Tarihi*, II: 964; *TS.MA.e*, 758 – 56; *TS.MA.e*, 262-8; 701-36; *TS.MA.e*, 809-52).

Özi muhafazasında Evliya Çelebi, Deli Hüseyin Paşa'nın icraatlarından övgüyle söz etmektedir. Ona göre gayr-i nizami harp ve istihbarat özelinde faaliyetlerde bulunan Hüseyin Paşa; ordunun moral ve motivasyonunu yükseltmesi, dağıttığı ihşanlarla askerinin gönlünü alması, yaralılarla bizzat ilgilenmesi, aldığı kararlar ve tedbirlerin isabetli olması gibi pratiklerle, muhafazanın seyrini olumlu yönde etkilemiştir (*Seyahatname*: 1-2: 480).

Kaynaklardan, 1642'de Bosna Valiliğine atandığı takip edilen Hüseyin Paşa buraya atanır atanmaz düzeni sağlamak için gerekli tedbirleri almıştı. Bosna eyaletindeki kalelerin muhafazasına memur edilen zabitan ve neferlerin mevâcip defterlerini merkeze göndermiş, (*TS.MA.e*, 755 - 33) Bosna'da bazı kale askerlerinin reyadan usulsüz olarak vergi topladığı konusunda duyumlar aldığı için hemen gerekli tahkikatı yaptırmış, elebaşlarını tespit ederek cezalandırmış, Bosna'nın durumunu öğrenmek için yeni bir tahrir de icra ettirmiştir (*A. DVNSMMH.d*, 89, *hüküm*: 225). Bu görevinin ardından 1644'te Bağdad Valiliğine atanan ve bu görevde 5 ay kadar kalan Hüseyin Paşa buradaki huzur ortamını sağlamak için de yine istihbarî faaliyetlerden faydalanmaya devam etmiştir. İdaresinde bulunduğu merkezlerin güvenliğini sağlama noktasında, iç istihbaratın önemine vakıf olduğu anlaşılan Hüseyin Paşa, casusları aracılığıyla, ahalinin durum ve niyetlerini anlamaya özen göstermişti. Hatta kaynaklara göre kendisi de tebdil-i kıyafetle halkın içinde dolaşır, uygunsuzlukları kendi gözüyle görmeye çalışırdı (Yıldırım, 2019: 20). 5 Şubat 1647'de Budin Eyaleti beylerbeyliğine tayin edildiği (*TS.MA.e* 794-61), fakat henüz emr-i şerif yazılmadığından ataması resmen gerçekleşmediği için tekrar sadrazam arzı yazılan (*TS.MA.e*, 798 - 45) Hüseyin Paşa, Girit muhafazasına da aynı vazife ile katılmıştır.

ÇEYREK ASIR KUŞATILAN ADA: GİRİT

1522'de Rodos, 1571'de Kıbrıs'ın alınmasından sonra, Rodos ve Kıbrıs Osmanlı Devleti hazinesini besleyen temel kaynaklarla merkezi idarenin bağlantıları açısından önem kazanmış, aynı zamanda buralar, İskenderiye ile İstanbul arasındaki deniz yolunu tehdit eden korsanlık faaliyetlerinin de odağı haline gelmişti. Bu sebeple Doğu Akdeniz'de stratejik açıdan kilit noktası haline gelen Girit'in fethedilmesi; Mısır ve Kuzey Afrika eyaletleriyle sağlanan işe yollarının ve ticaretin güvenliğinin sağlanması, doğu Akdeniz'de mutlak hâkimiyetin temin edilmesi, korsanlık faaliyetlerinin önlenmesi gibi birçok açıdan elzemdi.

Öte yandan Girit'in yerel halkı, Latin-Venedik ve Rum-Ortodoks kilisesi arasındaki çekişmeden bunalmış, kendilerini ekonomik anlamda sömüren Venedik idaresinden de son derece rahatsız olmuşlardı. Bu yüzden Girit'in, her açıdan çok daha iyi bir durumda olduğunu bildikleri Osmanlı'ya ilhak edilmesini istiyor, bu amaçla, Girit'in fethini içeren taleplerinin yazılı olduğu davet mektuplarını, gizlice Osmanlı idarecilerine göndermekten geri durmuyorlardı. Osmanlı merkez idaresi açısından bu durum memnuniyetle karşılanıyor, Divan'da tartışılan gündem maddeleri arasında Girit'in fethi konusu hep üst sıralarda kendine yer buluyordu. Her ne kadar Venedikliler, Girit'i de kaybetmemek amacıyla doğu politikasını Osmanlılarla dost geçinmek ve onlar aleyhindeki ittifaklara katılmamak olarak belirleseler de her iki taraf da birbirinin niyetini gayet iyi biliyordu. Söz gelimi, sıranın Girit'e geldiğini ve konunun Divan'da görüşüldüğünü, İstanbul'da bulunan Venedik balyoslarının, hükümetlerine sızdırması üzerine, Venedikliler bu adanın tahkimi için uğraşmışlar ve korsanlık faaliyetlerini desteklemekten geri durmamışlardı (Yükep, 1997: 7).

İki ülke arasındaki ilişkiler her ne kadar ideal seyrinde ilerliyor gibi görünse de Osmanlı tarafı sefer için hazırlıklarını büyük bir titizlikle ve gizlilik içerisinde sürdürmeye çalışıyor, bir yanıltma stratejisi olarak; Venedikli balyoslara, yapılan hazırlıkların çıkılacak olan Malta seferi için olduğu bilgisi veriliyordu. Fakat 1642 yılının Nisan ayından itibaren Senato'ya, Osmanlı donanmasının Venedik'e yönelik bir sefer hazırlığında olduğuna yönelik haberler ulaşmaktaydı. Bölgedeki Venedikli bir casusun bildirdiğine göre, toplamda 20 gemiden oluşan Osmanlı donanmasına, sefere kılavuzluk edecek ve bölgeyi iyi tanıyan "mürted" denizciler yardım etmekte, üstelik Osmanlı idarecileri tarafından, Cezayir adına casusluk yapan Venedik'teki bazı Yahudilerden de Venedik donanması hakkında ayrıntılı istihbarat elde edilmekteydi (Acıpinar, 2015: 181).

Tüm bu koşullar altında, Deli Hüseyin Paşa, kendisine ikinci vezirlik payesi ve Mora sancağı arpalığı ihşan edilerek Girit muhafazasına tayin olundu. Girit muhafazası için taşradan 1000 nefer, bostancılardan 200 nefer istabl-ı amireden (ahır ocağı) 60 nefer olmak üzere toplamda 1260 nefer sipahi 61 akçe ulufe ile Girit muhafazasına

yazılmıştı (*TS. MA.e*, 799/30, 18 Recep 1058/ 8 Ağustos 1648). Ayrıca 7 bin yeniçeri ile diğer sınıflardan toplam 50 bin asker sefere tayin edilmişti. 106 parça savaş gemisi ve muhtelif nakliye gemilerinden oluşan bir donanma da toplanma yeri olan Navarin Limanı'na demirlemişti. Gemilere 15 bin kantar barut, 50 bin top güllesi, 50 top ve muhasara levazımatı yüklenmişti. Burada kaptanlara Malta için eksiklerinin giderilmesi gerektiği duyurulmuştu. Anadolu ve Rumeli askerinin birleşmesiyle hazırlıklar tamamlanmıştı (Yıldırım, 2018: 29).

Girit'e Geçiş, Gayr-i Nizami Harp ve İstihbarat

Venedikliler Osmanlı'nın Girit'i işgal edebileceğine dair duyular aldıkları için Hanya'ya asker gönderilmesine karşı tedbir olarak Girit ve Çuha adası yakınlarında 60 parçalık bir donanmayı hazır bekletmekteydiler. Elbette ki bu, Deli Hüseyin Paşa'nın habersiz veya hazırlıksız olduğu bir durum değildi. Çevreye, Girit'e geçmeyeceklerini, donanmanın İstanbul'a döndüğünü, askerinin bu sene Hanya'da kışlayacak olduğu bilgisini yaydımış; eylem planının daha inandırıcı olmasını sağlamak için, askere kışlak tayin edip gemileri limana bağlatmıştı. Hatta öyle ki Mora kadıları, Hüseyin Paşa'nın ağaları ve yakın adamları bile kışlanacağına inanmış ve hazırlıklarını ona göre yapmaya başlamışlardı. Karşı casusluğun önlenmesi için, asıl hedefin ordudaki askere bile açıklanmaması, Osmanlı'nın kuruluştan itibaren benimsemiş olduğu bir savaş stratejisidir. Girit seferinde de bu strateji kullanılmış; ordu Navarin'den çıktıktan sonra asıl hedefin Girit olduğunu kumandanlara ve kaptanlara hatt-ı hümayun okunarak açıklanmıştır (Danışmend, 1972, c. III: 415). Böyle bir durumda Giritli ve Venedikli casusların da muhataplarına Osmanlı'nın savaş niyetinde olmadığı bilgisini götürmekten başka çareleri yoktu. Bu yanlış istihbarat ile hareket eden Venedikliler 60 parçalık donanmayı geri çağırarak, son derece stratejik bir hata yapmış bulunuyorlardı (Pul, 2004:37).

Hüseyin Paşa Hanya'dayken Kandiye'ye göndermiş olduğu casusları boş durmuyor Venediklerin durumuyla ilgili hayati bilgileri kendisine iletmeye devam ediyorlardı. Söz gelimi Kandiye'ye kaleye yeni tabyalar, köşebentler eklenerek kalenin daha korunaklı hale getirildiği üstelik yeni toplar dökülerek, barut ve cephaneye takviyesi yapıldığı, Deli Hüseyin Paşa'nın casusları aracılığıyla öğrendiği malumat arasındaydı. Hüseyin Paşa'nın edindiği istihbarat yalnız Venediklilerin mühimmat bilgisi ve tahkimat hazırlıklarıyla sınırlı değildi. Casuslar Venediklilerin savaş planı ve ordu durumuna dair hayati bilgileri de kendisine ulaştırmıştı. Buna göre Venedik'te 10 bin piyade ve 800 süvari toplanmıştı. Dahası, asker sayısını artırmak için, civardaki köylerden 15 bin kişi toplamış, bunlardan savaşmaya uygun olan 8 bini silahlandırılmıştı. Bu askerlerin bir bölümü Suda Kalesi'ne geçerek kaleye yardıma gidecek, bir kısmı Hanya'yı muhasara edecek, kalanı ise donanmayı takviye için kullanılacaktı (Yıldırım, 2018: 35; *Fezleke, II:* 898-900). Tüm bu veriler ışığında Deli Hüseyin Paşa gerekli hazırlıklara koyulmuş, Girit'in fethi için çıkılan yoldaki taşları, ustalıklı ve titizlikle döşemişti.

Girit'in Kuşatılması

Tarihler 30 Nisan 1645'i gösterdiğinde, Girit resmen kuşatılmış, yaklaşık 25 yıl sürecek uzun bir savaşın ardından fethedilebilmiştir. Sürecin uzunluğu göz önünde bulundurulursa; askeri, siyasi ve sosyo-ekonomik açıdan pek çok gelişmenin tarihi kaydına rastlamak mümkündür. Fakat çalışmanın kapsamı dâhilinde süreç, yalnızca istihbarat faaliyetleri özelinden değerlendirilecektir.

Kaynaklara göre Deli Hüseyin Paşa Girit'e geldikten sonra aldığı tedbirler ve yürüttüğü faaliyetlerle, askerinin moralini yükseltmiş, cengâverliği ve gözü pekliği ile hasım tarafa korku salmıştı. Bu yüzden birçok kez pusuya düşürülerek ortadan kaldırılmak istendiyse de aldığı tedbirler sayesinde bu kalkışmaları boşa çıkarmayı bilmiş, üstelik karşı taraftan önemli generalleri *dil* olarak yakalamıştır. Söz gelimi; Tuzla yolu üzerindeki pusudan 48 esir ve Marko adındaki generali getirmesi ününü arttıran faaliyetlerindendi. Hatta bu savaştan sonra çok sevdiği ve Kaytas ismini verdiği siyah atının üstünde resmedildiği tabloları Venedik'e gönderilmişti (*Fezleke, II:* 900-901). Yine, Deli Hüseyin Paşa'nın bir casusu; Venediklilerin, köylerden 2 bin kadar adam toplayıp, Hanya'nın güneyinde, dağlık araziye sahip bir mevki olan Melakaşa'nın tahkim edildiğinin ve diğer bazı köylerden de 1500 kadar kişinin yardıma gelmekte bulunduğunun haberini vermişti (14 Haziran 1646). Deli Hüseyin Paşa, casusunun getirdiği bu bilgilerden sonra kethüdasını bir miktar askerle o bölgeye yollamış fakat kuvvetleri başarı sağlayamamıştı. Hüseyin Paşa 3 bin kadar askerle yardıma gitmiş birçok esir ve oldukça fazla mühimmatla geri dönmüştü. Ele geçirilenler arasında Venedikli bir komutan da vardı. Deli Hüseyin Paşa "Karih" ismindeki bu generali *dil* olarak tutmuştu (Yıldırım, 2018: 38).

Girit'teki müstahkem mevkiilerin ele geçirilmesinin ve bu savaşlarda tutulan *dillerden* edinilen faydanın fethi kolaylaştırdığı bir gerçektir. Mesela İstorni'deki Venediklilerin, Hanya'dan Suda'ya sevk edilecek Osmanlı toplarının güzergâhındaki yolları tahrip ettikleri ve buldukları mevzileri güçlendirdiklerinin haberi kendisine ulaşınca, Deli Hüseyin Paşa derhal bir miktar süvari ve piyade birliği görevlendirerek, söz konusu mahalleri kontrol altına almak ve yolları onarmak için harekete geçmişti. 8 Nisan 1646'da İstorni fethedildiğinde, bu savaşta ele

geçirilen bir *dil* olan mimar-mühendise, civardaki kalelerin resimleri çizdirilerek, İstanbul'a yollanmış, bu sayede Girit'in adeta haritası çıkarılarak fetih için gerekli olan bilgi akışı da sağlanmıştı (Yıldırım, 2018: 36-37).

Girit kuşatması boyunca, bizzat Deli Hüseyin Paşa'nın organize ettiği istihbarî faaliyetlerin fethetilen bölgeye olan katkısı konusunda kaynaklar müttefiktir. Örneğin Paşa'nın Suda'dan gelen bir casusu Venedik donanmasına ait 35 parça çektiri ile Hanya üzerine gelmekte olduğunu ve Hanya Kalesi'nin Tuzla denilen sahil tarafından bir saldırı düzenleneceğini haber vermişti. 21 Mart 1646 tarihinde Suda Limanı'na demirleyen Venedikliler taarruza geçmiş, fakat saldırıyı önceden haber alarak hazırlık yapan Deli Hüseyin Paşa'nın almış olduğu yerinde tedbirler sayesinde, Venedik tarafı bu teşebbüsten eli boş dönmek durumunda kalmıştı (*Fezleke, II: 898-900*). Yine Resmo menzili üzerindeki Ziramna bölgesinde, Venedik'in her birinde 1000'den fazla askerin bulunduğu 5 tabur halinde bir ordu kurduğu Deli Hüseyin Paşa'nın casusları vasıtasıyla haber aldığı başka bir gelişmeydi. Bu ordunun dağıtılması ve önemli komutanlarının *dil* olarak yakalanması, Deli Hüseyin Paşa'nın kaydetmiş olduğu bir diğer önemli başarıdır (Pul, 2004: 55). Girit'in güneyinde bulunan ve Kandiye Kalesi'ne zahire ve mühimmat takviyesi yapıldığı için stratejik önemi olan Mirampello kalesinin alınmasında da (28 Kasım 1647) casusların yararlılıkları görülmüştü. Kale komutanının 3 bin askerle birlikte kaleden ayrıldığı bilgisi Hüseyin Paşa tarafına bildirilince, savunmasız kalan kale kolayca ele geçirilmişti (*Fezleke, II: 946-950*).

Girit'in kuzeyinde Hanya ile Kandiye arasında kalan bir şehir olan Resmo'nun fethi, hem Deli Hüseyin Paşa'nın kariyeri, hem de Girit'in fethi için stratejik bir noktanın daha ele geçirilmiş olması dolayısıyla Osmanlı için, önem arz eden bir gelişme olmuştur. Bu kalenin ele geçirilmesinde de bizzat Hüseyin Paşa'nın sürdürmüş olduğu istihbarat faaliyetlerinin etkisi vardır. Resmo'nun durumunu, kale içindeki adamlarının gönderdikleri mektupla öğrenen Hüseyin Paşa vakit kaybetmeden gerekli hazırlıkları yapmış, kalenin fethi için kazılması gereken lağımın yerlerini içeriden aldığı istihbarat sayesinde belirlemiştir (Yıldırım, 2018).

Elbette Venedik tarafının da geliştirmiş olduğu istihbarî stratejiler mevcuttu. Uzun süren kuşatmadan ötürü yorgun düşen; asker, mühimmat ve zahire açısından takviye alamayan Osmanlı tarafının düştüğü durumdan haberdar olan Venedikliler, casusları vasıtasıyla Osmanlı ordusu içinde, İspanya ve Fransa'dan yeni yardım gemilerinin gelmekte olduğu dedikodusunu yayarak askerin motivasyonunu kırıyorlar ve psikolojik üstünlük sağlamaya çalışıyorlardı (*Fezleke, II: 1005*). Venedik'in esir değişimi teklifi için yapmayı planladıkları ziyaretin maksadı da aslında istihbarat toplamaya çalışmaktan ibaretti. Fakat Hüseyin Paşa bu durumdan habersiz değildi. Kandiye'den kaçan bir casusu Venedik tarafının ziyaretinin göstermelik olduğunu ve asıl planlarını kendisine iletmişti. Bu yüzden Deli Hüseyin Paşa, esir değişimi konusunda kendisine teklif edilen; önemli Venedik şahsiyetlerinin, esir edilen Osmanlı askerlerinin ileri gelenleri arasında bire bir değişmeyi, geriye kalan askerler içinse üçer yüz kuruş verilmek şartıyla serbest bırakılmasına dair teklifi reddetmişti. Venedik heyetini yolcu ettikten sonra muhtemel saldırı planlarına karşı gerekli tertibat için talimat vermiş; icap eden hazırlıkların yapıldığı bu saldırıdan zararlı çıkan Venedik tarafı olmuştu. Kaynaklara göre bu saldırıda sayısı 10 bini bulan Venedikli askerlerden yalnızca 300 yüz kadarı geri dönebilmişti (14 Ağustos 1650) (Cezar, 2014, c.4: 2103).

DEDİKODU KAZANI

Deli Hüseyin Paşa, Girit'e gittiği andan itibaren sergilemiş olduğu başarılı idare portresi, askerin kendisini sevip sayması, Girit'in ele geçirilen müstahkem mevkiilerindeki kale halkını Türk idaresine ısındırması, her ne kadar şöhretini arttırmış ve Sultan'ın takdirini kazanmışsa da rakipleri için durum bunun tam tersiydi. Kaynaklara göre özellikle Zurnazen Mustafa Paşa ve Sekbanbaşı Mahmud Ağa onun haklı yükselişini kıskanıyor, Zurnazen Paşa serdar olma hevesiyle asker arasında, Deli Hüseyin hakkında asılsız iddialar yaydırarak onun gözden düşmesini sağlamaya çalışıyordu. Bu bağlamda, Sekbanbaşı Mahmud Ağa askerler arasında; *Deli Hüseyin'in, Kandiye'ye giden casusunu yakaladık, Paşa ile düşman arasında gizli bir anlaşma vardır*, şeklinde dedikodular çıkarmış, çok geçmeden Yeniçeri ve Rumeli askerini isyana teşvik etmeyi başarmıştı (1 Ağustos 1649). Gece çıkan isyanı Hüseyin Paşa evvela güzel sözlerle ve nasihatle dağıtmaya çalışmışsa da başarılı olamamış, serdar Hüseyin Paşa'nın odasını ateşe veren isyancılarla, Deli Hüseyin Paşa'nın maiyetindekiler arasında ciddi çarpışmalar olmuştu. Hatta Deli Hüseyin Paşa'yı öldürmek isteyen bir Yeniçeri, Deli Hüseyin Paşa'nın sağ omzundan vurduğu kılıç darbesiyle kuyruk sokumuna kadar ikiye bölünmüştü (*Naima Tarihi, III: 1238-1239*). Sabaha kadar süren çarpışmalar en nihayetinde yağmaya dönüşmüş; Deli Hüseyin Paşa'nın, Paşa'nın kethüdası Veli Ağa'nın, hatta Reisülküttap vekilinin tüm malları yağma edilmiş, Paşa'nın adamlarından birçoğu öldürülmüş, kalanlar esir edilerek aralarında paylaşılmıştı.

Böyle vahim bir tabloya neden olan her müsebbibin düştüğü dehşete, Sekbanbaşı Mahmud ağa da düşmüş, yarattığı fitnenin geldiği noktayı görünce kendisi dahi telaşa kapılmıştı. Dahası Zurnazen Mustafa Paşa da bu feci manzara karşısında serdarlık isteğinden vazgeçmiş, ertesi gün askeri sakinleştirmenin yollarını aramışlardı. Askerden ileri gelenler Girit'te daha fazla kalmayacaklarını beyan etmiş, Zurnazen Mustafa ve Mahmud Ağa onları Kasım ayına

kadar daha kalmaya, aksi takdirde şimdiye kadar Girit'te elde edilmiş tüm ilerlemenin boşa gideceğine ikna etmeye çalışmışlardı. Askeri sakinleştiren ise Hüseyin Paşa'nın casusluk iddialarını kanıtlamalarına yönelik net tavrı ve akilane konuşması olmuştu (*Naima Tarihi, III: 1241*).

Deli Hüseyin Paşa'nın başarılarını kendi ikbali açısından sakıncalı gören bir diğer isim sadrazam Kara Murad Paşa'ydı. O da casusları vasıtasıyla adaya gizli mektuplar gönderiyor, Hüseyin Paşa hakkında aldığı duyuların doğru olup olmadığını araştırıyor, en azından Deli Hüseyin Paşa'ya isnat edilen suçları temellendirecek kanıtlar bulmaya çalışıyordu. Hatta bir adım daha ileri giderek Kara Murad Paşa, adamına; Hüseyin Paşa'nın askere iyi davranmadığına, zeamet ve tımarları liyakat esasına göre dağıtmadığına, Girit'in fethi konusunda gevşek davrandığına dair kanıtlar yaratarak merkeze göndermesini tembih eden mektuplar göndermişti. Bu amaçla gönderdiği mektuplardan bazılarını ele geçiren Serdar Hüseyin Paşa, Yeniçeri ileri gelenlerini, Rumeli ve Anadolu beylerini ve ihtiyarlarını bir araya getirerek söz konusu mektupları onların gözleri önünde okumuştur. Bu toplantıda hazır bulunanlar Deli Hüseyin Paşa'ya atılan bu iftiralara taraf olmadıklarını, Paşa'nın işini hakkıyla ve adalet gözeterek yaptığını, tımar ile zeameti hak edenler arasında adil bir şekilde dağıttığını söyleyen birer senet imzalayarak İstanbul'a yollamışlardı (Cezar, c.4, 2011: 2102).

KATLİ VACİP MİDİR?

Deli Hüseyin Paşa'nın sonunu getiren olaylar silsilesini başlatan Köprülü Mehmed Paşa'nın sadarete getirilmesiydi. Öyle ki düzeni sağlamak adına girişmiş olduğu kanlı icraatlarıyla tartışmalı bir sadrazam olan Köprülü'nün faaliyetlerine, *devletin bekası için caizdir* hükmü veren müelliflerin dahi, katledilmesinden üzüntüyle söz ettikleri belki de tek paşa, Deli Hüseyin olmuştur.

Köprülü, sadarete getirilmesi için sunduğu şartların eşine rastlanmayan şekilde kabul görmesinin ardından yaşadığı özgüven sayesinde sarayda oldukça cüretkâr bir pozisyona yükselmişti. Elbette bunda kurmuş olduğu istihbarat ağının hatırı sayılır bir etkisi vardı. Dönem kaynaklarına göre Köprülü, daha sadrazam olmadan evvel saray silahtarını kendisine casus olarak bağlamış, eski silahtarı ise, rakibi Boynueğri Mehmed Paşa'ya casusluk ettiği gerekçesiyle öldürtmüştü. Abaza ile olan hizipte, Abaza'nın isyanı sürecini, istihbarat ağı sayesinde, istediği şekilde yönetmişti (*Naima Tarihi, IV: 1722; Öksüz, 2009: 192-200*). Günümüz kaynağına göre de durum bundan farklı değildir. Köprülü Mehmed Paşa'nın istihbarat ağı öylesine işlevseldi ki daha sadrazam olmadan evvel, sipahi ocağına mensup görevlilerden Piri Çavuş ve Halife Koca'yı kendisine casus olarak tutmuş, ocaktaki durumdan tutun da saray ve diğer devlet kurumlarındaki en gizli gelişmelerden dahi günü gününe haberdar olmuştu. (İlgürel, 2002: 415-416; Uzunçarşılı, 1983: 368-369; Ağoston, 2007: 79-82). İstanbul'daki Rum Patriği III. Purtenios'un, Erdel voyvodasını isyana teşvik etmek için yazdığı mektubunun ele geçirilmesinden dolayı Patriğin asılması, isyan hazırlığındaki bazı Rumların deşifre edilmesi Köprülü'nün casusluk ağının hizmetlerinden yalnızca birkaçıydı (Çabuk, 1988: Aksun, 1994: 212; *Silahdar Tarihi, I: 68*).

Hâl böyleyken, Köprülü'nün, Deli Hüseyin Paşa gibi sadarete namzet, Girit'teki yararlılıklarıyla göz doldurmuş, Sultan IV. Murad ve Valide Turhan Sultan'ın çeşitli övgü ve taltiflerine mazhar olmuş, (*TS.MA.e, 704 – 39; TS.MA.e, 528 – 87*) halk ve askeri kanat tarafından da sevilip sayılan bir Paşa'nın, kendi vazifesi ve ikbali için bir tehdit unsuru olduğunu ön görmesi uzun sürmemiştir. Bu sırada Girit'e gereken mühimmat, levazımat ve asker tedariki yapılmadığı için Osmanlı tarafı bir türlü üstünlük elde edememiş ve fethi tamamlayamamıştı. Öte yandan gücü tükenen Venedik de Osmanlı kuvvetlerini adadan uzaklaştıramamıştı. Böylece durum, her iki ülke için bir çeşit yıpratma savaşına dönmüştü. Fetih sürecinin bu denli sürüncemede kalması, Köprülü'nün ihtiyaç duyduğu kozu eline vermiş, bu bahaneyle sadarete en yakın rakibi Deli Hüseyin Paşa'yı, Girit serdarlığı görevinden azledip merkeze çağırarak, münasip bir yolla katlettirmenin yollarını aramaya koyulmuştu (13 Temmuz 1658). Naima'ya göre Baltacılıktan gelme Dârüssaâde Ağası Solak Mehmed Ağa da Köprülü Mehmed Paşa'nın amacından haberdardı. Mehmed Ağa durumu, Reîsülküttâb Şâmizâde ve Gürcü Kethüdâ Solak Mehmed Ağa'ya bildirmiş, onlar da Valide Turhan Sultan'dan, Deli Hüseyin Paşa'nın İstanbul'a gelir gelmez katledilmesi konusunda ricada bulunmuşlardı. Katledilmesi gerektiği konusundaki ısrarları dinleyen Valide Sultan, Hüseyin Paşa'nın Girit'teki yararlılıklarını örnek göstermiş, hakkında hiçbir şikâyet yokken bu denli yararlılığı görülmüş bir paşanın öldürülmesinin doğurabileceği sakıncalardan bahsetmiş, hakkındaki iddialarının ispata muhtaç olduğunu ileri sürerek, söz konusu talepleri reddetmişti (*Naima Tarihi, IV: 1782-1783*).

Valide Sultan'dan istediği desteği alamayan Köprülü bu sefer de Şeyhülislam Bolevî Mustafa Efendi'nin kapısını çalmıştı. Sadık adamı, Reîsülküttâb Şâmizâde'yi *katli vaciptir* şeklinde fetva çıkartmak vazifesiyle, Şeyhülislam'ın huzuruna çıkartmış fakat Bolevî Mustafa Efendi, Serdar Deli Hüseyin Paşa'nın katl'ini gerektirecek bir durum olmadığını, başka bir vazifeye atanmasının daha uygun olduğunu ifade ederek Şâmizâde'nin isteğini geri çevirmişti (Hammer, XI: 56). Bu teşebbüsten de eli boş dönen Köprülü Mehmed Paşa; adalar eşrafı ve beylerinden rüşvet aldığı vs. suçlamalarla görevden azlını ve hatta kat'ini sağlamak ümidiyle onu üçüncü kez Kaptan-ı Deryalığa

tain ettirdi. (27 Eylül 1685) (*TS.MA.e,780-63*). Diğer taraftan, Köprülü'nün niyetinden haberdar olan, Deli Hüseyin Paşa'nın adamları, kendisine gizlice haber gönderip: “*Sakin ola ki, derya beylerinden, tersaneden ve adalardan bir şey almayasın, bin canın olsa birini kurtaramazsın*” şeklinde haber göndermişlerdi (*Naima Tarihi, IV: 1784*).

Bundan dolayı Deli Hüseyin Paşa, görevi esnasında kendisine takdim edilen, *köle, saat, çuha, kumaş, ehram* gibi hediyeleri dahi kabul etmedi. Köprülü Mehmed Paşa, Deli Hüseyin Paşa'yı bu görevinde de köşeye sıkıştırılmayınca, onu Kasım 1658'de Rumeli beylerbeyliğine tayin ettirdi (Derin, 1993: 130). Köprülü'nün casusluk ağı tarafından sıkı bir denetimle izlendiğinin farkında olan Hüseyin Ağa burada, Girit'teyken edindiği birikimle yetinmeye çalıştı fakat bir süre sonra yanındaki leventlerin ulufelerini bile karşılayamaz oldu. Bu sebeple varlıklı olanlardan “zahire-baha” adı altında bir vergi toplamaya başladı. Elbette durumun İstanbul'a arz edilmesi uzun sürmedi. Köprülü bu durumun şikâyet dilekçeleriyle Sultan'a arz edilmesi için bizzat *Filibe kadısı Süleyman Efendi*'yi görevlendirdi. Deli Hüseyin Paşa tatlı bir dille başkente çağırıldı. Hatta kürk giydirilip padişahla görüştürüldü. Buna rağmen aynı günün akşamı Köprülü'nün Sultan'la görüşmesinin neticesinde katli için izin çıktı. Ertesi sabah tutuklanıp Yedikule'ye hapsedildi iki gün sonra da boğularak öldürüldü (29 Aralık 1658) (*Fezleke: 166*).

Cengâverliği, gözü pekliği, cesareti, kuvveti, idareye olan bağlılığı ve Girit'in fethindeki yararlılığıyla, her kesimden insanın sevgisini ve takdirini kazanmış Deli Hüseyin Paşa'nın öldürülmesi, halk arasında derin bir üzüntüye neden olmuştur. Onun öldürülmesi, hem çağdaşları olan müelliflerin eserlerinde, hem de günümüz tarihi metinlerinde Köprülü Mehmed Paşa'nın kariyerinde tartışmalara neden olan icraatlarından biri olarak yerini almıştır.

SONUÇ

Üstlenmiş oldukları büyük sorumluluklar, büyük bedeller ödemelerine neden olsa da vezirler, sadaret için hep yarış içinde olmuşlardır. Bu yarışın kaybedeni olma ihtimali, kazanma olma ihtimalinden çok daha yüksek olmasına rağmen, hemen tüm vezirlerin, yarışa neden bu kadar gönüllü oldukları sorusunun cevabını, saltanat sisteminin kendisinde aramak gerekiyor. Saltanat tahtı nasıl ki tek kişilikse, sadaret makamı da ikinci bir koltuğa sahip değildi. Dolayısıyla sadarete getirilen vezirin konumunu rakiplerinden korumaya çalışması, tercihten ziyade zorunluluktan. Pek tabii ki bunu yaparken aynı zamanda da makamının gerektirdiği bütün görev ve sorumluluğu üstlenmek, iç ve dış tüm tehditlere karşı saltanatu korumak da yetki alanı dâhilindeydi. Yetkileri ve sorumlu olduğu makamın önemi göz önünde bulundurulduğunda, kendi ikbali ve/veya devletin bekası için istihbarat faaliyetlerine neden ihtiyaç duyduğunun cevabı kendiliğinden beliriyor. Zaten istihbarat özelinde çalışan güncel kaynaklar, özellikle 15. asrın sonundan itibaren Osmanlı idarecilerinin istihbarî faaliyetlerde ne denli ustalaştıklarına; sultanlar başta olmak üzere, şehzadeler, vezirler, sadrazamlar ve diğer devlet adamlarının kendi casusluk şebekelerini nasıl kurup kullandıklarına dair çarpıcı örneklerle doludur.

Deli Hüseyin Paşa örneğinde ise istihbarî faaliyetlerin ibresi, askerî müdahaleler ve siyasi hizip arasında gidip gelmişti. Kaynaklar, kariyeri boyunca atandığı tüm görevlerde evvela atandığı bölgenin düzenini sağlamak ve adil bir idare sistemi oturtmak için çabaladığı konusunda hemfikirdir. Deli Hüseyin Paşa'ya olan desteğin ve haklı şöhretinin ardında, Girit ve Hanya muhafazasındaki yararlılıklarının yanı sıra, muhafaza için maiyetinde bulunan bazı Yeniçerilerin ihtiyaçlarını kendi malından ödemek, savaşlara yalın kılıç katılmak, yaralananlarla bizzat ilgilenmek, seferlerde askerinin moral ve motivasyonunu güçlendirecek hareketlerde bulunmak gibi fedakârlıklarının katkısı olduğu bir gerçektir. Ayrıca Girit'teki adil vergi sistemiyle halkı Türk idaresine ısındırması, kurmuş olduğu vakfın faaliyetlerinin halk arasında hoşnutluğa neden olması, taraftar bulmasına etki etmiştir. Öyle ki ölümünden sonra bile kurmuş olduğu vakıf, uzun yıllar faaliyetlerine devam etmiş, hemen her yıl gönderilen Surre alayları², Osmanlı idaresinin prestijini yükseltmiş, vakıf gelirleri³ de hazineye aktarılmaya devam etmişti (*TS.MA.e, 86 – 40, 29-06-1075/ 17 Ocak 1665*).

Tüm bu faaliyetleri yönetirken istifade ettiği istihbarat kanallarının pratiklerine çalışma boyunca değinilmişti. Özellikle, *kaleyi içten feth etmek*, sözünün birebir yansıması olarak, iç kaleye gönderdiği casuslarıyla; *İstorni, Aprikorno, Melakaşa* gibi kaleleri alması, casusları vasıtasıyla edindiği istihbarat sayesinde Venediklilerin saldırı planlarını boşa çıkarması elbette Osmanlı tarafına askeri ve psikolojik bir üstünlük sağlamıştı. Dahası sefer öncesinde çıkılan keşif akınlarıyla elde ettiği *dillerden* edindiği malumatla, saldırı veya savunma planını gözden

² Surre Defterleri için bkz: *EV.HMK.SR.d, 12, 29 Zilhicce 1063/ 20 Kasım 1653; EV.HMK.SR.d, 26, 29 Zilhicce 1064/ 10 Kasım 1654; EV.HMK.SR.d, 31, 29 Zilhicce 1066/ 18 Ekim 1656; EV.HMK.SR.d, 39, 29 Zilhicce 1067/8 Ekim 1657; EV.HMK.SR.d, 45, 29 Zilhicce 1068/ 27 Eylül 1658*. Uzun yıllar vakfın Mekke ve Medine'ye surre alayı gönderdiği takip ediliyor.

³ Cezire-i Girit'ten vaki merhum Hüseyin paşa Evkafının Haremeyn-i şerifin akçesi Seneden 5 bin gurus olub 1074 senesi Recebinin Gurrelerinden, 1075 senesi Cemaziyel ahirin selhine varınca meblağ-ı Mezkurdan bu defa 1000 gurus Ve bu defa 1900 gurus ve bu defa 1160 gurus ki cem'an 5000 gurus reis efendi canibinden darüs'saade-i şerife canibine teslim olunduğu arz ve ilam olundu.

geçirmesi, *yarar dillerden* olan mimar mühendislere feth olunacak diğer kalelerin teknik resimlerini çizdirip savunmasız noktaların belirlenmesi, onun istihbaratın önemine vakıf bir devlet adamı portresi çizdiğinin apaçık göstergesidir.

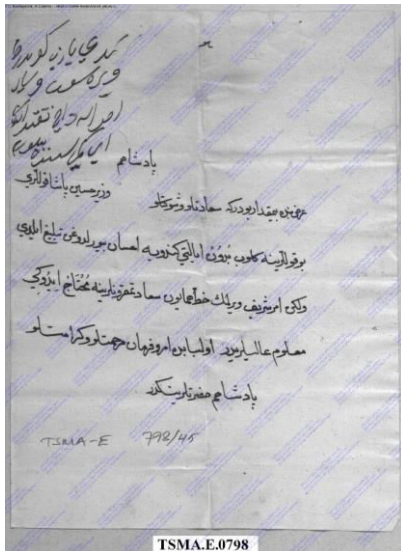
Ayrıca kendisi hakkında yürütülen kulis çalışmalarından haberdar olmak ve çeşitli iftiralara uğramasına neden olabilecek hazırlıkların önüne geçmek için de istihbarî faaliyetlerde bulunmuştur. Çünkü sadece katline sebep olan Köprülü değil, önceki sadrazam Kara Murad Paşa, Zurnazen Mustafa Paşa ve Sekbanbaşı Mahmud Ağa da ona kumpas kurmuştu. Deli Hüseyin Paşa, Kara Murad Paşa'nın, kendisi hakkında suç delili yaratmak için görevlendirilmiş casusunu ele geçirmeyi başarmış, casusun taşıdığı mektubu ocak ileri gelenleriyle paylaşınca, Yeniçeri ağası başta olmak üzere diğer rütbeli askerler Deli Hüseyin Paşa'ya isnat edilmeye çalışılan suçların hiçbirini işlemediğine dair ortak bir senet imzalayıp İstanbul'a göndermişlerdi.

Tüm bu anlatılanlara rağmen, bedenlen de çok sıhhatli ve kuvvetli olması dolayısıyla şöhret kazanmış, kurulamaz denen İran yayını birden çok defa kurup bıraktığı için yayı kırmış, Venedik kumandanı Marko'yu çıplak elle yakalayıp esir etmiş, tek kılıç darbesiyle bir yeniçeriyi omzundan kuyruk sokumuna kadar ikiye bölmüş olduğu nakledilen bu güçlü adam, saray entrikalarının gücüne yenilmiştir. Katline çıkan ferman yüzüne okunduğunda kendini savunmamış; *Bana edenleri Allah'a havale ediyorum* demekle yetinmişti.

Tarihçinin vazifesi elbette kahraman veya hain yaratmak değildir. O sadece, kendine özgü çalışma prensibi demek olan metodolojiyi takip ederek, tarihi olay ve olgularla ilgili bilimsel veriler sunmakla mükelleftir. Bu çalışmada da istihbarat tarihi çerçevesinden, Deli Hüseyin Paşa özelinde, dönem olaylarının, objektif, anakronizmden uzak, akademik bir değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Hüseyin Paşa'nın yaşadığı dönem itibarıyla, Osmanlı idari zümresinin, zaten maiyetinde casus bulundurduğuna; ülke içi meseleler, siyasi hizipler, dış sorunlar ve diplomaside istihbarat faaliyetlerinin sürdürüldüğüne dair yeterli bilimsel kanıt mevcuttur. Her Osmanlı paşası gibi, Deli Hüseyin de kendi ikbali ve yetki alanının selameti için casus kullanmaktan çekinmemiş; bu sayede 60 yılı aşkın ömründe, kendi kariyeri ve bağlı olduğu devlet için önemli başarılarla imza atmıştı. Casusluk ağı katline giden yolu her ne kadar değiştirememiş olsa da en azından süreci uzatmış, Osmanlı toprağından geçen bir "deli" 365 yıl sonra da anılmaya devam etmiştir.

EKLER

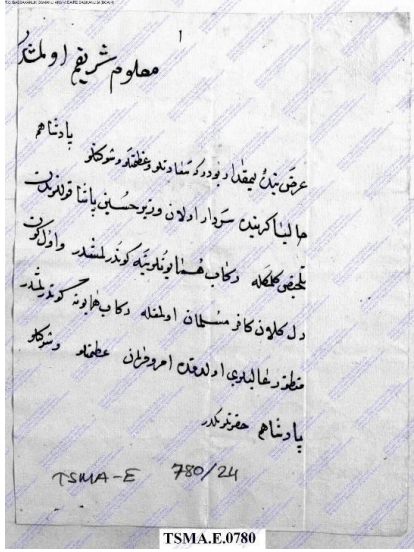
- 1- Budin eyaletine tayin edilen Vezir Hüseyin Paşa'nın tayinine ait hatt-ı hümayun yazılmasına dair sadrazamın arzı ve sadır olan hatt-ı hümayun. (TSMA No: 7022/532) 18 Recep 1058/ 8 Ağustos 1648



Arz-ı bende-i bî-mikdar budur ki; saadetli şevketlü padişahım, Vezir Hüseyin Paşa kulları bu kullarına gelüb Budin eyaleti kendüye ihsan buyurulduğun tebliğ eyleği velakin emr-i şerif verilmek hattı hümayun saadet makrunlarına muhtaç idüğün malum-u alilerimdir. Ol babda emr-i ferman merhametlü padişahım hazretlerindedir.

2- Girid Serdarı Vezir Hüseyin Paşa'dan gelen tahriratın padişaha takdim edildiği. (TSMA No: 7008/49)

1 Safer 1059/ 14 Şubat 1649



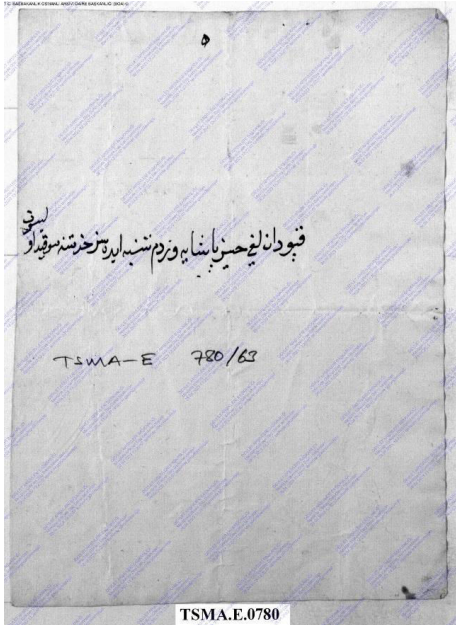
Ma'lumum olmuştur

Arz-ı bende-i bî-mikdar budur ki, saadetlü ve azimetlü ve şevketlü padişahım,

Haliya Girid Serdarı olan Vezir Hüseyin Paşa kullarının telhisi gelmekle, rikab-ı hümayunlarına gönderilmiştir. Ve ol gün dil Gilan kâfir Müslüman olmağla rikab-ı hümayunlarına gönderilmiştir. Mestur-ı 'alileri oldukça emr-i ferman azimetlü ve şevketlü padişahım hazretlerininidir.

3- Kaptan paşalığın Vezir Hüseyin Paşa'ya ihsan edildiği. a.g.tt (TSMA No: 7009/3)

29 Zilhicce 1068/ 27 Eylül 1658



Kapudanlığı Hüseyin Paşa'ya virdim

(Son kez Kaptan Paşalığa atanmıştır. Bu atamadan iki ay sonra katledilecektir.)

KAYNAKÇA

ARŞİV BELGELERİ

Topkapı Sarayı Müzesi Evrak- Defter

TS.MA.e, 86 – 40; 758 – 56; 262-8; 701-36; 794 – 15; 809 – 52; 809-52; 755 – 33; 479 – 17

TS.MA.d, 1998; *TS.MA.d*, 2010

Başbakanlık Osmanlı Arşivi

Maliyeden Müdevver Defterler

BOA, MAD. 8477: 187

Mühimme Defterleri

A.DVNSMHM.d..88, 89,

KRONİKLER

Abdurrahman Abdi Paşa Vekayinamesi, (1993). Haz. Fahri Çetin Derin, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeniçağ Tarihi Anabilim Dalı (yayınlanmamış doktora tezi),.

Hasan Bey-zâde Ahmed Paşa, (2004). *Hasan Beyzâde Târîhî*, c, III, Haz. Nezih Aykut, Ankara.

Kâtip Çelebi, (2016). *Fezleke*, Haz. Zeynep Aycibin, Çamlıca Yayınları, İstanbul.

Mehmed Halife, (1976). *Tarih-i Gilmani*, Haz., Kamil Su, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Mustafa Naimâ Efendi, (2007). *Naimâ Târîhi*, IV, Haz. Mehmed İpşirli, TTK Yay., Ankara.

Mustafa Öksüz, (2009). *Şem'dânîzâde Fındıklılı Süleyman Efendi'nin Mür'i't Tevârih Adlı Eserinin (180B-345A) Tahlil ve Tenkidi Metni*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Peçevi İbrahim Efendi, (1982). *Peçevî Tarihi*, I,II, Haz., Bekir Sıtkı Baykal, Kültür ve Turizm Bak. Yay., Ankara.

Silahdar Fındıklılı Mehmed Ağa, (2018). *Nusretnâme*, Haz., Mehmed Topal, Türkiye Bilimler Akademisi, Türk-İslam Bilim Kültür Mirası Dizisi, Ankara.

Silahdar Fındıklılı Mehmed Ağa, (1928). *Silahdar Tarihi*, I, Neşr. Ahmed Refik Altınay, İstanbul.

ARAŞTIRMA- İNCELEME ESERLERİ

Acıpinar, M. (2015). “Kriz Ve Savaş Arasında 1641 Tarihli Venedik Ahidnâmesi” *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, S.1, Temmuz.

Ágoston, G. (2007). “Information, ideology, and limits of imperial policy: Ottoman grand strategy in the context of Ottoman-Habsburg rivalry”, *The Early Modern Ottomans: Remapping the Empire*, Cambridge.

Cezar, M. (2011). *Mufassal Osmanlı Tarihi Resimli-Haritalı*, Ankara.

Çabuk, V. (1988). *Köprülüler*, Kültür Bakanlığı Turizm Yayınları, İstanbul 1988.

Danişmend, İ.H. (1950). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*, c. III, Türkiye Yayınevi, İstanbul.

Daş Darıcı, M. G. (2019). “Eflak- Boğdan- Erdel Voyvodaları ve Osmanlı İstihbaratına Dair Roller”, *SSAD*, V.3, I.1, Mart.

Daş Darıcı, M. G. (2022). *Osmanlılarda İstihbarat Faaliyetleri*, Kitabevi Yay.

İlgürel, M. (1999). “Deli Hüseyin Paşa”, *TDVİA*, c. XIX, İstanbul.

İlgürel, M. (2002). “Köprülü Mehmed Paşa”, *TDVİA*, c. XXVI, İstanbul.

Özcan, A. (2016). “Mehmed Paşa, Tabanyası”, *TDVİA*, İstanbul, c. Ek 2.

Parmaksızoğlu, İ. (1964). “Hüseyin Paşa, Deli” *MEB İA*, c.5/1, İstanbul.

Pul, A. (2004), “Girit Savaşı ile ilgili Bir Türk Kaynağının Tahlili,” yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzunçarşılı, İ. H. (1983). *Osmanlı Tarihi*, III/I, TTK Yay., Ankara.

Ünver, A. S. (1952). “Dördüncü Sultan Murad’ın Revan Seferi Kronolojisi”, *Belleten* c. XVI.

Yükep, K (1977). *Girit Seferi (1645-1669)*, Genelkurmay Harp Dairesi Başkanlığı, Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, III.

Yüksel, A. (2018). “Osmanlı İstihbarat Ağını Besleyen Bilgi Kanalları (Kuruluştan II. Abdülhamid Devrine Kadar)”. *XVIII. Türk Tarih Kongresi, (1- 05 Ekim 2018)*, Ankara, Türkiye.

Yıldırım, T. (2019). *Girit Serdarı Gazi Deli Hüseyin Paşa Hayatı, İcraatı ve Hayratı*, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, (yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul.

Yüksel, A. (2017). “Yeniçeri Ocağı Bozulma ve Casusluk”, *History Studies*, V.9, I,2, 2017.

Yüksel, A. (2012). *II. Mahmud Dönemi Osmanlı İstihbaratı*, Kitap Yayınevi, İstanbul 2012.

Miyazaki Animasyonlarında Kadın Karakterlerin Yeri Ve Önemi

Female Characters In Miyazaki Anime

ÖZET

Hayao Miyazaki bir Japon ve manga sanatçısı, anime çizeri, yönetmen ve senaristtir. Animasyon alanında genellikle doğa, Japon kültürü, çevrecilik gibi temaların bulunduğu filmler yapmıştır. Ürettiği eserlerle dünyaya açılmasının ilk basamağı Rüzgarlı Vadi (Nausicaa of The Valley of The Wind) isimli film olsa da, Hayao Miyazaki'nin dünya üzerinde başarısını kanıtlayan ve tanınmasını sağlayan 2001 yılında en iyi animasyon Oscar ödülü aldığı Ruhların Kaçışı (Spirited Away) filmidir.

Bu çalışma Miyazaki'nin filmlerinde yer alan karakterlerin nasıl tasarlandığı ve günümüz animasyon filmlerinde yer alan karakterlerin kullanımı ile nasıl ilişkilendirildiğidir. Araştırmanın kapsamı Miyazaki yaptığı filmlerde Japon kültürünü karakterleri üzerinden aktarmaya çalışmıştır. Bu nedende filmde yer alan kadın karakterlerin kültürel bağlamda nasıl işlendikleri göstergebilim yöntemiyle analiz edilmiştir. Böylece kültür kavramının karakter olgusu üzerinden ne şekilde yansıtıldığına dair bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın kapsamından, ikinci bölümünde Hayao Miyazaki'den üçüncü bölümde Miyazaki'nin filmlerindeki kadın karakterlerin özellikleri ve Japon kültürü ile ilişkisi, dördüncü bölümünde ise karakterlerin göstergebilimsel analizi gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayao Miyazaki, Animasyon, Karakter Tasarımı, Kültür

ABSTRACT

Hayao Miyazaki is a Japanese manga artist, anime artist, director, and screenwriter. In the field of animation, he made films with themes such as nature, Japanese culture, environmentalism. Although the first stage of his opening to the world with the works he produced was Nausicaa of the Valley of the Wind, it was the best animated film that proved his success and gained recognition in the world in 2001 when he won the Oscar for Spirited away.

This study is about how the characters in Miyazaki's films were designed and how they are related to the use of characters in modern-day animated films. Miyazaki tried to convey Japanese culture through his characters in his films. For this reason, how the female characters in the film are processed in a cultural context has been analyzed with semiotic method. Thus, it was tried to reach information about how the concept of culture is reflected through the phenomenon of character.

In the first part of the study, Hayao Miyazaki was included in the second part, in the third part, the characteristics of the female characters in Miyazaki's films and their relationship to Japanese culture, and in the fourth part, the semiotic analysis of the characters was performed.

Keywords: Hayao Miyazaki, Animation, Character Design, Culture

GİRİŞ

Animasyon, hareketli resimlerin derlemesi için bilgisayar veya el yapımı yöntemlerin kullanılması ile ortaya çıkan bir sanat ve iletişim biçimidir. Animasyon, statik resimler canlandırmak için bir dizi tekniği kullanarak, her karede ufak değişiklikleri yaparak bir hareket efekti yaratmaktadır. Buradaki temel amaç, izleyiciye farklı bir dünya ve duygusal bir deneyim sunmak, hikâyeler anlatmak veya canlandırmak olarak ifade edilebilmektedir. Günümüzde animasyon televizyon, sinema, video oyunları ve reklamcılık gibi çeşitli endüstrilerde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Animasyon ve sinema, film endüstrisinde iki önemli kavramdır. Her ikisi de hareketli görüntülerin kullanıldığı ve hikâyelerin anlatıldığı bir medya biçimidir; ancak animasyon ve sinema arasında bazı önemli farklılıklar da bulunmaktadır; ancak animasyon ve sinema arasındaki sınırlar giderek bulanıklaşmaktadır. Günümüzde, animasyonlar gerçek dünya görüntüleri ile birleştirilerek sinema filmlerine dâhil edilebilmektedir. Bunun yanı sıra, sinemada kullanılan teknolojiler de animasyonda kullanılan tekniklerle birleştirilerek yeni bir sanat formu oluşturulmaktadır.

Animasyon, hayatın farklı yönünü göstermenin, hayal gücünü kullanmanın ve yenedünyaları keşfetmenin bir yolu olarak da gösterilebilmektedir. Çalışmanın da konusunu oluşturan ve animasyon dünyasının önemli

Hümeysra Çetinkaya ¹ 

How to Cite This Article

Çetinkaya, H. (2023). "Miyazaki Animasyonlarında Kadın Karakterlerin Yeri Ve Önemi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6920-6927. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69801>

Arrival: 02 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, SBE, Güzel Sanatlar Fakültesi, Görsel Sanatlar Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0002-4190-5933

temsilcilerinden birisi olarak kabul edilen Hayao Miyazaki, Japonya'nın en ünlü animasyon yönetmenlerinden biridir ve uluslararası düzeyde büyük bir takipçi kitlesine sahiptir.

Özellikle 1980'ler, animasyon için önemli bir dönüm noktasıdır ve bu dönemde animasyon teknolojisi büyük ölçüde gelişmiştir. Aşağıdaki şekilde 1980 ve sonrası dönemleri incelemek gerekirse birçok yeniliğin yapıldığı ve animasyon endüstrisinin gelişmeye başladığı görülebilecektir.

Bu doğrultuda 1980-1995 döneminde, bilgisayar destekli animasyon teknolojisinin gelişmeye başladığı görülmektedir. Pixar, bu dönemde bilgisayar animasyonu konusunda öncü bir şirket olarak ortaya çıkmıştır. 1986 yılında, Pixar, bilgisayar animasyonu konusunda öncü olan Steve Jobs tarafından satın alınmıştır. Pixar, sonraki yıllarda birçok başarılı film üretmiş ve 1995 yılında Toy Story filmi ile sinema tarihinde bir dönüm noktası olmuştur. Toy Story, ilk tamamen bilgisayar animasyonlu film olarak kabul edilmekte ve animasyon teknolojisinde yeni bir çağın başlangıcını ifade etmektedir.

1995-2010 dönemi, bilgisayar animasyonu teknolojisinin daha da geliştiği bir dönem olmuştur. Pixar, DreamWorks Animation, Blue Sky Studios ve Sony Pictures Animation gibi şirketler, bu dönemde birçok başarılı animasyon filmi üretmişlerdir. Bu dönemde, animasyon filmleri sinema salonlarında büyük gişe başarısı elde etmiş ve dünya çapında hayran kitlesi oluşturmuştur. Özellikle, Shrek, Finding Nemo, The Incredibles, Ratatouille, WALL-E ve Up gibi filmler, animasyonunun bu dönemdeki popülerliğini göstermektedir.

2010 ve sonrası dönemde ise animasyon teknolojisi gelişim sürecine devam etmiştir. Pixar, Disney Animation, DreamWorks Animation ve Illumination Entertainment gibi şirketler, bu dönemde birçok başarılı animasyon filmi üretmişlerdir. Ayrıca, Netflix gibi dijital yayın platformları da animasyon filmleri üretmeye başlamıştır. Bu dönemde, animasyon filmleri hem çocuklar hem de yetişkinler için popüler hale gelmiştir. Özellikle, Frozen, Inside Out, Zootopia, Coco, Spider-Man: Into the Spider-Verse ve Soul gibi filmler, animasyonunun bu dönemdeki başarısını göstermektedir.

Sonuç olarak, 1980'lerden bu yana animasyon teknolojisi büyük bir gelişim göstermiştir ve animasyon filmleri, sinema endüstrisinde önemli bir yer edinmiştir. Bu tarihi gelişim süreci içinde Miyazaki, animasyon dünyasının gelişimine büyük katkılar sağlamış ve animasyonun Japonya'da ve dünya genelinde kabul görmesinde önemli bir rol oynamış figür olarak ortaya çıkmıştır. CGI teknolojisiyle birlikte gelişen animasyon sineması adeta sinemanın yerini alıp öykü anlatan bir sanat haline gelmiştir. Bunu sanat haline getiren en önemli yönetmenlerden biri Hayao Miyazaki'dir. Miyazaki animasyon sineması içerisinde sanatsal, kültürel ve biçimsel açıdan animasyon sinemasını bambaşka bir yere taşımıştır. Miyazaki'nin animasyonları, gerçekçi animasyon tekniklerini fantastik unsurlarla birleştirerek animasyon dünyasına yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu doğrultuda Spirited Away, Princess Mononoke, My Neighbor Totoro, Howl's Moving Castle ve Castle in the Sky gibi Miyazaki filmleri, hem Japonya'da hem de dünya genelinde büyük bir hayran kitlesi edinmiştir ve animasyon dünyasının gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur.

MİYAZAKI'NİN YAŞAMI

Hayao Miyazaki 5 Ocak 1941 tarihinde Tokyo'da doğmuştur. Japon anime çizeri ve manga sanatçısıdır. Ailesi uçak parçaları üretimi yapan "Miyazaki Airplanes" adlı şirketin sahibiydi. Annesi Spinal tuberculosis (omurilik veremi) adlı hastalık nedeniyle 8 yıl hasta yatmıştır. Miyazaki Toyotama Lisesi'nde eğitim alırken, okulunun üçüncü yılında dünyanın ilk renkli uzun metrajlı animasyon filmi olan Hakujaden'i izlediğinde o filmde çok etkilenmiş, animasyona merak salmış ve anime çizeri olmaya karar vermiştir.

1962 yılında Gakushuin Üniversitesi'nde Uluslararası İlişkiler ve Ekonomi Bölümünden mezun olduktan sonra Asya'daki önemli animasyon yapımcı şirketlerinden biri olan "Toei Animasyon Stüdyosu"nda animatör olarak çalışmaya başlamıştır. 1964 yılında, Isao Takahata ve Otsuka Yasuo adlı yönetmenler ile tanışma fırsatı bulmuş ve Takahata'yla beraber şirket sendikasında çalışmaya başlamıştır. Bu stüdyoda birçok animasyon serisinin üretimine katkı sağlayan Miyazaki ve Takahata ikilisi 1971 yılında "Toei Animasyon stüdyosu"ndan ayrılıp yeni bir animasyon şirketi olan "A-pro"ya katılmışlardır. Stüdyoda, çocuk yazarı olan Astrid Lindgren'in "Pippi Longstockings" adlı hikâyesini bir çizgi romana dönüştürmek isteyen Miyazaki ve Takahata kitabın yayın haklarını satın alamamaları nedeniyle bu konuda başarılı olamamışlardır. 1972 yılında Miyazaki'nin yazarlığını, Isao Takahata'nın yönetmenliği yaptığı "Panda Kopanda" isimli ilk kısa filmi üretilmiştir. 1982 yılında yayımlanmaya başlayan Rüzgarlı Vadi (Nausicaä of the Valley of the Wind) isimli manga serisi, 1984'te uyarlanarak filme dönüştürülmüştür. Doğa ve insan temalarını ilk kez kullandığı film Rüzgarlı Vadi filminden sonra, 1985'te Miyazaki Takahata ile Studio Ghibli adlı animasyon stüdyosunu kurmuşlardır.

Stüdyonun ilk filmi 1986 yapımı olan Gökteki Kale (Castle in the Sky) olmuştur. Miyazaki 1988 yılında da senaryosunu kendisinin yazdığı "Komşum Totoro" (My Neighbor Totoro) adlı filmi yönetmiştir. Bir sene sonra bu

film ile ün kazanan Miyazaki, filmin ana karakteri Totoro, Ghibli Animasyon Stüdyosu'nun logosunda yer almıştır. Ardından 1985 yılında "Küçük Cadı Kiki" (Kiki's Delivery Service) isimli filmi, Eiko Kadono'nun aynı adlı romanından uyarlamıştır. Üç yıl aradan sonra "Kırmızı Kanatlar" (Porco Rosso) adlı film ile Miyazaki sinema kariyerine devam etmiştir.

Onun doğa ve insan ilişkilerini, mekânlardaki kültürel yansımalarını ve fantastik animasyon evrenini dünyaya tanıtan ilk filmi 1997 yılında "Prinses Mononoke" (Princess Mononoke) olmuştur. Miyazaki bu filminden sonra da 2001 yılında "Ruhların Kaçışı" (Spirited Away) filmini üreterek Oscar ödülü kazanmış ve animasyon kariyerini üst düzeye çıkartmıştır.

Hayao Miyazaki filmlerini üretirken kullandığı bazı belirgin temalar kullanmaktadır. Bu temalardan en baskın olanı çevrecilik ve sürdürülebilirliktir. İnsan ve doğa arasındaki dengeyi çok iyi kurmaktadır. Filmlerinin bazı sahnelerinde teknoloji ve modern çağda yaşamın doğayı kirletmesinden bahsederken, insanların açgözlülüğüne ve bencilliğine de dikkat çekmektedir. Diğer önemli temalarından biri de 2. Dünya savaşı yıllarında doğup büyümesinin etkisiyle filmlerinde savaş karşıtı sahneler ve söylemlerde bulunmasıdır. Miyazaki filmlerinde ötekileştirme, uçmak, ırkçılık, şintoizm ve mitoloji gibi konu ve temalarda da ön plana çıkmaktadır. Miyazaki'nin sinematik evreninde gerçek ve hayal arasındaki fantastik karakterlerin yolculuğu karakterlerin dönüşümü açısından önem taşır. Her ne kadar sihirli, ilginç ve fantastik bir anime evreni yaratsa da filmlerinde çokça alt metin bulundurmaktadır.

MİYAZAKİ SİNEMASI

Günümüzde animasyon sineması, sinema endüstrisinin en popüler ve başarılı türlerinden biridir. Teknolojinin gelişmesi ve animasyonun sanatsal anlamda değerinin daha iyi anlaşılması, animasyon sinemasının gündemde olmasına önemli katkılar sağlamıştır.

Animasyon sineması, geniş bir kitleye hitap eden farklı türlerde filmler üretebilmektedir. Bu türler arasında, aile filmleri, komedi, macera, bilimkurgu, korku, drama ve belgesel türleri bulunmaktadır. Animasyon filmleri, sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de söz konusudur.

Animasyon sinemasının günümüzdeki başarısı, çeşitli animasyon stüdyolarının başarılı filmler üretmesiyle mümkün olmuştur. Pixar, Disney Animation, DreamWorks Animation, Illumination Entertainment ve Studio Ghibli gibi stüdyolar, animasyon sinemasının gündemde olmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu stüdyolar, teknolojinin gelişmesiyle birlikte animasyon filmlerinde daha gerçekçi animasyon teknikleri kullanarak, hikâyeleri daha etkileyici hale getirmişlerdir.

Günümüzde, bu doğrultuda animasyon sinemasında çeşitlilik de artmıştır. Stop-motion, 2D animasyon, 3D animasyon, rotoscope gibi farklı teknikler kullanılarak yapılan filmlerle, dijital teknolojinin ilerlemesiyle birlikte farklı türlerde animasyon filmleri üretilmeye başlanmıştır.

Animasyon sineması ayrıca, günümüzde dijital platformların da yaygınlaşmasıyla daha fazla popüler hale gelmiştir. Netflix, Amazon Prime, Disney + gibi dijital platformlar, animasyon filmleri üreten şirketlerle işbirliği yaparak, dijital animasyon filmlerini de izleyicilere sunmaktadır.

Günümüzde animasyon sineması, sinema endüstrisinin en popüler ve başarılı türlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Animasyon filmleri, geniş bir kitleye hitap eden farklı türlerde filmler üretmekte ve animasyon teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte hikâyeleri daha etkileyici hale getirmektedir. Önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere animasyon stüdyoları ve dijital platformlar, animasyon filmlerinin popülerliğinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Bu doğrultuda Miyazaki, örneğin; Studio Ghibli adlı animasyon stüdyosunda birçok unutulmaz film üretmiştir ve bu filmler Japonya'da ve dünya genelinde büyük bir hayran kitlesi edinmiştir.

Miyazaki sineması, fantastik hikâyeler, doğa, çevre ve hayvan sevgisi gibi temaları ele almaktadır. Filmleri, gerçekçi animasyon teknikleri ile Japon mitolojisine ve geleneklerine dayalı fantastik unsurları birleştirmektedir. Bunun yanı sıra Miyazaki, hikâyelerinde karakter gelişimine ve duygusal bağlantıya da büyük önem vermektedir.

Miyazaki'nin en ünlü animasyon filmleri arasında yer alan Princess Mononoke, Spirited Away, My Neighbor Totoro, Howl's Moving Castle ve Castle in the Sky gibi filmler, Japon kültürüne, tarihsel olaylara ve doğaya duyduğu sevginin yansımaları olarak görülebilmektedir.

Miyazaki, filmlerinde mekânları büyük bir özenle tasarlamakta ve doğal manzaralara geniş yer vermektedir. Miyazaki filmlerinde doğa, ormanlar, göller, tepeler, dağlar, şehirler, kasabalar ve hayali dünyalar gibi birçok farklı

mekân kullanılmaktadır. Mekânlar, filmlerdeki olayların gelişimine ve karakterlerin davranışlarına büyük etki etmektedir.

Miyazaki'nin filmleri temelde ana içerik veya üslup açısından farklılık gösterse de, dünyaya ve Japon kültürüne bütüncül bir bakış açısını aktaran ana temalara ve motiflere sahiptir (Le Blanc & Odell, 2011: 18). Miyazaki'nin animesi çocuksu masumiyet ve durugörü, doğa-insan ilişkileri ve kahramanın yolculuğu gibi evrensel temaları işlemekle birlikte Japon kültürü ve yaşamı hakkında en temel bilgileri de içermektedir (Şen, 2014: 257).

Miyazaki'nin ürettiği filmlerinde yer alan mekânların Japonya'nın kültürel değerleri çerçevesinde örülmesi ve sahnelerle aktarılması animasyon dünyasında önemli bir dönüm noktası oluşturmuştur. Japon kültürünü ürettiği mekân ve karakterler aracılığıyla görünür bir hale getiren Miyazaki, animasyon sinemasını, geleneği ve kültürü aktaran bir araç olarak kullanmıştır. Japon sanatı ve Şinto inancı evrende en önemsiz görünen şeylerin bile bir ruhu ve kişiliği olduğu görüşünü savunmaktadır. Miyazaki'de bu görüşü benimseyerek filmlerinde yer alan karakterleri buna göre tasarlamıştır. Ruhların Kaçışı filminde ruhlar hamamına gelen müşteriler buna örnektir. Böylelikle Miyazaki sinemasında mekân tasvirleri ve karakter tasarımları Japon sanatı kültürünün birer yansıması olarak nitelendirilebilmektedir.

Miyazaki, filmlerinde karakterlerin gelişimine büyük önem vermektedir. Karakterlerin güçlü yanlarını, zayıflıklarını ve isteklerini derinlemesine ele alır. Miyazaki karakterleri, genellikle doğa ve hayvanlarla olan ilişkilerine de büyük bir önem vermektedir.

Kurgusal hikâyelerini belirli karakterler aracılığıyla ifade eden Miyazaki, filmlerinde neredeyse herkesin hayallerini süsleyen büyüleyici karakterler yaratmıştır. Miyazaki'nin filmlerinin kahramanları çoğunlukla çocuklardır. Bu çocuklar özgüven, cesaret ve dostluk gibi değerleri fantastik maceralarıyla öğrenmektedirler. Bu süreçte yaşadıkları en büyük ve en zorlu macera ise büyümek olarak ifade edilmektedir.

Yönetmenin filmografisinde iri vücutlu hayali kahramanların yanı sıra toplumsal sorunlara ve yaralara dikkat çekilmektedir (Kurt, 2014). Ürettiği eserlerle gerçek anlamda dünya üzerinde tanınması 2001 yılında en iyi animasyon Oscar ödüllünü aldığı Sprited Away ve 2002 yılında Princess Mononoke filmi ile gerçekleşmiştir. Örneğin; Prenses Mononoke filminde doğaüstü yaratıklar ve kurtlar tarafından büyütülmüş, kendisini kurt sanan bir kız ile doğanın kaynaklarını acımasızca tüketen ve doğanın dengesini bozan insanlar arasındaki mücadele anlatılmaktadır. Belirtildiği gibi filmlerinde doğa ile insan arasındaki bu çetin mücadeleyi her fırsatta anlatan yönetmen, insanın doğayla uyum içinde olduğu ve doğaya karşı savaşmaktansa dayanışma içinde yaşamının daha mantıklı olduğu mesajını vermektedir (Kurt, 2014). Miyazaki Princess Mononoke filminde insanın çevreyi bilinçli olarak kirletmesi durumunu barışçıl bir şekilde ele almıştır. Filmdeki yapıların formunda ve mekân tasarımlarında Japon kültürünün yansımaları dikkat çekmektedir. Miyazaki bu filmde de mekân olgusunu kültür ile bir arada işlemiştir.

Sprited Away filminde ise filmin kahramanı on yaşındaki Chihiro, ailesiyle birlikte yeni bir şehre taşınmaktan memnun değildir. Yeni evlerine giderken kendilerini doğaüstü bir alemde ebeveynleri domuza dönüşmektedir. Chihiro, büyü bozmanın ve insanların yaşadığı normal dünyaya dönmenin tek yolunun doğaüstü dünyada bir hamamda çalışmak olduğunu keşfetmektedir. Orada çeşitli zorluklarla mücadele etmekte ve güzel arkadaşlar edinmektedir. Sonunda da hem ailesine yardım etmenin yolunu bulmakta, hem de olgunlaşarak kişiliğini geliştirmektedir. Miyazaki filmlerindeki çocuk karakterler aslında olgun insanlar olarak tasvir edilmektedir.

Miyazaki, filmlerinde doğayı, hayvanları, mitolojiyi ve fantastik unsurları hikâyelerinde kullanarak, sıra dışı ve etkileyici öyküler anlatmıştır. Miyazaki filmleri, genellikle karakterlerin hayatlarında karşılaştığı zorlukları aşmasını konu alır. Ayrıca, Miyazaki, filmlerinde çevre sorunları, savaş ve barış gibi toplumsal sorunları da ele almaktadır.

Miyazaki, filmlerinde zamanı da etkili bir şekilde kullanmaktadır. Genellikle öykülerini de oluşturan doğanın döngüsüne, tarihsel olaylara, mitolojiye ve fantastik unsurlara dayalı bir zaman algısı oluşturur. Ayrıca, Miyazaki, zamanın karakterlerin gelişimi üzerindeki etkisini de ele alır ve karakterlerin geçmişlerine dair ipuçları verir.

Miyazaki filmlerinin temaları ise yukarıda da ifade edildiği üzere genellikle doğaya, çevreye, hayvanlara, savaşa, barışa, sevgiye, özgürlüğe, aile bağlarına ve insan doğasına odaklanmaktadır. Miyazaki, filmlerinde genellikle karakterlerin kendilerini bulma yolculuğu üzerinden, izleyiciye mesajlar vermeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, Miyazaki sineması, doğal manzaraları, karakterlerin gelişimini, ilginç öyküleri ve derinlikli temaları ile öne çıkmaktadır. Mekân, zaman, kişiler, öykü ve tema unsurları, Miyazaki'nin filmlerinin etkileyiciliğine ve başarısına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır.

MİYAZAKI'NİN DİŞİL EVRENİ

Joseph Campbell'ın Kahramanın Yolculuğu adlı eserinde öne sürdüğü kahramanın yolculuğu modeli, birçok popüler kültür eserinde kullanılmaktadır. Miyazaki de filmlerinde bu modeli kullanarak, kadın kahramanların yolculuklarını anlatmıştır.

Miyazaki'nin kadın kahramanlarının yolculukları, Campbell'in kahramanın yolculuğu modelinin birçok unsuru ile benzerlik gösterir. Kahramanların başlangıçta sıradan bir hayatı vardır; ancak sonrasında bir maceraya atılırlar. Yolculuk boyunca, kahramanlar birçok zorlukla karşılaşmakta ve buna göre bir karakter gelişimi yaşamaktadırlar. Sonunda, kahramanlar hedeflerine ulaşırlar ve kendilerini aşarlar. Miyazaki'nin kadın kahramanları, bu modelin unsurlarını başarıyla kullanarak, izleyicilerde iz bırakan karakterler yaratmışlardır.

Miyazaki'nin yarattığı kahramanların, özellikle de hikâyesinde çoğunlukla başrolü oynayan kadın kahramanların, Japon benliği ile ağırlıklı olarak Batılı dünya dışı benlik arasındaki ayrımları bulanıklaştırdığı görülebilmektedir. Dolayısıyla bir yanda Japon kültürüne özgü özelliklere, diğer yanda Batılı özelliklere sahiptirler. Örneğin; söz konusu kadın kahramanlar, modern Japon kültürünün shojo (kız) imajına uymaktadır (Muratoğlu, 2013: 42).

Miyazaki güçlü kendine güvenen kadın karakteri filmlerinde başkahraman yapmaktadır. Hayao Miyazaki annesinin hastalığı süreci boyunca onu hep gözlemlemektedir. Sürekli yatakta olmasına rağmen o dönemin en aydın kadınlarından bir tanesi olarak hakkında söz edilmektedir. Annesindeki o güç, o savaşan ruhu Miyazaki'yi çok etkilemiş ve eserlerinde de buna çokça yer vermektedir. Bundan dolayı Miyazaki animasyonlarında kadın kahramanlar çok güçlü ve kimseye ihtiyaç duymayan feminen karakterlerdir.

Chihiro

Chihiro 10 yaşında saçları toplu kâküllü, zayıf ve şımarık bir kız çocuğudur. Daha küçük yaşta olmasına rağmen ailesini kurtarmak için sorumluluk edinmesi ve cesurca hareket etmesi onun olgun bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Chihiro karakterini Studio Ghibli şirketinde animasyon sorumlusu olan Masashi Ando yapmıştır. Osmond'a göre (2014: 32) Ando, Chihiro'yu Miyazaki'nin diğer çocuk karakterlerinden biraz daha farklı tasarlamak istemiştir. Fakat filmin yapım süresince Miyazaki, Chihiro'nun canlandırmalarında birçok değişiklik yapmıştır. Chihiro, yaşlılık ve genç kadın kahraman ile masumiyet açısından shojo kültürünün özelliklerini taşısa da başlangıçta gösterdiği korkak ve çekingen tavrı maceranın akışına göre bir kenara atarak daha güçlü, çalışkan ve görev odaklı bir karakter olarak ortaya çıkmaktadır (Sarışan, 2019: 117). Chihiro karakteri filmde iki farklı konuyu temsil etmektedir. Birinci tema; 10 yaşındaki bir çocuğun büyüme ve erginleme sürecidir. İkinci tema ise Chihiro ve Haku karakterinin beraber temsil ettikleri kimlik arayışıdır. Chihiro film boyunca ruhlar aleminde varlığını sürdürebilmek için bir yiyecek yemek zorunda ve ortama uyum sağlamak ve hayatta kalmak için çalışmak zorundadır. Chihiro film boyunca karşılaştığı zorluklarla ürkek bir kızıdan cesur bir kahramana evrilen karakter gelişimi sonucunda ailesine ve mutluluğa ulaşmaktadır.



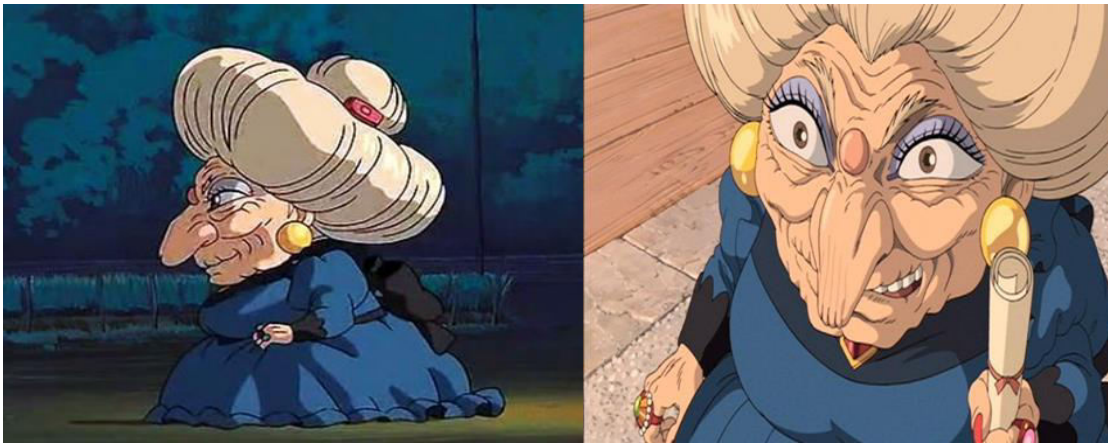
Görsel 1. Chihiro Karakter Tasarımı

Özet olarak Campbell'in yöntemine göre değerlendirdiğimizde Chihiro, filmde kahramanın yolculuğu modelinin birçok unsuru ile karşılaşmaktadır. İlk olarak, Chihiro normal bir hayat yaşayan sıradan bir kız olarak karşımıza çıkar; ancak ailesi bir cadı tarafından lanetlenir ve Chihiro, kendini büyülü bir dünyada bulur. Bu noktada, Chihiro'nun büyüyle dolu yolculuğu başlar. Yolculuğu boyunca, Chihiro birçok zorlukla karşılaşmakta, kendisi

hakkında birçok şey öğrenmekte ve cesareti artmaktadır. Tüm bunların sonunda filmde Chihiro, ailesini kurtarır ve eski hayatına döner.

Yubaba

Yubaba, Aburaya adlı bir banyo evinin sahibi, koca kafalı, kısa ve yaşlı bir kadın karakterdir. Bu karakter bir cadıdır. Herkese karşı agresif, sert ve huysuzdur. Sadece Bou isimli dev görünümlü sevimli bebeğine nazik ve yumuşak davranmaktadır. Yubaba bebeğini çok sevmektedir ama bebeğinin fareye dönüştüğü sahnede Yubaba ona kaba ve aşağılayıcı davranmaktadır. Bu da aslında bebeğin kendisini yani özünü değil sadece dış görünüşünü, formunu beğendiği anlaşılmaktadır. Yubaba'nın yönetimi altında olan hamam birçok canlıların bir arada çalıştığı bir yerdir. Canlıların birbirinden farklı olması onların farklı yerlere ait olduğunu göstermektedir. Yubaba ise hamamdaki birlik ve beraberliği sağlamak için hepsinin isimlerini değiştirerek onların kültürel geçmişlerini unutturmaya çalışmaktadır. Chihiro karakteri Haku'yu beyaz ejderha biçimindeyken tanınması ya da domuza dönüşen anne ve babasını diğer domuzların içerisinde ayırt edebilmesi, bir kişinin, sevdiği birini tanımak için dış görüntüsüne gerek olmadığı düşüncesini ortaya çıkartmaktadır. Bundan dolayı da Yubaba karakterinin materyalist biri olduğu sonucuna varılmaktadır. Miyazaki bu karakterle maddesel dünyada gerçek duygulara yer olmadığını anne-çocuk ilişkisiyle açıklamaya çalışmıştır.



Görsel 2. Yubaba

Yubaba, sekiz milyon tanrılı hamamı yönetmektedir. Sihirini kullanarak kendisi gibi görünen bir kapı tokmağını konuşturabilmektedir. Sigarasını yakmak için parmağıyla ateş yapabilmekte ve uçabilmektedir. Eşyaları hareket ettirebilmekte ve parmaklarıyla ortamı bir lamba gibi aydınlayabilmektedir. Yubaba'nın topuz yapılmış büyük bir tutam boyalı saçı ve devasa, insanlık dışı bir yüzü vardır. Yaşı asla belirtilmemektedir; ancak Yubaba büyük olasılıkla daha yaşlıdır ve ciddi şekilde kırışmış bir cilde sahiptir. Kaşlarının arasında bir ben ve mor göz farı ile vurgulanmış koyu kahverengi gözleri ile dikkat çeken çok eğri bir burnu vardır. İkiz kardeşiyle aynı altın küpeleri takan Yubaba, kız kardeşinin aksine filmde gözlüklü şekilde görünmemektedir (Gök, 2009: 86-87). Tüm bunların yanı sıra filmde nitelikleri inanılmaz derecede zıt olsa da Yubaba'nın isimsiz nehir ruhuna yardım etmesi, mükemmel işçiliği için Chihiro'yu övmeye istekli olması ve oğlu Boh'a duyduğu anne şefkati gibi bazı kurtarıcı özellikleri de sergilemektedir.

Özet olarak Campbell'in yöntemine göre değerlendirdiğimizde Yubaba, Chihiro'nun büyüdüğü dünyasında çalıştırdığı işyeri sahibi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yubaba, başlangıçta kötü bir karakter olarak gösterilmektedir; ancak ilerleyen bölümlerde Chihiro'nun hayatını kurtarmasıyla karakterinde bir değişim gösterir.

Zeniba

Yubaba'nın ikiz kardeşidir. Yubaba ve Zeniba dış görünüş olarak aynı olsalar da karakter bakımından taban tabana zıt iki karakterlerdir. Zeniba merhametli ve iyi kalpli bir karakterdir. Fakat filmin başında hangi karakterin iyi hangisinin kötü olduğu belirsizdir. Miyazaki'nin röportajlarından yola çıkarak, filmlerinde kimin iyi ya da kimin kötü olduğu çoğu zaman belirsizdir. Bu durum yin yang denilen sembole karşılık geldiği, Zeniba beyazı, Yubaba ise siyah tarafın temsili varsayılmaktadır.

Filmin ikinci yarısında ilk kez görüldüğünde, en az kız kardeşi kadar tehlikeli görünmektedir. Yubaba'nın ofisindeki tozu havaya uçurduktan sonra Chihiro'yu (Sen) olay hakkında sessiz kalması konusunda uyarır. Aksi durumda ağzını yırtacağını söylemektedir. Chihiro, Haku'nun cezalandırılması gereken açgözlü bir hırsız olduğunu ve onu çalan ölsün diye Altın Mührü lanetlediğini söyleyerek Haku'yu ve Altın Mührü teslim etmeyi reddettiğinde sinirlenmekte ve Chihiro'ya bağırır. Boh'un ondan pek hoşlanmadığı, kilosunu ve düşük zekâsıyla dalga geçtiği açıktır. Chihiro, Haku adına özür dilemek ve Zeniba'nın Altın Mührünü iade etmek için Faceless, Boh ve

Yubaba'nın Kuşu ile Bataklık Burnu'ndaki kulübesini ziyaret ettiğinde, onun özünde nazik ve yardımsever bir yaşlı kadın olduğu ortaya çıkmaktadır (Gök, 2009: 95).

Miyazaki filmlerini kurgularken genel olarak iki güçlü kadın karakterin çatışması üzerine oluşturur. Ruhların Kaçışı filmindeki Chihiro karakteri ile hamamın sahibi Cadı Yubaba, Howl'un Şatosu filmindeki Sophie ile Batının Kötü Cadısı ve Prenses Mononoke filmindeki Kurt Moro tarafından büyütülen San karakteri ile Demir kentinin lideri Lady Eboushi bu çatışmaya örnek temsillerdir.

Özet olarak Campbell'in yöntemine göre değerlendirdiğimizde Zeniba, Chihiro'nun yolculuğunu desteklemek ve ona rehberlik etmekle görevlendirilmiş bir karakter olarak karşımıza çıkar; Ancak, Zeniba'nın karakter gelişimi, Chihiro'nun başarılarına katkı sağlaması ve onun yardımına koşması sayesinde gerçekleşmektedir. Zeniba, başka bir karakterin başarısı için çaba harcayan bir yardımcı karakter olarak gösterilmektedir.

San

Prenses Mononoke filminin başkarakterlerinden biri olan San, kısa ve dağınık saçlı ve beyaz tenli ergenlik çağında olan genç bir kızdır. Kurtların lideri olan Moro tarafından büyütülen San, ormanda kurtlarla birlikte yaşamını sürdürmektedir. Hayvan postundan yapılmış bir tüylü bir posta benzeyen bir kıyafet giydirilmiştir. Zayıf vücut yapısına rağmen dik duruşu ve yürüyüşü asi tavırlı sert bir kadın karakterdir. Konuşma sahnelerinde kaba ve sert bir tavır takınan San asi ruhunu izleyiciye geçirmektedir. Dövüş sahnelerinde edindiği bilgiler ve teknikleriyle cesur oluşunu ve kendini savunabilen bir karakter olduğu yansıtılmaktadır. Ailesinin onu küçük yaşta ormana bırakmasıyla birlikte insanları sevmez ve onlara önyargılı bir şekilde yaklaşmaktadır.

Kurtlar ona bakmış ve korumuştur. bu nedenle kurt annesine karşı çıkmayan biri haline gelmiştir. Eboshi'nin demir işini sürdürmek için doğaya karşı yıkıcı davranışlarında ısrar etmesi, Mononoke'nin kendisine düşman olmasına neden olmuştur. Bir hayvanın himayesinde insan olarak yetiştirilmiş olması, vahşi ve insani özelliklerin birleşimi gibi olgular, doğa ile insanın iç içe olduğuna dair harika bir mesajı ifade etmektedir (Akıncı ve Uçan, 2021: 47).

Miyazaki'nin filmlerinde kadın bakış açısına odaklandığı varsayımı çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Yaygın anlatı biçimlerinin aksine, başkahraman aktif rolde bir kadındır ve yardımcı rollerde erkek karakterlerin kullanıldığı bir gerçektir. Bu durum da Miyazaki'nin ana akım sinemadaki kadınların pasifleştirici vizyonunu eleştirme amacını pekiştirmektedir. Prenses Mononoke, feminist film teorisinin temel meselelerini tartışan bir filmidir. Filmin üç ana kadın karakteri üzerinden ataerkillik, annelik, cinsellik ve beden tartışmaları gibi farklı dinamiklerle kadınlık temsili somutlaştırılmaya çalışılmaktadır. Erkek bakış açısına sahip filmlerin aksine kadınların filmde eylemi gerçekleştiren ve sonuca ulaşan özne olarak konumlandırıldığı ve filmin bilinçli bir şekilde feminist bir yaklaşım üzerine kurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır (Özkent, 2021: 1).



Görsel 3. San

Özet olarak Campbell'in yöntemine göre değerlendirdiğimizde San, filmde doğayı ve hayvanları koruyan bir orman kızı olarak karşımıza çıkar. San, başka bir karakterin desteğiyle ormanda yaşayan tanrıların dünyasına adım atmakta ve burada büyük bir mücadele vermektedir. San, yolculuğu boyunca, insanların doğaya verdiği zararı görmekte ve bu durum doğayı koruma mücadelesinde büyük bir rol oynamaktadır.

Lady Eboushi

Prenses Mononoke filminin bir diğer etkin karakteri ise Lady Eboushi'dir. Lady Eboushi Demir kentinin lideri ve yöneticisidir. Beyaz tenli, saçları her zaman sıkı bir biçimde toplu, kaşları çatık bir karakterdir. Pantolon, uzun çizme, kaftan giyen ve sert görümlü bir karakterdir. Demir kentinin hükümdarı olan Lady Eboushi'nin filmdeki amacı hükmetmek, hırsla çalışmaktır. Varoluş mücadelesi yönetmek, çalışmak, gelişmek olan Lady Eboushi, bu

davranış kalıplarından hoşlanan hırslı bir karakter olsa da cüzzam ve fuhuş gibi dışlanmışlara meyleden bir hükümdardır. Bakıcı, yıkıcı ve otoriter davranışlar iyimser yönünü kaybetmesine neden olmuştur. Ormanın ruhu, Daidarabotchi'nin gücüne sahip olmak en büyük isteğidir; ancak, bu isteğinin halkını korumak için olduğunu söylemektedir. Efsaneye göre orman ruhunun kanının şifa verdiği ifade edilmektedir. Belki de cüzamlılara iyi gelmekte ve aslında kötü duygularını iyilik dileyerek yansıtmaya çalışmaktadır. Bu durum da hatalarından ders aldığı göstermektedir (Akıncı ve Uçan, 2021: 48).

Özet olarak Campbell'in yöntemine göre değerlendirdiğimizde Lady Eboshi başlangıçta sıradan bir hayata sahip olup, doğanın ve orman tanrılarının korunması için mücadele etmeye çağrılmış bir kadın karakter olarak karşımıza çıkar. Karakter gelişimi, yaralanması sonrasında insanların doğayı koruma konusunda daha duyarlı olması gerektiği konusunda bir farkındalık geliştirerek, olumlu bir karaktere dönüşmesine yol açmaktadır.

SONUÇ

Miyazaki ülkesine ve kültürel değerlerine bağlı bir sanatçı olarak, Japonya'nın kültürel öğelerini, etnik değerlerini ve yaşanan felaketleri eserleriyle animasyon sanatına aktarmıştır. Kullandığı anlatım teknikleri, farklı tasvirleri, aktardığı kültür yansımaları karakter tasarımlarıyla Batı animasyon sanatının klasikleşmiş anlatılarını yeniden düzenlemiş, filmleriyle evrensel olmayı başarmış usta bir yönetmendir. Miyazaki'nin kültürel anlatıları, karakterleri ve yarattığı mekânların Japon geleneğine bağlı olarak oluşturulduğu filmlerinde görünmektedir.

Miyazaki'nin filmlerinde kadın karakterler, genellikle güçlü bir lider, savaşçı veya cesur bir kahraman olarak tasvir edilmektedir; ancak, bu karakterlerin gücü, erkeklerin gücünden farklı olarak yansıtılmaktadır. Miyazaki'nin kadın karakterleri, kendi zayıf yönleriyle yüzleşmekten korkmamakta ve bu zayıf yönleriyle birlikte hareket ederek güçlerini ortaya çıkartmaktadırlar. Ayrıca, bu karakterler genellikle erkek karakterlerin varlığına ihtiyaç duymadan kendilerini savunabilmektedirler. Bununla birlikte, Miyazaki'nin kadın karakterleri güçlerini ve liderliklerini kullanırken, erkek karakterler genellikle yardımcı bir rol oynamaktadırlar. Bu durum, Miyazaki'nin filmlerinde kadınların güçlü ve bağımsız bir rol oynadığı, ancak erkeklerin de yardım ettiği bir ortamın yaratılması olarak ifade edilebilmektedir.

Miyazaki'nin kadın karakterleri, hem doğal dünya hem de insan dünyası arasında bir bağlantı kurarak, bir denge ve barış ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Bu karakterler, insanlar ve doğa arasındaki dengesizliği ortadan kaldırmak için mücadele etmektedirler. Bu durum, Miyazaki'nin filmlerinde insan ve doğa hakkında genel bir temayı oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, Miyazaki'nin animasyon filmleri, güçlü, bağımsız ve duygusal kadın karakterlerin öne çıktığı, erkeklerin de yardımcı bir rol oynadığı bir dünya yaratmaktadır. Bu karakterler, doğanın ve insanların bir arada var olması için mücadele ederken, güçlerini ve zayıf yönlerini bir arada kullanarak dengeli bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır. Miyazaki'nin kadın karakterleri, hem çocuklar hem de yetişkinler için ilham verici bir örnek teşkil etmektedir.

KAYNAKÇA

Akıncı, F. N ve Uçan, B. (2021). Prenses Mononoke (Mononoke Hime) Filminin Karakter Analizi. *Aurum Mühendislik Sistemleri ve Mimarlık Dergisi*, 5(1), 41-50.

Gök, N. (2019). Hayal Ve Gerçek Arasında Bir Usta: Hayao Miyazaki'nin Fantastik Figürleri. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurt, Z. (2014). *Evrensel Gazetesi*.

Le Blanc, M. Ve Odell, C. (2011). *Studio Ghibli- Hayao Miyazaki And Isao Takahata Filmleri*, Çev. Barış Baysal. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Muratoğlu, B. (2013). Görsel Anlatı Yapısı Ve Canlandırma Sineması: Hayao Miyazaki Sineması'nın İncelenmesi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkent, Y. (2021). *Erillik-Dişillik Arasında: Prenses Mononoke*.

Sarışan, N. (2019). Kültüre Ait Anlatı Yapılarının Fantastik Evrene Aktarımı Bağlamında Alice Harikalar Diyarında Ve Ruhların Kaçışı Filmlerinin Analizi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Şen, A. (2014). *Kayıp Keşif Yolculuk Japon Sineması Manga ve Anime*. İstanbul: Doğu Yayınevi.

Araç Ve Amaç Bağlamında Sanatın Terapötik Yönü

Therapeutic Aspect Of Art In The Context Of Means And Ends

ÖZET

Sanatın en büyük var olma dürtülerinden biri, vesile olmaktır. Kişinin kendini ifade etmesine, eserin kendini göstermesine, izleyicinin idrak gücünün artmasına vesile olmak.. Kökeni Arapça olan “vesile” kelimesi; aracı, araç, yöntem, fırsat gibi anlamlara denk düşmektedir. Bu da sanatın kimi zaman bir hedefe ulaşma konusunda aracı, bir düşünceyi anlatma konusunda araç, sanatçının arınması için kullandığı yöntem veya ortaya konulması gereken meselelerde bir fırsat olarak işleve sahiptir. Tüm bu bağlamları anlamsal ve işlevsel olarak içeren terapi olgusu ise sanatın fitratında halihazırda var olan bir özelliğidir. Bu özellik sayesinde, özel bir çaba gerektirmeksizin samimi yapılan her sanat edimi, terapi ile birlikte şifayı da bünyesinde barındırmaktadır. Şifa verme amacıyla sanat aracılığıyla kullanılan ilk terapi yöntemleri antik dönemlerde ortaya çıkmıştır. Özellikle müzik kullanılarak uygulanan bu yöntemler zamanla tıp literatüründe yer edinmeye başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'na kadar bireyin ruhsal olarak iyi olma haline alternatif tıp çerçevesinde devam eden bu yöntemler, savaş sonrasında psikoloji ve sanat kavşağında literatürde yerini almıştır. Sanat terapisi olgusunun zamanla daha da iyi şekillenen kapsamı, dönemin sanat hareketlerinin eğilimleriyle etkileşime geçmiştir. Bu durum sanatın ve sanatçının beklentilerini farklı bir boyuta taşımış ve sanat terapisi olgusu, psikoloji alanından sanat alanına doğru bir merak gelişmesine olanak sağlamıştır. Bu sayede sanatın ne olduğu, sanatçının kim olabileceği gibi konular daha fazla tartışılır hale gelmiştir. Günümüze değin devam eden bu tartışmalar bize bu süreçte, her disiplinden ihtiyaç duyduğu şeyi, istediği şekilde alan bir sanatın varlığını kabul ettirmiştir. Bunun örneklerinden biri de Refik Anadol'un yapay zekâ aracılığıyla sinirbilim yöntemlerinden faydalanarak ürettiği, kişilerin travmalarına şiirsel bir boyutta dahil olduğumuz veri resimleridir. Sanat terapi olgusunun bu manada bir araç olarak insanlığa hizmet ettiği ilk dönemlerinden, bir amaca dönüştüğü günümüze kadarki süreci, bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.¹

Anahtar Kelimeler: Sanat Terapisi, İyi Olma, Yapay Zekâ

ABSTRACT

One of the most prominent urges of art is to become an instrument. It aims to become an instrument for one to express themselves, the artwork to display itself, and the audience to perceive more. The word “vesile”² derives from Arabic and corresponds to the meaning of a medium, an instrument, a method, or an opportunity. Its main function is to become a medium to reach a goal, an instrument to express a thought, a method for the purification of the artist, or an opportunity for the matters that require to be handled. Including all of these in terms of both meaning and function, the concept of therapy lies as a feature of art. Thanks to this feature, each sincere performance of art, without requiring any special effort, inheres healing, as well as the function of therapy. The first therapy method using art for healing dates back to antiquity. Methods, including especially the use of music, can be observed in the medical literature. These methods continued to contribute to the psychological well-being of individuals and be used until World War II in the context of alternative medicine; then, they have become a part of the literature at the intersection between psychology and art. The scope of art therapy has been defined better over time, and the concept has interacted with the tendencies of other art movements. Accordingly, this has caused a different agenda in terms of the expectations of the art and the artist; therefore, the concept of art therapy has become a medium to raise curiosity for the field of art in the psychology field. This way, it has become much more controversial what is art and who can be the artist. These ongoing debates made us accept that a form of art that gets what it requires from any discipline exists. An example of it is the data paintings that Refik Anadol has created via artificial intelligence by using the methods of neuroscience. The main focus of this research is the process of the art therapy concept from the times that it has been used to serve people, until nowadays when it has turned into the end itself.³

Keywords: Art Therapy, Wellbeing, Artificial Intelligence

GİRİŞ

İnsanın kendini ifade etme biçimlerinden biri olan sanat, diğerlerinden hem fiziksel hem de zihinsel bir değişime olanak sağlama gücüyle ayrılır. Bu gücün iyileştirici yönü, kişinin bedenlen performe ettiği üretimini, düşlemeden çekip alarak arınmasına dayanır. Katharsis denen bu olgu, Aristoteles'in düşünme biçimine göre; zihnin tahayyül

Ayşe Selcen Yücelen¹ 

How to Cite This Article

Yücelen, A. S. (2023). “Araç Ve Amaç Bağlamında Sanatın Terapötik Yönü” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6928-6935. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69819>

Arrival: 03 March 2023

Published: 31 May 2023

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

¹ “Bu araştırma Şırnak Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü'nce desteklenmiştir. Proje No: 2021.SNAP.04.02.01, Yıl 2023”

² The Turkish word that is originally used in this article for “instrument.”

³ This research has been supported by Şırnak University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: 2021.SNAP.04.02.01 Year 2023”

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Şırnak, Türkiye. ORCID: 0000-0001-5261-8708

becerisinin duygularda değişimlere olanak sağlayabilmesidir. Tahayyül edilen imgeler, zihnin yeniden yapılandırma ve biçimlendirme becerisi sayesinde muhayyelatta birikir. Düşlem, sadece sanatçılar için değil aynı zamanda hayata ve canlılara karşı duyarlı her birey için bir kaçış ve varış noktası gibidir. Burada öyküleşen imgeler, kişinin gün içinde karşılaştığı her türden anların birikip, kimisi için rüyalarda sanatçılar için ise eserlerinde görünür hale gelmektedir. Kimi zaman düşlemlerin aşırı büyüyüp güçlenmesi, nevroz ve psikozlara yakalanmaya sebep olmaktadır. Ayrıca düşlemler, kılavuzsuz veya başıboş kaldığında kimi zihinsel bozuklukların ön safhalarını oluşturabilmektedir. (Freud, 2004: 109) Bu anlamda kişinin zihninde yer alan bu yönlendirilmeye muhtaç imgelerin, kişide huzursuzluğa sebep olmasına engel olabilmek için bir eylem olarak sanat yoluyla şifa bulmak mümkün olabilmektedir. Sanat yoluyla arınma ise sanat terapisinin ulaşmak istediği noktadır.

ŞİFA OLARAK SANAT

Sanat aracılığıyla kişinin şifa bulması fikri sanat terapisi alanının ortaya çıkmasıyla eşzamanlı değildir, çok daha eskilere dayanır. Caeleius Aurelianus, terapi amaçlı müzik fikrini ilk ortaya atanın Pythagoras (M.Ö 585-500) olduğundan bahsetmektedir. Hippocrates'in, hastalarının tedavilerini ilahilerle birlikte tapınakta yaptığı ile ilgili bilgiler mevcuttur. Sokrates'in öğrencisi Platon ortaya koyduğu uyum ve armoni düşünceleri çerçevesinde, müziğin ritminin ve ahenginin, kişinin ruhunu rahatlatarak daha hoşgörölü olduğunu savunmuştur. (Ersoy Çak, Özcan, 2018: 604) Platon'un öğrencisi Aristoteles'e göre ise; insanın ruhsal olarak daha sağlıklı ve dengeli bir birey olabilmesi için bastırılmış duygularını toplumsal normları aşmadan tatmin etmesi gerekir bu da ancak sanatla mümkündür. (Kavuran, Dede, 2013: 60) Aristoteles katharsis olgusunu tragedya ile ilişkilendirir. Antik bir tiyatro olarak düşünülen tragedyada amaç, trajik etki uyandıran acı ve korku gibi duyguların, sahnede performe edilerek seyircide empati algısı uyandırmasıdır. Bu algı sayesinde seyircinin, olaya dahil hissederek ruhsal bir arınma yaşaması hedeflenmiştir. Bu açıdan tragedyayı temsil eden oyunların gerçek hayattan olayları taklit etmesi birincil öneme sahiptir. (Özdemir, 2018: 209) Taklit yani mimesiste olayların özüne bağlı kalınırken asıl amaç kişinin uyumlu ve denetimli olmayan durumunun dengeye kavuşturulmasıdır. Anlaşılacağı üzere sanat aracılığıyla terapi söz konusu olduğunda uyum/ uyumsuzluk kavramları denge, empati, iyi olma halleriyle birlikte eskiden beri çokça karşımıza çıkmaktadır. İngilizcesi "harmony" olan armoni/ uyum, Yunanca harmonia kelimesinden gelmektedir ve "menteşe, eklem, hatta omur" anlamına gelen harmòs terimiyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu manada uyum, armoni, denge kavramları bir araya gelme, akış, bütünlük gibi olguları da beraberinde getirmektedir.

Antik Çin, Hint, Yunan ve Türk uygarlıklarında ses temelli terapi, telkin yöntemleri olduğu bilinmektedir. Antik Yunan'da asklepieion, Osmanlı'da bimarhane, darüşşifa, terapi amaçlı müziğin tatbik edildiği mekanlardır. (Ersoy Çak, Özcan, 2018: 599) Bu mekanların oluşumu Orta Asya, Horasan kültürüyle başlamış olup kaynağının ise sanat aracılığıyla iyileşme odaklı ilk çalışmaları yürüttüğü bilinen, El-Kindi (ö.866) olduğu çeşitli kaynaklarda mevcuttur. Ardından Ebûbekir Zekeriyâ er-Râzî (ö.925), Fârâbî (ö.950), İbn Sîna (ö.1030), Safiyyüddîn el-Urmevî (ö.1294), Abdülkâdir-i Merâğî (ö.1435) gibi bilim-sanat üstadlarının eserleri sanat aracılığıyla terapi konusunda büyük yol kat edilmesine olanak sağlamıştır. (Ersoy Çak, Özcan, 2018, 605) İslam dünyasında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ilk Müslüman psikiyatrist olan Belhî'nin endişe, depresyon ve kaygı ile ilgili çalışmaları, Farabi ve İbni Sina'nın çocukluk dönemine ait tespitleri, Skinner'dan önce Gazali'nin ortaya attığı bilinen şartlı refleks teorisi ve estetikle ilgili bulduğu kavramlar, Mevlana'nın Mesnevi'sinde çağı aşan psikoloji temelli hikayeleri, İbrahim Hakkı Erzurumi'nin Marifetname'sindeki tıbbi tespitler, Abdürrezzak Kâşânî'nin insan tasavvurunu aşan tanımlamaları sanat ve psikoloji alanının Modern döneme ait olmadığı gerçekliğinin ispatları niteliğindedir. (Atak, 2021: 71)

Orta çağ boyunca Hristiyanlık insanları, hastalıkların Tanrının verdiği bir ceza olduğuna inandırmıştır. Antikçağ felsefesinin son döneminde Helenistik Dönem'in son filozofu olarak ortaya çıkan Boethius (480- 526), müziğin, çaresizlik, melankoli ve delilik ile ilgili dengeleyici veya tedavi edici rolü olduğuna inanmıştır. Orta çağın karanlık, ilim ve bilimden yoksun geçen uzun yılları sonunda ancak 1595'te Shakespeare'in Kral Richard adlı eserinde ruh hastalıkları üzerinde müziğin rolüne rastlanmaktadır. Ardından 1600'lerde Bağliyi, Burette ve Mad gibi hekimler melankolinin müzikle tedavi edilebileceğini öne sürmüşlerdir. 1748'te "Müziğin İnsan Vücudundaki Etkileri Üzerine Bir İnceleme" adlı bir kitap yazan hekim Louis Roger'ın hemen sonrasında Brocklesby aynı konu üzerine daha eski dönemleri de içeren bir kaynak kaleme almıştır. 1789'da Colombian Magazine'de müzik ve sağlık ilişkisini konu alan bir makale yayımlanmıştır. Fakat müzik aracılığıyla terapinin temellerinin 1804'te Edwin Augustus Atlee tarafından tamamlanan doktora tezine dayandırılması sonraki dönemde yapılan araştırmalar için yaygın bir kabul görmüştür. Sonraki süreçte sanatın terapötik etkisinden bahsedilirken, terapi amaçlı olması ve yaşamı iyi oluş amaçlı kullanılması gibi farklı alanlar şekillenmiştir. (Ersoy Çak, Özcan, 2018: 614)

SANAT VE SANAT TERAPİSİ

İyi oluş kavramı literatürde farklı bağlamlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Eryılmaz'a göre bu bağlamlar; iyi olma, iyi oluş, iyilik hali, psikolojik iyi oluş ve öznel iyidir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre; "iyi olma" diğer kavramları içinde barındırmaktadır. Alt kavramlardan biri olan iyilik hali ise; kişinin ruhsal, zihinsel ve bedensel bir bütün olarak sağlıklı ve toplum içinde verimli bir hayat sürdürmesini tanımlamaktadır. (Kardaş, Yalçın, 2019: 1425) Buna göre kişi özünde esenlik ile sağlık taşımaktadır ve sanat bunlara temas etme noktasında görev almaktadır. Bu yaklaşımda hedeflenen bireyin onarılması değildir. Onarılmaktan ziyade iyileşmedir ki bu da hasta olanların değil, dünya ve kozmosla bağının, mutluluğunun, anı yaşayabilmenin, yaratıcılığının, duyularının ve kalbinin farkında olmayanları iyileşmesidir. (Karaca, 2019: 268) İyilik halini şekillendiren beş önemli unsur ise; sevgi ve dostluk, serbest zaman, öz yönelme/düzenleme, çalışma ve maneviyattır.

Bireyin zihinsel ve bilişsel üretim yaparak iyi olabilme hali hem sanat hem de sanat terapisinin kapsamı içindedir. Birey sanat eğitimi alma yoluyla sanatsal üretime dahil olur. Bu üretimi ortaya çıkarabilmesi için kişisel meselelerinden, iç dünyasından yola çıkması samimi bir eser ortaya koymasıyla eş anlamlıdır. İçinde bulunduğu topluma ait değerler, kültürel birikim, kişisel endişeler ve bireysel mücadeleler sanat eğitimi alanlar için öncelikli konulardır. Dolayısıyla eserin ortaya çıkış sürecinde yapılan araştırmalar, geçmişe yolculuk, kişisel hesaplaşma, özleştirme gibi olguları barındırır. Bu olgularla yüzleşirken kişi, yaptığı muhakemeler sayesinde iç dünyasında yolculuk yapar ve karşılaştıkları, kendisine kılavuzluk eder. Bu süreç, bireyde iyileşme haline olanak sağlayabilmektedir.

İyi olma hali sürecinde ortaya çıkan üretimlerin sanat terapisi çerçevesinde gerçekleşmiş olması üretimlerin sanat eseri olacağı anlamına gelmemektedir. Fakat sanat eseri olma potansiyeline ve olanağına sahiptirler. Bu çerçeveden bakıldığında sanat eseri olma olanağı ve potansiyeline daha fazla sahip görünen üretimler, sanat eğitimi veren fakültelerde ortaya çıkan üretimlerdir. Bu üretimler, sanatçı adayı olma hayaliyle eğitim gören öğrencilere aittir. Öğrenciler bu beklenti ve niyetle, üretim sürecine odaklanmak yerine, genellikle sonuca odaklanmaktadır. Bu hayata atılma ve sanat piyasasında yer alma çabası, sanatın özünde yer alan iyi etme halinin es geçilmesine sebebiyet vermektedir. Bu sürecin terapötik boyutu, hayatın gerçekliğinin koşturmacası yüzünden görünmez hale gelmektedir. Bu anlamda, sanat terapisi olgusunun farklı yüzleriyle ve amaçlarıyla karşılaşmaktayız. Bu düşüncenin teorik boyutunu Malchiodhi; sanatla terapi söz konusu olduğunda iki tür yaklaşımdan bahsetmektedir. İlki; sanatın, kişilerin fikir, duygu ve inançlarını ifade etmelerine yarayan bir araç olmasını tanımlamaktadır. İkincisi ise; sanatın başlı başına terapötik bir sağaltım olmasını tanımlar ve bu sürecin dışavurumcu çerçevesinin kişinin yaşam kalitesinde gelişime olanak sağladığını öne sürmektedir. (Demir, 2018: 225) Sanat ve sanat terapisi farklı süreçlerde işleyen olgulardır. Sanat mutluluk ve haz verici olup, estetik kaygılarla ilerlemektedir. Sanat terapisi ise estetik bir kaygı gütmmez ve alanın uzmanları tarafından kişiye özel hazırlanan program çerçevesinde ilerlemesi gerekmektedir. Alanın uzmanı olan kişilerin psikolog/psikiyatr olması tek başına yeterli gibi görünse de sanat alanında belli seviyede bilgi ve tecrübe de gerektirmektedir. (Öz Çelikbaş, 2019: 20) Danışan merkezli psikoterapiler, edilgin tedavilere göre bireyi daha bütün değerlendirmektedirler. Etkin tedavi anlayışlarından biri olan sanat terapisinde ise, bireyler imgeler aracılığıyla daha önce yaratılmamış bir şeyi yaratabilmektedirler. (Utaş Akhan, 2012: 135) Bu deneyimler eşliğinde yürütülen sanat terapisinin amacı; bireyde kişisel gelişim sağlamak, çatışmaları çözümlenmek, psikolojik bozuklukları onarmak, kaygı ile başa çıkmak konusunda destek sağlamak için gerekli tedaviyi sanat materyalleri kullanarak planlamaktır. (Karadağ, 2015: 142)

SANAT YOLUYLA TERAPİ

Tarihsel süreçte sanat terapisinin üç ana gelişme dönemi olduğundan bahsedilmektedir. İlk evrede; Adrian Hill, 1942 yılında tüberküloz hastalarıyla ilgili çalışma yaptığı süreçte sanat terapisinin hastaların sadece vakit geçirmek için değil anksiyetelerini de ifade etmek için kullanılabileceğini ortaya koymuştur. (Karadağ, 2015: 142) Terapi bu süreçte fiziksel rahatsızlıkların yanı sıra II. Dünya Savaşı sonrasında savaşta travmatize olmuş kişilerin rehabilitasyonu için de aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. İkinci evre; 1960'ların başlarında sanat terapistlerinin kurdukları ilk derneklerle aynı zamana denk düşmektedir. Tedavide alternatif arayışlar, terapötik düşünce okullarının desteklenmesine olanak sağlamıştır. Psikolojik rahatsızlıkların tanımları üzerine yeni görüşlerin ortaya atıldığı bu dönemde Jung'ın düşünceleri etkili olmaya başlamıştır. Kendisi de sanatçı olan Jung, psikolojik rahatsızlıkları, kişinin yıkımı olarak değil, imgelerin ortaya çıkabilmesine yardımcı olabilecek zihin katmanlarının özgürlük yolu olarak görmüştür. 1980 sonrasında günümüze uzanan üçüncü evrede ise; terapi ile ilgili birçok yasal sürecin profesyonelleştiği bir dönemden bahsedilmektedir. Günümüzde sanat terapisinin geldiği noktada daha bütüncül bir tedavi felsefesi üzerine düşünceler üretilmektedir. (Utaş Akhan, 2012: 135) Bu düşünceler çerçevesinde sanat terapisi artık otizm, down sendromu ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için kullanılmaya başlanmıştır. Bu olgular haricinde kişilik bozuklukları, kaygı, öğrenme zorluğu ve gelişim geriliği gibi durumlar da sanat terapisinin ilgi alanında yer almaktadır. (Öz Çelikbaş, 2019: 25)

Sanat terapisi kişilerin, yaratıcı etkinlikte buldukları esnada sorunlarından uzaklaşıp farklı bir noktada dikkatlerinin toplamalarına olanak sağlamaktadır. Böylelikle kendilerini süreçte daha normal hissederek güçlerini toplamalarına yardımcı olmaktadır. Terapi sayesinde iyi olma potansiyelini hisseden bireyler, zihnin olayları öyküleştirmesi sonucunda oluşturdukları imgeler aracılığıyla daha bütün olduklarına inanırlar ve bu sayede duygusal olgunlaşma gerçekleşmeye başlar. (Aydın, 2012: 69) Olgunlaşma, bireyin kendini daha özgürce dışavurmasıyla birebir ilgilidir. Sözle anlatılamayanın dışavurulması, benliğin içselleştirilmesi ve imgeleştirilmesine yöneliktir ve imgeleştirme öykülerle somut formlara dönüşmeyi sanatla kurgulamaktadır. Bu formların bireye arınma duygusu yaşatması terapinin asıl amacıdır. (Öz Çelikbaş, Özbek: 2021, 103) Bu süreç; bireyi devimsel/duygusal, algısal/duygusal, bilişsel/sembolik düzey olmak üzere üç farklı düzeyde etkiler. Dördüncü düzey ise yaratıcılık düzeyidir. (Karadağ, Uğur, 2015: 143)

Yaratıcılık olgusu, kişilerin belirleyici özelliklerinden birisi olması anlamında ele alındığında bu psikoanalitik (psikodinamik) ve hümanistik kuram olmak üzere iki grup olarak incelenebilmektedir. Bu iki grup arasındaki en büyük ayırım, psikoanalitik kuramın bilinç ve bilinçaltı, hümanistik kuramın ise bireyin potansiyeli ve yaşantısı ile ilgili olmasıdır. Bu kuramların yanı sıra gestalt ve diğer bilişsel kuramlar, bireyin bilişsel gelişimini inceleyen farklı uygulamalarıyla itici bir ivme görevi görmektedirler. (Onur, 2018: 146) Bu çerçevede çok tercih edilen yaklaşımlardan biri olan gestalt terapi yaklaşımı, bireyin bir bütün olarak potansiyelinin ve becerisinin farkında olması ve bunu sağlığını dengede tutabilmek adına gereğini yapabilmesini tanımlamaktadır. Psikoterapi kapsamında yapılan gestalt uygulamaları ve sanat eğitimi algılama yoluyla bütüncül iyi olma haline ortak katkıda buluna farklı disiplinlerdir. Her ikisinde de bireyin kendi var oluşunu sorgulaması dolayısıyla bir iç hesaplaşma ve kendini ifade etmenin aracı olarak sanatı seçme süreçleri mevcuttur. Sanat terapisi, uygulama sürecinde sanatı bir araç olarak görme ve sonucunda bir eser üretme potansiyeline sahip bir uygulamayı tanımlamaktadır. Sanat eğitiminde, sanatçı olma ve bir sanat eseri üretme mücadelesi doğrudan kişinin içine dönmesi ile ilişkilidir. İçselleştirdiği olgular çerçevesinde üretim yapan kişinin ortaya koyacakları da bireysel bir dışavurumu ve arınmayı beraberinde getirmektedir. Bu da samimi bir üretim ve içsel bir dönüşüm olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönüşümün uygulama aşamasındaki yöntemlere bakıldığında kişinin yaşantısıyla ilgili ipuçları, iki boyutlu yüzey üzerine yapılan resim disiplininde kendini daha çok ele vermektedir. (Utaş Akhan, 2012: 135) Bu anlamda resim disiplininin psikopatolojik sanatta kullanımı yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. Hastalıkların başlangıcı ve kişilik tanımları ile ilgili alana farklı bakma pratikleri kazandıran bu yöntemler Sigmund Freud ve Carl Jung'un teorilerinden gelişerek günümüze kadar gelmiştir.

Günümüzde insanın, holistik olarak kavranabilmesi, sembolik ve kültürel varlık alanında analitik çözümlenebilmesi, insanlık tarihinin en kadim ve etkili kültürel etkinliği olan sanat ile mümkündür. Bu konuda değinilmesi gereken önemli noktalardan biri ise etkinliklerin uygulayıcılarının niteliğidir. Psikoterapi kapsamında yapılan bir sanat etkinliğini yürüten uzmanın kullandığı sanat disiplini ile ilgili yeterli seviyede donanımı ve deneyimi olması birincil derecede önemlidir. Bu şekilde uygulanan bir çalışma daha derinden etkili olacağından çözüme katkısı da aynı oranda etkilenecektir. Üç yüz kişinin katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmada sanat terapisine katılan bireylerin, terapiye katılmayan bireylere göre daha az doktora başvurdukları ve daha az ilaç kullandıkları tespit edilmiştir. (Demir, 2018: 230)

TERAPİ OLARAK SANAT

Alain de Botton ve John Armstrong Terapi Olarak Sanat kitabında; sanatın bir araç olarak işlevinden bahsetmektedirler. Öncelikli olarak aracın mana olarak, bedenün uzantısı olması yoluyla fiziki yapıımızdaki bir eksiklikten ötürü bir ihtiyacı yerine getirmesine değinmektedirler. Sanatın gayesini keşfetmek içinde, zihnimiz ve duygularımızla ne gibi ihtiyaçlarımızı duyumsayıp gerçekleştirmediğimizi sorgulamaktadırlar. Bu eksikliğimize istinaden yedi zaaf ve yedi işlev tanımlamışlardır.

Birinci işlev "hatırlama"dır. Unutmaya karşı alınabilecek en büyük tedbirin yazmaktan sonra resmetmektir. Bu konuda Jean- Baptiste Regnault'un 1786 tarihli Resmin Kökeni: Genç Korinthos'lu Dibatades Çoban Sevgilisinin Portresini Çizerken adlı eseri örnek gösterilebilir. Sevgilisi uzağa gideceği için onu unutmamak adına genç kadın, sevgilisinin duvara vuran gölgesinin üzerinden çizimini yapmaktadır. Bu resim bize hatırlama ile ilgili bu durumun, resmin kadim tarihinden çok psikolojiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Bu da sanatın hayatımızda ne kadar merkezi bir görevi olduğunu göstermektedir ki bu da sevdiğimiz yanımızda olmadığında onlara tutunmamızı sağlamasıdır. Fotoğraf makinesi ile sürekli çekim yapma dürtüsünün arkasından aynı düşünce yatmaktadır. Zamanın ilerleyişi karşısındaki acizliğimizin ana tutunma endişesidir bu.

İkinci işlev "umut"tur. İnsanların genelinin güzel olarak addettiği resimlerin beğenilmesinin arka planında tasvir edilen şeyin yokluğuna karşı hissettikleri boşluktur. Bu da "güzel" resimlerin duygusallıkla ilişkisi olduğunu göstermektedir. Güzel olarak tabir edilen resimler ile ilgili bir diğer bakış açısı ise, bizi, hayatı bir bütün olarak ele

almamıza engel olacakları düşüncesidir. Güzelliğin bizi duyarsızlaştıracığı ve yeterince ayık ya da eleştirel olmaktan uzak tutacağı yönündedir.

Üçüncü işlev “elem”dir. Acı çekmenin bile başarılı bir şekilde becerilebilmesinde sanatın payı olduğunu savunulur. Acının olağanlığını, neşelendirmeden ve dertleri yadsımadan anlatmak da sanatın işlevidir. Ayrıntılara girmeksizin ve hedefe nokta koymaksızın, acının gerçek hayatta her an karşılaşılabilecek bir olgu olduğunu gösterir. Sanatçı açısından sübliminal bir mesaj olarak kurgulanmış bir aslında yüceltilmiş olan acıyı anlatmaya çalışır. Süblimasyon anlam gereği katı bir maddenin sıvılaşmadan gaza dönüşmesini tanımlarken, sanattaki karşılığı ise bayağı bir deneyimin yüce bir şeye dönüştürüldüğü psikolojik süreci tanımlamaktadır. Bu bağlamda değersiz hissetmemiz durumunda sanat aracılığıyla içimizdeki hiçliği idrak etmenin, onun değerini algılamaya gayretimizi göstermesi durumudur.

Dördüncü işlev “yeniden dengeyi sağlama”dır. Yaradılışımızla ilgili hissettiğimiz kusurlarımızı duyumsamaya çalışarak, özümüzde saklı kalmış benlikleri denge durumuna getirebilmeyi anlatmaktadır. Benliğimizde bulunan zaafılara odaklanarak bizi refaha ulaştıracak eserlere karşı duyduğumuz açlık mevcuttur. Özlem duyduğumuz bu olgularla ilgili karşılaştığımız eserler bizi cezbederken, bizi baskı altına aldığını hissettiğimiz durumlarla ilgili eserler korkutabilir. Sanat bu anlamda iç dengeyi sağlama ve bütünlük kurma anlamında bize yardımcı olabilmektedir. Şeylere belli bir gereksinim duyduğumuz zaman kıymetli olması bundandır. Tarihte farklı dönemlere ait eserler incelendiğinde görürüz ki rağbet gören eserler dönem hakkında çokça ipucu taşımaktadırlar.

Beşinci işlev “kendini anlama”dır. Kendimizi ifade edemediğimiz aslında ne hissettiğimiz algılayamadığımız anları anlatan resimlerle karşılaşırsınız kimi zaman. Bu eserler bize öz farkındalığımız ve kişisel ifademiz ile ilgili yol gösterici kılavuz olma potansiyelindedirler.

Altıncı işlev “büyüme”dir. Hayatta deneyimlediğimiz olumlu veya olumsuz her türlü olgu, zaman içerisinde bunlara karşı bir savunma mekanizması geliştirmemize sebep olur. Bu içgüdüsel tavırlarımız karşısında olayları genelleştirmeye ve kişiselleştirmeye meyledebiliriz. Bu çerçevede üretilen eserlerle fiziksel olarak karşılaşmak zihinsel olarak da yüzleşmemize olanak sağlar. Bu süreçte korkularımızla mücadele edebileceğimiz mahremiyeti bize sanat sağlar. Bunu sağlayabilmesi için, sanatçının bize verdiği ipuçlarını aramamız ve bunu kendi bağlarımızı çözmek için kullanmamız gerekmektedir.

Yedinci işlev “takdir” dir. İnsanlar genellikle önlerinde olana değil, olmayana heves etmeye eğilimlidirler. Sanat tam bu noktada gözümüzün önünde olanın cazibesini ortaya çıkarmak konusunda başarılıdır. Yaşamı sürdürmeye çalışırken kendimize karşı adil olmayı, hayatımızı sürdürürken gerçek değerlerimize karşı gözümüzü açık tutmayı sağlayabilir. (Botton, Armstrong, 2013: 8-62)

Sanatın II. Dünya Savaşı yılları sırasında akademik ortamda terapötik bir tarafı olmasının ortaya çıkması ve Sürrealizm akımının da etkisiyle bazı sanatçılar terapi olarak sanat kavramını eserlerine yansıtmaya başlamışlardır. Bunların başını Art Brüt/Ham Sanat kavramı çekmektedir. Bu dönemde akıl hastanelerinde başlamış olan sanat terapi uygulamaları çerçevesinden üretilmiş ve bir sanat eseri niteliği taşıyan alışmaları biriktirmeye başlayan Fransız sanatçı Jean Philippe Arthur Dubuffet, Art Brüt akımının temellerini atmıştır. Şizofren hastaların üretimlerinin kıymetini kavramsallaştırmış ve Outsider Art’ın en önemli figürü haline gelmiştir. Dubuffet’in bu dönemde sanat terapi uygulamalarını gerçekleştiren psikiyatristlerin ruh sağlığı yerinde olmayan hastalara ait heterojen işlerden oluşturduğu koleksiyonlardan farklı bir bakışla oluşturduğu koleksiyonu mevcuttur. Bu eserleri, bir hastanın terapi çıktısı gibi değil bireysel biçimlerin ödün vermeksizin dışavurumu olarak görmektedir ve bunları belli çağrışımlardan uzak değerlendirmektedir. Bu koleksiyon düşüncesi beraberinde ilgi alanını genişletip, kendi kendini yetiştirmiş, eksantrik, kültürel normların dışında kalmış kişilerin işlerine de yoğunlaştırmıştır. Dubuffet, kendisini bu sanatçılar için bir tür elçi olarak görmektedir. Dubuffet, bu sanatçıların sanat piyasasında var olmak veya piyasanın aktörlerine kendilerini ifade edebilmek için, kendi adlarına konuşacak imkânları olmadığını farkındaydı. Bu sebeple de belki de kendine böyle bir görev üstlenmişti. Bu görev gereği kendisini sanat alanında bir aktör olarak görmüş ve bu kişileri tek bir çatı altında toplamaya karar vermiştir. Bu çatı Art Brüt resmi olarak kurulmasıyla sağlandı. İlk zamanlarda çok bilinmeyen ve rağbet görmeyen bu grup, Dubuffet’in çabaları sayesinde zamanla daha da görünür hale gelmiş ve sanat literatüründe hak ettiği yeri almıştır. Dubuffet Art Brüt sanatçılarının işlerini sergilerken her birini kişisel bir belgesel gibi kurgulayıp sunmuştur. Bu süreçte sanatçı adına konuşulmasını engellemek için yorum yapılmasından uzak durmuştur. Dubuffet, bu sanatçıların kültür etkisinin uzağında, toplumdan bir bağımsız bir hayat sürdürmelerinin sanatlarının özgünlüğüne dair bir temel teşkil ettiğini öne sürmektedir. Düşünmeden biçimlendirilen, dolaysız, masum, kaba ve zit olan öğelerden oluşan bu resimlerin, geleneksel kültürün karmaşıklığından uzak olması Dubuffet’yi cezbeden noktadır. Art Brüt sanatçılarının, birbirinden bağımsız durumları vesilesiyle şekillenen eserlerinin ortak noktası, uyumsuzluk, açık sözlülük ve mütevazılık gibi olguları barındırmalarıdır. Art Brüt zamanla tanınır hale geldikçe, literatürde yayımlanan yazılar

artıkça, kendi kendinin sonunu hazırlar duruma düşmüştür. İlk zamanlarda Art Brüt sanatçıları toplumdan uzak tutmaya çalışan Dubuffet, gruptaki bazı sanatçıların kendini çokça görünür kılması ve kendi anlaşmalarını yapabilir hale gelmesiyle özünü yitirmeye başlamıştır. Sanat dünyasına yeni bir pencere açan Dubuffet, Art Brüt çerçevesinde Outsider Art kavramını kabul ettirmiş ve bu anlamda var olan birçok sanatçının önünü açmıştır. Sanatın bu anlamda terapötik boyutunun gelmiş olduğu noktada, terapi olarak sanat üretiminin sanat eseri yaratımı anlamında bir potansiyel barındırdığı aşıkardır. Her üretim bir eser değildir fakat potansiyel barındırması alanın bu anlamda hep diri olmasını sağlamaktadır. (Çayır, 2019: 14)

TERAPİ AMAÇLI SANAT

Aurora Diyalogları, akıl sağlığı ile ilgili konuları tartışmak üzere Aurora Enstitüsü tarafından düzenlenen yuvarlak masa tartışmalarıdır. Enstitü; teknoloji, bilim, sanat, moda ve hayırseverliğin ön saflarında yer alan dünya liderlerini bir araya getiren, kâr amacı gütmeyen, partizan olmayan bir kuruluştur. 22 Temmuz 2022 tarihinde düzenlenen Aurora Diyalogları – Joining Forces for Mental Health vesilesiyle, wellbeing lideri Therme Art tarafından, bir ruh sağlığı girişimi ve sinirbilim öncüsü MindMaze MYND, “Ruh Sağlığı Kültürüne Doğru” başlıklı bir Wellbeing Kültürü Forumu konuşması düzenlenmiştir. Konuşmada, kolektif iyi olma ve zindeliğe hizmet etmek için mevcut kültürel çerçevemizi oluşturan sosyal, politik ve ekonomik yapıların nasıl yeniden tasavvur edilmesi gerektiği tartışılmıştır. Sanatçılar, bilim adamları ve girişimciler gibi disiplinler arası kültürel yaratıcıları bir araya getiren panelde, ruh sağlığı; sağlık sektörünün de ötesinde eylem ve müdahale gerektiren karmaşık ve bütüncül bir küresel kamu yararı olarak ele alınmıştır. Küresel esenliğe yönelik geleneksel yaklaşımlar hâlâ genellikle sağlık sektörüyle sınırlıdır. Bununla birlikte, daha bütüncül yaklaşımlar gerektiren toplum esenliğinin diğer meşru olmayan yorumları da hesaba katılması gerektiği konuşulmuştur. Panel, deneyimsel ve kapsayıcı sanat üretimleri tarafından yönlendirilen kültürel girişimlerin ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamayı amaçlamıştır. Böylece esenliğe erişilebilirliği topluluklar arasında yaygınlaştırabilmek için şu anda kullanılan stratejiler yeniden gözden geçirilebilecektir. Bu nedenle, konuşma kültürel yenilenmenin zihinsel ve çevresel rehabilitasyonda oynaması gereken merkezi role odaklanmıştır.

Yeni medya sanatçısı ve yönetmeni Refik Anadol, kültür yoluyla iyi olma olgusu çerçevesinde, MYND tarafından, “Sense of Healing: AI Data Painting, 2022” adlı yazılım tabanlı bir sanat eseri yaratması için görevlendirilmiştir. Çalışma, Refik Anadol Studio'nun nörolojik veri bulgularına dayalı meditatif sanat yaratmaya yönelik uzun vadeli araştırma sürecinden ortaya çıkmıştır. Çalışma, sinirbilim öncüsü MindMaze tarafından sağlanan son teknoloji veri görselleştirme araçlarıyla insan beyninin mimarisi hakkındaki temel soruları görselleştirmek için sinirbilim ve tasarımın kesiştiği noktada yer almaktadır. Çalışma, akıl sağlığını sanat aracılığıyla geliştirmek ve toplu iyi olma süreçlerini desteklemek üzere çok-duyusal kapsayıcı bir sanat eseri yaratmak üzere EEG sensörleri, fMRI ve DTI görüntüleme teknikleri kullanarak beyin aktivitelerine ait veri kümelerinin yorumlanması aracılığıyla oluşturulmuştur. Sanatçının aktardığına göre; San Francisco Kaliforniya Üniversitesi Neuroscape Laboratuvarı uzun zamandır beyin dalgalarını veriyi dönüştürme ve bunu analiz etme üzerinde çalışmalar yürütmektedirler. Ancak insanların beyin dalgalarını kolayca alıp kamuya açık olarak kullanmak mümkün olmadığından sadece Amerikan Ordusu tarafından kullanılan bu program için özel bir izin alınmıştır. Böylelikle bu laboratuvar da hali hazırda depresyona yapay zeka yordamıyla tedavi üretmeye çalışan Prof. Adam Gazzaley ve ekibi de dahil olmuştur. Bu laboratuvar hem zihinsel engelli hem de sağlıklı bireylerin beyin fonksiyonlarının bilimsel araştırması ve teknoloji yaratımı üzerine odaklanan bir sinirbilim merkezidir. Kurumdan gönüllü sekiz yüz kişinin anıları isimsiz olarak toplanmış ve sadece üniversite içinde, izin alınarak kullanılabilir hale gelmiştir. Refik Anadol da bu veriyi kullanarak insanların mutlu, hüzünlü, neşeli, kederli ve daha birçok anısını alıp, frekansları makine öğrenmeyle buluşturarak görselleştirmektedir. EEG (elektroensefalografi) dalgaları, beynimizin fonksiyon gösterirken fizyolojik sürecin bir parçası olarak ürettiği elektriksel dalgaların özel bir cihaz yardımıyla ölçülmesine ve incelenmesine dayalı bir yöntemdir. EEG dalgalarına bağlı olarak anıların gücü eserin görselliğini de çeşitlendirmektedir. Uygulamaya katılan bireylere en mutlu ve en mutsuz anıları ve anılarına odaklandıklarında ne hissettikleri sorulmuştur. Bu çağrışımlar esnasında beyinlerinde en çok aktif olan ve tepki veren bölgeler üzerinde çalışılmıştır. Bu verilerle birlikte sürece dahil edilen eşsiz algoritmalar sayesinde öznel hatıralar, görsel, işitsel, şiişsel ve çok boyutlu yapıları şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda hiç tanımadığımız insanların anılarında dolaşırken, sağ tarafta olumlu sol tarafta olumsuz hatıraların görsel verileri yer almıştır. Sanat ve teknolojinin bu birlikteliğini Anadol, sanatın işlevlerinden de biri olan hatırlama fonksiyonu ile ilişkilendirmektedir. Hatıranın içeriğinden çok hatırlama işlevine odaklanmaktadır. Bilinç ve bilinçaltının bilinmez koridorlarının dinamik resimlere dönüştürmektedir. Hatıralar, günümüzde EMDR yöntemi sayesinde etkisi hafifletilebilen, unutulabilen olgulara dönüşebiliyorken, Anadol tam tersine kişinin hatıralarını veri resimlerine dönüştürerek herkesin gözleri önüne sermekte ve insan belleği konusunda bambaşka bir boyutun kapılarını aralamaktadır. Böylelikle kişiler hem kendilerinin hem de başkalarının hatırlamak istemedikleri anılarının içinde var olarak onları meditatif bir şekilde deneyimleme olanağı bulmuşlardır. (Dimili, 2023)

SONUÇ

Sanat terapisi, zihinsel olarak kendini bir bütün olarak hissetmeyen tüm bireylere hitap eden, eksikliği duyulan birlik, denge, uyum ve bütüncül iyi olma gibi yaşamsal gerekliliklere şifa olan bir olgudur. Terapi adı altında uygulanan sanat pratikleri, bilinen en eski yöntemlerden bu zamana dek ivme kazanarak gelişmiş ve güçlenmiş bir alanı tanımlamaktadır. İçerisinde psikoloji alanından çeşitli uygulamaları barındırmaktadır. Bunlar genel olarak özel klinikler, engelli bireylerin eğitim aldığı kurumlar, dezavantajlı bireylerin dahil olduğu pratikler, cezaevleri, akıl hastaneleri gibi psikoterapinin direk içinde olduğu alanları kapsamaktadır. Bunun yanında literatürde üzerinde çokça araştırma yapılmamış ve sanat terapisi ile birlikteliğinin çokça bahsi geçmeyen yerlerden biri de sanat eğitim veren kurumlardır. Eğitim kurumlarında sanat terapisi adı altında bir ders ya da eğitim modeli olmamakla birlikte, özünde terapi; sanatın hep içinde olan bir özelliğidir. Öğrenciler sanat eğitimi alırken terapi için özel bir uygulama içinde olmazlarken, özellikle atölye dersleri içinde kendi üslup ve yöntemlerini oluşturmaları aşamasında kendi içlerine dönme eğilimindedirler ve bu sayede bir çeşit terapi sürecine dahil olmaktadır. Bu süreçte adı anılmayan ama çeşitli şekillerde dahil olunan terapi uygulamaları; öğrencinin sanat yoluyla kendine dönmesi, kendisiyle yüzleşmesi, kendini nerede gördüğü, zihinsel olarak nelerden beslendiği, kişisel ivme verici etmenleri ile ilgili kurgularını oluşturma konusunda yardımcı olmaktadır. Bu zihinsel kurgular sayesinde düşleminde biriktirdiği imgeleri somut formlara dökerek, kendini gerçekleştirmek yolunda samimi işler ortaya koyabilmektedir. Sanatın yadsınmaz bir biçimde terapi ile kurduğu içsel ilişki ister psikoloji isterse sanat alanından bakıldığında birbirine göbekten bağlı bir ağıdır. Bu ağ, her dönemin güncel gelişmişliğine ve toplumun beklentisine bağlı olarak çeşitli disiplinlerden sürpriz şekillerde faydalanabilmektedir. Bu arz-talep ya da karşılıklı fayda ilişkisi, iki disiplinin de ilerlemesine olanak sağlamakla birlikte yeni misafir etkileşimlere de her zaman göz kırpmaktadır. Sanatın ve psikolojinin günümüzde geldiği noktada yapay zekâ aracılığıyla bireylerin bütüncül iyi olma haline katkı sağlama ve bu süreçte bilimin çeşitli yöntemlerinden faydalanma konusunda çığır açıcı gelişmeler yaşanmaktadır. Bireylerin travmalarından kaçma, onları unutma ya da daha az hatırlama yolunda başvurdukları çeşitli sinirbilim yöntemlerinden, travmaların içinde gezerken zevk alıp hayallere dalma aşamasına gelinmiştir. Günümüzde sanatın bir araç olarak kişilere şifa vermesinden bu yana, Refik Anadol vesilesiyle şifa niyetine sanat üretimlerinin ortaya çıktığı bir dönemin içinde, kişisel yolculuklarımızda travmalarımızdan beslenmeyi öğrenebilecek duruma gelmiş bulunmaktayız.

KAYNAKÇA

- De Botton A. ve Armstrong, J. 2013, Terapi Olarak Sanat, Phaidon Yayıncılık
- Freud, S. Çev. Kamuran Ş. 2004, Sanat ve Sanatçılar Üzerine, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Çayır, B. 2019 Dışardan Sanatın İçerideki Hali Gelmesi: Henry Darger Örneği, Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2019, İstanbul
- Aydın, B. 2012, Tıbbi Sanat Terapisi, Current Approaches In Psychiatry; 4(1): 69-83
- Atak, M. 2021 İslam'da Psikoloji Tarihi, İbn Haldun Çalışmaları Dergisi, 6 (1): 71-93
- Demir, V. 2018 Sanatla Terapi Programının Bireylerin Kaygı, Sosyal Kaygı ve Sağlık Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkisi, Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 2: 223-234
- Ersoy Çak, Ş. ve Özcan, N, 2018, Müzik Terapinin Tarihsel Gelişimi ve Uygulandığı Mekânlara Bir Bakış, Turkish Studies Social Sciences, Sayı 13/18: 599-618
- Karaca, B. 2019 Spiritual Dimension İn Art Therapy, Spiritual Psychology And Counseling, (4): 257-274
- Karadağ, E. ve Uğur, Ö. 2015, Kansersiz Hastalarda Çok Konuşulmayan Bir Uygulama: Sanat Terapisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 8(2): 142-144
- Kardaş, F. ve Yalçın, İ. 2019, Türkiye'de İyi Oluş İle İlgili Yapılmış Araştırmaların Sistematik Olarak İncelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:27, Sayı:4: 1423-1433
- Kavuran, T. ve Dede, B. 2013, Platon ve Aristoteles'in Sanat Etiği, Estetik Kavramı ve Yansımaları, Cilt 0, Sayı 23: 47-64
- Onur, D, 2018, Psikoloji Kuramları ve Yaratıcılık İlişkisi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Küsbd) Cilt 8, Sayı 1: 145-156
- Öz Çelikbaş, E. 2019, Dışavurumcu Sanat Terapisi, Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi, 2(1): 20-37
- Özdemir, İ. 2018, Aristoteles'te Taklit ve Katharsis Açısından Tragedya, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 41: 209-226

Utaş Akhan, L. 2012, Psikopatolojik Sanat ve Psikiyatrik Tedavide Sanatın Kullanılışı, Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi, Cilt 2, Sayı 2: 132-135

<https://www.artfulliving.com.tr/sanat/baskalarinin-anilarina-dokunabilir-misin-i-14860>



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gösterilerle İlgili Görüşleri

Preschool Teachers' Opinions About The Shows

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının gerçekleştirdikleri gösterilerle ilgili öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini incelemektir. Doğumdan itibaren ilkokula dönemine dek geçen okul öncesi dönem, çocukların çevrelerinden gelen etkilere en açık oldukları dönem olarak bilinmektedir. Fiziksel açıdan gelişim sürecinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin yüksek olmasından ziyade, sevgi ve ilgiye de en fazla gereksinim bu dönem içerisinde duyulmaktadır. Okul öncesi dönem, yaşam boyunca devam edecek alışkanlık, beceri ve bilgilerin temelini atılmış olduğu, ayrıca çocukların ilerleyen dönemlerdeki duygusal ve sosyal gelişimlerine ve öğrenme hayatlarına katkıda bulunacak süreçleri barındıran önemli ve kritik bir dönemdir. Çocukların dünyaya geldiği günden itibaren eğitim hayatı başlamaktadır. Aileyle başlamakta olan eğitim, okul öncesi eğitim kurum ve kuruluşlarında aile ile iş birliği içerisinde devam ettirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Gösterileri, Okul Öncesi Dönem, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmenlik

ABSTRACT

The preschool period, which lasts from birth to the primary school period, is known as the period when children are most open to the influences from their environment. Rather than the fact that the physical development process is fast and the learning capacity is high, the greatest need for love and attention is felt during this period. The main purpose of this research is to examine the opinions and thoughts of teachers about the demonstrations performed by preschool children. The preschool period is an important and critical period in which the foundation of habits, skills and knowledge that will continue throughout life is laid, as well as processes that will contribute to children's emotional and social development and learning lives in the future. Educational life begins from the day children are born. The education that starts with the family continues in pre-school educational institutions and organizations.

Keywords: School Performances, Preschool Period, Preschool Education, Teaching

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

Eğitim, kişinin hem kendi ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılama arzularının etkisi ile hem de kişinin iyi yetişmesi konusunda sorumlu olan diğer bireylerin (anne ve baba, toplum, okul yöneticisi, öğretmen gibi) kılavuzluğu ve yönlendirmesinde, bedensel, bilişsel, duyuşsal doğa algısı ve toplumsal alanlar içerisinde gelişim sağlamaları için yeni tutum, beceri ve bilgiler kazanmaları süreci olarak ifade edilmektedir (Aral vd. 2000: 3). Kişilerin bahsedilen süreçten etkili olarak yararlanmaları için sürecin istikrarlı ve planlı olmasına yardımcı olan eğitim programları ve okul gösterilerine gereksinim duyulmaktadır. Eğitim programları, kişilerin hem ruhunu hem de aklını geliştirmekte olan özgür bir deneyim alanı oluşturmasında hem velilere hem de öğretmenlere yol gösterici niteliğe sahip olmalıdır (Zembat, 2007: 25).

Okul öncesi dönem, kişiliğin oluşması ve şekillenmesi konusunda temel alışkanlık, beceri ve bilgilerin edinilmesi ve geliştirilmesi sürecinde, gelecek dönemlere olan etkisi sebebiyle hayatın en önemli dönemleri arasında yer almaktadır. Çocukların erken yaşlarda yaşadıkları deneyimlerden elde edecek oldukları temel alışkanlık, beceri ve bilgileri, sonraki eğitim hayatının yanında duygusal ve sosyal hayatını da şekillendirecek güçtedir. Bu sebepten dolayı kişinin doğumu ile başlayarak yaşamı boyunca süren eğitim süreci içerisinde okul öncesi dönemde verilen eğitim fazlasıyla önem arz ettiği söylenebilmektedir (Aral vd. 2000: 12). Okul öncesi dönem, çocukları yaşama hazırlamakta olan en önemli eğitim aşamalarından bir tanesidir. Çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerinin karşılanması, hayata olabilecek en iyi biçimde hazırlanması ve temel alışkanlıkların kazandırılması nitelikli bir okul öncesi eğitim ile sağlanabilmektedir. Nitelikli eğitim sürecinin, içinde pek çok özellik barındırması ve okul öncesi eğitim sürecinin amaçlarını en üst seviyede gerçekleştirmesi fazlasıyla önem arz etmektedir (Zembat, 2007: 25).

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumları, çocuk yaşta bireylerin almış olduğu eğitim sürecini sorgulamakta olan bilinçli anne ve babalar sayesinde “bakımevi” kimliğinden kurtularak çocukların aktif eğitim yaşamına hazırlandığı

¹ Uzm, Okul Öncesi Öğretmeni, Ankara Türkiye.. ORCID: 0000-0002-5500-1444

Tuba Yeşilay Daşiran¹ 

How to Cite This Article

Yeşilay Daşiran, T. (2023). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gösterilerle İlgili Görüşleri” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6936-6945. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69841>

Arrival: 04 March 2023
Published: 31 May 2023

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

ve akademik yetenekler geliştirmesine yardım eden kurumlar halini almıştır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara nitelikli bir öğrenme tecrübesi kazandırmasının yanı sıra aile fertlerine de deneyim ve tecrübelerini paylaşabilecek olduğu, hatalarında destek alabileceği eğitimsel bir ortam sunmaktadırlar.

Okul öncesi eğitim kurumları içerisinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinlikler çocukların gelişimsel ihtiyaç ve özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmak ile beraber, ailelerin bu konuya yönelik beklentileri de etkinliklerin oluşumunda fazlasıyla önem arz etmektedir. Ailelerin gün geçtikçe bilinçli bir hale gelmesi, sorgulayan ve araştıran anne ve babaların sayısında meydana gelen artış bu eğitimin daha kaliteli olması bakımından fazlasıyla anlamlıdır. Ebeveynlerle okul öncesi eğitim kurumlarının birbirlerinin beklenti ve isteklerinden haberdar olarak üstüne düşen sorumluluk ve görevleri yerine getirmeleri, okul öncesi eğitimi daha da başarılı hale getirecektir (Tokuç, 2007: 48).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin, okulda gerçekleştirilen gösteriler ile ilgili görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, okul öncesi dönem öğretmenlerinin okul ortamında yapılan gösterilere karşı olan görüş ve düşüncelerini belirlemek, gerçekleştirilen okul gösterilerinin öğrencilerin gelişimine sağladığı faydaları tespit etmek için fazlasıyla önem arz etmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul Öncesi Dönem

Her ne kadar farklı gelenek ve dönemlerde dini düşünür ve filozoflar erken çocukluk eğitiminin önemine değinmiş olsalar da farklı biçimlerde okul öncesi dönem eğitimi nispeten yeni bir fenomen ve modernliğin bir ürünüdür. Sanayi Devrimi'nden önce Comenius, Locke ve Rousseau gibi düşünür ve filozoflar insanın doğası ve çocukluk döneminde eğitimle nasıl şekillenebileceği üzerine yazılar yazmış, ancak 18. yüzyılda sanayi Devrimi'nden sonra erken çocukluk eğitimi resmi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır (Ural ve Ramazan 2007: 11).

Önemli filozoflardan biri olan Rousseau, okul öncesi dönem eğitiminin önemini vurgulayarak pedagoğlara ilham vermiştir. Rousseau, insanların temelde iyi olduğunu, ancak medeniyet tarafından yozlaştırıldığını düşünmüştür. “*İnsanın*” özgür ve iyi doğduğuna ve ideal bir doğa durumunda bu şekilde kalabileceğine inanmıştır. Medeniyetin günümüzdeki haliyle zararlı olduğunu, çünkü bizi doğadan uzaklaştırdığını savunmuştur. Ünlü eğitim romanı Emile'nin ilk paragrafında ifade ettiği gibi: “*Her şey Yaratıcılarının elinden çıktığı kadar iyidir, ama her şey insanın elinde yozlaşır.*” Bu yolsuzlukla mücadelenin bir örneği olarak Emile'de medeniyetten çıkarılan ve ülkede yetişen bir çocuğu anlatmıştır. Rousseau'nun eğitime katkısı, Emile'de anlatılan bu “*Asil Vahşi*” değil, doğa ile deneyim arasında kurulan bağlantıdır. Bu bağlantıdan Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, Francis W. Parker, G. gibi birçok teorisyen ve pedagoğ etkilenmiştir (Ulich 1968: 211).

Çocukların topluma ilişkin gelişimi ve hayatını pozitif uğraşlar üzerine kurması için çocuklara anne ve babanın sevgi göstermesi, özgüvenini ve girişim becerisini kazanması için çocuğuna destek çıkması gerektiğini anne ve baba tutumlarıyla alakalı olarak Adler açıklamıştır. Çocukların yakınında olan en önemli bireyler olarak nitelendirilen anne ve babaların desteğine sağlıklı kişilik yapısının gelişmesi için fazlasıyla gereksinim duyulmaktadır. Diğer insanlara, nesnelere ve bütün yaşama karşı çocukların göstermiş olduğu tavır ve davranışların temelini aileleri ile olan ilişki ve etkileşimleri oluşturmaktadır (Öztürk, 1990).

Eğitimi olan anne ve babaları, çocukların gelişimsel talep ve isteklerini karşılama eğilimi göstermektedirler. Onlara gerekli olan ilgi ve zamanı ayırmaktadırlar. Eğitimlerinde optimal koşul ve şartlarda okumaları için gereken ortamı hazırlamaktadırlar. Anne ve babaların seçmiş oldukları mesleklerin anne ve babalık tutumları üstündeki etkisi görülebilmektedir. Bu sebepten dolayı mesleğin getirmiş olduğu ekonomik şartlar çocuklara ilişkin davranış ve tutumları şekillendirmektedir (Öztürk, 1990).

Aile, çocukların gelişmesi, toplumsal uyumu ve başarısına etki eden en önemli etkenler arasında yer almaktadır. Anne ve babalar çocuklarını eğitmek için önemli enerji, emek ve zaman harcamaktadırlar. Bilhassa hayatının ilk senelerinde çocukların gelişimi ve yaşaması konusunda anne ve baba kadar önem arz eden başka bir unsurdan bahsetmek mümkün değildir. Çocuk sadece ona değer veren, ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranan, kendisini cezalandırıcı yaklaşımdan ve ihmalden koruyan bir ortam içerisinde büyür ise, kendi potansiyel ve yeteneklerinin farkına varabilmektedir. Bu kapsamda çocukların anne ve babalarıyla kurmuş olduğu ilişki ve etkileşimin niteliği çocukların en önemli erken hayat tecrübelerinden biri olduğu söylenebilmektedir. Ailedeki duyarlı, sıcak ve yakın

ilişkiler aile fertleri arasında bir güven bağı oluşmasını sağlamaktadır. İlgili ve duyarlı aile ortamında, çocukların duygusal işaretleri doğru ve düzgünce alınmaktadır ve çocukların bakış açıları ve isteklerine önem verilmektedir, çocukların ihtiyaçları uygun bir şekilde ve vaktinde karşılanmaktadır. Çocukların toplumsal ilişkiler sırasında kendilerini güvende hissetmeleri, gereken beceri ve yetenekleri kazanabilmeleri aile fertleriyle güvene dayalı olan sağlıklı bir ilişki ve etkileşim kurmalarının bir sonucu olarak ifade edilmektedir. Pozitif yönlü aile ilişki ve etkileşimleri çocukların pozitif toplumsal beklentiler geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle çocuk, diğer çocuklar ile iletişime daha kolayca girmekte ve başka insanlar ile girmiş olduğu etkileşimlerin pozitif ve ödüllendirici olmasını taşımaktadır. Anne ve babalardan destekleyici, ilgili ve duyarlı bir bakım görmek, çocukların toplumsal yeterlilikleri, başarıları ve ilişkileri açısından gereken öz yetkinlik ve özdeğer duygularının oluşması için gerekli zemin yaratmaktadır (MEB, 2013).

Öğretmen özellik ve nitelikleri okul öncesi dönemin niteliğine ve çocukların gelişimlerine etki eden en temel belirleyiciler arasında yer almaktadır. Çocuklar yalnızca kendilerini güvende hissettikleri, sevildikleri konusundan emin oldukları ve değer gördükleri destekleyici ortamlar içerisinde keşfetmekte ve sunulan öğrenme fırsat ve imkanlarını değerlendirmektedirler. Bahsedilen destekleyici ortamın en değerli bileşeni ise öğretmenle çocuk arasında kurulmakta olan güvenli ve tutarlı ilişkidir (MEB, 2013). Öğretmenin, tüm çocukların farklı bireysel ve gelişimsel özelliklere sahip olduğunu ve farklı yeterliliklerinin olduğunu sürekli aklında tutması gerekmektedir. Öğretmen, çocukla güvenli ve tutarlı bir ilişki geliştirdiği zaman, çocuğun sahip olduğu yeterlilik ve özelliklerin farkına vardığı zaman ve bu yeterlilik ve özellikleri göz önünde bulundurarak çocuğa yeni öğrenme tecrübeleri sunduğu zaman çocuğun gelişim sürecini desteklemiş, gelecek dönemdeki okul başarısını pozitif olarak etkilemiş ve toplumsal yeterliliğini artırmış olmaktadır (MEB, 2013).

Öğretmenin, çocukların mevcut yetenek ve becerilerini geliştirmelerine ve yeni beceriler edinmelerine destek olmak için etkinlik ve gösteriler esnasında sonucun yanı sıra sürece önem vermesi, çocukların çaba ve gayretlerine odaklanması, bu çaba ve gayretleri takdir etmesi, çocuklara iyi bir model olması ve yeni öğrenme imkanları oluşturması gerekmektedir. Öğretmenin tüm bu yaklaşımları oyunda ya da yapılandırılan etkinlikler sırasında kullanabilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrenme ortamını, gelişimi destekleyici olarak düzene sokması, çocuklara keşfetmeye isteklendirmek için belli aralıkları ile güncellemesi ve kişisel, büyük ya da küçük grup etkinlik ve faaliyetlerinde tüm çocukların kazanımlara erişmesine yardım etmek için fırsat eğitimine yer vermesi fazlasıyla önem arz etmektedir (MEB, 2013).

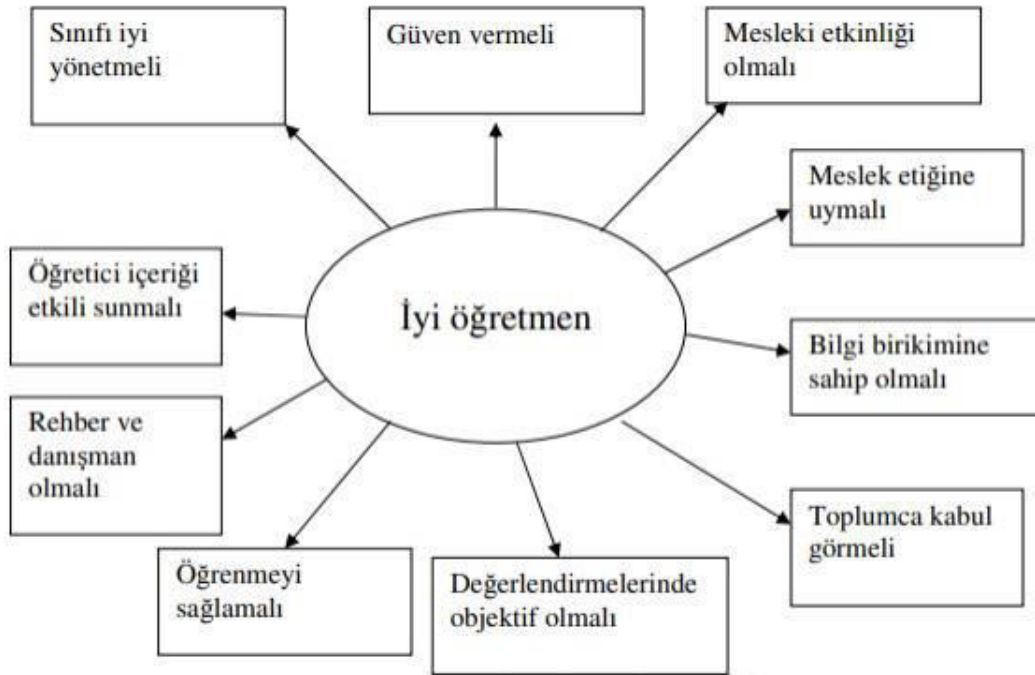
Çocuklar, yaşama gözlerini açmalarıyla birlikte bütün temel tutum, alışkanlık, beceri ve bilgilerini aile ortamında kazanmaya başlamakta ve gelişim süreci aile tarafından desteklenmektedir. Bu açıdan aile, çocukların eğitimi, bakımı ve gelişiminden başlıca sorumlu olan kurum olarak nitelendirilebilmektedir. Çocukların toplumsal yaşama hazır hale gelmesi konusunda aile fertlerinden sonra okul öncesi dönem eğitim kurum ve kuruluşları sisteme dahil olmaktadır. Hayatın temeli olarak nitelendirilen okul öncesi dönem içerisinde, öğrenmeler fazlasıyla hızlı gerçekleşmektedir ve tüm yaş gruplarında genel gelişim özellik ve nitelikleri o yaş aralığı için ortaklık göstermektedir. Fakat tüm çocukların kendine özgü farklılıkları mevcuttur. Sinaptik bağlantıların kurulmasının en yoğun olarak gözlemlendiği okul öncesi dönem içerisinde, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim süreçleri için güçlü bir zemin oluşturulmaktadır (MEB, 2013).

Gelişim sürecinin bu denli hızlı ilerlediği bu dönem içerisinde çocukları anlamak, çocuklara yeterli bilimsel bilgi ile yol göstermek çocukları güçlendirmektedir. Kişilik gelişiminin temellerinin atılmış olduğu bu dönemde çocukların alanında uzman olan eğitimciler tarafınca desteklenmesine fazlasıyla önem verilmesi gerekmektedir. Gelişim sürecinde tüm aşamaların kendi içinde dinamikleri olduğu göz önünde bulundurularak psiko- sosyal ve kişilik gelişiminin, eğitim ve rehberlikle desteklenmesi gerekmektedir. Modern toplumun gerektirdiği üzere kendisini özgür bir şekilde ifade eden, kültürel değer ve yargılara sahip ve becerilerini kullanabilen nesiller sadece okul öncesi eğitim sürecine gereken önemin verilmesiyle mümkün olmaktadır (Yavuzer, 2011: 69).

Okul Öncesi Öğretmenliği

Öğretmenlik, 1739 sayılı “*Milli Eğitim Temel Kanunu*” içerisinde yer alan 43. maddede “*Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleğidir*” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2013). Öğretmen, insan davranış ve tutumlarını şekillendirme ve bu davranışları öğretim faaliyetlerine aktarma yeteneğine sahip kişi tasarımcısı olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik yalnızca akademik bilgi birikimini değil, insani değer ve yargıları da kazandıran insan eğitme mesleği olarak tanımlanmaktadır. Geçmişten bugüne kadar öğretmenlerin temsil ettiği değer ve yargılar, yaşayan neslin düşünce ve duygularına etki eden değerler olmuştur (Çelikkaya, 2006: 81).

Pozitif yönlü bir öğrenme ortamı oluşturulması ve öğrenme etkinliklerinin verimli olması konusunda öğretmenlerin bireysel özellik ve niteliklerinin en önemli değişken olduğunun saptanması neticesinde öğretmenlik alanına yönelik birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, mesleki nitelik ve özelliklerinin yanı sıra pozitif yönlü kişilik özellik ve niteliklerine de sahip olduğu müddetçe etkili ve başarılı olabilmektedir (Erden, 2011: 103).



Şekil 1: İyi bir öğretmenin gerekli olan özellik ve nitelikleri

Kaynakça: (Sünbül, 2005: 36)

Hayatın ilk seneleri çocuk eğitimi ve gelişimi bakımından fazlasıyla önem arz etmektedir. Çocuk yaştaki bireyler ilk defa okul öncesi öğretmenleriyle öğrenim hayatına atılmaktadırlar. Bütün öğretmenlik alanlarındaki gibi okul öncesi öğretmenliğinde de öğretim elemanlarının sahip olması gerekli olan özellik ve nitelikler bulunmaktadır. 14. Milli Eğitim Şurası, okul öncesi öğretim elemanlarının özellik ve niteliklerini şöyle açıklamaktadır (MEB, 1993):

- ✓ Güncel olay ve hadiseleri takip eder.
- ✓ Kendini geliştirmeye ve öğrenmeye açıktır.
- ✓ Çocuk gelişimi sürecine uyumlu olan desteğin sağlanması için beslenme ve sağlık bilgilerine, ilkyardım yeteneklerine sahiptir.
- ✓ Tasarruf bilinci kapsamında faaliyetler planlar.
- ✓ Çevreye duyarlıdır.
- ✓ Canlı ve neşelidir.
- ✓ Türkçeyi doğru konuşur ve yazar.
- ✓ Beden ve ruh sağlığı yerindedir.
- ✓ Aileler ve zümresiyle iş birliği yapar.
- ✓ Okul öncesi dönem çocuklarının gelecek dönemde araştırmacı, çalışmayı seven, cesaretli, yapıcı ve yaratıcı yetişkinler olmasını konusunda yön göstericidir.
- ✓ Çocukların yetenek ve becerileri uygun olarak gelişmelerine rehberlik eder.
- ✓ Özel eğitime ihtiyacı olan çocukları belirler ve ilgili kişiler ile iş birliği içinde çalışır.
- ✓ Fen ve güzel sanatlar faaliyetlerinde beceri ve bilgi sahibidir.
- ✓ Eğitim sürecinde kişisel farklıları dikkate alır.
- ✓ Eğitim sürecinde materyal tasarlama ve kullanma yeteneğine sahiptir.

- ✓ Çocukları tanıma yöntem ve tekniklerini bilir.
- ✓ Çocukların gelişim ihtiyaç ve gereksinimlerini bilerek bütün gelişim alanlarına katkıda bulunur.
- ✓ İyi bir genel kültüre ve mesleki bilgiye sahiptir.
- ✓ Mesleğini bilinçli bir şekilde seçer.
- ✓ Çalıştığı yaş grubu çocukların gereksinimlerini, toplumu, görevli buldukları okulun amaçlarını ve Türk Milli Eğitiminin amaçlarını bilir.

Araştırma ve çalışmalara göre okul öncesi dönemde olan çocuklar, çevrelerinde bulunan uyarıcı unsurlardan yüksek seviyede etkilenmekte ve sosyal duygusal gelişim süreçlerini bu uyarıcı unsurların etkisi ile şekillendirmektedirler. Bu sebepten dolayı okul öncesi öğretmenleri, çocuk yaştaki bireylerin sağlıklı kişilik gelişimlerini destekleyebilmek adına otoriter, ilgisiz ve güvensiz davranış ve tutumlar yerine şefkatli, adaletli, hoşgörülü, demokratik, saygılı ve sevgili davranış ve tutumlar sergilemeleri gerekmektedir (Sakin, 2007: 108). Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları önemli özellik ve niteliklerden bir tanesi olan tutumlar, sınırlayıcı, soğuk ve benmerkezci tutumların yanı sıra geliştirici, uyarıcı, samimi, arkadaş canlısı ve anlayışlı olmalıdır (Sakin, 2007: 108).

Okul Gösterileri

Okullarda her sene belli hafta ve günlerde ve eğitim-öğretim yılının sonunda hazırlanmakta olan sportif faaliyetler, konuşma, şiir, oratoryo, tiyatro, drama, dans ve şarkılar içeren milli bayramlar, öğretmenler günü programı, mezuniyet töreni, okul bayramı benzeri farklı isimler ile anılan okul gösterilerinin amacı hem öğrencilerin bireysel deneyim ve tecrübelerini hem de okuldaki kültürel deneyim ve tecrübelerini ve gelişimlerini yansıtmaktır. Gösteriler ayrıca öğrencilere çevresel, kültürel ve toplumsal duyarlılık, estetik ve sanatsal bir bakış ve bedensel dayanıklılık kazandırılması bakımından da fazlasıyla önem arz etmektedir. Gösterilerin yalnızca sonuç odaklı düşünülmemesi gerekmektedir. Okul gösterileri, dersler haricinde de onaylanan, özgüveni ve benlik saygısını artıran, eğlenceli, arkadaş edinmeyi kolay bir hale getiren fırsat ve imkanlar sunabilmektedir (Çümlek ve Özaslan, 2021: 40). Gösterini kadar gösteriye hazırlık süreci de kişilerin gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Çümlek ve Özaslan, 2021: 40). Öğrenciler gösterilere hazırlık süreci içerisinde, konusunda uzman olan yetişkin bireyler ile çalıştıkları zaman yeni ilgi alanları keşfetmekte, kişisel farklılıklara saygı duymayı öğrenmekte, farklı bakış açıları ile tanışmakta ve bedenlerini tanımaya başlamaktadırlar. Bunun haricinde, öğrenciler yaşamları boyunca kullanabilecek oldukları öncelik ve hedeflerini belirleme, takım çalışması, liderlik, analitik düşünme, problem çözme, kendini farklı şekillerde ifade etme, topluluk önünde konuşma, zaman yönetimi becerilerini de kazanabilmektedirler (Çümlek ve Özaslan, 2021: 40).

Sportif amaçlı gerçekleştirilen gösteriler sağlık bilinci olan, zorluklara karşı dayanıklı, kendini kontrol edebilen ve odaklanmada başarılı olan kişiler yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. 10 Mayıs Atatürk'ü Anma-Gençlik ve Spor Bayramlarında gerçekleştirilen sportif gösteriler bahsedilen durumun en belirgin örneklerini oluşturmaktadır. Halk oyunları ve danslar da provalar sırasında uzunca ve yoğun olarak hareket etmeyi gerektirdiği için en az sportif faaliyetler kadar kontrolü, dengeyi, koordinasyonu ve esnekliği geliştirmektedir. Bunun haricinde, hareketleri ve adımları öğrenmek adına çaba göstermek hafızanın gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Marsh, çocukların dans yolu ile mekânsal farkındalık geliştirdiklerini, alanlarını paylaştıkları diğer kişilere karşı daha dikkatli olduklarını ifade etmektedir. Soto (2001: 34) ve Carter (2005: 18) yaptıkları tez çalışmaları sırasında dans çalışmalarına katılım gösteren öğrenciler ile dans çalışmalarına katılım sağlamayan öğrencilerin başarıları arasında bir farkın olduğunu tespit etmişlerdir. Gerçekleştirilen 2 çalışmanın bulgu ve sonuçları da dansa katılım sağlayan öğrencilerin daha çok sebat gösterdiklerini ve dans etmeyen öğrencilere nazaran daha notlar aldıklarını gözler önüne sunmaktadır. Buna benzer olarak Paulson (2012: 81-83) da dans programının öğrenci bireylerin beyinlerinde bulunan çoklu sistemleri aktifleştireceğine vurgu yapmakta ve duygular ile öğrenme arasında bulunan bağlantıyı gözler önüne sunmaktadır. Öğrencilerin çeşitli iletişim yöntemleri kullanmalarına fırsat sunduğundan doğaçlama temelli drama faaliyetleri, öğrencilerin kendi kültür ve dillerini ifade etme konusunda metin ve metin temelli öğretimden daha etkin olmaktadır. Yaratıcı drama faaliyetleri, öğrencilerin sanat temelli olmayan hayatlarına hazırlanmalarına da katkıda bulunmaktadır. Doğaçlamalar olay ve durumları nasıl değerlendirecek oldukları konusunda farklı düşünmeye teşvik ettiği için, alışılmadık ya da beklenmedik durumlara girmekten korkmayan kişiler yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bunun haricinde empati, gözlemlene, dinleme, yaratıcılık, hayal gücü becerilerini de pozitif olarak etkilemektedir. Buna benzer olarak tiyatro gösterileri, dayanışma ve işbirlikçi çalışmayı öğrenmek, iletişim yeteneklerini geliştirmek için bir fırsat olarak nitelendirilmektedir (Paulson, 2012: 81-83).

Müzik faaliyetleri, odaklanma ve akıl yürütme yeteneklerini ve hafızayı matematik dersi kadar geliştirmekte ve akademik açıdan performans düzeyini artırmaktadır. Genç yaşlarda müzik eğitimi görmeye başlayan öğrencilerin

uzamsal alanlar ve matematikteki başarılarının artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Bunun haricinde müzik dersleri gören öğrencilerin, IQ, matematik, görsel ve işitsel becerileri, sözel bellek ve okuryazarlık gibi müziksel olmayan yetenekler ile ilişkilendirilmekte olan genel bellek yeteneklerinin, müzik dersi görmeyen öğrencilere nazaran daha çok geliştiği ifade edilmektedir (Oxford University Press, 2006). Müzikal faaliyetler beynin pek çok farklı bölümlerini kapsamaktadır. Şarkı söylemek dil ve müzik içerdiği için, kişilerin duygularını belirtmelerini sağlamaktadır. Bunun haricinde, üst solunum yolunda meydana gelen hava akışının iyileştirilmesine yardımcı olmakta, stresi azaltmakta ve kanın oksijenlenmesini sağlamaktadır. Hille ve Schupp (2013: 5) gerçekleştirdikleri araştırmalarında müzik derslerinin bilişsel olmayan ve bilişsel yetenekleri dans, tiyatro ya da spordan 2 kat daha çok geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen araştırmada, müzik dersi gören öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin ve ders notlarının daha başarılı olduğunu ve müzik dersi alan öğrencilerin daha iddialı, açık ve bilinçli olduklarını ifade etmişlerdir.

Sahne ve gösteri sanatları eğitimi dünya genelinde birçok ilk ve ortaöğretim seviyesinde olan okul programlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Okullarda her sene belli hafta ve günlerde ve eğitim-öğretim sene sonunda konuşma, şiir, dans ve şarkılar içeren gösteriler oluşturulmaktadır. Okul gösterileri, sanatsal öğelere yer vermek ile beraber, tüm okullarda hazırlanmakta olan gösterilerin hazırlanma süreci ve niteliği birbirinden farklılık gösterdiği için, bahsedilen gösterilerin sanat şeklinde nitelendirilip nitelendirilmeyeceği konusunda bir düşünce birliğine varılmış değildir (Paulson, 2012: 81-83).

Sanatsal faaliyetler öğrencilerin hem bedensel hem duyuşsal hem de zihinsel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Sanatın diğer dersler ile bütünleştirilmesi öğrencilerin risk almaları için güvenli ortamın oluşturulmasına katkı sağlamakta ve çoklu bakış açıları geliştirmektedir. Sanat yolu ile kişiler hem diğer kişilerin hem de kendilerinin deneyim ve tecrübeleri gözleme imkanı bulmakta ve farklı bir bakış açısı kazanmaktadırlar. Bu sebepten dolayı çocuklara kültürün öğretilmesi konusunda sanatın oldukça önem arz eden bir rolü bulunmaktadır (Macfee ve Degge, 1980: 69). Sanat; duyguların, değerlerin, düşüncelerin ve kültürün bir kişiden, gruptan ya da nesilden diğerine aktarılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, okul gösterilerindeki sanatsal faaliyetlerin de öğrencilerin kişisel ve ahlaki gelişimlerinde önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Macfee ve Degge, 1980: 69).

Okul gösterileri, “*güncel okul yaşantısının*” anlamlı bir göstergesi şeklinde bireyler arası ilişkileri, problem çözme ve çatışma yöntemlerini, okulun felsefesini, değerlerini ve kültürünü yansıtmaktadır (Paulson, 2012: 81-83). Bunun haricinde, eğitimsel deneyim ve tecrübelerin tiyatro, drama, müzik ve dans benzeri sanatsal faaliyetler ile bütünleştirilmesine katkı sağladığı için, öğrencilerin akademik öğrenmelerinin yanında sanatsal ve sanatsal olmayan farklı beceri ve yetenekler kazanmaları da yardım etmektedir (Paulson, 2012: 81-83).

Okul gösterisi çalışmaları gerçekleştirilirken öğretmenlerin tutum ve davranışlarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü, öğretmenlerin hareketleri gösteriden önce tamamlama, yetiştirme gerginliği ve telaşı öğrencilerin moral ve motivasyonlarını düşürebilmektedir. Öğrenciler üzerinde negatif yönlü etkiler oluşturan bu durum, çocukların okul gösterilerine katılım sağlamamasıyla sonuçlanabilmektedir. Fakat kendilerini tam anlamıyla ifade etmek konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar ise, kendilerini kötü hissettikleri halde gösterilere devam etmektedirler. Kimi öğretmenler ise okul gösterilerine katılım sağlamak istemeyen öğrencileri zorla gösterilere katılmaları konusunda diretebilmektedirler. Buna benzer durumlar söz konusu olduğunda çocuklar strese kapılabilmekte, kendilerini kötü hissedebilmekte ve hatta okula gitmek istemeyebilmektedir. Ayrıca sırf anne ve babaların mutlu olması için okul gösterilerinin yapılması gerekmektedir (Zorlutuna, 2017).

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma modellerinden fenomenolojik (olgubilim) deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen, bulunduğu okul öncesi eğitim kurumunda en az bir yıl süreyle görev yapmış ve sınıfıyla gösteri düzenleme tecrübesi bulunan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen 8 öğretmen sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerin bulunduğu farklı iki anaokulunda görev yapan öğretmenlerden oluşurken, diğer 8 öğretmen sosyoekonomik seviyesi ortalamanın altında olan bir bölgede 2 ayrı devlet okulunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu ile bireysel görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada öğretmenlere çocuklar ve aileleriyle yapmaktan hoşlandıkları etkinliklerin neler olduğu sorulduğunda öğretmenler çeşitli sınıf içi etkinlikler, anneler günü etkinlikleri, aile katılımıyla geziler cevabını verirken genel olarak gösteriler hakkında da olumsuz şeyler düşündüklerini ifade etmişlerdir. Buna yönelik verilen cevaplardan bazıları ise şu şekildedir:

Ö.4: *Aile katılımları güzel keyifli geçiyor. Ama gösteriler hakkında olumsuz şeyler düşünüyorum.*



Ö.6: *Aile katılım etkinlikleriyle okul gezileri yaptırmayı seviyorum.*

Öğretmenlere yıl boyunca herhangi bir gösteri yapıp yapmadıkları sorulduğunda öğretmenler yıl sonu şenlikleri, 23 Nisan ve anneler gününde gösteriler yaptığını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları ise şunlardır:

Ö.2: *Yaptık. İlk önce 23 Nisan'a katıldık. 23 Nisan'dan sonra hem Anneler Günü hem de şey, yıl sonu yani mezuniyet gösterisi gibi bir etkinlik yaptık.*

Ö.6: *23 Nisan, Anneler Günü gösterileri hazırlıyorum.*

Katılımcılara gösterilerin içeriği, yapılacağı yer, öğrenci seçimi vb. gibi hazırlık süreci sorulduğunda öğretmenler öğrenci seçimi yapmadıklarını, genellikle okulun bahçesinde veya konferans salonunda dans gösterisi yaptıklarını ama bunların öğretim sürecinden çaldığını ve gösterilerin öğretmenlerin kendi tercihi olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre verilen cevaplardan bazıları ise şunlardır:

Ö.1: *Öğrenci seçimi yapmıyoruz. Çünkü bütün çocukların eşit bir şekilde dahil olmasını bekliyoruz.*

Ö.2: *Bu gösteriler aslında hiçbir öğretmenin tercihi değildir, zannetmiyorum. Yani çok az öğretmen şey diye düşünüyor yani aileler bir şey yapmadığımızı zannetmesinler. Hani yapıyoruz onu göstermiş olduklarını düşünüyorlar ama bence eğitim öğretimden çalmak. Bir de her çocuğun ilgisi yeteneği aynı değil. Çocuk belki yapmak istemiyor belki o kostümü giymek istemiyor.*

Ö.6: *Genelde dans gösterisi yapıyoruz okul bahçesi veya konferans salonunda.*

Öğretmenlere gösterinin planlanması sırasında kendi rolleri sorulduğunda öğretmenler yöneticilerin gösteri yapılması kararını verdiğini ama öğrencilerin neleri yapıp neleri yapamayacağını en iyi bilen öğretmenleri olduğu için gösterinin içeriğine, müziğe, kostümlere kendilerinin karar verdiğini ifade etmişlerdir. Buna yönelik verilen cevaplar ise şöyledir:

Ö.1: *Planlanması aşamasında şöyle yani bence en büyük rolüm şu: o çocukları en iyi tanıyan benim. Neleri yapabilirler neleri yapamazlar o konuda bilgi sahibi olduğum için yapılacak gösteriye karar verme aşamasında bununla ilgili fikirlerimi öne sürüyorum. Örneğin bu yapılan az ya da bu daha iyi, bu uygulanabilir bu uygulanamaz gibi fikir öne sürüyorum.*

Ö.3: *Gösterilerin yapılmasına idare karar veriyor yani daha baskın. Ama gösterinin içeriğine, gerek kıyafetlere, şarkılara hepsine ben karar veriyorum. Öğretmenlerle tabi ki fikir alışverişi yapıyorum ama genelde benim tercihim.*

Ö.4: *Gösterilerde kullanılacak kostümlere müziklere biz karar veriyoruz. Sınıfın durumuna göre, ne kutlayacaksak ona göre seçiyoruz. Tabi kıyafeti falan öğretmen belirliyor, biz belirliyoruz.*

Öğretmenlere gösterileri kendi açılarından nasıl değerlendirdikleri ve gösterilerin öğretmenler üzerindeki etkileri sorulduğunda ise öğretmenler yorucu bir süreç olduğunu özellikle velilerle uğraşmanın onları yordüğunu, gösterilerin dersleri aksattığını ve akademik başarı üzerine bir katkısının olmadığını hem kendilerinin hem de öğrencilerin bu süreçten mutlu olmadıklarını ifade etmiştir. Buna yönelik verilen cevaplar şöyledir:

Ö.2: *Bana yani çok büyük angarya aslında. Bunun haricinde zaten eğitim öğretim akademik başarı üzerine bir katkısı yok, bu ortada olan bir şey.*

Ö.3: *Gösteriler benim için angarya. Ne biz mutlu oluyoruz ne çocuklar.*

Ö.6: *Yani baya yorucu oluyor aslında. Benim açımdan hem yorucu oluyor hem de böyle ders yani etkinlikleri aksatıyor. Yani ne kadar basit seçmeye çalışsak da o provaların yapılması ya da ne biliyim kıyafet falan ayarlamak, velilerle uğraşmak tabi sıkıntı oluyor.*

Çalışma sonucunda, öğretmenler genel olarak okul öncesi eğitimi sınıflarında güncel olarak düzenlenen gösterilerin düzenlenmesini istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler gösterilerin çocukları mutlu etmekten ziyade ailelere yönelik ve onların keyif alması amacıyla hazırlanması sebebiyle rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Gösterilerin günümüzde uygulanan şekliyle değil de çocukların gelişimine katkı sağlayacak ve kendilerini rahat hissedebilecekleri her türlü eğlenceyi içerecek şekilde olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerden örnekler ise aşağıdaki gibidir;

Ö.1: *Ailelerin okulda olmasını her zaman istiyoruz. Fakat gösteri şeklinde değil de daha eğlenceli bir panayır gibi bir şey düzenledim. Örneğin küçük oyunlar olurdu, küçük yarışmalar olurdu. İsteyenler dahil olurdu, isteyenler olmazdı; örneğin çuval yarışı gibi. İsteyen çocuk annesiyle babasıyla bunu yapabilir. Onun dışında illa bir gösteri, performans bekleniyorsa onunla ilgili aldığım lisans eğitimimde de bu şekilde yönlendirilmiştim. Çocuk*

kendi istediği bir hareketi kendi istediği bir sözü belirleyip onun üzerinde kendi yapabileceği kendi kapasitesine göre yapabileceği bir şey üzerinde çalışıp bunu belki sergileyebilirdi. Böylece hem daha başarılı olurdu hem de daha mutlu olurdu.

Ö.3: Ben kesinlikle hani gösterilerin olmasından yana değilim. Şöyle yani kurallı değil tabii ki özel günler çocuklar adınaysa çocukların eğlenecekleri şey, bir gösteri değil.

TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin gösterilerle ilgili görüşlerine yönelik yapılan bu çalışmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu kısımda da elde edilen sonuçlar literatürle tartışılmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlere çocuklar ve aileleriyle yapmaktan hoşlandıkları etkinliklerin neler olduğu sorulduğunda öğretmenler çeşitli sınıf içi etkinlikler, anneler günü etkinlikleri, aile katılımıyla geziler cevabını verirken genel olarak gösteriler hakkında da olumsuz şeyler düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu yönüyle literatüre de bakıldığında gezi etkinliklerinin çoğunluğu oluşturduğu ve bunun nedeninin kısa süreli de olsa ortam değişimi yapmanın kişileri rahatlatmasından ve dinlendirmesinden kaynaklanmış olabilir. Tuğrul ve diğerleri (2019) yaptığı çalışma sonucunda çeşitli geziler yapılmasının öğretmen ve öğrenciler açısından keyifli ve rahatlatıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere gösterileri kendi açılarından nasıl değerlendirdikleri ve gösterilerin öğretmenler üzerindeki etkileri sorulduğunda ise öğretmenler yorucu bir süreç olduğunu özellikle velilerle uğraşmanın onları yorduğunu, gösterilerin dersleri aksattığını ve akademik başarı üzerine bir katkısının olmadığını hem kendilerinin hem de öğrencilerin bu süreçten mutlu olmadıklarını ifade etmiştir. Çümlek ve Özasan (2021) yaptığı çalışma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun gösterilerin gerekli olmadığını düşündüğünü bu gösterilerin çocuğun gelişimine bir faydası olmadığını, gösterilerin bazen uzun sürmesi nedeniyle çocukların sıkılabileceği ve gösteriler nedeniyle gereksiz kostüm masrafı olması sebebiyle gösterilerin yapılmasının gereksiz olduğunu tespit etmiştir. İşbilen (2006) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin neredeyse tamamının yapılan gösterilerin gereksiz olduğunu düşündüğünü belirlemiştir. Literatürde de bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuç gösteri sürecinin gerek yorgunluk gerekse masraf oluşturmasından kaynaklanmış olabilir.

Çalışma sonucunda, öğretmenler genel olarak okul öncesi eğitimi sınıflarında güncel olarak düzenlenen gösterilerin düzenlenmesini istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler gösterilerin çocukları mutlu etmekten ziyade ailelere yönelik ve onların keyif alması amacıyla hazırlanması sebebiyle rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Gösterilerin günümüzde uygulanan şekliyle değil de çocukların gelişimine katkı sağlayacak ve kendilerini rahat hissedebilecekleri her türlü eğlenceyi içerecek şekilde olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Çümlek ve Özasan (2021) yaptığı çalışma sonucunda gösterilerin içerik bakımından oyuna benzetilmesi gerektiğini böylece çocukların kaygı ve stres hissetmeden, eğlenerek, istedikleri kostümlerle istedikleri etkinliklerle yapılması gerektiğini tespit etmişlerdir. Bir gösteri şeklinde değil de çocukların aileleriyle zaman geçirebilecekleri bir eğlence ortamı şeklinde olursa çocukların gelişimleri bakımından daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Toran ve Toran (2019) yaptığı çalışma sonucunda yapılan gösterilerin hazırlık sürecinde çocukların bazı olumsuz olaylar yaşadıklarını, fazla zaman alan provalar sebebiyle çocukların eğitim ve öğretim bakımından geride kaldığı, provalar ve gösteri yapılırken çocukların stres ve kaygı hissettikleri, sadece aileleri mutlu etmek amacıyla bu gösterilerin zorla yapıldığını, çocukların toplum önünde utanıp çekinebildiklerini dolayısıyla yaşanan tüm bu olayların çocuklara zarar verdiğini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerde de böyle bir düşünce olması hem öğrencinin eğitim öğretim sürecini düşünmelerinden hem de öğrencilerin hislerini daha iyi anlayabilmelerinden kaynaklanmış olabilir.

SONUÇ

Doğumdan itibaren ilkokula dönemine dek geçen okul öncesi dönem, çocukların çevrelerinden gelen etkilere en açık oldukları dönem olarak bilinmektedir. Fiziksel açıdan gelişim sürecinin hızlı ve öğrenme kapasitesinin yüksek olmasından ziyade, sevgi ve ilgiye de en fazla gereksinim bu dönem içerisinde duyulmaktadır. Piaget, Freud ve Erikson gibi birçok gelişim kuramcısı, sıfır ile altı yaş aralığında olan dönemin önemini vurgulamaktadır. Bahsedilen dönem, çocukların sosyal, bedensel ve zihinsel gelişim süreçlerinin en hızlı gerçekleştiği yaşlardır.

Okul öncesi dönem, yaşam boyunca devam edecek alışkanlık, beceri ve bilgilerin temelini atılmış olduğu, ayrıca çocukların ilerleyen dönemlerdeki duygusal ve sosyal gelişimlerine ve öğrenme hayatlarına katkıda bulunacak süreçleri barındıran önemli ve kritik bir dönemdir. Çocukların dünyaya geldiği günden itibaren eğitim hayatı başlamaktadır. Aileyle başlamakta olan eğitim, ailelerin okul öncesi eğitim kurum ve kuruluşları ile yaptığı iş birliği ile beraber devam etmektedir. Bu kurum ve kuruluşlarda çocukların gelişim seviyelerine göre programa uygun ve planlı bir biçimde eğitim verilmesi, öğretmenlerin mesleklerinin gereğini yerine getirmeleri oranında

artmaktadır. Ayrıca bu dönem içerisinde çocukların gelişim süreçlerini yeterli seviyede desteklemek amacıyla bütün özellik ve niteliklerinin öğretmeni tarafınca bilinmesi gereklidir.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların becerileri ve ilgilerini geliştirmek amacıyla farklı faaliyet ve gösteriler hazırlamak, çocukların kendilerini tanıyarak sınaması adına fırsatlar vermek, çocukların davranış ve tutumlarını gözlemlemek, doğru davranış ve tutumları pekiştirmek ve dönütlerde bulunmak ayrıca özgüvenini geliştirmek, kendini kabulü sağlamak, benlik kavramını oluşturmak ve sosyalleştirmek gerekmektedir.

Erken çocukluk eğitiminin merkez noktasında bulunan öğretmenler, farklı gereksinimleri, mizaçları, becerileri ve ilgileri olan çocuklar ile çalışmak durumundadır ve küçük bir çocuk ile pozitif yönlü bir iletişim sağlamak iyi bir öğretmenlik görevinin temel bileşenidir. Tüm çocukların bakım, güven ve sevgilerini sağlayan bir ortam içerisinde büyüme gereksinimi mevcuttur. Okul öncesi eğitimde öğretmenle kurulmakta olan pozitif yönlü ve kaliteli ilişki, çocukların ilerleyen dönemlerde karşılaşması muhtemel problemler için önleyici bir unsurdur.

Okul öncesi çocuk ve öğretmen arasında kurulan ilişki, çocukların kişilik gelişimlerine bağlı bir şekilde de önem taşımaktadır. Bu dönemlerde öğretmenlerin, çocukların okula adapte olması, her yönü ile sağlıklı bir gelişim sağlaması ve potansiyel yeteneklerini sergileyebilmesi için özgür, sıcak, güvenli ve rahat bir ortam oluşturmaya çalışması gerekmektedir. Ayrıca yeni gelişmeye başlamış olan akran ilişkilerini de desteklemesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre; okul öncesi öğretmenlerin gösterilerin planlanması aşamasında kurum yöneticilerinin ve ailelerin kaygı ve isteklerini geri planda tutarak öncelikle çocuğun faydasına olacak şekilde düzenleme yapabilme özgürlüğüne sahip olması gerektiği görülmektedir. Çocuklarla hazırlanan gösterilerin düzenlenmesinde çocukların düşünceleri alınarak ve aile katılımına daha aktif yer verilerek okul ya da okul bahçesinde bu sürecin planlanmasının daha uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmanın daha geniş bir çalışma grubunda okul yöneticileri, öğretmen, ebeveynler ve çocuklar ile karşılaştırmalı olarak tekrarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aral, N.; Kandır, A. & Yaşar, C. M. (2011). Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı. Yapa yayınları, İstanbul.

Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Psikolojisi. Feryal Matbaası, Ankara.

Carter, C. S. (2004). Effects Of Formal Dance Training And Education On Student Performance, Perceived Wellness, And Self-Concept In High School Students. University of Florida, Gainesville.

Çelikkaya, H. (2006). Eğitim Bilimlerine Giriş: Eğitimsel ve Öğretmenlik. Alfa Yayınları, İstanbul.

Çümlük, A. B., & Özasan, H. (2021). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Yıl Sonu Gösterilerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri". Ondokuz Mayıs University Journal of Education, 40(2): 809-848.

Erden, M. (2011). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Arkadaş Yayıncılık, Ankara.

Hille, A. & Schupp, J. (2013). "How Learning A Musical Instrument Affects The Development Of Skills". DIW Berlin, German Institute for Economic Research. Germany.

İşbilen, B. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan sene sonu gösterilerinin çocuğun kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Macfee, J. K. & Degge, R. M. (1980). Art, Culture, and Environment: A Catalyst for Teaching. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Pub.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1993). 14. Milli Eğitim Şurası, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf,

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>,

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), Milli Eğitim Temel Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>,

Oxford University Press. (2006). First evidence that musical training affects brain development in young children. ScienceDaily. <https://www.sciencedaily.com/releases/2006/09/060920093024.htm>,

Öztürk, İ. (1990). "Anne Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık, Duyguları Anlama, Yakınlık, Başatlık, Kendini Suçlama Ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi". Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Paulson, P. (2012). "The Brain And Learning. Journal of Dance Education, 12 (1), 81-83.
- Ramazan, O., & Ural, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü Ve Bugünü. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Sakin, A. (2007). Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Soto, C. (2001). Academic Achievement, Self-Concept, And Dance In 8 To 12 Year Olds. California State University. Fullerton.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Ed., Özcan Demirel ve Zeki Kaya), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Tokuç, H. (2007). "Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Toran, M., Toran, Ş. (2019,). Çocukluğun PR Aracı Olarak İnşası: Yılsonu Gösterileri. 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sunulmuştur. Kars, Türkiye.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., & Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 9(2), 185-198.
- Ulich, R. (1968). History Of Educational Thought. American Book Company, New York.
- Yavuzer, H. (2011). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitapçılık, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2020). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Zembat, R. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. (Ed., Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö.), Okul öncesi eğitimde güncel konular. Morpa, Ankara.
- Zorlutuna, E. (2017). Yıl Sonu Gösterilerinin Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi, https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_18686.htm. (Erişim Tarihi: 03.02.2023).

Kütahyalı Vasfî Dîvânında Bitki ve Hayvan İsimleri Üzerine Bir İnceleme

A Study Of Herbs And Animals' Names In Kutahyalı Vasfî's Divan

ÖZET

Bitkiler ve hayvanlar, tarih boyunca insanların hep ilgisini çekmiştir. Bu iki unsurun etrafında değişik inanç şekilleri bile oluşturulmuştur. Bazı bitkiler özellikle de hayvanlar kutsal kabul edilmiş hatta bunların etrafında değişik tapınma biçimleri şekillenmiştir. İlk insanlar tabiat olaylarını anlamlandırmada, yorumlamada bu unsurlardan faydalanmıştır. İnsanların bu iki unsur ile münasebeti sadece inanç boyutunda kalmamış, kendisini hayatın her alanında göstermiştir. Güzel sanatların bir kolu olan edebiyat da bitki ve hayvanların kendisine yer bulduğu bir alan olmuştur.

Klasik Türk şiiri bitki ve hayvan adlarının kullanımı açısından oldukça zengindir. Şiirlerde, şâirlerin çeşitli benzetme ilgileri kurma konusunda başvurduğu unsurların başında bitki ve hayvan isimleri gelmektedir. Özellikle sevgili ile ilgili benzetmelerde bu durum oldukça belirgindir. Bitki ve hayvan isimlerinin kullanımı şâirlere bu bağlamda büyük bir fırsat sunmaktadır. Şâirler gerek sevgili ile ilgili kullanımlarda gerek dinî-tasavvufî konuların izahında gerekse sosyal hayata dair tasavvurlarında bu iki unsurdan sıkça yararlanmışlardır. Biz bu çalışmamızda XIX. asır divan şâirlerinden Kütahyalı Vasfî'nin divanını bitki ve hayvan adlarının kullanımı açısından inceleyeceğiz. İki bölüme ayırdığımız makalemizin birinci bölümünde bitkiler ele alınacak. İkinci bölümde ise hayvan adlarının kullanımını değerlendireceğiz. Her iki unsura dair örnekler verilirken divanda adı geçen bitki ve hayvan isimleri ile ilgili açıklamalar yapacağız. Makalenin sonuç bölümünde ise bitki ve hayvan isimlerinin kullanımı ile ilgili sayısal verileri göstereceğiz.

Anahtar Kelimeler: Kütahyalı Vasfî, Bitki, Hayvan, XIX. Yüzyıl

ABSTRACT

Herbs and animals have attracted people's attention during the history. Various belief systems were even built around these two components. Some herbs, especially animals were considered divine and different belief systems were shaped around them. Primitive men utilized these components in explaining and commenting natural events. People's relation to these two components wasn't only in faith; it took part in all fields of life. So, the literature, as a branch of fine arts, have become a field in which both herbs and animals had a part in it. Classical Turkish poetry is rich in using the names of herbs and animals. The names of herbs and animals are the primary components poets apply for building metaphor relations in their poems. This situation is clear in metaphors related to love. Using of herbs and animals' names gives poets a great opportunity in this context. Poets used frequently these two components respectively in cases related to love, explaining religious subjects and their imaginations about social life. In this study, we will analyze Kutahyalı Vasfî's divan, one of the poets in the 19th century, in terms of using herbs and animals' names. The herbs will be handled in the first part of the article. In the second part, we will assess the use of herbs and animals' names. While giving some examples about two components, we will make explanations about herbs and animals' names mentioned in divan. Finally, we will also reveal the digital data about the use of herbs and animals' names.

Keywords: Kütahyalı Vasfî, Herb, Animal, 19th Century

GİRİŞ

Klasik Türk edebiyatı, bitki ve hayvan adlarının kullanımı açısından çok zengin bir edebiyattır. Bu edebiyat dairesi içerisinde eser veren şahsiyetler, özellikle de şâirler şiirlerinde bu iki unsurdan sıkça faydalanmışlardır.

Şâirler, bu iki unsuru gerek gündelik hayatta karşıladıkları anlam alanında gerekse anlatılmak istenen konu bağlamında ele almışlardır. Özellikle de sevgiliyle ilgili anlatımlarda bu iki unsur benzetmelik olarak görülmüş ve kullanılmıştır. Tabii bu iki unsur arasında bitkilerin özellikle de çiçeklerin ayrı bir yeri ve önemi vardır.

“Divan şiirinin mevcut yapısı içinde yapılan bütün benzetme ve mecazlarda bitkinin tartışılmaz bir hakimiyeti söz konusudur. Bilhassa övülmek istenen kişinin – bu ister sevgili, ister bir devlet büyüğü, isterse manevi bir şahsiyet olsun- güzellik unsurları, değişik çiçek veya bitkilerle özdeşleştirilmiştir” (Çetindağ, 1999:179).

Şaban Sarı¹ 

How to Cite This Article

Sarı, Ş. (2023). “Kütahyalı Vasfî Dîvânında Bitki ve Hayvan İsimleri Üzerine Bir İnceleme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6946-6956. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69898>

Arrival: 07 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Çorum, Türkiye

Bitkilerin divan şiirinde bu denli önemli olması ve çiçeklerin neredeyse her şiirin içerisinde kendisine yer bulması tesadüfi değildir. Bu bir medeniyet birikimi olarak değerlendirilmelidir. Türklerin Orta Asya bozkırlarında sürdürdükleri göçebe hayat, bitkilere özellikle de çiçeklere estetik bir nazarla bakmalarına pek müsait değildi. Zira göçebe hayatın beraberinde getirdiği bazı zaruretler – yer değişikliği, yerleşik hayattan uzaklık, savaşlar, göçler... - ve daha bir sürü şey onları bu bakıştan alıkoymakta idi. Ancak Selçuklular ve en mükemmel hâliyle Osmanlılarda kendini iyiden iyiye hissettiren merkezîlik ve bunun doğal sonucu olarak gelişen yerleşik şehir hayatı, bu durumu tam tersi bir istikamette değiştirmiştir. Artık bitkiler ve özeldir çiçekler şehirli insanın hayatında önemli bir yer edinmiştir. Şâirler de bu durumdan etkilenmiş özellikle çiçekleri şiirlerinde estetik bir unsur olarak kullanmışlardır

Hayvanlar da divan şâirinin kullandığı bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Hem sosyal hayat içerisindeki algılanış biçimleri hem de şâirin elinde işlenecek bir malzeme olarak yer alması nedeniyle hayvanlar bu şiirde kendine yer bulmuştur. Hayvanların şekilleri, renkleri ve tarih boyunca taşıdıkları mitolojik anlamlar onları bir şekilde şiirin konusu yapmıştır. Bu konuda Ertap'ın (1996:1) şu değerlendirmesi konuyu açıklar mahiyettedir.

“Bir gurur sembolü olmasının yanı sıra savaşta ve ulaşımda en önemli yardımcı olan at, güç ve heybeti ifade edilişle kutsal yerlerin bekçisi sayılan arslan ve koç; gökte bulunan Tanrı'ya ulaşma özlemine anlatan kartal, soyundan geldiğine inanılan kurt, sert doğa şartlarında kürkleriyle ısıtan geyik, samur, tavşan, sığır uzaktaki dostlarına haber ulaştırılan güvercin vb. karada, denizde ve hayada yaşayan yüzlerce tür hayvanın Türk insanının hayatında daima önemli bir yeri olmuştur”.

Divan şairlerinin salt kendi dünyalarında sanatsal zevklerini tatmin etmeye çalışmadıkları aşikardır. Onlar bir şâir olmanın yanı sıra çok iyi bir de gözlemcidirler. Çevrelerinde cereyan eden olayları takip etmekte, onlardan etkilenmekte ve dahi bunları malzeme olarak kullanmaktadır. Bitkiler ve bunların değişik halleri, renkleri, kokuları ve o toplum insanları için ifade ettiği anlam şâiri de etkilemekte ve şâir de ister istemez bunu malzeme olarak kullanmaktadır.

Bozkır kültüründe hayvanlara yüklenen bazı anlamlar, yerleşik hayata geçişle birlikte bitkilere yüklenmeye başlamıştır. Yine hayvanlar üzerinden anlatılan semboller yerini bitkilere ve bu bitkiler üzerinden oluşturulan bir semboller dünyasına bırakmıştır(Çetindağ,1999:180).

KÜTAHYALI VASFİ DİVANINDA BİTKİLER

Divan şiiri tarihi boyunca şâirler, farklı bitki isimlerini şiirlerinde kullanmışlardır. Şâirler, çeşitli benzetme ilgileri kurarak anlatımlarını bunlarla güçlendirmişlerdir. Buradan hareketle bitkilerin çağrışımsal anlamlarından istifade etmişlerdir.

Bitkiler içerisinde de özellikle çiçekler çok sık kullanılmıştır. Bu şâirler çiçek kelimesinin yanında bu anlama denk gelen ezhâr, şükûf; gonca ve gül kelimelerini de kullanmışlardır (Bayram,2007:211)

Kütahyalı Vasfi de klasik gelenek de olduğu gibi özellikle gazellerinde farklı bitki isimlerini kullanmıştır. Özellikle klasik şâirlerin sevgili ile ilgili teşbihlerde başvurdukları çiçekler, Vasfi'nin gazellerinde de kendini göstermektedir.

Biz de makalemizin bu bölümünde Kütahyalı Vasfi divanında yer alan gazellerdeki bitki isimlerini ve bu bitkilerin hangi anlam çerçevesinde kullanıldığını göstermeye çalışacağız.

Kütahyalı Vasfi Divanında Çiçekler

Kütahyalı Vasfi divanında kullanımını tespit ettiğimiz çiçekler “ *gonca(gül), semen (yasemin),lale, sünbül ve nergis.* ”tir.

Gül(gonca): Divan şâirlerinin şiirlerinde yer verdiği çiçeklerin başında “*gül*” gelmektedir. Gül divan şiirinde rengi, kokusu, gonca halinde oluşu vb. özellikleriyle kullanılmıştır. Özellikle sevgili ile ilgili teşbihlerde onun yanağı, yüzü, dudağı bazen de kadeh ve kırmızı şaraba benzetilmiştir(Bayram,2007:217; Kurnaz, 1996:220)

Gül, şiirlerde aynı zamanda tazeliği ve çok çabuk solması hasebiyle de kullanılmıştır. Gül bu haliyle dünyanın ne kadar cazip görünse de gelip geçiciliğini anlatır. Aynı zamanda gül ile saba rüzgarı arasında da ilişki kurulur. Saba rüzgarı gülün kokusunu her tarafa yayar ve bu koku herkesi mest eder. Saba rüzgarı aynı zamanda gonca hâlindeki gülün açılmasına da sebep olur.(Pala,2002:171; Canım,2016:527).

Gül, bülbül ile olan ilişkisi çerçevesinde de oldukça zikredilmiştir. Gül bülbülün sevgilisidir, bülbül onun aşkıyla şakımakta ve ona ulaşmak için inlemektedir. Hatta gül, kırmızı rengini bülbülün kanından almıştır. Bülbül gonca hâlindeki gülün açılmasını beklerken bir anlık gafletle uyumaya başlamıştır. Bu hâlde gülün dikenleri bülbülün vücuduna batmış ve onu kanlar içerisinde bırakmıştır. Bu kanlar gülün köküne akmış, oradan her tarafına sirayet etmiştir. İnanişâ göre gül o günden beri kırmızı renkte açmaya başlamıştır.

Kütahyalı Vasfî divanında da gül değişik anlam ilgileri ve tamlamalar hâlinde kullanılmıştır.

Gelip eyyâm-ı şitâ gör n'olur ezhâr-ı bahâr

Dökülüp hâk-i siyaha gül-i handân solacak

Kütahyalı Vasfî,G.106/3 (Köksal, 2016: 156)

Beyitte şâir gülün bahar mevsiminde açışı ve gülzarda diğer çiçekler arasında şen, şakrak oluşundan bahsetmektedir. Zira gül baharın çiçeğidir ve onun en büyük endişesi kış mevsiminin gelmesi ve solacak olmasıdır.

Bezm-i vaslından o gonca gülümün dûr oldum

Bana yâr olmuş idi neyleyim agyâr aldı

Kütahyalı Vasfî,G.183/2(Köksal, 2016: 206)

Bu beyitte de sevgili ile gül arasında bir ilişki kurulmuştur. Şâir goncaya benzettiği sevgilisinden ayrı kalışından ve onun rakibe yar olmasından şikayet etmektedir.

Aşağıdaki beyitte de gonca-gül –âşık arasında bir ilgi kurulmuştur. Âşık kendisini bülbüle benzetmekte ve onun gibi inlediğinden söz etmektedir.

Bakıp ahvâlîme rahm eylesin ol gonca benim

Seheri bülbül-i dem-sâz gibi zâr edeyim

Kütahyalı Vasfî,G.121/4 (Köksal, 2016: 166)

Şu beyitler de gül, gonca ve âşık üçgeninde oluşturulmuştur.

'Âlemi bâd-ı sabâdır mest eden ma'mûr eden

İhtîşâm-ı gonca-i handânım artar her sabah

Kütahyalı Vasfî,G.24/4 (Köksal, 2016: 101)

Ol goncaya ben etsem eger derdimi ifşâ

Bî-şekk olurum 'âleme bülbül gibi rüsvâ

Kütahyalı Vasfî,G.9/1(Köksal, 2016: 90)

Semen(yâsemen): Divan şiirinde bir çiçek olarak değişik benzetme ilgileri kurmada kullanılan ve çağrışımsal gücünden istifade edilen semen(yasemen);sevgilinin teni, saçları, yüzü ve yanakları ile ilgili benzetmelerde kullanılmıştır. Ayrıca rengi, kokusu ve beyaz yaprağı dolayısıyla da şiirlerde yer verilmiştir(Bayram, 2001.546 ; Pala, 2002:480)

Kütahyalı Vasfî divanındaki gazellerde semen(yasemen) çiçeği bir yerde karşımıza çıkmaktadır. Beyitte Vasfî, Leyla ile Mecnun hikayesine telmihle Mecnun'un çektiği çileleri hatırlatmıştır. Sevgilinin saçlarını semen(yasemen) çiçeğine benzetmiştir.

Dil-i Mecnûn'a sorun çille-i Leylâ ne şeşid

Mihen-i silsile-i zülf-i semen-sâ ne şeşid

Kütahyalı Vasfî,G.28/1 (Köksal, 2016: 103)

Lâle: Divan şiirinde çokça kullanılan çiçeklerden birisi de lâledir. Lâle daha çok sevgilinin vücudu, yüzü, gözyaşı ve yaraları olarak düşünülmüş, şarap, kadeh ve taç anlamlarında da kullanılmıştır(Bayram,2007:213). Ayrıca lâle şiirlerde ortasında bir tek sapı oluşu, dikensiz oluşu, çiçeğinin ağzının açık ve ortasının boş oluşu, kokusunun olmaması, yapraklarının yeşilliği ve bahar mevsimiyle ilişkilendirilerek de kullanılmıştır(Kartal,1997:114-117).Lale çiçeği tasavvufî manada da kullanılmıştır. Ebced hesabıyla lalenin 66 sayısına tekabül etmesi, onun Allah lafzıyla birlikte kullanılmasını da sağlamıştır.

Kütahyalı Vasfî divanındaki gazellerde de lale değişik anlam ilgileriyle ele alınmıştır.

Aşağıdaki beyitlerde şâir sinisini lale çiçeği olarak düşünmüş ve ayrılı acısıyla sinisinin de lale çiçeği gibi açtığından söz etmiştir.

Bak lâle-i sinemde yanan dâg-ı firâka

Her katresi bürhân saçılır didelerimden

Kütahyalı Vasfî,G.150/3(Köksal, 2016: 184)

Gideyim şâhıma ben hâlimi ihbâr edeyim

Açılıp lâle gibi dâgımı izhâr edeyim

Kütahyalı Vasfî,G.121/1(Köksal, 2016: 165)

Sünbül: Divan şiirinde çokça kullanılan bir çiçek de sümbüldür. Sünbül şiirlerde daha çok şekli ve kokusuyla ön plana çıkar. Şekil olarak dağınık bir görüntü çizen sünbül bu özelliği sebebiyle sevgilinin saçları yerine kullanılır. Kokusu da sevgilinin saçlarının kokusudur. Yine şekil olarak sünbülün yaprakları kılıç gibi tahayyül edilir, çiçeği de bazen bir savaş gerci olan miğfere benzetilir bazen de bulut olur.Uzaktan bakıldığında sünbül bahçesi bir denizi andırmaktadır.(Bayram,2007:213 ; Canım, 2016:543-544 ; Pala,2002:414-415).

Divan şiirinde sünbül daha çok gül ile birlikte kullanılır. Kütahyalı Vasfî de sünbül ile gül aynı beyit içerisinde kullanmış, sünbülü boynu bükük bir âşık olarak değerlendirmiştir. Âşık sünbüle benzeyen görünüşüyle sevgilinin kapısında dua kılmaktadır.

Boyun eğmiş niyâz eyler sana saf-beste sünbüller

Ruhun sevdâsına bâzâra düşmüş satılır güller

Kütahyalı Vasfî,G.73/1 (Köksal, 2016: 133)

Nergis: Nergis çiçeği, beyaz ve sarı taç yaprakları, kokusuz olması, meyve vermemesi ve güzel görüntüsüyle divan şiirinde ele alınmıştır. Benzetme ögesi olarak da ortasındaki siyahlık sebebiyle sevgilinin gözleri yerine kullanılmıştır. Yaprakları da sevgilinin kirpiklerinin yerini tutmaktadır. Ayrıca sevgilinin nergis çiçeğine benzeyen gözleri hafif şaşır, mahmurdur (Bayram,2007:214 ; Canım,2016:536 ; Pala,2002: 356).

Kütahyalı Vasfî’de gazellerinde nergisi yukarıda ifade edilen anlam çerçevesi içerisinde kullanmıştır.

Temennî eylerim Hak’dan bana bir nev-civân olsa

Gözü mahmur nergis-reng iki başı kemân olsa

Kütahyalı Vasfî,G.163/1(Köksal, 2016: 193)

Beyitte şâir, istediği sevgili profilini çizerken iki özellik üzerinde durmaktadır. Bunlardan birincisi gözlerinin nergis çiçeği renginde olması ikincisi ise nergis çiçeği gibi mahmur bakışlı olmasıdır.

Yine bir başka beyitte şâir, sevgilinin yanağı ile gül arasında nergis çiçeği ile de gözleri arasında bir ilişki kurmaktadır.

Şâ’irim çün zimmetimdir anı ben vasf eyleyem

Ruh kızıl göz nergis ü gîsû siyeh gerden beyâz

Kütahyalı Vasfî,K.3/2(Köksal, 2016: 213)

Diğer Bitkiler

Kütahyalı Vasfî divanında kullanılan diğer bitki isimleri ise “ *engur, diken, servi, fülful, şeftalü, tuba, mîve-i turfanda*”dır.

Engûr: Üzüm demektir, divan şiirinde şarap veya rakı yerine kullanılır. Renginden dolayı daha çok kırmızı şarabın yerini tutmakta ve sevgilinin dudağına teşbih edilmektedir(Pala,2002:139). Ayrıca divan şiirinde bezm meclisi anlatılırken “*âb-ı engûr*” tamlamasıyla ifade edilir.

Kütahyalı Vasfî divanında engûr içki anlamıyla geçmektedir.

Yâr elinden bâde nûş et kıl temâşâ gül yüze

Lîk Vasfî mübtelâ-yı âb-ı engûr olma hâ

Kütahyalı Vasfî,G.1/7(Köksal, 2016: 85)

Beyitte şâir gözümüzün önünde bir meclisi canlandırmaktadır. Bu mecliste şâir gül yüzlü sevgilisinin elinden içki içmek istemektedir, ikinci mısradaki ise üzüm suyuna yani şaraba, rakıya bağımlı olmaması hususunda kendisini uyarmaktadır.

Aşağıda ise şâir şarabın evde imal edilmesi geleneğine telmihte bulunmaktadır. Bilindiği üzere ev yapımı şarabın keyifle içilecek kıvama gelmesi için bir süre bekletilmesi gerekmektedir.

*Zannım azacık irdi kemâl askıdan indik
Terbiyyet için baskıda engûr-ı şarabız*

Kütahyalı Vasfî,G.85/3 (Köksal, 2016: 141)

Diken: Sivri uçlu çıkıntılı olan bir bitkidir. Divan şiirinde daha çok gül ile birlikte kullanılmıştır. Kütahyalı Vasfî divanında bir yerde kullanılmıştır.

*Ugunma va'd eder bana leyl ü nehâr velî
Vermez müsâ'adât-ı visâli diken bana*

Kütahyalı Vasfî,G.8/3(Köksal, 2016:141)

Şâir, beyitte dikenini sevgiliye kavuşmayı engelleyen bir nesne olarak değerlendirir. Burada aynı zamanda gül ile diken arasındaki ilişkiye de bir telmih vardır.

Servi: Servi hem divan şiirinde hem de Türk kültüründe çok önemli bir yeri olan ağaçtır. Boyunun uzunluğu, yaz kış yapraklarını dökmeyişi, su kenarlarında yetişmesi bazı özelliklerindedir. Özellikle mezarlıklara dikilmesi ona uhrevî anlamlar yüklenmesini de sağlamıştır. Mezarlıklardaki kötü kokuyu gidermesi, rüzgarla birlikte çıkardığı “hû” sesinin bir zikri andırması, boyunun uzunluğu ile minareye teşbih edilmesi bazı hususiyetlerindedir. Divan şiirinde ise boyunun uzunluğu ile sevgilinin uzun boyu yerine kullanılmıştır(Canım,2016: 538-542).

Kütahyalı Vasfî divanında geleneğe uygun bir kullanım ile karşımıza çıkmaktadır. Şâir aşağıdaki beyitte sevgilinin boyunu serviye benzetmiş ve onun hırâm etmesini yani naz ile salına salına yürümesini istemiştir.

*Ey şûh-ı mû-miyânım refîâra gel kıyam et
Servi boyun görünsün bir nâz ile hırâm et*

Kütahyalı Vasfî,G.17/1(Köksal, 2016: 85)

Fülfül: Mide ve bağırsak rahatsızlarına iyi geldiği kabul edilen, sınırları yatıştırdığı bilinen bir bitkidir. Divan şiirinde fülfül sevgilinin yüzündeki siyah nokta için kullanılır (Canım,2016: 526).

Kütahyalı Vasfî'de fülfül sözcüğünü sevgilinin “ben”i yerine kullanmıştır. Şâir beyitte sadece bir benzetme yapmamış aynı zamanda sevgilisinin “ben”i ile fülfülün denk tutulmasına da karşı çıkmıştır.

*Gözümden bir zamân çıkmaz hayâl-i hâl-i ruhsârın
Misâl olmaz benim 'indimde asla ana füfüller*

Kütahyalı Vasfî,G.73/2 (Köksal, 2016: 133)

Şeftali: Çiçekleri pembe renkli olan bir meyvedir. Divan şiirinde bûse yerine kullanılmıştır (Canım,2016:545)

Şair aşağıdaki beyitte sevgilinin boyunun uzunluğundan bahsetmiş, aynı zamanda onu bir şeftaliye benzetmiştir.

*Olayım nâ'il-i ekl bir iki şeftâluna ben
Elim ermez sana ey servi-nihâlim beri gel*

Kütahyalı Vasfî,G.116/6 (Köksal, 2016: 162)

Tûbâ: İlahi nitelikleri olan bir cennet ağacı olarak kabul edilir. Tûbâ ağacının kökleri yukarda dalları aşağıdadır. Bu şekliyle de tüm cenneti gölgelemektedir. Bu inanıştan mütevellit sevgilinin boyu da tûbâ ağacına benzetilir (Canım,2016:546 ; Pala,2002:459).

Kütahyalı Vasfî'de aşağıdaki beyitlerde sevgilinin boyunu tûbâ ile eş tutar.

*Demişim kaddine tûbâ senin ey serv-i revân
'Aceb ol nâz ile refîârına bilmem ne desem*

Kütahyalı Vasfî,G.119/4 (Köksal, 2016: 165)

*Gece gündüz niğeh-i raksına mecbûr oldum
Hele tûbâ gibidir kadd-i nihâlin şâhum*

Kütahyalı Vasfî,G.143/2(Köksal, 2016: 180)

Mive-i Turfanda: Taze meyve anlamındadır. Mevsiminden sonra veya meyvelerin ilk çıkış anında satılan meyve anlamı da vardır (Kubbealtı Lugatı, E.T: 05.01.2019).

Kütahyalı Vasfî aşağıdaki beyitte sevgiliyi turfanda bir meyveye benzetmiştir. Nasıl ki bu meyveler insanlar tarafından arzu edilirse Müslüman ya da kâfir herkes gece gündüz sevgiliyi arzulamaktadır.

Senin ey mîve-i turfanda misâlin yokdur

Şeb u rûz arzu çeker kâfir ü İslâm sana

Kütahyalı Vasfî,G.6/2(Köksal, 2016: 85)

KÜTAHYALI VASFÎ DİVANINDA HAYVANLAR

Divan şâirinin şiirlerinde ele aldığı unsurlardan birisi de hayvanlardır. Gerek hayatın içinde insanlarla birlikte yaşayan hayvanlar gerekse efsanevi/mitolojik hayvanlar daima şiirin konusu olmuştur.

Divan şâiri sevgili ile ilgili benzetmelerde hayvanları kullanmıştır. Sevgilisini bazen ormanda gezen bir âhû olarak değerlendirmiş bazen de anka, simurg gibi kuşlarla ilişkilendirmiştir. Kendisini de gece gündüz durmadan inleyen bir bülbül yerine koymuştur. Rakibi ise kargaya, köpeğe, eşeğe veya domuza benzetmiştir (Canım,2016:471).

Divan şiirinde hayvanlar bazen özel olarak da ele alınmış ve sadece hayvanlardan bahseden müstakil eserler yazılmıştır. Şeyhî'nin Harnâmesi, Nef'î'nin Rahşiyyesi, Kara Fazlî'nin Gül ü Bülbül'ü bunlardan bazılarıdır. Bunun yanında bülbül, kuzu, hümâ vb. redifli şiirlerde yazılmıştır (Ertap,1996:6).

Makalemizin bu kısmında da Kütahyalı Vasfî divanındaki gazellerde yer bulan hayvanlar üzerinde duracağız. Vasfî divanında tespit ettiğimiz hayvan isimleri “bülbül(andelîb),murg, tûtî, pervâne, âhû, semender, küheylan, kuzu'dur.

Bülbül(andelîb): Divan şiirinde adından en çok söz edilen ötücü kuşların başında gelmektedir. Sadece divan şiirinde değil bütün Doğu edebiyatlarında bülbül başta güzel sesli oluşu ve âşığa benzetilmesi hasebiyle kullanılmıştır. Bülbülün bahar mevsiminde güllerin açıldığı dönemde güzel sesiyle şakımaya başlaması gül ile aralarındaki bir aşk olarak değerlendirilmiştir. Buradan hareketle de bülbül âşığın, gül de o âşığa yüz vermeyen sevgilinin yerini almıştır (Canım,2016:484).

Gülün naz için bülbülün ise niyaz için yaratıldığı kabul edilir. Bülbül, uğruna kanlı yaşlar döktüğü bülbüle ulaşmak için gece gündüz dua kılar. Gül ise onun bu hallerine aldırış etmez. Bülbül ise gülün bu edalarından şikayetçi değildir (Pala,2016:77)

Hoş-nevâ, gûyâ, medhhân, biçâre, mest vb. unvalarla şiirlerde yer bulan bülbül, âşığın canı, gönlü, sesi gibi anlamlarda kullanılırsa da daha çok âşığın kendisi olarak kabul edilir(Ertap,1996: 25).

Kütahyalı Vasfî divanında da bülbül değişik özellikleriyle kendisine oldukça fazla yer bulmuştur.

Ol goncaya ben etsem eger derdimi ifşâ

Bî-şekk olurum 'âleme bülbül gibi rüsvâ

Kütahyalı Vasfî,G.9/1(Köksal, 2016:

Yukarıdaki beyitte bülbül-gül- âşık arasında ilişki kurulmuştur. Kendisini bir bülbül olarak değerlendiren âşık muradını anlatmak istemekte buna rağmen rezil olmaktan da korkmaktadır.

İhtirâk-ı sine-i sûzânım artar her sabâh

Bülbül-i şeydâ gibi efgânım artar her sabâh

Kütahyalı Vasfî,G.24/1(Köksal, 2016: 101)

Bu beyitte de şâir kendisini “bülbül-i şeydâ” olarak tanımlamıştır. Seher vakti bülbülün güle niyaz ederek şakıması, ona kavuşmak istemesi ile kendi gönlü arasında bir benzerlik ilişkisi kurmuştur.

Şâir aşağıda verdiğimiz beyitte ise bülbülü uyarmaktadır. Bahar mevsiminin gelmiş olması, etrafın güllerle dolu olması bülbülü kandırmasın çünkü bu dünya hep engellerle kötülüklerle doludur. Hiç kimse mutlu değildir, demektedir.

Etmesin bülbül bahârın zînetini iftihâr

Hep 'avârizdır bu 'alem hiç kimin ârâmı var

Kütahyalı Vasfî,G.68/2 (Köksal, 2016: 130)

Son olarak vereceğimiz şu beyitler de bülbülü değişik açılardan ele alması bakımından önemlidir.

Civâr-ı gülsitânda nâliş-i bülbül de bir iş mi
Nehâr u leylimi bilmem bana her cây zindândır

Kütahyalı Vasfî,G.76/4 (Köksal, 2016: 136)

Nevâyı kesmezem ben bâg u bâgvân olsalar ‘âciz
Dehân-ı ‘andelîb âh u figân u zârdan dönmez

Kütahyalı Vasfî,G.90/4 (Köksal, 2016: 145)

Murg: Divan şiirinde kuş sözcüğünün yerini tutmaktadır. Murg daha çok âşığın kendisi olur. Bazen de âşığın gönlü murga benzetilir. Gönül, kuş ve uçmak sözcükleri arasında da bir ilgi kurulur.

Kütahyalı Vasfî divanında da murg sözcüğü ile değişik anlam ilgileri kurulmuştur. Aşağıdaki beyitte murg gönül olarak değerlendirilmiştir. Gönül kuşu, gerçek vatanının sevgilinin kaşlarının arası olduğunu ifade etmektedir. Tabii bu beyitte bülbül ve onun yuvası olan âşiyâna da gönderme yapılmıştır.

*Severim doğrusu cândan o yürek pâreidir
Vatan-ı murg-ı dil ebrûlarının arasındır*

Kütahyalı Vasfî,G.36/1 (Köksal, 2016: 109)

Aşağıdaki beyitte de gönül daldan dala konan bir kuşa benzetilmiştir. Ancak artık beğenilmediğinden dert yanmaktadır.

*Günde bin dala konarken murg-ı dil tayrân ile
Şimdi n'oldu kim beğenmez bir nihâl ü lâneyi*

Kütahyalı Vasfî,G.190/4(Köksal, 2016: 211)

Tûtî: Papağan adı verilen kuştur. Dudu kuşu olarak da bilinmektedir. İnanişâ göre tûtî konuşma özelliğini doğuştan değil, sonradan kazanmıştır. Bir aynanın karşısına konulan tûtî aynada kendi aksini görmüş. Bu arada aynanın arkasına geçen birisi konuşmaya başlamış. Tûtî’de aynada kendisi gibi bir kuşun konuştuğunu zannedip zamanla konuşma özelliği kazanmış. Bu inaniştan dolayı divan şiirinde tûtî konuşma özelliğiyle ele alınır. Ayrıca tûtî’nin şekerle beslenmesi, tüylerin çok renkli oluşu da şiirlere konu olmuştur. Bazen sevgili tatlı dili, şeker gibi sözleriyle tûtî kabul edilmiş bazen de kafesin içerisindeki tûtî’ye telmih yapılarak âşık kastedilmiştir (Canım,2016:512-513 ; Pala,2002:461).

Kütahyalı Vasfî divanında iki yerde tûtî kullanımını tespit ettik. Birinci beyitte şâir sevgilisi ile tûtî arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Sevgilinin yürüyüşünü gören tûtîlerin kendilerini kaybedeceklerinden bahsetmektedir.

İkinci beyitte de bu sefer sevgilinin konuşması ile tûtînin sözleri arasında bir ilişki kurulmuştur. Tabii sevgilinin sözleri tûtîyi hayran bırakmıştır.

*Nutku tutulup kendini gayb eyler o demde
Tûtîler eger nâz ile reftârını görse*

Kütahyalı Vasfî,G.168/3(Köksal, 2016: 196)

*İşitse tûtîyân güftâr-ı renginin kalır hayrân
Sadâ-yı hoş-edânı tuymasın gülşende bülbüller*

Kütahyalı Vasfî,G.73/4 (Köksal, 2016: 134)

Pervâne: Geceleri ışığın çevresinde dönen kelebeektir. Bu basit olay divan şiirinde derin manalar kazanmıştır. Pervâne âşık olarak kabul edilmiş, etrafında döndüğü ışık ise sevgili olarak değerlendirilmiştir. Hatta pervânenin şikayet etmeden sessizce dönmesi ve bir müddet sonra can vermesi tasavvufî manada da işlenmiştir. Burada pervâne ilahi aşk yolundaki mürid olmuş ışık ise mürşîd yerine geçmiştir (Canım,2016:500,501; Pala,2002;370).

Pervâne, Kütahyalı Vasfî divanında çokça işlenmiştir. Pervâne Vasfî’nin beyitlerin de gelenek içerisinde kazandığı anlama uygun kullanılmıştır.

Aşağıdaki beyitte şâir kendisini aşk ateşiyle yanıp tutuşan bir pervaneye benzetmiştir. Bu ateşin tesiriyle yanan gönlünü de virâne gibi görmektedir.

*‘Aşk âteşine ben gibi pervâne bulunmaz
‘Âlemde bu sînem gibi vîrâne bulunmaz*

Kütahyalı Vasfî,G.77/1 (Köksal, 2016: 136)

Yine bir başka beyitte ise şâir, aşk ile sevgilinin etrafında onu yanağını görmek arzusuyla dolaştığını ifade etmektedir. Yanağını görünce de tek isteği yanıp kül olmaktır.

*Devrân ederim ‘aşk ile pervâne misali
Yanmak dilerim şu ‘le-i ruhsârı görürsem*

Kütahyalı Vasfî,G.133/3(Köksal, 2016: 173)

Aşağıdaki beyitlerde pervâne, âşık ve sevgili ilişkisini değişik şekillerde ele almaktadır.

*Bu derdın sırrına vâkıf değildir binde bir ‘âşık
Temâşâ kıl ki pervâne helâk-i nârdan dönmez*

Kütahyalı Vasfî,G.90/5 (Köksal, 2016: 145)

*Cemâl-i dil-bere pervâne-veş perend etdim
Telâş-ı cân arasında ‘itâba kim bakacak*

Kütahyalı Vasfî,G.107/2 (Köksal, 2016: 156)

Âhû: Divan şiirinde çok sık adı geçen hayvanlardan biridi de âhûdur. Kokusunun hoşluğu, gözlerinin güzelliği ve ürkekliliği hasebiyle sevgili için benzetme unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Kolay ele geçirilmeyişi de av ile ilgili kullanımlara sebep olmuştur. Sevgili de kolay ele geçirilmez, bu sebepten âhûya benzetilir. Mecnûn’un Leylâ’dan ayrı düştüğünde çöllerde âhûlarla konuşmasına da ara sıra telmih yapılır. Âhûnun göbeğinde çıkarılan misk kokusu ile sevgilinin saçları arasında ilişki kurulur. Âhû sevgilinin saçlarının kokusunu kısıksandığı için içerisine kan oturmakta ve bu zamanla miske dönmektedir (Canım,2016; Pala,2002:14).

Kütahyalı Vasfî divanında âhû ile ilgili tespit ettiğimiz kullanımlar şunlardır.

*Bu semte geldi bir âhû-yı hoş-ârâ-yı Gedûs
Merâkım oldu ‘aceb kim nasıl hevâ-yı Gedûs*

Kütahyalı Vasfî,G.92/1 (Köksal, 2016: 146)

*İki âhûya tutuldum biri sâfî –meşreb
Birin tarzına etvârına hayrân gönlüm*

Kütahyalı Vasfî,G.136/4(Köksal, 2016: 175)

Birinci beyitte şâir, Kütahya ilinin Şaphane ilçesine bağlı bir yer olan Gedus’ta gördüğü bir güzelden bahsetmektedir. Bu güzeli âhûya benzetmekte ve kim olduğunu da merak etmektedir.

İkinci beyitte ise şâir aynı anda âhûya benzettiği iki güzele gönlünün kaydığından bahsetmektedir. Birisini daha çok beğenmiş, tarzına ve davranışlarına hayran olmuştur.

Semender: Ateşin içine girdiği halde yanmadığına inanılan bir tür hayvan. İnanışa göre semender ateşe girdiği zaman bir sıvı salgılar ve bu sebepten ateş ona zarar vermezmiş lakin birkaç dakika sonra bu sıvının etkisi kaybolduğunda kül olurmuş. Divan şiirinde özellikle âşığı tanımlamada semender benzetme unsuru olarak kullanılmıştır. Âşık da semender gibi aşk ateşiyle birlikte hayatını sürdürür(Canım,2016:503;Pala,2002:399).

Aşağıdaki beyitler semenderin kullanımıyla ilgilidir.

Yârın yoluna mahv-ı vücûd eyleye geldim

Yanmaga semender gibi külhanlara geldim

Kütahyalı Vasfî,G.129/4(Köksal, 2016: 171)

Semenderler gezer sinemde taşlar bitdi bağrımda

Gözüm mehcûr-ı hâb oldu efendim iftirâkınla

Kütahyalı Vasfî,G.165/4(Köksal, 2016: 194)

İlk beyitte şâir, sevgili uğruna yanmaktan söz etmekte ve bunu bir semender gibi yapacağından bahsetmektedir. İkinci beyitte ise sevgiliden ayrı kalışın kendisini uykusuz bıraktığından ve gönlünde semenderlerin gezdiğinden söz etmektedir. Burada âşığın gönlünün semenderleri cezbedecek kadar ateş ile dolu olması da dikkati çekmektedir.

Küheylan: At, Türk insanının yaşamında önemli bir yer tutan hayvandır. Ata verilen bu önem kendisini hayatın her safhasında gösterdiği gibi edebiyatta da göstermiştir. Atın değişik cinslerinden atlar için kullanılan eşyalara kadar bir sürü unsur özellikle şiirin konusu olmuştur. Divan şâirleri onlardan söz ederken “*ahreç, aşkar edhem, esb, eşheb, küheylân şebdîz, rahş vb.*” ifadeler kullanmışlardır (Canım,2016:502; Levend,1984:367-376 ; Pala,2002:40).

Kütahyalı Vasfî divanında at, küheylân olarak geçmektedir. Şâir atın bağlandığı yere bir köpeğin bağlanmasından şikayet etmektedir. Buna sabredemeyeceğini ifade etmektedir.

Çü küheylân yerine bağladılar alagi

Buna sabr eyleyecek biz gibi sâbir yok

Kütahyalı Vasfî,G.102/2(Köksal, 2016: 153)

Kuzu: Halk şiirinde daha çok kullanılan koyunun yavrusu anlamına gelen bir hayvan adıdır. Kütahyalı Vasfî divanında da kuzu redifli bir gazel bulunmaktadır. Gazelin matla beyti şöyledir:

Gayrı senden başka yokdur yâr-ı gârım gel kuzum

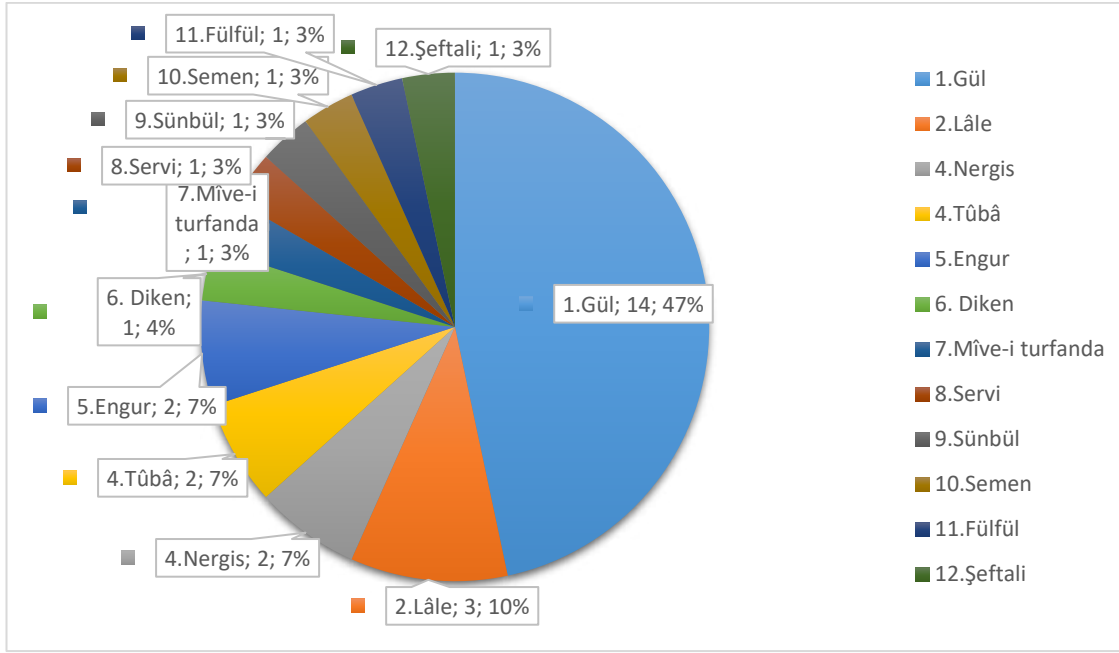
Uğruna sarf eylerim ben cümle varım gel kuzum

Kütahyalı Vasfî,G.126/1(Köksal, 2016: 168)

SONUÇ

Son dönem divan şâirlerinden olan Kütahyalı Vasfî divanında bitki ve hayvan isimlerine yer vermiştir. Bu iki unsuru kullanırken hem geleneğin tarih boyunca bunlara yüklediği anlamı göz önünde bulundurmuş hem de kendi muhayyilesinde değişik çağrışımlar yakalamıştır.

Divan üzerinde yaptığımız taramada karşılaştığımız bitki isimleri ile ilgili sayısal veriler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1: Vasfi Divanında Bitkiler

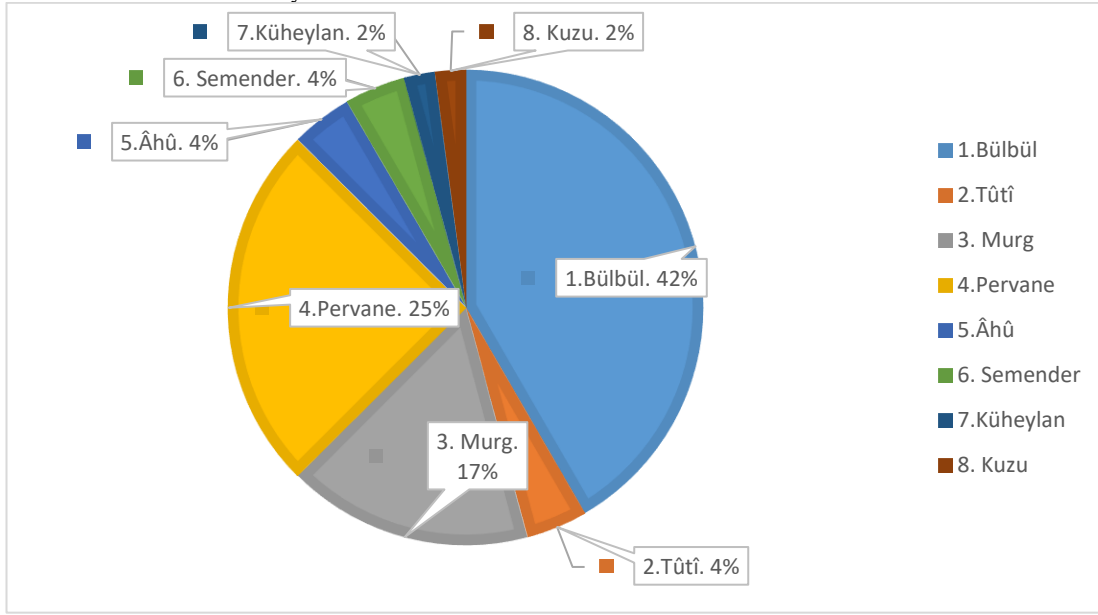
Tablodan da görüleceği üzere Vasfî divanında en çok karşılaştığımız bitki bir çiçek olan güldür. Gülün bu kadar çok kullanılması gayet normaldir. Çünkü gül divan şiirinde en çok kullanılan çiçektir. Konuyla ilgili Yavuz Bayram şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

“Klasik Türk şiirinde en çok dikkat çeken çiçek, tartışmasız gül olmuştur. Gülden sonra divan şâirlerinin en çok kullandıkları çiçek ise lâledir. Sümbül, nergis, yâsemin ve menekşe de klasik Türk şiirinde oldukça sık kullanılan çiçeklerdendir. Kullanıldıkları beyitlerin sayıları açısından dördüncü grubu; reyhân, süsen, erguvân, karanfil, nilüfer, şebboy, za’ferân ve zambak oluşturmaktadır. Buhurımyem, leylak ve mercanköşk gibi çiçeklerin geçtiği beyitler ise istisna derecesinde azdır.”(2007:217)

Bitkiler divan şiirinde hem gerçek anlamda hem de sembolik anlamda kullanılmıştır. Burada tercih şâirin kendisine aittir. Şâir ister geleneğin o bitkiye yüklediği sembolik anlamı şiirlerine almakta gerekse kendi zihninde yeni anlam alanları oluşturmaktadır.

Şurası bir hakikattir ki divan şiiri hayatın dışında değildir. Bu edebiyatın şâirleri de şâirliklerini bir hobi olarak görmemektedirler. Hayatın içine karışmakta, karşılaştıkları her türlü nesneyi şiirlerinde kullanmaktadırlar. Bunların başında da bitkiler gelmektedir. Özellikle de çiçekler hem gerçek anlamlarıyla hem sembolik anlamlarıyla hem de mitojik anlamlarıyla kullanılmıştır.

Vasfî divanında kendisine yer bulan hayvanlar ile ilgili veriler de aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2: Vasfi Divanında Hayvanlar

Tablodan da anlaşılacağı üzere Vasfi'nin şiirlerinde en çok bülbül zikredilmektedir. Zira bülbül sadece divan şiirinde değil, bütün Doğu edebiyatlarında adından en çok söz edilen hayvandır. Gül ile bülbül arasında var olduğuna inanılan muhayyel aşk Vasfi'yi de etkilemiştir. Bülbülden sonra ise en çok pervaneye yer verilmiştir. Daha sonra sırasıyla diğer hayvanlar Vasfi divanında kendisine yer bulmuştur.

İncelememiz sonucunda Vasfi divanında gerek bitki isimlerinin gerekse hayvan isimlerinin sıkça kullanıldığını tespit ettik. Bu da bize Vasfi'nin anlatımını zenginleştirmede bu iki unsura ne kadar önem verdiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

Bayram, Yavuz(2007). Klasik Türk Şiirinde Duyguların Dili: Çiçekler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S.2/4 2007.

----- (2001). Çiçeklerle Diğer Bitkilerin Dîvân Şiirine Yansımaları ve Anlam Çerçeveleri. Doktora Tezi. Samsun. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canım, Rıdvan(2016). *Divan Edebiyatının Kaynakları*. İstanbul: Akıl Fikir Yayınları.

Çetindağ, Yusuf(2002). Türk Kültüründe Hayvan ve Bitki Motifinin Seyri. *Türkler Ansiklopedisi*. C.4 Ankara: Yeni Türkiye Yayınları. s. 171-181.

Kartal, Ahmet(1997). Klasik Türk Edebiyatında Lale. *Bilig Türk dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. S.4. s.114-117.

Köksal, Mehmet Fatih(2016). *Son Dönem Divan Şairlerinden Kütahyalı Vasfî Dîvânı*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Kurnaz, Cemal(1996). Gül. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C.8. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. s.219-222.

Levend, Agah Sırrı(1984). *Divan Edebiyatı Kelimeler Ve Remizler Mazmunlar Ve Mefhumlar*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

Pala, İskender(2002). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları

Önder, Ertap(1996). Divan Şiirinde Hayvan Motifi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Endüstri 4.0 Ve Internet Of Things Üzerine Bir İnceleme

An Overview About Industry 4.0 and Internet of Things

ÖZET

Bu çalışmada Endüstri 4.0 ve onun yapıtaşlarından biri olan Nesnelerin İnterneti kavramları üzerine açıklamalarda bulunulmuştur. Günümüz teknolojisi ve otomasyon çalışmalarına varılmasını sağlamış olan endüstriyel gelişmelerin tarihsel süreci anlatılmıştır. Öncelikle Endüstri 4.0'ın temelini oluşturan endüstri (sanayi) devrimleri ve hatta sanayi dalgaları olarak nitelendirilen gelişmelerin yanında, Endüstri 4.0'ın hazırlanması sürecinden bahsedilmiştir. Endüstri devrimlerinin üretim ve ulaşım sektörlerine etkilerinin yanında kentleşme, insan hakları, sınıfsal problemlere de değinilmiştir. Endüstri 4.0'ın temel çalışma prensibi açıklanmış, çalışma alanları hakkında örnekler verilmiştir. Bu bilgiler ışığında modern insanın gelecekte hangi gelişmelerle karşılaşabileceğine dair varsayımlarda bulunulmuştur. Aynı zamanda Endüstri 4.0'ın avantajlarına ve dezavantajlarına dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Endüstri, Endüstri 4.0, Otomasyon, Teknoloji


ABSTRACT

In this study, explanations were made on the concepts of Industry 4.0 and the Internet of Things, one of its building blocks of Industry 4.0. The historical process of industrial developments, which has led to today's technology and automation studies, is explained. Firstly, besides the developments described as industrial revolutions an seven industrial waves that form the basis of Industry 4.0, the process of preparing Industry 4.0 has been mentioned. In addition to the effects of industrial revolutions on production and transportation sectors, urbanization, human rights, and class problems are also mentioned. The basic working principle of Industry 4.0 has been explained and examples of working areas have been given. In the light of this information, assumptions have been made about what developments modern humans may encounter in the future.

Keywords: Industry, Industry 4.0, Automation, Technology

GİRİŞ

Toplum hayatındaki gelişmelerin, daha kolay öğrenilmesi için modern bilim, bir kısım durumları başlangıç kabul ederek zamanı devirlere ve çağlara ayırmaktadır. Tarihsel çağlar ve devirlerde olduğu gibi endüstriyel gelişmeler de Endüstri devirlerini ortaya çıkarmıştır. Endüstri devirleri, toplumsal gelişme sağlayacak ve insanın hayat kalitesini yükseltecek belirli olaylar ve icatların ortaya çıktığı ve etkili olduğu tarihleri başlangıç kabul etmek suretiyle belirlenen zaman aralıklarıdır. Bu icatlar mekanik olduğu gibi elektronik, dijital ve bilgi teknolojisinin her alana uygulandığı gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gelişmelere teknoloji adı verilmektedir. Tarihsel süreçten bugüne teknolojinin ve bu doğrultuda otomasyonun geliştiği icat ve olayların başlangıç kabul edilerek oluşturulan Endüstri devirleri, Birinci Sanayi Devrimi (Endüstri 1.0), İkinci Sanayi Devrimi (Endüstri 2.0), Üçüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 3.0), Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0) şeklinde adlandırılmaktadır. Bunun dışında insanlık son yüzyıllarına farklı isimler vermiştir. Bunlar; Elektronik Çağ, Endüstri sonrası, Uzay Çağı, Bilişim Çağı gibidir. Modern zamanda bu sınıflandırmalar da yetersiz kalmıştır. Bunlara ayrıca insan açısından ihtiyaçların karşılanması ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak; sanayi dalgaları tanımlaması da yapılmaktadır. Bir görüşe göre tarımın ortaya çıkması birinci dalgayı, Endüstri (sanayi) Devrimi ikinci dalgayı, Teknolojik gelişmeler üçüncü dalgayı meydana getirmektedir (Toffler, 2008, 16; Berkaş, 2021, 3). Yine başka bir görüşe göre 6 (altı) sanayi dalgası bulunmaktadır. Birinci dalga “dokuma sanayii”nin gelişmesi ve makineleşmesi ile olmuştur. “Demir-çelik” ikinci dalgayı, ulaşımda lokomotif ve buhar gücünün kullanılması üçüncü dalgayı oluşturmuştur. Kimya dördüncü dalgayı meydana getirirken, elektrik gücünün kullanımı beşinci dalgayı ortaya çıkarmıştır. Elektrik gücü, sanayi dalgalarının en güçlüsü olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü elektrik ulaşım, üretim, hizmet sektörlerinin hepsinde kullanılabilir. Benzinli motorların geliştirilmesi altıncı dalga olarak görülmektedir (Freyer, 2014, 40-42; Berkaş, 2021,2-3).

Musa Bahadır Yanar¹ 

How to Cite This Article

Yanar, M. B. (2023). “Endüstri 4.0 Ve Internet Of Things Üzerine Bir İnceleme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6957-6961. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69910>

Arrival: 08 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Batman Üniversitesi, Batman, Türkiye

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sanayi Devrimlerinin Tarihsel Süreci

Sanayi Devriminin temelinde, Avrupa ülkelerindeki hızlı nüfus artışı, sömürgeciliğin yaygınlaşması, teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan buharlı makineler, ticaret hukukunun ve girişimciliğin gelişmesi, sanayi yatırımlarının artması, Kapitalizmin yükselmesi ve yaygınlaşması, ekonomik ve ticari haklar ile özel mülkiyetin güvence altına alınması gibi unsurlar yer almaktadır. Daha sonraki teknolojik bilgi ve birikimin hızla artması sanayi devrimlerinin devam etmesini sağlayacaktır.

Birinci Sanayi Devrimi (Endüstri 1.0)

Birinci Sanayi Devrimi (Endüstri 1.0), 18. yüzyıl sonlarında, önceleri sadece su ile dolu madenlerdeki suyu boşaltmak için kullanılan buhar gücünün üretim amacıyla kullanımına başlanması neticesinde doğmuştur. Esasen 17. Yüzyılın ortalarından 19. Yüzyılın sonlarına kadar yapılan teknik ve mekanik gelişmelerin sonucunda, siyasal, ekonomik ve toplumsal bir zemin etrafında ortaya çıkmış bir durumdur (Hobsbawm, 2003, 53). Önceleri basit ve ilkel mekanizmalar kullanılarak yapılan üretim, buharın kullanımı ile hızlı, pratik ve seri şekle dönüşmüştür. Buna bağlı olarak üretim sahalarının karakteri de değişmiştir. İnsan gücüne dayalı olarak gerçekleşen üretimin yerini makineler almış, imalathaneler büyük fabrikalara dönüşmüştür (Koca, 2020, 4533). Üretim ihtiyaç fazlası ölçüde yapılmaya başlanınca tedarik ve tüketim arasında dengesizlik meydana gelmiş, bu durum üreticiyi ulaşım sektörünün geliştirilmesi dinamiğine yönlendirmiştir. Endüstri 1.0'ın en dikkat çekici unsurlarından biri de buhar gücünün taşımacılıkta da kullanılması olmuştur. Lokomotiflerin yaygınlaşması demiryolu araçlarının teknolojik olarak gelişmesini sağlamış, verimli, düşük maliyetli üretimin yanında taşımacılık sektörü de gelişmiştir. Ulaşımındaki bu gelişmeler, ticareti ve arz-talep dengelerini tamamen değiştirerek buhar gücüyle beslenen endüstriyi, inanılmaz hızla büyüyen bir sektör haline getirmiştir. (Görçün, 2016, 30-36; Koca, 2020, 4533).

Buharın makinaya uygulanması ile o zamanki dünya, daha önce karşılaşmadığı birçok yeni durumla karşı karşıya kalmıştır. Birinci Sanayi Devrimi, ekonomik, sosyolojik, siyasal, tarihsel olarak çok büyük değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Seri üretim amacıyla kurulan fabrikalar artmış, insanlar fabrikalarda işçi olarak çalışmak üzere kentlere göç etmişlerdir. Bu göçler sonucunda kurulan sağlık, ulaşım, eğitim gibi temel haklardan mahrum olan kenar mahalleler, kentsel problemlerin ortaya çıkmasına, fabrikaların atıkları çevresel problemlere, işçilerin insanca yaşamak istemeleri ve çocuk işçilerin çoğalmasından dolayı çeşitli siyasal fikirlerin ortaya çıkmasına vs. gibi problemlerle yüzleşmek durumu ortaya çıkmıştır (Öztuna, 2019, 103). Buna karşılık kırsal bölgelerde nüfusun azalması toprağın işlenmesini sekteye uğratmıştır. Ayrıca hızla başlayan ve daha hızlı bir şekilde devam eden sanayileşme, tarım alanlarının ve ormanların yok olmasına ve hava kirliliğine sebep olmuştur.

Buna karşılık, sanayi devrimi, insanlara, ihtiyaç duyulan ürünlere daha kolay ulaşmayı sağlamıştır.

İkinci Sanayi Devrimi (Endüstri 2.0)

İkinci Sanayi Devrimi'nde mekanik aksamdan elektrik enerjisiyle çalışan makinelerin geliştirilmesi ve montaj hatlarının icadı sonucunda ulaşılan elektrikli aletlerin kullanımına başlanması görülmektedir. Bu gelişme sonucunda elektrik, su ve buhar bazlı makinelerin aksine maliyet ve çaba açısından daha verimli olmuş, montaj hatlarının icadı ile de üretim süreci kolaylaşarak üretimde hız kazanılmıştır. Bu süreç sonrasında montaj hattı kullanılarak malların seri üretimi standart bir uygulama haline gelmiştir.

Endüstri 1.0 döneminde meydana gelen su ve buhar gücüyle çalışan tezgahların üretime geçmesi, elektrik gücünün üretim portföyüne girmesi, iş bölümünde uzmanlaşmanın artması sonucunda Endüstri 2.0 başlamıştır. Endüstri 2.0'ın sembolü, Henry Ford'un elektrik enerjisini kullanarak seri üretime geçmesi kabul edilmektedir (Küçükcalay, 1997). Bu dönem "Teknoloji Devrimi" ismiyle bilindiği gibi 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlarını kapsar. Fizik ve Kimyanın teknolojiye kullanılmasıyla önemli gelişmeler yaşanmıştır. Demiryolu, telgraf, buharlı gemi, kablo sistemleri gibi sektörlerde teknik ilerlemeler yaşanmış, biçerdöver (1839), dikiş makinesi (1844), yüksek kapasiteli konserve ve paketleme aletleri (1880'lerin ortaları) dönemde icat edilmiştir (Jensen, 1993).

Üçüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 3.0)

Endüstri 3.0, 1970 ve 1990'lı yıllar arasında tarihlenmektedir (Jensen 1993). Bu dönemdeki gelişmeler ile yeni yasalar ortaya çıkmış, vergiler ve uluslararası ticarete açık katılım sağlanması kendini göstermiştir. Dünya dijitalleşmeye başlamıştır. Elektroniğin ve bilgi teknolojilerinin gelişimi üretim sektörlerindeki faaliyetleri daha da otomatikleştirmiştir. İlk mikro bilgisayarın kullanımı ile S. Jobs ve S. Wozniak'ın Apple'ı 1976 yılında kurmaları da Endüstri 3.0'ın önemli olaylarından (Jensen, 1993).

Üçüncü Sanayi Devrimi, 20. yüzyılda bellekle programlanabilir kontrollere ve bilgisayarlar kullanılarak kısmi otomasyonun mümkün kılınması ile kendini göstermektedir. İnsan hayatının her aşamasındaki üretim sistemlerinin

kontrolleri, bilgisayarlar ve programlanabilen yazılımlar ile otomatik olarak kontrol edilebilmektedir. Bu da transistörler sayesinde olmaktadır. Bu yeni teknoloji sayesinde hemen hemen tüm üretim süreci, insan unsuru olmadan otomatik olarak gerçekleşmektedir. Bu durum Dördüncü Sanayi Devriminin gerçekleşmesine temel olmuştur.

Dördüncü Sanayi Devrimi (Endüstri 4.0)

Günümüzde yaşadığımız ve Almanya'da başlayan Endüstri çağıdır. Endüstri 4.0 çağı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin endüstriye uygulanması ile karakterize edilmiş olarak tanınır. Sistemin temeli Üçüncü Sanayi Devrimi'nin gelişmeleri üzerine kurulu olsa da bu devrimin karakteristik özelliği diğer endüstri devrimlerinden çok farklıdır. Bu fark üretim otomasyonundaki bir sonraki adımın temelini oluşturmaktadır. Bu çağda genel anlamda üretimde robotların kullanımının arttığı, yapay zeka üzerinde önemli gelişmelerin yaşandığı, üç boyutlu yazıcıların kullanımı ile üretimin fabrikadan evlere yayıldığı, büyük miktarlardaki bilgi yığınının içinden verilerin ayıklanıp değerlendirildiği görülmekte ve yaşanmaktadır (Blinder, 2006). Bu dönemde birçok işyerinde sistemler tamamen dijitalleşmiştir. Bundan başka bu dönemde internetin yaygınlaşmasıyla beraber canlı-cansız tüm nesnelere etkileşime geçebildiği, akıllı üretimin yapıldığı, siber-fiziksel sistemlerin kullanıldığı "nesnelere interneti" olarak bilinen yeni bir üretim sistemi ortaya çıkmıştır (Küçükcalay, 1997; Blinder, 2006)

Günümüzde akıllı fabrikalar olarak nitelendirilen fabrikaların, tüm sistemleri ortak bir ağda bulunmaktadır. Bu ortak ağ sayesinde "siber-fiziksel üretim sistemlerine" ve dolayısıyla üretim sistemlerinin, bileşenlerinin ve insanların bir ağ üzerinden iletişim kurmakta olduğu ve üretimin neredeyse özerk olduğu bir hale dönüştüğü görülmektedir.

Endüstri 4.0, üretim süreçlerinin ucuzlatan, hızlandıran ve kişiye özel üretim imkanı sunan, enerji tüketimi, stok arzı ve hata unsurlarını en aza indirmeye çalışan dijital üretim sistemi olarak tanımlanmakta ve görülmektedir. Bu yeni dijital üretim sistemi, fabrikalarda yüksek teknoloji ürünü robotlar kullanarak iş gücünü azaltmaya yarayan bir yapıya sahiptir. Buradaki amaç, birbirleri ile haberleşen, yapay zekaya sahip robotların üretimde ana unsur olarak yer alması olup daha kaliteli, ucuz, hızlı ve israfı azaltan bir üretim yapılmasıdır (Mc Kinsey, 2016; Tonga ve Tonga, 2022, 42). Endüstri 4.0 ile otomasyon, sistemlerin ana öznesi haline gelmiştir. Makineler ve sistemler arasında insan faktörü bulunmamaktadır. İnsan eli değmeden üretim yapılmaktadır. Bu şekildeki sistemler arasında veri akışı sensörler vasıtasıyla sağlanarak, dünyanın farklı bölgelerindeki üretim hatlarındaki aksaklıklar tespit edilerek anında düzeltilenmektedir. İşte bu özellik "Internet of Things" (nesnelere interneti) olarak anlandırılmaktadır.

BULGULAR

"Internet of Things" temeline göre kendi iç birimlerinin sürekli olarak haberleşme halinde bulunduğu ve buna bağlı olarak; kendi kendini devam ettirebilen, bir hata ya da bozukluk durumunda sistem bandı üzerindeki hatayı bulup kendi kendini onarabilen, üretim için gereken hammaddeleri dışardan özerk olarak sipariş edebilip kendi iç birimlerinde dağıtabilen, kendi iç birimlerindeki makinelerin bakımlarını yapabilen tamamen otomatize edilmiş fabrikalar Endüstri 4.0'ın temelini oluşturmaktadır.

Internet of Things (IoT) Nedir?

Internet of Things, yani "Nesnelere İnterneti", herhangi bir cihazı ya da sistemi (açma/kapama anahtarı olduğu sürece) internete ve diğer bağlı cihazlara bağlama kavramıdır. IoT, tümü, kullanım biçimleri ve çevrelerindeki ortam hakkında veri toplayan ve paylaşan, birbirine bağlı nesnelere ve insanlardan oluşan dev bir ağıdır.

Bu ağ sayesinde yemeği doğru süre boyunca otomatik olarak pişiren mikrodalga fırınlardan, karmaşık sensörlerle gittiği yol üzerindeki nesnelere algılayan otomatik arabalara ve ölçüm yapabilen giyilebilir fitness cihazlarına kadar tüm şekil ve boyuttaki olağanüstü sayıda nesne kontrol edilebilmektedir. IoT ile Endüstri 4.0 içindeki otomatik fabrikaların sistem ve cihazlarının her an birbiri ile iletişim halinde kalması sağlanabilmektedir. Bu durum sayesinde sistemin siber güvenliği ile sistemdeki bir hatanın anında, yerinde tespit edilmesi, tamirinin yapılması sağlanmaktadır.

Internet of Things'in Çalışma Prensipleri

Endüstri 4.0 sistemlerinde yerleşik sensörlere sahip cihazlar ve nesnelere, diğer cihazlardan gelen verileri entegre ederek, en değerli bilgileri belirli ihtiyaçları karşılamak için oluşturulmuş uygulamalarla paylaşmak için bir Nesnelere İnterneti platformuna bağlanır. Bu bağlantı sonucu IoT platformları, hangi bilgilerin yararlı olduğunu ve hangilerinin güvenli bir şekilde göz ardı edilebileceğini tam olarak belirleyebilir. Bu bilgiler, hataları göstermek, önerilerde bulunmak ve hatta olası sorunları oluşmadan önce tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır.

Örneğin, Endüstri 4.0'da araba üretimi yapan bir otonom fabrika sahibi şirket, hangi isteğe bağlı bileşenlerin (örneğin deri koltuklar veya alaşım jantlar gibi vs.) daha popüler olduğunu bilmek isteyebilir. Bunun için, satışın gerçekleştiği showroamlar ve bayilerde, Nesnelerin interneti Teknolojisini kullanarak şu işlemler yapılabilir (Kumar vd. 2019).

- ✓ Müşterilerin en uzun süre oyalandıkları yerler, en popüler alanlar, daha önceden yerleştirilen sensörler vasıtasıyla belirlenebilir.
- ✓ İnternet sitesindeki mevcut satış verilerini otomatik olarak yazılımlar sayesinde inceleyerek hangi bileşenlerin en hızlı sattığı belirlenebilir.
- ✓ Elde edilen veriler fabrikaya doğrudan gönderilip revaçta olan ürünün üretimi hızlandırılabilir veya diğer ürünlerin üretimi yavaşlatılabilir.

2.3.Endüstri 4.0'nin Getireceği Yararlar

Endüstri 4.0, kıtalar arası bağlantı ve küresel ekonomilerin idaresi açısından uluslararası bir etkiye sahiptir. Bu teknoloji çok sayıda yeni iş ve meslek tanımı ortaya çıkarmıştır. Bu yeni teknolojilerin yalnızca Birleşik Krallık'ta 2001 ve 2015 yılları arasında 3,5 milyon yeni iş yaratılmasına yardımcı olduğu bildirilmiştir (Rutgers vd. 2019).

Endüstri 4.0 üretim teknolojilerini ve insan hayatını derinden etkileyecek çok çeşitli faktörler ortaya çıkarmaktadır. Bunlar şu şekilde incelenebilmektedir:

Optimize Edilmiş (Bir doğrultuda) Üretim

Endüstri 4.0'da hizmet veren tüm sensörler, yapay zekâ teknolojilerinin ve sistemlerin üretim süreçlerini birbiriyle aynı doğrultuda tutmayı amaçlamaktadır. Günümüzde insan unsuru en aza indirgenmiş üretim yüksek oranda otomasyona dönüşmüştür. Otomasyon, üreticilerin daha hızlı çalışmasını sağlamakla birlikte, veri analitiği ve verimliliği artırmak için veriye dayalı kararlar alma konusunda liderliği güçlendirir. Bir üretici açısından üretimin devamlılığı ve sürdürülebilir olmasındaki en önemli unsur, birbirine uyumlu süreçler ve maksimum verimliliklerdir. Üreticinin gelir artışı ve müşteri hizmetlerinin iyileştirilmesi, Endüstri 4.0 ve dijital dönüşümle mümkün olmaktadır. Üreticiler, sensörle izlenen makinelerle üretimlerinden en iyi şekilde yararlanabildikleri gibi yapay zeka ve sensör teknolojileri yardımıyla müşterilere, kişiselleştirilmiş ilgi ve hızlı hizmet verebilmektedir (Mohemed, 2018, 257).

Mevcut Varlıkların Daha Verimli Kullanımı

Üretici açısından, Endüstri 4.0 ile yapılan üretim operasyonu, elde bulunan mevcut varlıkların daha iyi kullanılmasına ve gelir artışı potansiyeline, daha fazla esneklik sağlamaktadır. Fabrika ve üretim sahasındaki otomasyon sayesinde sıradan işler arasında sayılan ürün taşıma gibi işleri robotlar yapmakta olup kalifiye işçiler olan insan unsurunun daha önemli işlerde değerlendirilmesi sağlanmaktadır.

Emek Verimliliği

Emek verimliliği işçi güvenliği ile doğru orantılıdır. Çalışanlar işlerinde kendilerini daha güvende hissettiklerinde görevlerine odaklanma durumu artmakta ve daha fazla görev gerçekleştirebilmektedirler. İşçi güvenliği, üretim sırasındaki Nesnelerin İnterneti kavramının en büyük faydalarından biridir. Örneğin, sahada veya fabrikada, işçiler tarafından giyilen veya takılan sensörler sürekli izlenerek, güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamı sağlanabilmektedir.

Endüstri 4.0, birçok imalatın beceri repertuarını da genişletebilmektedir. Yeni teknolojiler devreye girdikçe, çalışanların verimliliği ve beceri segmentleri gelişmekte, yeni beceriler elde etme fırsatı oluşmaktadır. Bir kısım iş sahalarında robot işçilerin kullanılmasıyla insan işçilerin yapamayacağı tehlikeli ve zor işler kolaylıkla yapılabilmektedir.

Tedarik Zinciri ve Envanterdeki Faydalar

Nesnelerin İnterneti ile bağlantı halindeki sensörler ve veri analitiği, yapay zeka ve makine öğrenimi yetenekleriyle birleştirilerek, üreticilere tüm tedarik zinciri ve üretim süreci hakkında bilgi verir. Sensörler sayesinde tedarik zincirindeki herhangi bir kaybın, eksikliğinin, hırsızlığının, hatanın hemen üstesinden gelinmesini sağlar. Endüstri 4.0'da her bir envanterin yeri gerçek zamanlı olarak sistem tarafından bilinmektedir (Belbağ vd. 2020).

Müşteri Memnuniyeti

Endüstri 4.0 ile yapılmış olan üretim, üretilen ürünlerde daha az hata, daha hızlı üretim ve daha fazla ürün çeşitliliği anlamına gelmektedir. Bu durum müşteri ve üretici arasındaki pozitif ilişkinin sürdürülmesinde, arz-talep dengesinin korunmasında ve üreticinin daha farklı pazarlara açılmasını sağlamada olumlu bir faktör oluşturur.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Endüstri 4.0'ın özelliklerine bakılacak olursa, bir sonraki adımın, yani Endüstri 5.0'ın tamamen bir otomasyon döngüsü içerisinde olan, bir sanayi ve gündelik yaşam toplumunu getirmesi beklenmektedir. Başka bir ifadeyle insan etkisi olmaksızın yapılan ve tamir edilen yollar, kendi kendine inşa edilen köprüler, mega projeler, robotlar tarafından otomatik olarak doldurulan ve boşaltılan süpermarket rafları gibi insan hayatına temelden etki edecek gelişmelerin, önümüzdeki yüzyılda gözlemlenmesi beklenebilir. Bu süreçte yazılım mühendisliği, kontrol ve otomasyon mühendisliği, mekatronik mühendisliği gibi mesleklerin öneminin artacağı ve merkezi olarak en büyük araştırma yükünün bu alanlarda olacağı öngörülebilir.

KAYNAKÇA

- Belbağ,S., Çimen, M. Sosyal,M.(2020, “Üretim Sistemlerin Endüstri 4.0'ın Envanter Maliyetlerine Göre Bir Senaryo İncelemesi”, Verimlilik Dergisi, cilt 2.
- Berktaş, S. (2021), “Sanayi Devrimi ile Gelen Değişim: İş Bölümü ve Yabancılaşma”, Atlas Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (6), 1-10.
- Blinder, A. S. (2006). Offshoring: the next industrial revolution?. Foreign affairs, 113-128.
- Ercan,T.- Kutay, M. (2016), “Endüstride Nesnelerin İnterneti (IoT) Uygulamaları”, AKÜ FEMÜBİD 16, 035102 (599-607)
- Freyer, H. (2014). Sanayi Çağı, Ankara:, Doğu Batı Yayınları.
- Görçün, Ö. F. (2017). Dördüncü endüstri devrimi “Endüstri 4.0”.İstanbul, Beta Basım A.Ş.
- Hobsbawm, E. (2003). Sanayi ve İmparatorluk, Ankara:, Dost Kitabevi Yayınları.
- Jensen, M. C. (1993), “The modern industrial revolution, exit, and the failure of internal control systems”., The Journal of Finance, 48(3): 831-880.
- Koca, D. (2020), “Sanayi Devrimlerinin Tarihsel Arka Planı ve İşgücü Becerileri Üzerindeki Yansımalar”, OPUS (Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi), 10 (16)/31, 4530-4558.
- Kumar,S. Tiwari, P., Zymbler, M. (2019), “Internet of Things is a revolutionary approach for future technology enhancement: a review,”, Journal of Big Data, cilt 6.
- Küçükcalay, M. (1997), “Endüstri Devrimi ve Ekonomik Sonuçlarının Analizi”, Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.ve İ.B.F. Dergisi, 21(Güz), 51-68.
- McKinsey, (2016), Yeni Sanayi Devrimi Akıllı Üretim Sistemleri Teknoloji Yol Haritası, Tübitak, Türkiye,
- Metesen,(2021), Akıllı Üretim Çağı: Endüstri 4.0 ve Getirecekleri, <http://www.metesen.org.tr/akilli-uretimcagiendustri4-0/>, 13.09.2021
- Mohamed, M., (2018), “Challenges and Benefits of Industry 4.0: an overview,”, International Journal of Supply and Operations Management, pp. 256-265.
- Öztuna. B. (2019), Toplum 5.0 süper akıllı toplum, Ankara: Ekin Yayınları
- Rutgers,V., Johnston, D, Davis, N., (2019), “The Fourth Industrial Revolution”, Deloitte Insights,
- Toffler, A. (2008), Üçüncü dalga: bir fütürist ekonomi analizi klasiği, İstanbul, Koridor Yayıncılık.
- Tonga, M. Y., Tonga, M.(2022), “Endüstri 4.0'a Genel Bir Bakış: Sanayinin Geleceği”, G. Ü. İslahiye İİBF Uluslararası E-Dergi, 6(6): 40-60.
- Yıldırım,Y. (2019), “Endüstri 4.0'a Kapsamlı Bir Bakış: 2011'den Bugüne”, Bilgi Dünyası, 20(2), 217-249.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Değişkenler: Terme Örneği

Variables Affecting Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Terme Case

ÖZET

Kişinin bir iş ile ilgili başarılı olabileceğine yönelik inancı, o işte başarılı olma ihtimalini artıran unsurların başında gelir. Sınıf öğretmenlerinin başarılı bir öğretmen olabilmeleri için öz-yeterliklerinin yüksek olması beklenir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Terme ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan 152 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubuna Sarıkaya ve Sökmen (2021) tarafından geliştirilen “Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilere yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğu ve bu düzeyin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim merkezine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, İlkokul, Öz Yeterlik İnanç

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: Classroom Teacher, Primary School, Self-Efficacy Beliefs

GİRİŞ

Öz yeterlilik yapısı ilk olarak Bandura (1977) tarafından ortaya atılmıştır ve o zamandan beri motivasyon faktörü olan öz yeterlilik üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Korkut ve Babaoğlu, 2012). Ayrıca, Google Akademik’e göre, öz yeterlilik psikolojide en çok araştırılan ve atıfta bulunulan terimdir (Sarıkaya ve Sökmen, 2021). Sosyal bilişsel teori ile Bandura, insanların yetenekleri ve mesleklerinin etkileri hakkındaki inançlarının davranış kalıpları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu teorileştirmiştir (Schunk ve Pajares, 2009). Öz yeterlilik, Bandura (1997) tarafından bir bireyin bir faaliyeti başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi beklentisi olarak tanımlanır. İki tür beklenti, yani sonuç beklentileri ve öz yeterlik beklentileri, öz yeterlik teorisine göre bireylerin eylemleri üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Özdemir, 2008). Aslında, insanların davranışlarını etkileyen en önemli faktör öz yeterlilik algısıdır (Eker, 2014).

Bandura (1997), öz yeterlik inançlarının oluşumunda dört kaynağa değinmektedir. Bu kaynaklar (i) vekil deneyim, (ii) ustalık deneyimleri, (iii) sözel ikna ve (iv) duygusal ve fizyolojik durumları içerir. Bunlardan en etkili olanı ustalık deneyimidir (Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009). Öğretmen davranışları bu kaynaklardan etkilenirken, Ross (1996)’a göre öğretmen öz yeterlilik inançları da öğrenci özelliklerini etkileyebilir (Oğuz, 2012). Bireysel deneyimler Bandura (1997) tarafından ustalık deneyimleri olarak tanımlanırken, diğer insanların deneyimlerine bakarak değerlendirilen bireylerin kapasiteleri vekil deneyimler olarak, konuşulan kelimeleri, bireyin başarılı olma yeteneğine olan inancını sözel ikna olarak, insanların fizyolojik ve duygusal durumlarını, bazen fiziksel durumlarını yansıtan fizyolojik ve duygusal durumlar olarak tanımlanmaktadır (Güneş ve Buluç, 2017).

Sosyal bilişsel teinin temeli olarak, öz yeterlik kavramı, bireyin belirlenen düzeyde eylemleri gerçekleştirme kabiliyeti hakkındaki yargısını ifade eder. Belirli bir görevde başarılı olacağına inanan bireylerin, önemli çaba harcadıkları, aksilikler karşısında ısrar ettikleri ve herhangi bir olumsuz olayı yönetmek için başa çıkma

Şenel Gödek¹ 

How to Cite This Article

Gödek, Ş. (2023). “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Değişkenler: Terme Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6962-6967. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69926>

Arrival: 09 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye, ORCID: 0009-0008-3654-5463

mekanizması geliştirdikleri için istenen sonuçları elde etme olasılıkları daha yüksektir (Erdoğan, 2021). Öz yeterlilik kişilikle ilgili bir eğilim değildir, konuya özgüdür; aynı bireyin öz yeterlilik düzeyi konudan konuya değişir, bu bağlamda öz güvenden farklılaşır (Elgit, 2020). Ayrıca, sosyal bilişsel teoride sunulduğu gibi, kişisel faktörler ve bağlam karşılıklı belirleme süreci yoluyla birbirlerini etkilemek için etkileşime girer (Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009).

Eğitim alanında, öğretmen öz yeterliliği, “öğretmenin belirli bir öğretim görevini belirli bir bağlamda başarılı bir şekilde yerine getirmek için gereken eylemleri organize etme ve yürütme yeteneğine olan inancı” olarak tanımlanır (Woolfolk Hoy, Hoy ve Davis, 2009). Bu tanım, öz yeterliliğin bağlama özgü özelliğini yansıtır. Spesifik olarak, bir öğretmenin öz-yeterliliğinin farklı şartlara göre değiştiği düşünülebilir. Bu nedenle, öğretmenin kişisel özellikleri ve çalıştığı okul özellikleri bağlamı ile öğretmenlerin öz yeterliliği arasındaki ilişkileri incelemek önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli ankete dayalı nicel tarama modelidir. Tarama modeli geçmişte ya da mevcutta halen var olan bir durumun, olgunun, var olduğu haliyle incelenmesini sağlayan bir modeldir (Karasar, 2020). Tarama modelinde temel olan araştırma yöntemi, araştırılan olguya yönelik deneyim ya da bilgi sahibi olan örneklerden veri toplanarak uygun yöntemlerle analiz yapılması ve araştırma sorularına yanıt aranmasıdır. Ankete dayalı tarama modelinde veri toplama aracı, konuya uygun olarak geliştirilmiş bir ankettir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ili Terme ilçesinde görev yapan 152 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil edilen öğretmenler kolay ulaşılabilir olma ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

Çalışma Grubu	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	66	43,4
	Erkek	86	56,6
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	18	11,8
	11-15 yıl	22	14,5
	16-20 yıl	40	26,3
	21-25 yıl	36	23,7
	26 ve üzeri yıl	36	23,7
Mezuniyet	Lisans	128	84,2
	Lisans üstü	24	15,8
Çalışılan okulun bulunduğu bölge	Köy	72	47,4
	İlçe merkezi	80	52,6

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin daha çok erkek öğretmenler olduğu (%56,6), mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 10 yıl üzerinde olduğu (%88,2), çoğunun lisans mezunu olduğu (%84,2) ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin sayısının köyde çalışan öğretmenlere göre biraz fazla olduğu (%52,6) görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere uygulanan anket formu iki bölümden oluşturulmuştur. Anket formunun ilk bölümü katılımcının demografik özelliklerinin yer aldığı 4 sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümüdür. İkinci bölümde ise Sarıkaya ve Sökmen (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” adlı ölçek, yazarlarından izin alınarak kullanılmıştır.

Öz-yeterlik İnanç Ölçeği 3 alt boyutta (Pedagojik beceriler, öğrenciye karşı yakın ilgi, köyde görev yapma) 19 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçeklendirilmiş bir ölçektir. Madde 3, madde 5, madde 8, madde 11, madde 14 ve madde 17 ters maddelerdir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı ,906 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan verilerin toplanması için hazırlanan anket formu, çalışma grubuna dahil olan öğretmenlere internet formu olarak araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Katılımcıların Terme ilçesinde görevli olan öğretmenlerden oluştuğundan emin olmak adına araştırmacı anket formunun bağlantı adresini katılımcılara bizzat

iletmiş ve katılımcı sayısı ile gönderilen bağlantı sayısını karşılaştırarak katılımcıların Terme ilçesi ile sınırlı kaldığını teyit etmiştir.

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS paket programına aktarılmış ve analizler SPSS paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Elde edilen verilerin iç tutarlık katsayısı Cronbach's Alpha yöntemi ile test edilmiştir. Buna göre $\alpha = ,825$ olduğu görülmüş ve anketin veri toplama aracı olarak güvenilir ve yeterli olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin dağılımı kontrol edildiğinde, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda çarpıklık katsayısının en düşük $-,348$ olduğu, basıklık katsayısının da en yüksek $1,196$ olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre bu değerlerin $-1,5$ ve $+1,5$ arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Buna göre elde edilen verilerin dağılımının normal dağılıma uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada yapılacak analizlerin parametrik testler ile yapılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada toplanan verilere, araştırmanın amaçlarına göre yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek üzere yapılan ortalama ve standart sapma hesaplamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri

Boyut	N	\bar{x}	SS
Pedagojik Beceriler	152	4,01	,421
Öğrenciye Karşı Yakın İlgisi	152	3,95	,494
Köyde Görev Yapma	152	3,25	,899
Öz-yeterlik İnancı	152	3,83	,390

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin "pedagojik beceriler" alt boyutunda $\bar{x} = 4,01$ "öğrenciye karşı yakın ilgi" alt boyutunda $\bar{x} = 3,95$ "köyde görev yapma" alt boyutunda $\bar{x} = 3,25$ ve ölçek genelinde öz yeterlik inanç düzeylerinin $\bar{x} = 3,83$ olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen t testi bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet bağlamında incelenmesi

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	df	p
Pedagojik Beceriler	Kadın	66	4,09	,414	2,060	150	,041
	Erkek	86	3,95	,418			
Öğrenciye Karşı Yakın İlgisi	Kadın	66	4,03	,463	1,828	150	,070
	Erkek	86	3,88	,510			
Köyde Görev Yapma	Kadın	66	2,92	,956	-4,101	121,932	,000
	Erkek	86	3,51	,764			
Öz-yeterlik İnancı	Kadın	66	3,83	,388	-,186	150	,853
	Erkek	86	3,84	,393			

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşma olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir. Bununla birlikte "köyde görev yapma" alt boyutunda erkek öğretmenler lehine farklılaşma olduğu ($p < ,05$) görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem bağlamında incelenmesi

Boyut	n, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Mesleki Kıdem (Yıl)	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Pedagogik Beceriler	0-10	18	4,05	,203	G. Arası	1,036	4	,259	1,48	,211
	11-15	22	3,85	,377	G. İçi	25,719	147	,175		
	16-20	40	3,95	,393	Toplam	26,755	151			
	21-25	36	4,06	,425						
	26 ve üzeri	36	4,09	,526						
	Toplam	152	4,01	,421						
Öğrenciye Karşı Yakın İlgisi	0-10	18	3,89	,404	G. Arası	,833	4	,208	,85	,496
	11-15	22	3,98	,517	G. İçi	35,996	147	,245		
	16-20	40	3,89	,497	Toplam	36,829	151			
	21-25	36	4,07	,446						
	26 ve üzeri	36	3,90	,562						
	Toplam	152	3,95	,494						
Köyde Görev Yapma	0-10	18	2,92	,642	G. Arası	6,189	4	1,547	1,96	,103
	11-15	22	3,32	,880	G. İçi	115,811	147	,788		
	16-20	40	3,06	,926	Toplam	122,000	151			
	21-25	36	3,32	,978						
	26 ve üzeri	36	3,51	,856						
	Toplam	152	3,25	,899						
Öz-yeterlik İnancı	0-10	18	3,78	,277	G. Arası	,947	4	,237	1,58	,182
	11-15	22	3,77	,411	G. İçi	21,997	147	,150		
	16-20	40	3,75	,299	Toplam	22,944	151			
	21-25	36	3,90	,407						
	26 ve üzeri	36	3,93	,475						
	Toplam	152	3,83	,390						

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde ve herhangi bir alt boyutunda farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin eğitim düzeyi bağlamında incelenmesi

Boyut	Eğitim Düzeyi	n	\bar{x}	SS	t	df	p
Pedagogik Beceriler	Lisans	128	4,04	,427	2,521	150	,013
	Lisans üstü	24	3,81	,327			
Öğrenciye Karşı Yakın İlgisi	Lisans	128	3,94	,503	-,343	150	,732
	Lisans üstü	24	3,98	,448			
Köyde Görev Yapma	Lisans	128	3,21	,920	-1,115	150	,267
	Lisans üstü	24	3,44	,767			
Öz-yeterlik İnancı	Lisans	128	3,85	,404	,916	150	,361
	Lisans üstü	24	3,77	,304			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Bununla birlikte "pedagogik beceriler" alt düzeyinde lisans mezunu öğretmenlerin lehine farklılaşma olduğu ($p<,05$) görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen t testi bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri bağlamında incelenmesi

Boyut	Yerleşim Yeri	n	\bar{x}	SS	t	df	p
Pedagogik Beceriler	Köy	72	3,9924	,48843	-,369	127,808	,712
	İlçe merkezi	80	4,0182	,35206			
Öğrenciye Karşı Yakın İlgisi	Köy	72	3,9514	,57782	,093	126,095	,926
	İlçe merkezi	80	3,9438	,40755			
Köyde Görev Yapma	Köy	72	3,1528	,97011	-1,268	150	,207
	İlçe merkezi	80	3,3375	,82591			
Öz-yeterlik İnancı	Köy	72	3,8070	,42253	-,823	150	,412
	İlçe merkezi	80	3,8592	,35871			

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı ($p>,05$) görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Teker (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inancının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Işık (2022) da yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar ile araştırma sonucunun örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Işık (2022)'a göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşma göstermemektedir. Alkahlout (2022) da yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucu ile alan yazındaki araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre mesleki kıdem sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde farklılık oluşturamamaktadır. Korkut ve Babaoğlu (2012) yaptıkları araştırma ile mesleki kıdem sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymuşlardır. Işık (2022) da çalışmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Bu sonuçların, bu çalışmada elde edilen sonucu desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın eğitim düzeyi ile ilgili bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Işık (2022)'ın yaptığı çalışmanın sonucu bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın son bulgusuna göre sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öz-yeterlik inanç düzeyleri farklılaşmamaktadır. Kokrut ve Babaoğlu (2012) çalışmalarında yerleşim yerinin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinde farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunun alan yazındaki bu sonuç ile örtüşmediği görülmektedir. Alan yazındaki bu araştırmanın 10 yıldan eski bir araştırma olması nedeniyle, o dönemde yerleşim yerleri arasındaki farklılıkların daha çok olduğu göz önünde bulundurulmalı ve sonuçlarının birbirinden farklı olmasının olağan olduğu değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alkahlout, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kocaeli ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 162-178.
- Elgit, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdoğan, İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. TÜBAV Bilim Dergisi, 10(1), 94-113.
- Işık, U. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8(16), 269-281.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2(2), 15-28.
- Özdemir, S. M. (2008). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar(54), 277-306.
- Sarikaya, İ. ve Sökmen, Y. (2021). Challenges and fundamental skills for primary school teachers: Developing self-efficacy beliefs scale. Turkish Journal of Education, 10(4), 274-296.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-Efficacy theory. K. R. Wentzel ve A. Wigfield içinde, Handbook of motivation at school (s. 35-54). New York: Routledge.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6 b.). Boston: Pearson.

Teker, Z. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. ve Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. K. R. Wentzel ve A. W. eld içinde, Handbook of motivation at school (s. 627-654). New York: Routledge.



Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi

Knowledge Management as Organizational Learning Tool in The Official Primary and Secondary Schools

ÖZET

Bu tarama çalışmasının amacı resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin sağlanmasında etkili ve etkin bir araç olup olmadığını belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama araştırması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Şişli ilçesindeki resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem 290 denekten oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı 5 demografik bilgi ile 50 ifadenin yer aldığı ankettir. Anket aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi, IBM SPSS 20.0 ve IBM SPSS 22.0 paket programları kullanılarak yapılmıştır. Bilgi yönetimi süreçleri için ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Demografik verilerin analizinde sayı ve yüzdeye dayalı tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca demografik verilere göre anket ortalamalarının ve anketin alt boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla T Testi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin “bilginin edinilmesi” boyutunun örgütsel öğrenmenin “bilgi edinme” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin paylaşılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enfomasyonu dağıtma” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin kullanılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enfomasyonu yorumlama” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin depolanması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “kurumsal hafıza” boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bilginin kullanılması sürecine yönelik erkek öğretmenlerin ortalama puanının kadınlara göre; bilginin edinilmesi sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin ortalama puanının branş öğretmenlerine göre; bilginin kullanılması sürecine yönelik branş öğretmenlerinin ortalama puanının sınıf öğretmenlerine göre; bilginin kullanılması sürecine yönelik öğretmenlerin ortalama puanının kıdem yılı 1-20 yıl arasında olanların, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre; bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması süreçlerine yönelik öğretmenlerin ortalama puanının okuldaki görev süresi 1-10 yıl arasında olanların 11 yıl ve üzeri olanlara göre istatistiksel olarak yüksek düzeyde olduğu da ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resmî İlköğretim Kurumları, Örgütsel Öğrenme, Bilgi Yönetimi, Bilginin Edinilmesi, Bilginin Paylaşılması, Bilginin Kullanılması, Bilginin Depolanması.

ABSTRACT

This research aims to determine whether the knowledge method, which is the process of acquiring, sharing, using and storing, is an effective and productive tool for organizational learning in official primary and secondary schools. The research was conducted based on a quantitative research design such as survey research. The sample of this research consists of classroom and branch teachers working in Şişli district. The sample consists of 290 subjects. 5 demographic information and 50 statements were requested in the questionnaire. Statistical analysis was obtained using IBM SPSS 20.0 and IBM SPSS 22.0 programs. For knowledge management processes, the mean and standard deviation of the survey results were also calculated. In addition, the mean score of the survey and the size of the survey based on demographic data were evaluated by t-test. The results showed that knowledge management can be used as effective and efficient tool in order to provide organizational learning in official primary and secondary schools. On the other hand, the average score of male teachers for the process of using information is compared to females; the average score of the classroom teachers for the process of acquiring knowledge compared to the branch teachers; the average score of the branch teachers for the process of using the information compared to the classroom teachers; according to the average score of teachers for the process of using information, those with a seniority of 1-20 years compared to those with a seniority of 21 years or more; it was also revealed that the average score of teachers regarding the processes of acquiring knowledge and storing knowledge is statistically higher for those whose tenure at school is between 1-10 years than those with 11 years or more.

Keywords: Official Primary Schools, Organizational Learning, Knowledge Management, Knowledge Acquiring, Knowledge Sharing, Knowledge Utilizing, Knowledge Retaining

GİRİŞ

Örgütsel öğrenme kavramı konusunda kafa yoran birçok öncü düşünür çığır açan fikirler ileri sürmüştür. Kavram, C. Marlene Fiol ve Marjorie A. Lyles'e göre “bilginin ve kavrayışın geliştirilmesi yoluyla eylemleri iyileştirme süreci”ni; Barbara Levitt ve James G. March'a göre “hatayı saptama ve düzeltme süreci”ni ifade eder. Chris Argyris'e göre örgütsel öğrenme “ortak kavrayışlar, bilgi ve zihin modelleriyle gerçekleşir [ve] geçmiş bilgi ve deneyime -yani belleğe- dayanır.” (Garvin, 1999). Bir örgüt olarak eğitim kurumlarında örgütsel öğrenme sürecinin etkin ve etkili olarak tesis edilebilmesi için yapılması gereken çok sayıda husustan bazıları şu şekilde sıralanabilir: 1. Okulun bütün üyeleri için öğrenme öncelikli hale getirilmeli, 2. Okuldaki herkes araştırma yapmaya

Sefa Üzüm¹ 

How to Cite This Article

Üzüm, S. (2023). “Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6968-6987. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69405>

Arrival: 11 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri ABD, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0001-5512-4981

teşvik edilmeli ve ikincil öğrenme ortamları oluşturulmalı, 3. Okulda bilginin yayılmasını kolaylaştırılmalı, 4. Okulun işleyişinde demokratik ilkeler hayata geçirilmeli, 5. Okul ortamında insan ilişkilerine önem verilmeli, 6. Okul mensuplarının kendilerini gerçekleştirmeleri desteklenmelidir (Collinson ve Cook, 2016:81-249). Ancak ülkemizde genel olarak bütün eğitim kurumlarında özel olarak ise resmî eğitim kurumlarında etkili ve etkin bir örgütsel öğrenme süreci tam olarak işletilememektedir. Bu çalışmada “Türkiye’deki resmî ilköğretim kurumlarında² örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için etkili ve etkin bir araç olarak bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetimi kullanılabilir mi?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmaktadır.

Esasında Üzüm (2009) tarafından yapılan çalışmada bilgi yönetiminin, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bir araç olarak kullanılabilmesi ortaya konulmuştur. Ancak bu çalışmadan sonra Memduhoğlu ve Kuşci (2012) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre bu okullarda örgütsel öğrenmenin bazen gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmış; Ünal (2014) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine göre okullarda örgütsel öğrenmeyi sağlayacak uygulamalar belli oranda yapılmakla birlikte bilgi takasını ve yeni bilginin edinimini sağlamak için gerekli araç ya da ortamların tam olarak hazırlanmadığı, ayrıca öğrenmeyi sağlayacak yapıda eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmış; Yetim (2015) tarafından yapılan çalışmada resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizması olarak adlandırılan boyutlardan bilgiyi arama boyutunda “düşük düzeyde”; bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma-yayma ve bilgiyi saklama boyutunda “orta düzeyde” algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmış; Bozbayındır (2019) okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki örgütsel öğrenmenin engellerini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenleri arasında mükemmel işleyen bir iletişimin olmadığını bunun tersine kuşak çatışması, gruplaşma gibi iletişimleri aksatan durumların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Demirbaş ve Bostancı (2020) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin algıları arasında belirgin bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından bu durumun sebebinin derinlemesine incelenmesi için bir araştırma yapılması önerilmiştir. Şahin ve Cemaoglu (2021) tarafından yapılan çalışmada ise resmî ortaöğretim kurumlarındaki örgütsel öğrenmeyi engelleyici faktörler arasında “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımında bulunacak yeterli zamanlarının olmaması ve okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması; okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, öğretmenlerin paylaşımında bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması” sıralanmıştır.

Yukarıda sıralanan çalışmalardan Memduhoğlu ve Kuşci (2012) tarafından ilköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin bazen gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır ancak örgütsel öğrenmenin tamamen gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenlere yönelik bir boşluk oluşmuştur; Ünal (2014) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi sağlayacak bilgi takasının ve yeni bilginin edinimini sağlamak için gerekli araç ya da ortamların tam olarak hazırlanmadığı, ayrıca öğrenmeyi sağlayacak yapıda eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak bilgi takası ve yeni bilginin ediniminin ve öğrenmeyi sağlayacak bir yapının nasıl oluşturulabileceğine ilişkin bir boşluk oluşmuştur; Yetim (2015) tarafından resmî ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizması olarak adlandırılan boyutlardan bilgiyi arama boyutunda “düşük düzeyde”; bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma-yayma ve bilgiyi saklama boyutunda “orta düzeyde” algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak bilgiyi arama, analiz etme, alma, yayma, saklama süreçlerinin nasıl yapılacağı ile ilgili bir boşluk oluşmuştur; Bozbayındır (2019) tarafından ilköğretim okullarındaki örgütsel öğrenme sürecine yönelik olarak ilköğretim öğretmenleri arasında mükemmel işleyen bir iletişimin olmadığını bunun tersine kuşak çatışması, gruplaşma gibi iletişimleri aksatan durumların olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak iyi işleyen bir iletişim sürecinin nasıl tesis edileceği ve okul ortamındaki çatışmaların ve gruplaşmaların nasıl bertaraf edileceği hususunda bir boşluk oluşmuştur; Demirbaş ve Bostancı (2020) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algıları arasında belirgin bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak bu farklılığın giderilmesi için ne yapılması gerektiği hakkında bir boşluk oluşmuştur; Şahin ve Cemaoglu (2021) tarafından okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımında bulunacak yeterli zamanlarının olmaması ve okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması, okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, öğretmenlerin paylaşımında bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması gibi hususlar resmî ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi engelleyici faktörler olarak sıralanmış ancak ilköğretim kurumları açısından da önem taşıyan aynı engellerin aşılması için yapılması gerekenlere yönelik bir boşluk oluşmuştur. Teoride ve pratikte örgütsel öğrenme sürecine

² Resmî ilköğretim kurumlarından kasıt, yürürlükteki Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde de belirtildiği gibi, resmî ilköğretim, ortaokullar ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne yürütülen imam-hatip ortaokullarıdır.

yönelik dile getirilen bütün bu boşlukların etkili ve etkin ve bir araçla nasıl ortadan kaldırılacağına ilişkin alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan Hansen ve arkadaşlarının da (2001) söylediği gibi bilgi yönetimini bilinçli olarak uygulamak isteyen yöneticiler için rehber olarak kullanabilecekleri bir başvuru kaynağı da yoktur. Bununla birlikte Üzüm (2009) tarafından yapılan çalışmanın üzerinden geçen on dört yıllık süreçte örgütsel öğrenme için bilgi yönetiminin kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığını belirlemeye yönelik de alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde bilgi yönetimini uygulayabilen örgüttür (Yılmaz, 2011). Öğrenen örgüt, örgütün sistemi ile süreçlerine odaklanırken, örgütsel öğrenme örgütte bilginin ve becerilerin nasıl oluştuğu ve kullanıldığına odaklanmaktadır (Atak, 2011). Örgütsel öğrenme, bilgi yönetimine göre daha gelişmiş bir niteliğe sahiptir. Buna karşılık yakın ilişki içerisinde olduğu bilgi yönetiminin bir yönetim aracı olma niteliği daha öndedir. Bilgi yönetimi süreci, örgütsel öğrenmeye göre daha fazla uygulamaya yöneliktir (Kalkan, 2006). Bilgi yönetimi her şeyden önce ne öğrenilmeli, ne zaman öğrenilmeli ve onu kim öğrenmeli konularına odaklanır. Her durumda bu süreç, birinin bir şeyler öğrenmesi anlamına gelir (Dove, 1999).

Öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazanılması, yaşam boyu öğrenme için elzemdir. Öğrenmeyi öğrenmiş birey, yaşamı boyunca dâhil olacağı grup ve örgütlere de bu özelliğini yansıtabilme ve o alanları da öğrenmeye sevk edebilme kabiliyetine sahip olacaktır. Okullardaki öğrenme yaşantılarını şekillendiren öğrenmeyi öğrenmiş öğretmenlerin, öğretici rollerinin yanında bir de öğrenci rolleri bulunmaktadır. Öğretmenler, örgütsel öğrenme sürecini işleten okulların hem öğreten hem de öğrenen aktörleridir. Öğretmenlerin bireysel öğrenme kabiliyetinin, grup ve okul düzeyine yansıtılarak öğrenme çıktılarının etki edilen toplum kesimine yansıtılması toplumsal kalkınma açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Toplumun geneli açısından, kamusal eğitim hizmeti sunan resmî ilköğretim kurumlarının örgütsel yönetim kapasitelerini geliştirmek, niteliğini artırmak, çağın gereklerine uyumlarını sağlayabilmek amacıyla bu kurumlarda bilgi yönetiminin bir araç olarak kullanılarak örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışılması önem arz etmektedir. Çalışmanın önemi de buradan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte çalışmayla eğitim yönetimine formal şeklini veren bakanlık bürokratlarına ve icracı okul yöneticilerine örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik somut eylemlerin yer aldığı bir yol haritasının ortaya konulması da başka bir önem taşıyan konudur. Örgütsel öğrenme alanyazınında görülen ve yukarıda ifade edilen boşlukların bilgi yönetiminin uygulanması ile etkili ve etkin bir şekilde giderilebileceğine ilişkin varsayım önem atfedilen bir başka husustur.

Görüleceği üzere öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi birbiri ile yakından ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlar ve farklı örgütsel yönetim süreçleridir. Bununla birlikte birbirini besleme, destekleme ve geliştirme kapasitelerine sahiptirler. Bu süreçler daha çok özel sektör zemininde filizlenmiş ve boy vermiş olsa da örgütlere fark yaratan katkılar sunmuş olmalarının belirgin hale gelmesi tüm sektörlerin dikkatlerini üzerlerine çekmelerine neden olmuştur. Kamu kurumları da bu süreçlere bigane kalamamıştır. Örgütsel öğrenme için birey, grup ve örgüt düzeyinde bilgi edinmeye, bilgiyi enformasyona dönüştürerek paylaşmaya, elde edilen bilgiyi pratiğe yansıtmaya, enformasyona dönüşen bilgiyi depolamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç en etkili ve etkin bir şekilde bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini organize eden bilgi yönetimi aracılığıyla temin edilebilir.

Bu tarama çalışmasının amacı resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin sağlanmasında etkili ve etkin bir araç olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın bu amacı kapsamında, cevap aranan sorular şunlardır:

- Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri ne düzeydedir?
- Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri cinsiyete, yaşa, branşa, kıdeme ve okuldaki görev süresine göre değişmekte midir?

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri nasıl ki çevrelerine uyum sağlayabilme becerilerine bağlıysa, bireyler tarafından oluşturulan örgütlerin de sistem yaklaşımı çerçevesinde çevrelerine uyum sağlayarak gelişebilmeleri etkili ve etkin öğrenebilme yeteneklerine bağlıdır (Seymen & Bolat, 2002). Örgütsel bir soruna bütüncül olarak bakabilme olanağı sunan sistem yaklaşımı, sorunların çözümünü ve mevcut yapının iyileştirilmesini kolaylaştırır. Sistem kavramı yönetim alanından politikaya, iletişimden sosyolojiye birçok alanda kullanılmaktadır (Ereş, 2020).

Sistemi oluşturan parçalar arasındaki etkileşimlerin sonuçlarından hareketle doğrusal olmayan ve tahmin edilemeyen özellikteki ilişkiler ağının var olması karmaşıklık teorisi ile açıklanmaktadır (Bayramoğlu, 2016). Karmaşık sistemlerin karşılaştığı koşullar sürekli değişir ve buna bağlı olarak sistemler daha kararlı bir durumdan daha kaotik duruma geçerek döngüsel işleyişlerini devam ettirirler. Böyle bir sistemin evrimi öngörülemez. En iyi ihtimalle, öğrenme kapasitesi geliştirilerek değişimine etki edilebilir (Coppeters, 2005). Bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda kurumların ve mensuplarının sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için bilgi odaklı hareket etmeleri gerekir ki bu da sürekli öğrenmeyi mecbur hale getirir (Bayraktar, 2007). Ancak bireylerin öğrenmesi, parçası olunan organizasyonun değişmesi için gerekli olmasına rağmen yeterli değildir. Bireyler öğrenme kapasitelerini artırdıklarında, organizasyon da onların öğrendiklerini tatbik edebilme çabalarına destek verir ve öğrenmelerini etkinleştirir, destekler ve ödüllendirirse organizasyonun öğrenme ve değişme kapasitesi artar (Marsic&Watkins, 2003). Bu süreç öğrenen organizasyon olarak nitelendirilen yapı ile daha etkin, etkili ve verimli bir şekilde işletilebilir. Özünde öğrenen organizasyon, arzu edilen ortak geleceğe ulaşmaya yönelik bireysel ve grup olarak kendilerini sürekli geliştiren insanların oluşturduğu bir yapıdır (Çalkavur, 2006). Öğrenen organizasyon, organizasyonun maruz kalacağı değişimi, karmaşıklığı ve belirsizliği öngörerek, bunları yönetebilmeyi amaçlar. Gerçekten de günümüzde organizasyonlar sürekli öğrenme, değişme, öğrenmeyi ve değişmeyi yönetme gibi süreçlerle çevrelerinde yaşanan değişim ve karmaşıklığa uyum sağlama mecburiyetindedirler (Coşkun, 2000). Örgütlerde tesadüflere bırakılmayan ya da başka bir ifadeyle plânlı, bilinçli ve yönetilerek gerçekleşen bütün değişimlerin temelinde ise öğrenme yer alır (Basım & Şeşen, 2009).

Öğrenen organizasyonlar, sadece organizasyonun varlığını devam ettirmeye yönelik (uyum sağlayıcı) ve değişikliklere tepki vermeye yönelik öğrenme ile sınırlı kalmamalıdır. Uyum sağlayıcı öğrenmenin, yani organizasyonun çevresindeki değişimlere, karmaşıklıklara ve belirsizliklere karşı hazırlıklı hale getirilmesinin yanında atılcı-gelişimci (proaktif) öğrenmeye de ihtiyaç duyulmaktadır. Proaktif öğrenme değişimin yönünün önceden tahmin edilerek organizasyonun buna hazırlanmasını, hatta değişimin yönünün bizzat belirlenmesini ifade eder (Coşkun, 2000). Değişimleri tahmin etmek, onlara uygun yanıtlar vermek ve verimlilik elde etmek için sürekli öğrenmeye gereksinim duyulmaktadır (Hong&Kuo, 1999). Bunun için organizasyonların örgütsel öğrenmeyi, örgüt politikası haline getirmeleri bir zorunluluktur (Yılmaz, 2011). Bu noktada öğrenen organizasyonlar ile örgütsel öğrenme arasında bir fark olduğuna dikkat etmek önemlidir. Öğrenen organizasyonlar kolektif olarak üreten ve öğrenen bir organizasyonun özelliklerine, ilkelerine ve sistemlerine yani "ne"sine odaklanırken örgütsel öğrenme bilgi geliştirme yeterliliklerine ve süreçlerine yani "nasıl"ına odaklanır (Marquardt, 1996). Fiol ve Lyles'e göre örgütsel öğrenme, hem davranışsal hem de bilişsel değişimi kapsayan bir süreçtir. Davranışsal değişim ile gerçek tepkiler, yapılar veya eylemler kastedilirken bilişsel değişim ile örgüt üyeleri arasındaki yeni ortak anlayışlar (yeni görüşler, anlayışlar, zihinsel imgeler) kastedilmektedir (Collinson&Cook, 2016).

Günümüzde genelde bütün organizasyonları, özelde ise eğitim kurumlarının, aralarında örgütsel değişim ve örgütsel öğrenme süreçlerinin de bulunduğu birçok sürece uyum sağlaması kaçınılmaz görünmektedir (Gizir, 2008). Ancak bir eğitim kurumu açısından örgütsel öğrenme ne kurumsal yapıdaki değişikliklere ne de personel gelişimi, öğretim yöntemleri, müfredat veya katılım yapısının bazı yalıtılmış yönlerinde basit uyarlamalara indirgenebilir. Bir eğitim kurumunu bu yapıya dönüştürmek, sürekli bir öğrenme sürecinin ürünü olarak kabul edilmelidir (Coppeters, 2005). Örgütsel öğrenme ile şekillenecek öğrenen bir okul sisteminin merkezinde şüphesiz ki okul bulunur. Okulun çevresini oluşturan ilk halkada öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiden oluşan Mikro Sistem; ikinci halkada topluluklardan oluşan Eko Sistem; üçüncü halkada kültürel değerler ve politikardan oluşan Makro Sistem ve bu üç halkayı ortak kesen okulun tarihinden oluşan Mezo Sistem ile insanların tarihinden oluşan Krono Sistem yer alır (Celep, 2021). Eğitim kurumlarındaki örgütsel öğrenme etkinliklerinin ana aktörleri olan öğretmenler, bu kurumları öğrenen organizasyon haline dönüştürme sürecinin yapı taşlarını oluştururlar (Töremen, 2001). Öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki örgütsel öğrenmeye katkıda bulunabilmesi için şu yeterliliklere sahip olması gerekir: "Öğrenmeyi öğrenme ve öğretme sürecini öğrenmiş olma; bilgiyi işinde etkili kullanabilecek denli yönetebilme; amacına ulaşmak için davranışlarını değiştirebilecek düzeyde açık kafalı olma; gerektiğinde düşünme kalıplarından kurtulabilme ve yenileriyle değiştirebilme; takım içinde birlikte düşünmeye, öğrenmeye, bilgi değiş tokuşu yapmaya güdülenmiş olma; özgür düşünme ve düşünceyi özgürce anlatabilme; işinde öngörü geliştirebilme, önermeler yapma, öngörüye odaklanma; başkalarının önerme ve öngörülerine açık olma, bunları paylaşabilme; işini, çevresindekileri, bildiklerini, bilemediklerini sorgulama alışkanlığı kazanma; işinde, kendine özgü yöntem ve teknikler geliştirebilme; girişimci olma, ülküsel amaçlar geliştirebilme, düşsel önermeler yapabilme (Başaran, 2000)."

Öğrenen organizasyonun felsefesini, en iyiye ve en mükemmele ulaşma gayesiyle girişilen sürekli değişim ve yenilenme isteği oluşturur (Balay, 2004). Bu organizasyonlar sürekli olarak bilginin peşinde koşmaktadırlar. Organizasyonlardaki bireyler her şeyden önce arzu edilen istikamette gelişmek ve hem yeni hem de benzersiz ürünler ortaya koymak amacıyla öğrenmeyi öğrenirler (Ünal, 2007). Öğrenen organizasyonların oluşumu, öğrenen

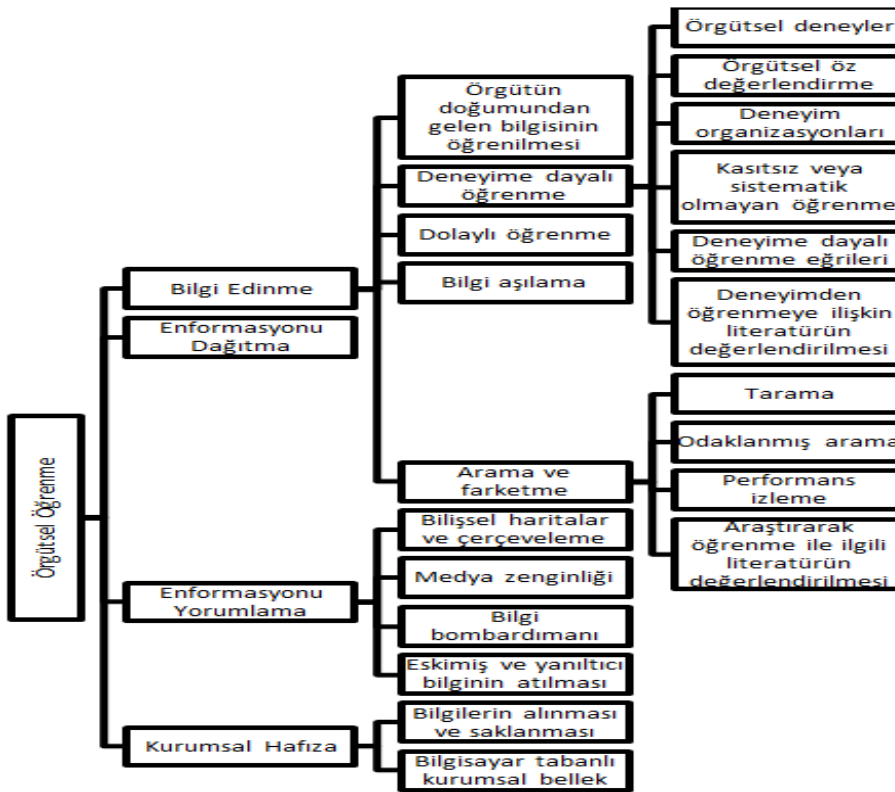
bireylerin varlığına bağlıdır. Bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi örgütün öğrenmesini garanti etmese de örgütsel öğrenmenin önkoşulu bireysel öğrenmedir (Senge, 2007). Örgütsel öğrenme ile örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için sürekli olarak yenilenme ve dönüşümü sağlayacak yeni düşünceleri ve uygulamaları örgüte yerleştirmek maksadıyla bilinçli olarak kullanılan birey, grup ve sistem düzeyindeki öğrenmeler kastedilmektedir (Collinson&Cook, 2016). Argyris ve Schön'e göre "örgütsel öğrenme, örgütte kullanılan teorilerin yapılandırıldığı ve değiştirildiği, bireysel ve kolektif araştırma sürecidir." Fiol ve Lyles'e göre "örgütsel öğrenme, geçmiş eylemler, bu eylemlerin etkililiği ve gelecek eylemler arasında kavrama yeteneği, bilgi ve bağlantılar geliştirmedir." Levitt ve March'a göre "bireysel öğrenme, örgütsel rutinleri değiştirdiği, ürettiği veya yerine başka rutinler eklediği zaman örgütsel öğrenme olur." (Collinson&Cook, 2016).

Örgütsel öğrenme, birey, grup ve örgüt düzeyinde öğrenmeye bağlı olması nedeniyle çok katmanlıdır. Varsayımları sınama, hataları tespit etme veya önemsenmeyen rutinleri ortaya çıkarma gibi araştırma süreçlerini; kullanılan teorilere veya rutinelere yeni bilgi ve uygulamaların yerleştirilmesini içerir. Hem bilişsel hem de davranışsal değişimin gerçekleşmesi beklenir. Bütün bunlar için örgüt üyeleri arasında genellikle örtük olarak ortak bir anlayışın oluşturulması gerekir. (Collinson&Cook, 2016).

Öğrenme, "kuramsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme süreci" (Eren, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme, yalnızca yeni bilgiler edinerek yeni fikirler oluşturmanın ötesinde er ya da geç davranışlarda değişikliğe neden olmalıdır. Bu değişiklik gerçekleşmezse edinilenler öğrenme yanlıgısına neden olur (Senge, 2007). Bireylerin öğrenmesine benzer şekilde örgütler de öğrenirler ve her örgütte kendine özgü bir öğrenme biçimi gelişir (Eren, 2017). Örgütsel öğrenme, bireyler ile grupların sürekli ve sistematik olarak öğrendiklerini paylaşıyor olmalarıyla etkili hale gelir. Bu yönüyle birey ve grup öğrenmesinden farklılaşır (Preskill&Torres, 1999). Örgütsel öğrenme, bireyin, grubun ve örgütün öğrenmesinin bilinçli olarak kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu tanım örgüt üyelerinin proaktif olmalarını, açık ve örtük bilgi edinmelerini, örgüte yerleşik eski anlayış ve rutinleri yenileri ile değiştirmelerini, örgütü sürekli olarak yenilemelerini içermektedir (Collinson&Cook, 2016).

Örgütsel öğrenme organizasyonların sosyal, politik ya da ekonomik çevrelerine uyum sağladığı yaşamsal bir süreçtir (Rosenstiel&Koch, 2001). Örgütsel öğrenme, daha üstün bilgi ve kavrayış yoluyla örgütsel eylemleri bulunduğu halden daha iyi bir hale getirme sürecidir (Fiol&Lyles, 1985). Örgütsel öğrenme, kazanılmış bilgi ve deneyimden (başka bir ifadeyle hafızadan) oluşan temel üzerine inşa edilir ve vâkıf olunanları paylaşma, bilgi ve zihinsel modeller aracılığıyla gerçekleştirilir (Stata, 1989). Öğrenme başarılı olursa, örgütsel davranış dinamizm kazanır ve meydan okuyacak bir düzeye erişir. Bu, yönetimi misyonlarını belirlemede etkiler. Buna bağlı olarak kurumsal vizyon geliştirilir. Bu şekilde sağlam temeller üzerine inşa edilen yeni vizyon yardımıyla kurum içinde yeni bir kültür oluşturur (Ho, 1999). Öğrenen örgüt kültürü oluşturmak için gerekli olan en önemli değer ise bilgidir (Pınar, 1999).

Bir organizasyondaki kuralların, hafızanın, değerlerin, ilişkiler sisteminin veya yapıyı ve organizasyonu şekillendiren temel dinamik ya da modelin hepsi değiştirilirse örgütsel öğrenme gerçekleşebilir. Öğrenen bir organizasyon, hızlı ve farklı biçimlerde uyum sağlama veya etkiye tepki verme kapasitesi gelişmiş bir organizasyondur. Bu yapılar, öğrenmeyi etkileyen strateji, yapı, varlık ve ideolojilerinde değişiklik yaparak öğrenme kapasitelerini artırır (Meyer, 1982). Öte yandan örgütsel öğrenme, sistemin aracı aktörlerinin (bireyler, gruplar) motivasyonu ile doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca organizasyondaki bilgi akışını tesis etmek ve değişimi artırmak için aracı aktörler arasında öğrenme sürecinin çıktılarının (bilgi ve enformasyon) paylaşılacağını varsayar. Bilgi akışı; bilgi üretim düzeyi, sistemdeki ilişkilerin yapısı ve iletişim kültürü ile doğru orantılıdır. O halde bireylerin ve grupların motivasyonu, bağlantıları ve onlara sunulan öğrenme fırsatları örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir (Coppeters, 2005). Crossan ve arkadaşlarına göre bir organizasyonda örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle bireysel düzeyde bir sezginin olması gerekir. Sezgi, bireysel deneyime konu olacak model ve/veya olasılıkların bilinç öncesinde fark edilmesidir. Ardından yorumlama gerekir ki bu, konuşma öncesi önseziyi ima eder. Bireyler bu süreçte önsezilerini açıklamak için genellikle metaforlara başvurarak yorumlama yeteneklerini geliştirirler. Devamında bütünleştirme gerekir ki bu da grup ve örgütsel düzeyde bağlantılar kurarak bireyler arasında ortak bir anlayış geliştirme ve eşgüdümü sağlama sürecidir; diyalog, bu sürecin olmazsa olmazıdır. Nihayetinde de genellikle değerler, rutinler ve yapılar ile organizasyon içindeki birey ve grup öğrenmelerini bütünleştirme sürecini ifade eden kurumsallaştırma gerekir (Collinson&Cook, 2016).



Şekil 1: Örgütsel Öğrenme ile İlişkili Yapı ve Süreçler

Kaynak: Huber, 1991.

Günümüzde bilgi, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli bir değer olarak görülmektedir. Dolayısıyla bilgiyi elde etme gayesi güden bireysel ve örgütsel öğrenme her geçen gün çok daha önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2011). Örgütsel öğrenme ile ilgili yukarıdaki şekilde yer alan bilgi edinme bilginin herhangi bir kaynaktan edinildiği süreci, enformasyonu dağıtma farklı kaynaklardan edinilen bilgilerin paylaşıldığı ve bu suretle yeni bilgi veya anlayışa yol açan süreci, enformasyonu yorumlama paylaşılan bilginin yaygın olarak anlaşılabilir yorumlarının yapıldığı süreci, kurumsal hafıza ise bilginin ileride kullanılmak üzere depolandığı süreci ifade etmektedir (Huber, 1991). Bu noktada çoğu zaman birbirlerinin yerlerine kullanılan bilgi ile veri ve enformasyon kavramlarının birbirinden farklı anlamları içerdiğini ifade etmek gerekir.

Veri, “örgütlerde veya fiziksel çevrede meydana gelen olayları, insanların anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçimde organize edilmeden ve düzenlenmeden önce temsil eden ham gerçekler; enformasyon ise “insanlar için anlamlı ve yararlı bir forma dönüştürülmüş verilerdir (Laudon&Laudon, 2014). “Enformasyon, amaç ve önemle bağlanmış veridir (Drucker, 1999).” Enformasyon, bireylerin zihnine işlenmesiyle bilgiye dönüşür. Bilginin metin, grafik, kelime veya diğer sembolik formlar biçiminde ifade edilerek zihin dışına aktarılması enformasyonu oluşturur (Alavi&Leidner, 2001). Bilgi “eylemde müessir olan, sonuçlara odaklanmış enformasyondur (Zaim, 2015).” Genel olarak, veriler (data) ham-işlenmemiş gerçekler olarak, enformasyon (information) düzenlenmiş-organize edilmiş bir veri seti olarak, bilgi (knowledge) ise bir mana ifade eden-anlamlı enformasyon olarak kabul edilir (Bhatt, 2001). Veri ve enformasyon insan beyninin dışında, alınıp verilebilen, transfer edilebilen ve kaydedilebilen formlar iken bilgi yalnızca beyinde bulunur (Akgün&Keskin, 2003). Veri, bilgi yönetiminin temelini oluşturan bir enstrümandır. Bilgi yönetimi, verileri yeniden düzenleme ve sunuma hazırlamadan daha çok elde edilen verilerden yeni çıkarımlar, düşünceler üretmeye yönelik bir organizasyon olarak görülmelidir (Öğüt, 2003).

Michael Polanyi, bilgiyi iki gruba ayırır: açık (explicit) bilgi ve örtülü (tacit) bilgi. Açık bilgi sembollerle ifade edilebilen ve yayılabilen bilgi iken, örtülü bilgi formüle edilmesi ve iletilmesi kolay olmayan bilgi türüdür (Akgün&Keskin, 2003). Yapılandırılmış, açık bilgi, buzdağının görünen kısmıdır. Bilgi türünün bu bölümünü bulmak ve tanımak kolaydır; dolayısıyla paylaşmak da daha kolaydır. Yüzeyin altında, görünmez ve ifade edilmesi zor, buzdağının çok önemli bir kısmı olan örtülü bilgi bulunur (Herrgard, 2000). Örtülü bilgi metafor, kıyas ve model süreçleri ile açık bilgiye dönüşür. Metafor, analiz ya da genelleme yapılmaksızın hayal gücünden ve simgelerden hareketle bir şeyi sezgisel olarak algılama aşamasıdır. Bu aşamada biri diğerinden uzak görülen imgeler arasında bağlantı kurulur. Kıyas aşamasında bir söz içerisindeki iki fikir arasında var olan farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyarak metaforun çelişkileri uyumlu hale getirilir. Model aşamasında, önceki aşamada yaratılan kavramlar somut bir model haline getirilir (Nonaka, 1999). Örgütlerde doğal olarak bulunan örtülü ve

açık bilgi bir madalyonun iki yüzüne benzer (Çınar, 2020). Bilgi yönetimi, örtük bilgiyi yakalayıp açık bilgi haline getirme, açık bilgiyi süzerek, depolayarak, geri getirerek, paylaşarak ve yeni bilgi yaratıp test ederek mevcut enformasyona eyleme geçirilebilir yeni değerler ekleme uygulamasıdır (Nemati et. al. 2002).

Okul açısından bilgi yönetiminin öncelikli amacı, okulun çevresinde meydana gelen bilimsel ve teknolojik yenilikler ile kavramsal gelişmelerden okul çalışanlarının zamanında haberdar olması ve bunların okula kazandırılmasıdır (Celep&Çetin, 2014). “Bilgi Yönetimi, örgütsel performansı artırmak ve değer yaratmak için çalışanlar tarafından hem örtülü hem de açık bilginin edinilmesi, düzenlenmesi, sürdürülmesi, uygulanması, paylaşılması ve yenilenmesi için sistematik ve organizasyona özgü süreçler aracılığıyla organizasyonun bilgisini yönetme sürecidir (Bhirud, 2005).” “Bilgi yönetimi, hem zımnî hem de açık bilginin toplanması, inşa edilmesi, elde edilmesi, edinilmesi, kullanılması, ortaya çıkarılması, düzenlenmesi, damıtılması, kodlanması, paylaşılması ve aktarılmasıdır (Anyacho, 2021).” Bilgi yönetimi sürecini bilgi oluşturma, bilgi doğrulama, bilgi sunumu, bilgi dağıtım, bilgi uygulaması oluşturur (Bhatt, 2001). Başka bir tasnifle bilgi yönetimi süreci; bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi, bilginin transfer edilmesi ve paylaşılması, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi, bilginin tasnif edilmesi ve saklanması süreçlerinden oluşur (Zaim, 2005). Bu çalışmada ise bilgi yönetiminin süreçleri bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması olarak belirlenmiştir.

Bilginin edinimi, örgütün iç ve dış çevresinin incelenmesi ve bu çevrelerdeki değişimlerle ilgili enformasyonun elde edilmesidir. Örgütler bilginin edinimi aracılığıyla daha fazla öğrenirler (Akgün&Keskin, 2003). Örgütler, iç ve dış çevrelerinden enformasyon elde ederek bu enformasyonu bilgiye dönüştürürler. Bu suretle elde edilen bilgi örgüt tarafından deneyimlere, değerlere ve iç dinamiklere dâhil edilerek pratiklere yansıtılır (Zaim, 2005). Bilgi yönetimi, bilgiyi elde etmeyi kapsadığı gibi onu üretmeyi de kapsamaktadır. Modern örgütler için bilgiye sahip olmaktan daha önemli olan sahip olunan bilgiler aracılığıyla başka bilgiler üretilerek bunu ürüne ya da hizmete dönüştürmektir (Yeniçeri, 2006). Örgütün dış çevresinde oluşan ve örgütün işleyişini ilgilendiren formal ve/veya informal bilgiler ile açık ve/veya örtük bilgilerin örgüte kazandırılarak sahip olunan bilgilerle bütünleştirilmesiyle yeni bilgi üretilir (Çınar, 2020). İnsan sermayesi büyük ölçüde örtülü bilgiden oluşur. Bu bilgi süreç, ürün ya da hizmet olarak örgütün yapısına ve işleyişine yansıtıldığında açık bilgiye dönüşür (Barutçugil, 2002).

	Örtülü Bilgi	Açık Bilgi
Örtülü Bilgi	Örtülü Bilgiden Örtülü Bilgiye: Sosyalleştirme	Örtülü Bilgiden Açık Bilgiye: Dışsallaştırma
Açık Bilgi	Açık Bilgiden Örtülü Bilgiye: İçselleştirme	Açık Bilgiden Açık Bilgiye: Birleştirme

Şekil 2: Bilginin Üretilmesi

Kaynak: Nonaka, 1994.

Öğrenen bir örgütün ayırt edici özelliği çalışanlar arasındaki bilgi akışı ve paylaşımının olmasıdır (Özler vd., 2006). Bilginin transfer edilmesi ve paylaşılması, çalışanların örgütsel işleyiş için ihtiyaç duydukları bilgilere mümkün olan en kolay ve hızlı biçimde ulaşabilmelerini sağlamaya yönelik sistem, uygulama ve süreçlerin tümünü içermektedir (Zaim, 2005). Bilgi paylaşımının çerçevesini şu beş aşamadan oluşur: benimseme, uyarılma, özümseme, bütünleştirme ve yaygınlaştırma. Benimseme aşamasında alıcı, ilgili bilgiyi bulmak için çevreyi tarar. Alıcının arka plân bilgisinin, neyi, nerede ve kimi arayacağını farkında olmasını sağlar. Uyarılma aşaması, kullanıcının eldeki bağlama uyması için şüpheyi, belirsizliği ve iç çelişkileri ortadan kaldırdığı bilişsel bir süreçtir. Özümseme aşamasında, kullanıcı bilgiyi kullanma konusunda deneyim ve yeterlilik kazanır, onu taahhüt eder ve içselleştirir. Bütünleştirme aşamasında, bilgi yeni bir bütünde birleştirilir ve alıcının zanaat sanatında ustalaştığı söylenir. Son olarak, yaygınlaştırmada, bilgi çeşitli mekanizmalar aracılığıyla kuruluşun geneline sunulur (Yeung&Holden, 2000). Bilgiyi yönetmek, kurumun kültüründe saklı olan geniş bir bakış açısını ve uygulama felsefesini gerektirir ki bu kültürü oluşturan bireylerin süreçteki paylaşımları bilgi yönetiminin de başarısını belirler (Yeniçeri & İnce). Bu noktada özellikle vurgulamak gerekir ki Tiwana'nın (2003) vurguladığı gibi örgüt içerisindeki enformasyonun akışı bilgi akışını garanti etmez.

Bilgi yönetimi, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere izlediği rota doğrultusunda bilginin kullanılması için yapılması gerekenleri de kapsar (Güçlü&Sotirofski). Üretilen, paylaşılan ve depolanan bilgilerin örgüte değer katacak şekilde kullanıldığı takdirde anlamlı bir sonuca erişilir (Zaim, 2005). İçinde bulunduğumuz teknolojik devrim sürecinin ham maddesi bilgidir ve bu bilgi aracılığıyla işletilen üretim sürecinden elde edilen çıktı da yine bilgidir. Bu, üretim sürecinde bilginin yine bilgi için kullanılması anlamına gelir (Tutar, 2006). Kullanılan bilgi aynı zamanda kendini yeniden üretebilen bilgidir. Eğitim kurumlarında üretilen ve dağıtılan bilginin öğretmenler

tarafından kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu bilgiyi anlaması ve yorumlaması gerekir. Ancak bu durum öğretmenlerin hem bilgi okuryazarı olmasını hem de çözümleme, sınıflama, bireşim, usamlama gibi ileri düzey bilişsel yöntemleri etkin kullanabilme becerilerine sahip olmalarını gerektirir (Çınar, 2020). Organizasyonlarda bilgi üç aşamada uygulanır: Birinci aşamada var olan bilgi birikimi tespit edilerek bu bilginin nerelerde, hangi şekilde kullanılacağı; kuruma hangi faydalar sağlayacağı konusunda plânlamalar yapılır. İkinci aşamada potansiyel bilgi ile tatbik edilen bilgi arasındaki fark tespit edilir. Üçüncü aşamada tespit edilen farkın ortadan kaldırılması için ve bilgi potansiyelinin daha etkili ve etkin kullanılabilmesi için mevcut politikalar gözden geçirilerek ihtiyaç hâsıl olması durumunda yeni politikalar üretilir (Zaim, 2005). Bilginin kullanılması büyük ölçüde bireylerin düşünme kabiliyetine ve problem çözebilme becerisine bağlıdır (Semerci, 2005).

Örgütler, kazandıkları bilgileri yeniden kullanmak ya da yeni bilgi üretiminin girdisi olarak kullanmak amacıyla bilgileri saklama ihtiyacı duyarlar (Çınar, 2020). Bilgi yönetiminin hemen hemen her tanımında bilginin depolanması mutlaka yer alır. Bilgi yönetimi bir bakıma örgütün sahip olduğu bilgi birikiminin çeşitli bilgi depolarında saklanması ve saklanan bu bilgilerin kuruluş içindeki diğer çalışanlar tarafından erişilebilir hale getirilmesinin sağlanmasıdır (Martensson, 2000). Örgütlerde bilginin depolanması örgütsel hafıza aracılığıyla gerçekleştirilir. Örgütsel hafıza, bir örgütün gelişimi sürecinde elde ettiği ve bünyesinde muhafaza ettiği enformasyonun verilecek kararlara dayanak oluşturması amacıyla dünden bugüne ve geleceğe taşınmasını ifade eder (Akgün&Keskin, 2003).

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada öğretmenlerin bakış açısından bir kamu kurumu olan resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin sağlanmasında etkili ve etkin bir araç olup olmadığını belirlemek amaçlandığından, çalışmalar nicel araştırma desenlerinden tarama araştırması desenine göre yürütülmüştür. Tarama araştırması, bireylerin belirli bir konudaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan araştırma türüdür (Gürbüz&Şahin, 2018). Çok sayıda elemana sahip olan bir evren hakkında genel bir kanıya varmak için araştırmaya dâhil edilen deneklerin belirli konulardaki özellik ve tutumlarının tespit edilmesi genel tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2010).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İli Şişli İlçesi'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilköğretim kurumlarında (16 İlkokul, 14 Ortaokul, 2 İmam Hatip Ortaokulu) görev yapan 1.065 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin sayısının tespiti, Şişli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün web sayfasında yer alan okulların listesi çıkarılıp tek tek bu okulların web sayfalarına girilerek, bu sayfalara MEBBİS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) resmî verilerinin doğrudan yansıtılmasıyla sunulan öğretmen sayılarının alt alta toplanmasıyla tespit edilmiştir. Çalışmanın örnekleminin, %95 güven aralığı ve %5 hata payına göre, en az 283 denekten oluşması gerektiği hesaplanmıştır. Örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Erkek	135	46,6
	Kadın	155	53,4
Yaş	20-40 Arası	142	49,0
	41+	148	51,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	135	46,6
	Branş Öğretmeni	155	53,4
Kıdem	1-20 Yıl Arası	145	50,0
	21+	145	50,0
Görev Süresi	1-10 Yıl	129	44,5
	11 Yıl ve Üzeri	161	55,5
Toplam		290	100,0

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %46,6'sı erkek ve %53,4'ü kadındır. %49'u 20-40 yaş aralığındayken %51'i 41 yaş ve üzerindedir. %46,6'sı sınıf öğretmeni olarak görev yaparken %53,4'ü branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yarısı 1-20 yıl arası diğer yarısı ise 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %44,5'i, 1 ile 10 yıl arasında aynı okulda görev yaparken, %55,5'i 11 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi için ilgili alanyazın taranarak geliştirilen 50 ifadenin yer aldığı 5'li likert tipi ankettir. Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla 5 soru yer almaktadır. İkinci bölümde örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi konusunu ölçmeye yönelik 50 maddelik ifadeler listesi yer almıştır. Ankette yer alan ifadeler 5'li likert türüne göre düzenlenmiştir. Anketin dereceleri şu şekildedir: 5: Kesinlikle Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum/Kısmen Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum. Buna göre ankette işaretlenen yüksek puan öğretmenin ilgili boyuta ilişkin değerlendirmesinin olumlu olduğunu; düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir.

Anketin güvenilirlik ve geçerlik çözümlemesinde cronbah alpha katsayısı kullanılmıştır. $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$ düşük, $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ oldukça güvenilir, $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ yüksek derece güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2002). Tüm anket için α (cronbah alpha) değeri 0,952 olarak hesaplanmıştır. Ankette 4 boyutta 50 ifade yer almaktadır. Bilginin Edinilmesi Boyutu; anketteki 1-14. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,955 olarak hesaplanmıştır. Bilginin Paylaşılması Boyutu; anketteki 15-28. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,835 olarak hesaplanmıştır. Bilginin Kullanılması Boyutu; anketteki 29-42. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,832 olarak hesaplanmıştır. Bilginin Depolanması Boyutu; anketteki 43-50. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,920 olarak hesaplanmıştır. Anketin tüm alt boyutları için yüksek derecede güvenilir kabul edilen α değeri hesaplanmıştır. Anketin normallik testi yapılmış verilerin normal dağıldığı görülmüş ve son olarak parametrik analizler uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 26/12/2022 tarihli ve E-59090411-20-66841363 sayılı Oluru ile Şişli ilçesinde bulunan 16 İlkokul, 14 Ortaokul, 2 İmam Hatip Ortaokulunda görev yapan 290 öğretmene anketör aracılığıyla ulaştırılan anket formlarıyla toplanmıştır.

Anket formları ile elde edilen veriler öncelikle gerekli sayısal kodlamalar yapılarak Microsoft Excel programına işlenmiş, ardından bu veri seti IBM SPSS 20.0 ve IBM SPSS 22.0 versiyonuna aktarılmış ve söz konusu paket program kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmadaki demografik bilgilere ilişkin verilerin analizinde sayı ve yüzdeye dayalı tanımlayıcı istatistik verileri kullanılmıştır. Anket alt boyutlarının normallik testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk Testine göre Bilgi yayılması boyutunun normal dağıldığı görülmüştür. Diğer üç boyut için Skewness ve Kurtosis (Basıklık çarpıklık değerleri) incelenmiştir. Değerlerin $\pm 1,5$ aralığında olması normal dağılım kabul edilmektedir (Tabachnick&Fidell, 2013). Diğer üç boyut için de verilerin benzer şekilde normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin Normal dağılması sebebiyle parametrik analizler uygulanmıştır. Demografik verilere göre anket ortalamalarının ve anketin alt boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla T Testi yapılmıştır. Anketin alt boyutları arasında ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Anketteki ifadelerle öğretmenlerin katılım düzeylerini tespit etmek amacıyla öncelikle onlara “İlköğretim kurumlarında (ilkokul ve/veya ortaokullarda) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim, eğitimciler (müfettiş, formatör vb.) tarafından verilen eğitimler, branşlara yönelik verilen eğitimler gibi çeşitli eğitim faaliyetleri; zümre öğretmenler kurulu toplantıları, şube öğretmenler kurulu toplantıları, okullar arası toplantılar gibi toplantı faaliyetleri ile kurum içi bilgilendirme sistemleri, oluşturulan proje ekipleri, klasik ve teknolojik arşivler, okul içerisinde kurulan bilgisayar ağları ve spesifik konulara yönelik oluşturulan çalışma grupları gibi çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalara ilişkin aşağıda çeşitli yargılar yer almaktadır. İlköğretim kurumlarında yukarıda ifade edilen ve benzeri uygulamalar ile ...” metni verilmiş ve anketteki her bir ifadenin bu metni tamamlayacak şekilde devam ettirilerek ifadelerle katılım düzeylerini işaretlemeleri istenmiştir.

Bilgi Yönetiminin Boyutlarına Öğretmenlerin Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Bilgi yönetiminin boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ifadelerle katılım düzeylerinden hareketle elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Öğretmenlerin Bilgi Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Genel Değerlendirmeleri

Bilgi Yönetiminin Boyutları	Ortalama	Standart Sapma
Bilginin Edinilmesi	3,38	1,00
Bilginin Paylaşılması	3,37	0,68
Bilginin Kullanılması	3,18	0,67
Bilginin Depolanması	3,43	1,01

Tablo 2’de sunulan ortalama puanlara göre anketteki Bilgi Yönetiminin; “*Bilginin Edinilmesi*”, “*Bilginin Paylaşılması*”, “*Bilginin Kullanılması*” ve “*Bilginin Depolanması*” boyutlarını oluşturan ifadelerin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Boyutlardaki ifadelere katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 3,18 ile en yüksek \bar{x} : 3,38 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin “*Bilginin Kullanılması*” boyutuna ait olduğu; en yüksek katılım düzeyinin “*Bilginin Depolanması*” boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin “bilginin edinilmesi” boyutunun örgütsel öğrenmenin “bilgi edinme” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin paylaşılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu dağıtma” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin kullanılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu yorumlama” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin depolanması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “kurumsal hafıza” boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutlarına İlişkin t Testi Bulguları:

Öğretmenlerin bilgi yönetiminin boyutlarına ilişkin değerlendirmelerine yönelik t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğretmenlerin Bilgi Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik t Testi Sonuçları

	t	p
Bilginin Edinilmesi	14,975	,000**
Bilginin Paylaşılması	21,736	,000**
Bilginin Kullanılması	17,373	,000**
Bilginin Depolanması	15,678	,000**
**p<0,01		

Tablo 3’e göre bilginin edinilmesi boyutunun t testi sonucunun 14,975 olduğu; bilginin paylaşılması boyutunun t testi sonucunun 21,736 olduğu; bilginin kullanılması boyutunun t testi sonucunun 17,373 olduğu; bilginin depolanması boyutunun t testi sonucunun 15,678 olduğu ve tüm boyutların p değerinin ,000 ($p<0,01$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bilgi Yönetiminin Boyutlarının Korelasyon Analizi:

Bilgi yönetiminin boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Bilgi Yönetiminin Boyutlarının Korelasyon Analizi

	Bilginin Edinilmesi		Bilginin Paylaşılması		Bilginin Kullanılması		Bilginin Depolanması	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Bilginin Edinilmesi	1							
Bilginin Paylaşılması	,601**	,000	1					
Bilginin Kullanılması	,227**	,000	,673**	,000				
Bilginin Depolanması	,973**	,000	,577**	,000	,223**	,000	1	
** p<0,01								

Anketin alt boyutları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Ankette bilginin edinilmesi boyutundan alınan ortalama puan arttıkça bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması boyutlarından alınan puanlar da artmaktadır (pozitif korelasyon). Bilginin edinilmesi boyutu ile bilginin kullanılması arasında zayıf korelasyon ($r:0,227$), bilginin edinilmesi ile bilginin paylaşılması arasında orta düzeyde korelasyon ve bilginin edinilmesi ile bilginin depolanması boyutu arasında çok yüksek pozitif korelasyon görülmüştür ($p<0,01$). Bilginin paylaşılması alt boyutu ile bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon görülmüştür ($p<0,01$). Bilginin kullanılması ile bilginin depolanması alt boyutları arasında zayıf pozitif korelasyon görülmüştür ($p<0,01$).

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Edinilmesi Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin edinilmesi sürecinin, örgütsel öğrenmenin bilgi edinme boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Bilginin Edinilmesi Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmenler öğrenme fırsatlarından (kurs, seminer, konferans, hizmet içi eğitim) yararlanmalarını yönünde daha çok teşvik edilir ve desteklenirler.	3,24	1,33
Öğretmenlerin yaratıcılıklarını teşvik edilir.	3,23	1,27
Yöneticiler ve öğretmenler belli dönemlerde bir araya gelerek sürekli iyileştirme ve gelişme için tartışır.	3,28	1,32
Öğretmenler, değişen yeni eğitim yöntem, teknik ve teknolojileri izleme ve öğrenme konusunda daha çok heveslenirler.	3,26	1,28
Öğretmenler diğer okulların çalışmalarını izleyerek yararlanırlar.	3,60	1,19
Bir işin daha iyi yapılmasını sağlayan bir bilgi veya teknik görüldüğünde onu öğrenmeye ve uygulamaya olan istek artar.	3,48	1,23
Okulda hangi bilginin nerede ya da kimde olduğu belli olur, okuldaki bilgi uzmanlarının kimler olduğu ve bu uzmanların örgüte ne tür katkılar sağladığı bilinir.	3,48	1,28
Küçük gruplarla çalışan öğretmenler hangi hareketlerin işe yaradığına, hangilerinin yaramadığına ilişkin ortak inançlar geliştirirler. Böylece benzer durumlarda harekete geçme potansiyellerini yükseltmiş olurlar.	3,46	1,24
İlköğretim kurumları mevcut ve geçmişteki bilgi kaynaklarından temin ettikleri bilgileri önceki öğrenilenler ile çeşitli etkileşimler neticesinde yeniden yapılandırarak bilgi üretirler.	3,46	1,26
Bilgi bir sistem dâhilinde bilinçli olarak üretilir ve kurumsal bilgi kapasitesi artırılır.	3,38	1,23
Yeni fikirlerin ve buluşların düşünceden eyleme geçmesi veya hizmetlerle ilgili bilgilerin üzerinde çalışılarak daha iyive götürülmesi sağlanır.	3,45	1,27
Öğretmenler yeni bilgiyi örnek alarak kendilerine adapte ederler ve kendi özgün süreçlerine uygularlar.	3,30	1,29
Var olan mesleki bilgiler ile olması gereken mesleki bilgiler arasındaki fark bilinir ve bu durum öğretmenleri öğrenmeye teşvik eder.	3,37	1,25
Okulun iç bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmesi durumunda dış kaynaktan bilgi elde edilmesi tercih edilir.	3,35	1,25

Tablo 5'e göre bilginin edinilmesi süreci ile ilgili anketteki ifadelerin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu ifadelere katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 3,23 ile en yüksek \bar{x} : 3,60 arasında değiştiği; en düşük katılımın "*Öğretmenlerin yaratıcılıklarını teşvik edilir.*" ifadesine olduğu; en yüksek katılımın ise "*Öğretmenler diğer okulların çalışmalarını izleyerek yararlanırlar.*" ifadesine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin edinilmesi sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından bilgi edinme süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Paylaşılması Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin paylaşılması sürecinin, örgütsel öğrenmenin enformasyonu dağıtma boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Bilginin Paylaşılması Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmenler, deneyim ve bilgilerini birbirlerine aktararak bilginin yayılması sürecine katkıda bulunurlar.	3,41	1,31
Öğretmenlerin kendi kendini yöneten ekipler kurmalarının potansiyel sınırları daha da genişler.	3,40	1,21
Ekip çalışmalarının önemi artar, ekip çalışmalarına olan güven artar ve ekip çalışmaları yöneticilerce desteklenir.	3,37	1,28
Teknolojik değişiklikler ve dönüşümlerin izlenmesi, haberdar olunması kolaylaşır, bunlara kurumun en kısa sürede uyumu kolaylaşır.	3,29	1,30
Öğretmenler arasında iletişim kurma arzusu artar.	3,37	1,27
Kişisel ve örgütsel başarı için daha önce paylaşılmayan bilgilerin paylaşımı kolaylaşır.	2,71	1,46
Öğretmenler tarafından daha önce üzerinde çok durulmayan ve benimsenmesinde zorlanılan paylaşılan ortak bir vizyonun öğrenilmesi, benimsenmesi ve üzerinde konuşmaya başlanması kolaylaşır ve yaygınlık kazanır.	3,27	1,07
Kurumsal yapıya işlerlik kazandırılması sağlanır.	3,31	0,99
Öğretmenler arası bilgi alışverişi engelleri tamamen ortadan kalkar, şeffaflık sağlanır.	3,62	1,18
Okulda karar alma süreci hızlanır ve alınacak kararların, birbiriyle uyumlu ve bütünlük olma durumu daha da güç kazanır.	3,33	1,24
Okulların daha önce uygulamış olduğu projelerden ve gerçekleştirdiği faaliyetlerden elde etmiş olduğu deneyimler paylaşılır.	3,74	1,06
Ekip üyeleri bilgi teknolojisi yardımıyla daha etkileşimli hale gelir.	3,59	1,03
Ekip üyeleri, yeni şeyler öğrenme, bilgi ve deneyimlerini paylaşmaya yönelik birbirlerini teşvik eder.	3,43	1,20
Öğretmenlerin birbirine bağlılıklarını ve güvenlerini artırıcı ortam ve kültür oluşmasına katkı sağlar.	3,27	1,17

Tablo 6'ya göre bilginin paylaşılması sürecine yönelik ankette yer verilen 14 ifadenin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu ifadelere katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 2,71 ile en yüksek \bar{x} : 3,74 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin "*Kişisel ve örgütsel başarı için daha önce paylaşılmayan bilgilerin paylaşımı kolaylaşır.*" ifadesine olduğu; en yüksek katılım düzeyinin ise "*Okulların daha önce uygulamış olduğu projelerden ve gerçekleştirdiği faaliyetlerden elde etmiş olduğu deneyimler paylaşılır.*" ifadesine

olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin paylaşılması sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından enformasyonu dağıtma süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Kullanılması Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin kullanılması sürecinin, örgütsel öğrenmenin enformasyonu yorumlama boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Bilginin Kullanılması Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

	Ortalama	Standart Sapma
Sürekli değişim hedeflenerek öğrenen örgüt olmaya önem verilmesi daha da artar.	3,18	1,23
Öğretmenlerin akademik başarı için sürekli eğitimi benimseme duygusu daha da artar.	3,23	1,17
Öğretmenler kendilerini geliştirmek için yeterli olanaklara sahip ortamı bulur.	3,27	1,16
Sürekli öğrenme kültürünün yer edinmesi kolaylaşır ve yaygınlaşır.	3,12	1,38
Bireysel, grup ve örgüt düzeylerinde öğrenme cesaretlendirilir ve bunda artış sağlanır.	3,50	0,96
Öğretmenlerin eylemlerinin sürekli değerlendirilerek düzeltmeler yapabilmeye olanağı kolaylaşır ve hız kazanır.	3,48	1,01
Teknolojik yenilikler okula en kısa sürede adapte edilir.	3,21	1,23
Değişen alternatif öğrenme teknolojilerine önem verilir.	3,18	1,12
Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimi ve her türlü desteğin sağlanması için yönetimin çabaları artar.	3,33	1,08
Öğretmenler, kendilerini geliştirebilecekleri eğitim faaliyetlerine katılım konusunda daha istekli hale gelir.	3,36	1,14
Öğretmenler, öğrenme için yeni yöntem ve teknikler üretirler.	2,97	1,32
Bilginin ne ölçüde kullandığını ve bu bilginin kurumun etkililiğine ne ölçüde yansıdığını tespit edilir.	2,27	1,30
Öğretmenlerin, bilgi, beceri ve tecrübelerinde artış meydana gelir bu bilgi, beceri ve tecrübelerini başkalarına aktarmaları kolaylaşır.	3,25	1,32
Yeni sistemle birlikte okul faaliyetleri genellikle öğrenme ile ilişkilendirilir.	3,23	1,27

Tablo 7’ye göre bilginin kullanılması sürecine yönelik ankette yer verilen 14 ifadenin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu ifadeler katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 2,27 ile en yüksek \bar{x} : 3,50 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin “*Bilginin ne ölçüde kullandığını ve bu bilginin kurumun etkililiğine ne ölçüde yansıdığını tespit edilir.*” ifadesine olduğu; en yüksek katılım düzeyinin ise “*Bireysel, grup ve örgüt düzeylerinde öğrenme cesaretlendirilir ve bunda artış sağlanır.*” ifadesine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin kullanılması sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından enformasyonu yorumlama süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Depolanması Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin depolanması sürecinin örgütsel öğrenmenin kurumsal hafıza boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Bilginin Depolanması Boyutuna İlişkin Değerlendirmeler

	Ortalama	Standart Sapma
İhtiyaç duyulan teknik araç ve gereçler okul imkânları ile veya bağlı bulunan bir üst merciden talep edilerek en kısa zamanda temin edilir.	3,28	1,32
Öğretmenlerin daha önce bilmediği ya da unuttuğu süreçleri görebilme, hatırlama olanağına kavuşarak hata yapma oranı düşer dolayısıyla da hizmet kalitesi ve başarı artar.	3,26	1,27
İlgililere sunulan hizmetler konusunda tam ve doğru olarak bilgilendirilme hız kazanır, kolaylaşır.	3,60	1,18
Öğretmenler tarafından daha önceden hazırlanan veya uygulanan faaliyetleri etkin biçimde paylaşımcıların kullanımına sunma kolaylaşır, hızlanır.	3,48	1,23
Okulların daha önce uygulamış olduğu projelerden ve gerçekleştirdiği faaliyetlerden elde etmiş olduğu deneyimlere ulaşılması ve bunların öğrenilmesi sağlanır.	3,48	1,28
Örgütsel etkinliklerle ilgili her türlü evrak düzenli biçimde dosyalanarak saklanmasına özen gösterilir.	3,46	1,24
İşlem maliyetini azaltacak, etkin ve yeterli karar almaya katkıda bulunacak bilgi sağlanır.	3,46	1,26
Bilgiler ilgililerin anında ulaşabileceği, güncel ve geçmişe ait organizasyon çapında arşivlerde saklanır.	3,38	1,23

Tablo 8’e göre bilginin depolanması sürecine yönelik ankette yer verilen 8 ifadenin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu ifadeler katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 3,26 ile en yüksek \bar{x} : 3,60 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin “*Öğretmenlerin daha önce bilmediği ya da unuttuğu süreçleri görebilme, hatırlama olanağına kavuşarak hata yapma oranı düşer dolayısıyla da hizmet kalitesi ve başarı artar.*” ifadesine olduğu; en yüksek katılım düzeyinin ise “*İlgililere sunulan hizmetler konusunda tam ve doğru olarak bilgilendirilme hız kazanır, kolaylaşır.*” ifadesine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim

kurumlarında, bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin depolanması sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından kurumsal hafıza süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

		t Testi					
	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Bilginin Edinilmesi Boyutu	Erkek	135	3,35	0,94	-,514	288	,608
	Kadın	155	3,41	1,06			
Bilginin Paylaşılması Boyutu	Erkek	135	3,40	0,68	,808	288	,420
	Kadın	155	3,34	0,68			
Bilginin Kullanılması Boyutu	Erkek	135	3,32	0,71	3,193	288	,002
	Kadın	155	3,07	0,62			
Bilginin Depolanması Boyutu	Erkek	135	3,38	0,93	-,721	288	,472
	Kadın	155	3,47	1,07			
Toplam Puan	Erkek	135	3,36	0,65	,722	288	,471
	Kadın	155	3,30	0,69			

p<0,05

Tablo 9'a göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05). Bilginin kullanılması alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalama puanının kadınların puanından daha yüksek olduğu görülmüştür (p<0,05). Bu farklılığın en temel nedeninin toplumsal cinsiyet eşitsizliği olduğu ifade edilebilir. Zira bilginin kullanılabilmesi için yapılması gereken bir dizi plânlama ve ön hazırlık için kadınların yeterince zaman ayıramamasının nedeni mesleklerini icra etmelerinin yanında çok sayıdaki ve türdeki ev hizmetlerini yerine getirme, ev dışında beslenme, giyim, bakım gibi temel alış-veriş süreçlerini organize etme, varsa çocuklarla ve/veya aile büyükleri ile birinci derecede ilgilenme gibi yükümlülüklerle uğraşmak mecburiyetinde kalmalarıdır. Şüphesiz ki bu hususlar bilginin kullanılması için olması gereken zamanı, motivasyonu, zihinsel ve bedensel hazırlığı kadınlar aleyhine olumsuz etkilemektedir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Yaş Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

		t Testi					
	Yaş	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Bilginin Edinilmesi Boyutu	20-40	142	3,39	1,03	,184	288	,854
	41+	148	3,37	0,98			
Bilginin Paylaşılması Boyutu	20-40	142	3,39	0,67	,647	288	,518
	41+	148	3,34	0,68			
Bilginin Kullanılması Boyutu	20-40	142	3,20	0,67	,421	288	,674
	41+	148	3,17	0,67			
Bilginin Depolanması Boyutu	20-40	142	3,46	1,05	,557	288	,578
	41+	148	3,39	0,97			
Toplam Puan	20-40	142	3,35	0,69	,513	288	,609
	41+	148	3,31	0,65			

p<0,05

Tablo 10'a göre öğretmenlerin yaş grupları ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05). Buna göre mesleğinin henüz başında olan 20'li yaşlardaki öğretmenler ile mesleğinin sonlarına yaklaşan 60'lı yaşlardaki öğretmenlerin benzer düzeylerde bilgileri edindikleri, paylaştıkları, kullandıkları ve depoladıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedeni olarak teknoloji okur-yazarlığının ve kullanımının her yaş düzeyinde yaygınlaşması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmiş olması, her yaş grubundaki öğretmenlerin birbirinden çok da farklı olmayan sosyal ve ekonomik fırsat ve imkânlarla sahip olması gösterilebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Branş Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

t Testi							
	Branş	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Bilginin Edinilmesi	Sınıf Öğr.	135	3,53	0,97	2,343	288	,020
	Branş Öğr.	155	3,25	1,02			
Bilginin Paylaşılması	Sınıf Öğr.	135	3,32	0,69	-1,125	288	,261
	Branş Öğr.	155	3,41	0,66			
Bilginin Kullanılması	Sınıf Öğr.	135	3,08	0,74	-2,529	254,242	,012
	Branş Öğr.	155	3,28	0,59			
Bilginin Depolanması	Sınıf Öğr.	135	3,55	1,01	1,911	288	,057
	Branş Öğr.	155	3,32	1,00			
Toplam Puan	Sınıf Öğr.	135	3,35	0,67	,399	288	,690
	Branş Öğr.	155	3,31	0,67			

p<0,05

Tablo 11’e göre öğretmenlerin branşı ile bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiş ($p>0,05$); bilginin edinilmesi ve kullanılması alt boyutlarında ise anlamlı bir fark görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bilginin edinilmesi puanı branş öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde iken, branş öğretmenlerinin bilginin kullanılması puanı sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinin bilginin edinilmesi puanı branş öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek iken, branş öğretmenlerinin bilginin kullanılması puanı sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine kıyasla bilginin edinilmesi boyutuna daha yüksek katılım göstermelerinin nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin zümre olarak daha yakın çalışma imkânına sahip olmaları, bütün çalışma süreleri içerisinde sınıf öğretmenlerinin tamamı ile etkileşim içinde bulunabilme fırsatına sahip olmaları, branş öğretmenlerinde yaygın olarak görülen boş gün uygulamasının sınıf öğretmenlerinde olmaması, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda branş öğretmenlerine göre daha az sayıda olmalarına bağlı olarak sosyal ilişkilerinin daha sıkı ve yoğun olması gösterilebilir. Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine kıyasla bilginin kullanılması boyutuna daha yüksek katılım göstermelerinin nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin eğitime ağırlıklı, branş öğretmenlerinin ise öğretme ağırlıklı etkinlikler organize etmesi gösterilebilir. Bilgi yönetimi açısından bilginin kullanılması daha çok teknik bilginin hayata geçirilmesi sürecini ifade eder ki branş öğretmenleri de kendi alanlarındaki teknik bilgileri anında ve somut olarak yaşama tatbik edebilen uzman öğreticiler olarak nitelendirilebilirler. Oysaki teknik bilgiye de sahip olan sınıf öğretmenlerinin bilgiyi kullanarak bir neticeye ulaşması çoğunlukla aylara ya da yıllara yayılan bir eğitim sürecinin işletilmesini gerektirir ki bu sürecin sonunda ancak gözlemlenebilir bir sonuç elde edebilmeleri mümkün olur. Bu durum öğretmeye ağırlık veren branş öğretmenlerinin bilgiyi kullanma motivasyonlarının, eğitmeye ağırlık veren sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Kıdem Yılı Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Anketin Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

		t Testi					
	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Bilginin Edinilmesi	1-20	145	3,41	0,94	,384	288	,701
	21+	145	3,36	1,07			
Bilginin Paylaşılması	1-20	145	3,38	0,66	,395	288	,693
	21+	145	3,35	0,70			
Bilginin Kullanılması	1-20	145	3,27	0,69	2,138	288	,033
	21+	145	3,10	0,64			
Bilginin Depolanması	1-20	145	3,45	0,94	,408	282,668	,684
	21+	145	3,40	1,08			
Toplam Puan	1-20	145	3,37	0,64	,967	288	,334
	21+	145	3,29	0,70			

p<0,05

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin kıdem yılları ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05). Bilginin kullanılması alt boyutu puanları kıdem yılına göre istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir (p<0,05). Kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Öğretmenler, ilk 20 yıllık görev sürelerindeki bilgiyi kullanma istekleri ondan sonraki yıllara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin kıdem yıllarının artmasına paralel olarak mesleki tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin de artıyor olması gösterilebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13: Öğretmenlerin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

		t Testi					
	Süre (Yıl)	N	\bar{x}	ss	t	df	p
Bilginin Edinilmesi	1-10	129	3,52	1,05	2,061	288	,040
	11+	161	3,27	0,96			
Bilginin Paylaşılması	1-10	129	3,43	0,72	1,483	288	,139
	11+	161	3,31	0,64			
Bilginin Kullanılması	1-10	129	3,17	0,71	-,422	288	,673
	11+	161	3,20	0,64			
Bilginin Depolanması	1-10	129	3,56	1,06	2,075	288	,039
	11+	161	3,32	0,95			
Toplam Puan	1-10	129	3,40	0,73	1,661	288	,098
	11+	161	3,27	0,62			

p<0,05

Tablo 13'e göre öğretmenlerin okuldaki görev süreleri ile bilginin paylaşılması ve bilginin kullanılması alt boyutlarını arasında istatistiksel anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05). Bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması alt boyutları ise öğretmenlerin okullardaki görev sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır (p<0,05). Görev süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması boyutlarındaki puanları görev süresi 11 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir (p<0,05). Buna göre bir okulda 10 yıl süresince görev yapan öğretmenler bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması süreçlerine daha etkin katılırken okuldaki görev süresi 10 yılın üzerine çıkan öğretmenlerin bu boyutlardaki etkin olma halleri azalmaktadır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arttıkça oluşmuş olması muhtemel azalan örgütsel güven düzeyi ile artan mesleki atalet ve mesleki körleşme düzeyleri olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumların bulunduğu noktadan daha iyi bir noktaya erişebilmeleri yetişmekte olan genç kuşaklarının bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlâkî ve psikomotor gelişimlerinin sağlanmasına ve onların paylaşılan değerler etrafında sosyal bütünleşmelerinin gerçekleştirilerek belirlenen uzak amaçlar doğrultusunda yetiştirilmelerine bağlıdır. Böylesi bir sosyal gelişim için tüm vatandaşlar toplumun yeni üyelerini maddî bir karşılık gözetmeksizin, fırsat ve imkân eşitliğini gözeterek yetiştirecek resmî eğitim kurumlarından çağın gereklerine uygun nitelikli eğitim ve öğretim hizmeti alabilmeyi ummaktadırlar. Okullardaki öğrenme sürecinin baş aktörleri olan öğretmenlerden

başlayarak zorunlu eğitime tâbi tutulan öğrenciler aracılığıyla dalga dalga toplumun geneline yayılacak öğrenme halkalarının ilki örgütsel öğrenmeyle oluşturulabilir. İçinde bulunulan çağın en önemli belirleyicisi olan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile bilgiye erişimin kolaylaşması ve bilginin yaygınlaşması eğitim hizmetinin ilk ve temel sunucusu olan resmî ilköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme kapasitelerini artırmayı zorunlu hale getirmiştir.

Örgüt, belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanlar ile soyut ve somut bir takım varlıklardan oluşan, birbirlerini besleyen ve destekleyen organları aracılığıyla etkin olabilen birliklerdir. Herhangi bir örgüte anlam kazandıran, ruh veren ya da onu harekete geçiren içindeki insanlardır. İnsan, öğrenme becerisine sahip olan, bilinçli olarak öğrenebilen bir varlıktır. Örgütler ise içindeki insanların sahip olduğu öğrenme becerisi kadar öğrenebilme kapasitesine sahip olan yapılardır. Öğrenmenin reaktif olarak yapısal bir meziyet haline geldiği örgütler öğrenen örgüt olarak; bu örgütlerin sürekli devam ettirme arzusunda oldukları yenilenme ve gelişmeyi sağlayan proaktif süreçleri ise örgütsel öğrenme olarak adlandırılabilir. Resmî ilköğretim kurumları açısından örgütsel öğrenme, vatandaşların beklentilerini tatmin edici bir düzeyde karşılayabilecek bir imkân olarak görülmeli ve sosyal gelişimin lokomotifini olan öğrenmeyi öğrenmiş bireylerin yetiştirilmesinin en etkili ve en etkin süreci olarak kabul edilmelidir.

Resmî ilköğretim kurumlarının bilgi toplumunun gereklerine uygun bir yapıya dönüşebilmeleri için öğrenen organizasyonların belirleyici özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenen organizasyon yapısının işlerliğini örgütsel düzeydeki öğrenme süreci sağlamaktadır. Kurumsal yapının öğrenen organizasyona dönüşebilmesi için örgütsel öğrenme sürecini oluşturan bilginin edinilmesi ya da üretilmesi, bilginin enformasyona dönüştürülerek paylaşılması, enformasyonun yorumlanması ve anlamlandırılması ya da kullanılması, enformasyonun kurumsal hafızada depolanması boyutlarının etkinleştirilmesi gerekmektedir. Örgütsel öğrenme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için bilgi yönetimi sürecini oluşturan bilginin edinimi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması boyutları etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilir.

Bir kamu kurumu olan resmî ilköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için en etkili ve etkin araç olarak bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin kullanılıp kullanılmayacağını öğretmenlerin bakış açısından hareket ederek belirlemek amacıyla İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan 290 öğretmenin katılımıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin bilgi yönetiminin boyutlarından bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması boyutlarına ilişkin ifadelerle yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgular ve yorumlar bölümünde de detaylı olarak yer verilen verilerden hareketle resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin “bilginin edinilmesi” boyutunun örgütsel öğrenmenin “bilgi edinme” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin paylaşılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu dağıtma” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin kullanılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu yorumlama” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin depolanması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “kurumsal hafıza” boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi yönetiminin unsurlarına yönelik bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Erdoğan ve Polatcan (2012) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan Mersin ilindeki ilköğretim okullarında bilgi yönetimi uygulamalarının eğitimciler tarafından yüksek düzeyde algılandığı sonucu ve Üzümlü (2009) tarafından ulaşılan resmî ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetiminin kullanılabilirliği sonucu ile paraleldir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilgi yönetiminin bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; bilginin kullanılması boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalama puanının kadınların puanından anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin yaş grupları ile bilgi yönetiminin bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Muratoğlu ve Özcan (2006) tarafından yapılan çalışmada elde edilen “Aktif bilgi yönetimi” boyutunda 20-30 yaş grubunda olan deneklerin katılımlarının “ara sıra”; 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları ise “çoğunlukla” düzeyinde olduğu sonucuyla farklılaşmaktadır. Araştırmayla öğretmenlerin branşı ile bilgi yönetiminin bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olmadığı ancak sınıf öğretmenlerinin bilginin edinilmesi puanının branş öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ve branş öğretmenlerinin bilginin kullanılması puanının sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kıdem yılları ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ancak kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bostancı ve Şap (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarından kıdem yılı 21 ve üzeri

olan eğitimcilerin ilköğretim okullarında bilgi yönetiminin daha yüksek düzeyde gerçekleştiği kanaatiyle kısmen farklılaşmaktadır. Öte yandan Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyleri de yükselmektedir. Bu veri, çalışmanın sonuçlarından kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Araştırma ile öğretmenlerin okuldaki görev süreleri ile bilginin paylaşılması ve bilginin kullanılması boyutları arasında istatistiksel anlamlı bir fark olmadığı ancak görev süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması boyutlarındaki puanları görev süresi 11 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında gösterilen örgütsel güven düzeyinin düşüklüğü, Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arttıkça örgütsel güven algılarının da azaldığı sonucu ile desteklenmektedir.

Karakuzu (2014)'nın dediği gibi bilgi yönetimi bir defaya mahsus değildir; diğer yönetim işleri gibi süreklilik gerektirir. Eğitim yöneticilerinin, bilgi yönetimini de diğer önemli yönetim işleri gibi görerek bu konuya da sürekli zaman ayırmaları gerekmektedir. Konuyla ilgili yaşanan aksamaların, eğitim yöneticilerinin iş yoğunluğundan kaynaklandığı göz ardı edilmemelidir. Awang (2009), bilgi yönetimi faaliyetleri ve aynı kapsamda ele alınan yönetim, teknoloji ve kültür arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, zaman sıkıntısının müdürlerin ve öğretmenlerin, bilgi aktivitelerini gerçekleştirebilmesini sınırlandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Okullarda örgütsel bir bilgi sistemi oluşturmak için okulda bilgi yönetimi sistemine önem verilmelidir. Sürekli değişen ve gelişen eğitim ortamlarında, yeni ihtiyaçlar da kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Değişen ve gelişen koşullar, okullardan ve öğretmenlerden beklentileri de farklılaştırmaktadır. Buradaki en önemli konu okulları artık sadece bilginin yayıldığı yerler olmaktan çıkarıp aynı zamanda bilginin üretildiği yerler haline getirme zorunluluğudur (Hargreaves, 1999). Bu noktada eğitim yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Sadece öğretmenleri desteklemek ve onların yollarını açmanın ötesinde kendisi de bizzat çalışarak, güncel yenilikleri yakalamalı, yeni bilgiyi bularak ya da üretme sürecine dâhil olarak çalışanlarına örnek olmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- ✓ Örgütsel öğrenme sürecini resmî ilköğretim kurumlarında etkili ve etkin bir şekilde gerçekleştirmek isteyen eğitim yöneticileri bir araç olarak bilgi yönetiminin unsurlarını kullanabilirler.
- ✓ Resmî ilköğretim kurumlarının öğrenen birer organizasyona dönüşmesini isteyen politika yapıcılar öncelikle bu kurumlarda örgütsel öğrenme sürecine yönelik, ardından da örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek için bilgi yönetimini bir araç olarak kullanmaya yönelik kararlar alabilirler ve eylem plânları tasarlayabilirler.
- ✓ Resmî ilköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik bilimsel çalışma yapacak araştırmacılar bilgi yönetimi haricinde başka hangi araçların da kullanılabilmesi ile ilgili araştırma yapabilirler.
- ✓ Yine resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetimi ile ilgili bilimsel çalışma yapacak araştırmacılar nicel araştırma ile ölçülemeyen bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin kullanılması sürecine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katılım sağlama nedenlerini; bilginin edinilmesi sürecine sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek katılım sağlama nedenleri ve bilginin kullanılması sürecine sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek katılım sağlama nedenlerini; bilginin kullanılması sürecine kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek katılım sağlama nedenlerini; bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması süreçlerine okuldaki görev süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek katılım sağlama nedenlerini daha derinlemesine ortaya koymaya yönelik nitel çalışmalar yapabilirler.

Etik Beyan

İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'nın 19/02/2023 tarihli ve 1615165 sayılı yazısına göre "Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi" başlıklı bu çalışmanın 26/12/2022 tarihinde gerçekleşen incelenmesi sonucunda; oybirliğiyle adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akgün, A. E. & Keskin, H. (2003). "Sosyal Bir Etkileşim Süreci Olarak Bilgi Yönetimi ve Bilgi Yönetimi Süreci", Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5(1):175-188 .
- Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues", MIS Quarterly, 25(1):107-136.



- Anyacho, B. C. (2021). *The Knowledge Café: Create an Environment for Successful Knowledge Management*, Berrett-Koehler Publishers, California.
- Atak M. (2011). “Örgütsel Bilginin Yönetimi ve Öğrenen Organizasyon Yazınındaki Yeri”, “İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13(2):157-176.
- Awang, M. (2009). *Knowledge Management in Malaysian Secondary Schools: Implications of The "Smart School" Initiative*, Doctoral Dissertation, University of Stirling, UK.
- Balay, R. “Öğrenen Örgütler”, Öğrenen Örgütlerin Dinamikleri, Ed. Kamile Demir & Cevat Elma, ss.11-50, Sandal Yayınları, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul
- Basım, H. N. & Şeşen, H. (2009). “Öğrenme ve Öğrenen Örgütler”, Örgütlerde Değişim ve Öğrenme, Ed. A. Kadir Varoğlu & H. Nejat Basım, ss. 45-74, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Bayraktar, B. B. B. (2007). *21. YY. Bilgi Yöneticisi: Özellikleri, Rol ve Becerileri, Yetkinlikleri ve Alışkanlıkları*, Beta, İstanbul.
- Bayramoğlu G. (2016) “Karmaşıklık Paradigması Işığında Örgüt Teorilerinin Yeniden Değerlendirilmesi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35:49-63.
- Bhatt, G. D. (2001). “Knowledge Management in Organizations: Examining The Interaction Between Technologies, Techniques and People”, *Journal of Knowledge Management*, 5(1):68-75.
- Bhirud, S.; Rodrigues, L. & Desai, P. (2005) “Knowledge Sharing Practices in KM: A Case Study in Indian Software Subsidiary”, *Journal of Knowledge Management Practices*, 2:83-90.
- Bostancı, A. B. & Şap, H. (2011). “Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Bilgi Yönetimi”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(8):1-20.
- Bozbayındır, F. (2019). “İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenmenin Engellerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri ve Çözüm Uygulamaları”. (Ed. Selma Yel & Osman Köse), II. Uluslararası Türk-Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresi: Bildiri Tam Metin Kitabı, ss. 107-117, Asos Yayınları, Ankara.
- Celep, C. & Çetin, B. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Celep, C. (2021). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Öğrenme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D. E. (2007). “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2):465-484.
- Collinson V. & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel Öğrenme* (Çev. Ed. Murat Gürkan Gülcan), Pegem Akademi, Ankara.
- Coppieters, P. (2005). “Turning Schools Into Learning Organizations”, *European Journal of Teacher Education*, 28(2):129-139.
- Coşkun, R. (2000). “Geleneksel Organizasyondan Öğrenen Organizasyona Geçiş: Teorik Çerçeve ve Uygulamaya Yönelik Öneriler”, *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2:109-116.
- Çalkavur, E. (2006). *Öğrenen Organizasyon Yolculuğu: Bir Başarı Öyküsü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çınar, İ. (2020). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Yeterliliği*, Eğiten Kitap, Ankara.
- Demirbaş, F. & Bostancı A. B. (2020). “Okulların Örgütsel Öğrenmeleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3):1426-1439.
- Dove, R. (1999). “Knowledge Management, Response Ability and The Agile Enterprise”, *Journal of Knowledge Management*, 3(1):18–35.
- Drucker, P. F. (1999). “Yeni Örgütün Ortaya Çıkışı”, *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Bilgi Yönetimi*, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Erdoğan, H. & Polatcan, M. (2012) “İlköğretim Okullarında Bilgi Yönetimi Mersin İli Örneği” IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 447-468, Muğla.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Ereş, F. (2020). *Eğitimde Politika Planlama Ekonomisi*, Pegem Akademi, Ankara.

- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). "Organizational Learning", *Academy of Management Review*, 10(4):803-813.
- Garvin, D. A. (1999). "Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak". *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Bilgi Yönetimi, Çev. Gündüz Bulut*, ss. 51-81. Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Gizir, S. (2008). "Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2):182-196.
- Güçlü, N. & Kseanela, S. (2006). "Bilgi Yönetimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4):351-371.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Analiz-Yöntem*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hansen, M. T. & Nohria, N. & Tierney, T. (2001). "Bilgi Yönetimi Stratejiniz Ne?", *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Örgütsel Öğrenme, Çev. Nurettin Elhüseyni*, ss. 69-92, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Hargreaves, D.H. (1999). "The Knowledge-Creating School", *British Journal of Educational Studies*, 47(2):122-144.
- Herrgard, T. H. (2000). "Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations", *Journal of Intellectual Capital*, 1(4):357-365.
- Ho, S. K. M. (1999) "Total Learning Organisation", *The Learning Organization*, 6(3):116-120.
- Hong, J. C. & Kuo, C. L. (1999). "Knowledge Management in The Learning Organization", *The Leadership & Organization Development Journal*, 20(4):207-215.
- Huber, G. P. (1991). "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures", *Organization Science, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March*, 2(1):88-115.
- Kalkan, V. D. (2006). "Örgütsel Öğrenme ve Bilgi Yönetimi: Kesişim ve Ayrışma Noktaları", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16):22-36.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karakuzu, E. (2014). *Orta Öğretim Kurumları Müdürlerinin Bilgi Yönetim Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Laudon, K. C. & Laudon, J. P. (2014) *Management Information Systems*, Pearson Education Limited, England.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). "Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire", *Advances in Developing Human Resources*, 5(2):132-151.
- Marquardt, M. J. (1996). "Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success", McGraw-Hill Companies, London.
- Martensson, M. (2000). "A Critical Review of Knowledge Management As A Management Tool", *Journal of Knowledge Management*, 4(3):204-216.
- Memduhoğlu, H. B. & Kuşci, E. (2012). "Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme", *İlköğretim Online*, 11(3):748-761.
- Meyer, A. D. (1982). "Adapting to Environmental Jolts", *Administrative Science Quarterly*, 27(4):515-537.
- Muratoğlu, V. & Özmen, F. (2006). "Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri- Yaş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Eğitimci Görüşleri (Tunceli İl'i Örneği)", <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/85.pdf>.
- Nemati, H. R.; Steiger, D. M. & Iyer, L. S. & Herschel, R. T. (2002). "Knowledge Warehouse: An Architectural Integration of Knowledge Management, Decision Support, Artificial Intelligence and Data Warehousing", *Decision Support Systems*, 33(2):143-161.
- Nonaka, I. (1994). "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", *Organization Science* 5(1):14-37.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özdamar, K. (2002). *Statistical Data Analysis With Package Programs-1*, Kaan Bookstore, Eskişehir.

- Özler, H.; Özler, D. E. & Gümüştekin, G. E. (2006). “Örgütlerde Etkileşim Mekanizmaları Kapsamında Bilgi Paylaşımı ve Ödüllendirme İlişkisi”, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(2):137-151.
- Pınar, İ. (1999). “Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 28(2):37-78.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54:307-331.
- Preskill, H. & Torres R. T. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organization*, SAGE Officialations, Inc.
- Rosenstiel, L. V. & Koch, S. (2001) “Change in Socioeconomic Values As a Trigger of Organizational Learning” (Ed. Meinolf Dierkes, Ariane Berthoin Antal, John Child, and Ikujiro Nonaka), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, pp. 198-220, Oxford University Press, Oxford.
- Semerci, N. (2005). “Problem Temelli Öğrenme ve Öğretmen Yetiştirme”, *Millî Eğitim: Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166):248-256.
- Senge, P. (2007). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması*, (Çev. Ayşegül İldeniz & Ahmet Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Seymen, O. A. & Bolat, T. (2002) *Örgütsel Öğrenme ve Kıyaslama (Benchmarking) Tekniğinin Bir Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Kullanılması*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Stata, R. (1989). *Organizational Learning: The Key to Management Innovation*, *Sloan Management Review*, Spring, 63-73. *Sloan Management Review*; Cambridge Vol. 30, Iss. 3, (Spring 1989): 63.
- Şahin, F. & Cemaloğlu, N. “Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler”, *Başkent University Journal of Education*, 8(1):28-39.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, Pearson, Boston.
- Tiwana, A. (2003) *Bilginin Yönetimi*, Dışbank Kitapları.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tutar, H. (2006). *Yönetim Bilgi Sistemi*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yeniçeri, Ö. (2006). “Örgütleri Etkinleştirme Aracı Olarak Bilgi ve Bilgi Yönetimi”, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Ed. Özcan Yeniçeri, ss. 175-191, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Yeniçeri, Ö. & İnce, M. (2005). *Bilgi Yönetim Stratejileri ve Girişimcilik*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Yetim, E. (2015). “İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yeung, C. & Holden, T. (2000). “Knowledge Re-Use as Engineering Re-Use: Extracting Value From Knowledge Management”, *Third International Conference on Practical Aspects of Knowledge Management*, Switzerland.
- Yılmaz, M. (2011). “Bilgi Yönetimi Ve Örgütsel Öğrenme İlişkisi: Kavramsal Bir Yaklaşım”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46:313-332.
- Ünal, A. (2007). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*, *Eğitim, Gelişim ve Değişim-1*, Ed. Ali Murat Sünbül, ss. 85-105, Konya.
- Ünal, A. (2014). “Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35:19-32.
- Üzüm, S. (2009). “Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zaim, (2005). *Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi*, İşaret Yayınları, İstanbul.

Belgesel Sinemada Ses ve Müzik: Microcosmos ve Winged Migration Örneği

The Sound Design and Music in Documentary Cinema: The Example of Microcosmos and Winged Migration

ÖZET

Bu makale, belgesel sinemasındaki ses ve müziğin çeşitli işlevlerini keşfetmektedir. Müzik, ses efektleri ve diyalog gibi farklı formlarda sesin incelikli kullanımına odaklanmaktadır. Belgesel türünün gerçekçilik ve otantiklik üzerinde durması nedeniyle, seyircilere tam anlamıyla sürükleyici bir deneyim sunmak ve konuyla daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlamak için ses tasarımı önemlidir. Bu makale, özellikle iki popüler belgeselin analizi yoluyla, sesin dönüştürücü gücünü vurgulayarak, öznenin çekirdeğini daha canlı bir şekilde ifade etme kapasitesine odaklanmaktadır. Böylece, belgesel filmlerde ses ve müziğin önemini vurgulayarak, filmin duygusal etki ve rezonansını artırabileceklerini vurgulamaktadır. Bu makale, belgesel sinema yapımında görüntü ve ses arasındaki karmaşık ve dinamik etkileşimin bilgisini daha da artırarak, sesin kritik işlevini vurgulamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Belgesel Sinema, Ses, Microcosmos, Winged Migration

ABSTRACT

This article explores the several functions of sound and music in documentary cinema. It focuses on the subtle use of sound in its different forms, such as music, sound effects, and dialogue. Given the documentary genre's focus on realism and authenticity, sound design is essential for giving viewers a fully immersive experience and encouraging a greater connection to the topic. This article reveals the transformational power of sound, particularly in its capacity to more vividly express the core of the subject. The first part consists of examining the different types of sound found in movies, their functions and their multidimensional impact, meanwhile the second part is an analysis of two popular documentaries. In doing so, this article emphasizes the importance of sound and music in documentary filmmaking as well as how they may enhance the film's emotional resonance and effect. This article aims to further knowledge of the intricate and dynamic interaction between sight and sound in documentary filmmaking by emphasizing the crucial function of sound.

Keywords: Documentary Cinema, Sound, Microcosmos, Winged Migration

GİRİŞ


Filmler görsel bir araç olarak görüldüğünden, en sevdiğimiz anları, oyuncuların performanslarını, kamera açılarını ve sanatsal yönü sıklıkla tartışırız. Ancak bir filmin başarısı için sesin de aynı derecede önemli olduğu gerçeğine rağmen, bunu neredeyse hiç tartışmıyoruz.

Çok uzun bir süre, filmlerdeki ses zaten karmaşık, bağımsız görsel yapıya bir ek olarak düşünülürdü. "Talkies" estetik olarak kendi başlarına bir araç olarak kabul edilmeden önce, hatırı sayılır bir zaman geçmişti. Öte yandan, filmler, televizyon yayımı ve diğer tüm video türleri gibi görsel-işitsel medya her zaman mevcuttu. (Slowik, 2012).

Video mesajı için resimler kadar ses de önemlidir. Ne yazık ki, film, sinema filmi, sinema, televizyon ve video gibi çeşitli medya terimleri ses kavramını içermemektedir. Bu ihmal, bazı insanların sesin video ve filmin görsel alanlarının daha az önemli veya önemsiz bir tamamlayıcısı olduğuna inanmalarına neden olmuş olabilir.

Aksine ses, video ve film iletişiminin olmazsa olmazıdır. Ses ışıktan farklıdır, yani: her yöne hareket eder, ağaçlardan, çatılardan, duvarlardan, diğer insanlardan, her şeyden ve her şeyden seker, mesafeye göre daha sessiz veya daha gürültülü hale gelir. Resim mesafe boyunca aynı kalırken, duvarlardan yansımalarla etkilenmez, sadece nişan alın ve gördüğünüz şeyi elde edin (Temel düzeyde). Ses, 21. yüzyılda güçlü, bağımsız bir ortama dönüşürken, sesin tam potansiyeli henüz ortaya çıkmadı, (Rick, 1992).

Sesin en önemli yönlerinden biri anlatıyı taşımaktır. Ses, yönetmenin asla görsellerle canlandıramayacağı sahneleri anlatmak ve vurgulamak için kullanılır. Genel olarak bir izleyici filmin görüntü yönetmenliğini, kurgusunu ve yönetmenliğini takdir edecek, yargılayacak ve hayran bırakacaktır, ancak ses, film hakkındaki algımızı ve fikrimizi

Yasmine Lamnani Idrissi¹ 

How to Cite This Article

Lamnani Idrissi, Y. (2023). "Belgesel Sinemada Ses ve Müzik: Microcosmos ve Winged Migration Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6988-6998. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70017>

Arrival: 12 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Enstitüsü, Televizyon ve Sinema Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0008-3972-6497

etkiler, çünkü ses duygularımızı etkiler ve bizi zihinsel olarak filme yatırmaya iter, (Balazs, 1985). Genelde filmi dinlemeyi düşünmesek de, bir şekilde yapıyoruz. Diğer bir deyişle, izleyiciler sahnelerde olup biteni anlamaya çalışırken görebildiklerine odaklandıkları için, bir filmi güzelleştiren ya da bozan pek çok faktörden biri de sestir.

Ses tasarımı, miksaj veya besteleme filmle uyumsuz olduğunda, bu durum izleyicinin filmde kopmasına neden olabilir ve bu nedenle görsellerin önemli kısımlarını gözden kaçırabilir, hatta filmin bazı kısımlarını veya tamamını yanlış yorumlayabilir. Tüm bunlardan dolayı, günümüzde film yapımcıları için ses bir numaralı önceliktir. Ses, ses kaydı ve miksajı hakkında konuştuğumuzda veya genel olarak ses post prodüksiyonundan bahsettiğimizde, büyük çoğunluğumuzun aklına otomatik olarak film ve TV gelir; ancak üçüncü bir boyutu da hesaba katmak gerekiyor ve bu boyut belgesel filmler, (Holman & Tomlison, 2012).

Günümüz teknolojisi, hem film hem de TV projelerinin ses açısından inanılmaz ayrıntı seviyelerine ulaşmasını sağlıyor, ancak konu belgesel film yapımına ve teknoloji aracılığıyla mümkün olana geldiğinde, Atmos'u ve tabii ki sesle hikaye anlatımını düşünmemiz gerekiyor. Her belgesel filmde bir görsel bir de ses unsuruna ihtiyacımız var. Bu ikisi el ele gider ve senkronize edilmeleri gerekir, ancak filmi mahvederek veya seyirciyi filmde uzaklaştırarak birbirlerinin ölümü olabilirler, (Kenny, 1999).

Ses ayrıca röportajın seslerinden çok daha fazlasıdır, aynı zamanda belgeselin ses tasarımıdır, rüzgar, kuşlar, atmosfer, ses efektleri ekrandaki ve ekran dışındaki öğeler, hatta belki de görünmez şeyler içindir gürültü yapan araba egzozları görünmez ama duyulması gerekir. Ses, en önemli unsur olmasa da, genel olarak inanılmaz derecede önemlidir. Kısacası bir hikaye resimsiz, vizyonsuz anlatılabilir ama asla sessiz hikaye anlatamayız, (Barthes R. , 1977).

Bağımsız duyarlılıklarının ve hikaye anlatma becerilerinin ötesinde, açıkça farklı nüanslarına rağmen tüm kurgu dışı filmleri birleştiren bir şey, sesin, ses öğelerinin, ses tasarımının ve müziğin akıllıca kullanılmasıdır; bu, filmin kalitesini değerlendirirken geleneksel olarak göz ardı edilen bir şeydir bu tür projeler, (Armes, 1988).

Öte yandan, müzikal dokuya uzanan yaratıcı ses tasarımı, kurgusal film fantezileri ile belgeselin gerçek dünya resimleriyle gergin ilişkisi arasındaki kırılma ince çizgiyi bozabilir, (King N. , 1984). Kurgu anlatı filminde, sesin ve müziğin yaratıcı bulanıklığı, kurgusal dünyalar önerebilir ve bir resmi okumamıza meydan okuyabilir; bizi bir hikayenin kalbine sürükleyebilecek karmaşık ve çelişkili bağlantı biçimleri oluşturabilir, (Rogers H. , 2015). Ancak uzun metrajlı bir belgeselde ses unsurları vurulduğunda, tasvir edilen dünyanın fantastik sunumu, türün zaten sorunlu olan temel direklerinin çoğunu baltalayabilir: gerçek, nesnellik, özgünlük ve netlik. Bu nedenle, ses ve görüntü, belgesel film yapım tarihi boyunca değişken ve bazen yenilikçi bir ilişki sürdürmüştür ve ses parçasının ne zaman yakalanan görüntüden daha yaratıcı bir şekilde ele alındığının araştırılması, belgesel estetiği hakkında yeni düşünme yollarını ortaya çıkarabilir, (Lipscomb & Tolchinsky, 2005). Bu anlar, görsel-işitsel bir şok yaratmak için ses ve görüntünün bağlantısının kesildiği veya birinin diğerinin temel yapılarına baskı yapabilecek şekilde ses ve görüntülerin yakından bağlantılı olduğu durumlarda meydana gelebilir. Bazen bu iki tür arasındaki çizgi bulanıklaşabilir ve paradoksal olarak yakın eşzamanlılıktan kaynaklanan bir uyumsuzlukla sonuçlanır. Bu, özellikle çekimden yakalanan gerçek dünya sesleri bir kompozisyon malzemesine dönüştürüldüğünde belirgindir, (Lang & West, 1999).

Genellikle post prodüksiyonda geliştirilmiş ve işlenmiş olsa da, o kadar radikal bir dönüşüme uğrayan mekanın sesi, ilgili görüntüyle olan bağın bozulması yaratıcı bir işitme sürecini teşvik eder, bu sayede izleyici yeni görsel-işitsel ilişkiler kurmak için yorum ve hayal gücünü kullanmaya teşvik edilir. Radikal görsel-işitsel genişlemeler, belirli bir türü veya belgesel stilini canlandıran daha büyük bir eğilimi temsil etmek yerine, aksi takdirde eşzamanlı dokularda anlamlı ve derin vurgu anları sağlar. Bununla birlikte, bu anlar görsel-işitsel bozulma potansiyelini gizlediğinden, geleneksel sinematografik tüketim biçimlerini istikrarsızlaştırma tehdidinde bulunabilirler - veya bunu amaçlayabilirler, (Rick, 1992).

Sonuç olarak, yaratıcı işitme en çok belgesel türünün daha deneysel ve şiirsel sınırlarında yatan filmlerde kendini gösterir. Çoğu insan, belgesel filmleri ve genel olarak belgesel film yapımını, ses ve işitsel öğelerle keşfetmek için yeterli alana sahip olarak düşünmez; ancak belgesel projelerinin arkasındaki film yapımcıları durumun böyle olmadığını gösterdi.

Bu makalede sesin her türüyle (diyalog, müzik ve ses efektleri) belgesel filmlerde kullanımı ele alınacaktır. Okuyucular için anlaşılır kılmak adına, sesin projeye kattığı değeri görmek için iki belgesel filmde sahneler incelenecektir. Seçilen belgesel filmler, çekilen görüntüden daha yaratıcı bir şekilde işlenen mekan çekimi olan gerçek dünyadan alınan sesleri; özellikle, gerçek dünyadaki gürültülerin ses ve müzik bestesi arasında serbestçe geçtiği anlar.

SİNEMADA SESİN İŞLEVLERİ

Sinemada Ses Estetiğinin Kullanımı

Hikâye anlatmak için kullanılmaya başlanmasından bu yana sinematografik ortam, ses uzamının temsili ile karşı karşıya kalmıştır. Zaten sessiz sinema döneminde yönetmenleri meşgul eden bir ses ortamı sorunu vardı.

Dahası, sessiz sinemanın, adlandırmasına rağmen hiçbir zaman sestten tasarruf etmediğini hatırlamakta fayda var; Ara yazıların kullanılması, yalnızca izleyicilerin hikayelerin kıvrımlı yollarında gezinmesine izin vermeyi değil, aynı zamanda başka türlü duyulması gerekenleri okumaya vererek duyulabilir kelimelerin yokluğunu biraz da olsa telafi etmeyi amaçlıyordu. Seyircilerin aksiyonun geçtiği sesi deneyimlemelerini sağlamak için eşdeğer bir cihaz geliştirildi. İronik bir şekilde, filmin görsel bileşenine sesleri duyurma görevi verildi, bu nedenle hiçbir şekilde ait olmayan verici kaynakları (bağırان muhatap, havlayan köpek, arabalar, ıslık çalan tren, uluyan fabrika sireni vb.) oraya yerleştirilmiş olmalarına rağmen hikayenin mantıksal devamına, (Chion, 1990).

Ses, film yapımı sürecinde dilbilgisel bir rol oynar. Ayrıca filmler için bir süreklilik veya bağ dokusu biçimi sağlar. Filmde sesin temel iki özelliği şunlardır: birincisi, hiper-gerçeklik, film ve televizyon için ses kayıtları genellikle gerçekliğin abartılmasıdır. Tek başına duyulan film sesleri abartılı görünür, ancak bağlam içinde duyulduğunda daha doğal bir denge varsayarlar. Bütün bunlar, filmdeki tekil seslerin genellikle işitsel akışlarda "eridiği" için ve daha iyi ayırt edilebilmeleri için ayrıca vurgulanmaları gerekir. İkincisi, bir resim ile korelasyon, ses genellikle resim üzerinde bir etkiye sahiptir. Sahneler, sesin içlerinde nasıl çaldığına bağlı olarak farklıdır. Sesin ayrıca hikaye anlatımı ve film ritmi üzerinde derin bir etkisi vardır. Sessiz olarak oynatılan aynı sahneler, fon müziğiyle oynatıldan çok daha uzun görünür.

Daha önce de belirtildiği gibi, filmde sesin iki temel rolü vardır ve bunlar hikaye anlatımı ve hikaye destekleyicidir.

Hikaye anlatımı, "ses çağı" filmlerinin en önemli özelliğidir ve filmde diyaloglar, monologlar veya anlatım dışı kullanılarak mümkündür. Hikaye desteği, filmdeki gerilimi artıran ve izleyiciye nasıl hissetmesi gerektiğini öneren ses efektleriyle ilgilidir. Özel ses efektleri ve müzik bunu sağlayan temel araçlardır, (Metz C. , 1997).

Filmde kullanılan sesin kaynakları, setlerde ana çekimler sırasında yapılan kayıtlar, ses efektleri kitaplıkları ve özelleştirilmiş kayıtlar ve hem filmde hem de önceden var olan kaynaklardan oluşan müzik olabilir. Filmde sesin temel rolleri, filmde konuşma (diyalog, monolog, dış ses), müzik (kayıtlı müzik, yeniden kaydedilmiş müzik, canlı müzik, fon müziği vb.) ve ses efektleri gibi farklı ses türleri kullanılarak gerçekleştirilir.

Dialog

Bir tür konuşma olarak diyalog, iki veya daha fazla kişi arasındaki bir konuşmadır. Diyalog terimi, bir kişi konuşurken diğeri dinlerken veya hatta bir kişi kendi kendine konuşurken bile kullanılabilir. Yüksek sesle düşünmek aslında kendi kendine konuşmak olduğundan, yine de bir diyalog biçimidir, ama biz buna içsel diyalog diyoruz, (Paggi, 2011).

Çoğu videoda diyalog, olayın neyle ilgili olduğunu aktarmanın (tema), hikayenin ilerleyişini geliştirmenin (olay örgüsü), hikayedeki kişiler hakkında belirli bir şey söylemenin (karakterleştirme) ve nerede, ne zaman ve ne altında olduğunu açıklamanın başlıca yoludur olayın meydana geldiği koşullar (çevre ve bağlam).

İnsanlar, dizi dizilerindeki açılış diyalogunun genellikle daha önce olanları anlattığını, hikayenin şimdi nerede olduğunu anlattığını ve nereye gidebileceğini önerdiğini fark etmiş olabilir. Bu aynı sıra, yeni karakterleri de tanıtır. Tüm bu bilgiler, özenle hazırlanmış birkaç satırlık diyalogda yer almaktadır, (Barthes R. , 1977).

İyi diyalog doğal olarak akıyor gibi görünüyor. Genellikle rastgele gözlemlenen bir konuşmanın ses kaydı gibi geliyor. Bununla birlikte, çoğu yazarın onaylayacağı gibi, iyi bir diyalog, kulağa doğal gelmek ve aynı zamanda maksimum düzeyde bilgi iletmek için titizlikle inşa edilmiştir.

Dış Ses

Öte yandan ve belgesel sinemadan bahsettiğimiz için, belgesellerde çok önemli bir rol oynadığı için dış sestten bahsetmek önemlidir. Belgesel filmler genellikle kamera önünde veya kamera dışında olabilen anlatıma dayalıdır. Ek bilgi sağlamanın başka bir etkili yöntemidir. Anlatıcı genellikle bir perde olayını anlatır veya bir olayın devamlılığında çeşitli boşluklar arasında köprü kurar. Çoğu video belgeseli, çok ihtiyaç duyulan bilgileri doldurmak için büyük ölçüde ekran dışı, sesli anlatıma güvenir. Yine, sözlü sözler bir hikayeyi ilerletmede genellikle resimlerden daha etkilidir. Anlatıcı, geçen zamanı belirtmek için çılgınca dönen bir saatin akreplerini veya resme girilmiş saat zamanını göstermek yerine, 20 saat sonra durumun değişmediğini söyleyebilir, (Paggi, 2011).

Belgesellerin yaratılmasındaki tüm tutku ve düşünceyle, dış ses hayatı bir bileşendir. Belgesel dış sesi bir sanat olarak değerlendirilebilir ve dış sesinin rolü belgeselin başarısında kritik öneme sahiptir, (Paggi, 2011). Bir belgesel filmdeki dış ses, ruh halini aktarır, tonu ayarlar ve izleyicinin ilgisini çeker. Tüm görseller mükemmel olabilir ve doğru ses onu daha da mükemmel hale getirmek için tamamlayabilir. Ancak yanlış ses, yanlış tonu ayarlayabilir ve filme zarar verebilir.

Bir belgeselde dış sesin ana rollerinden biri, tonu ayarlamak ve izleyicileri filme çağırmasıdır. Ses, izleyicilerle samimi ve yakın bir bağ kurarak onları doğrudan filmin dünyasına getiriyor. Bir dış ses belgeseli, izleyicilerin asla bilemeyeceği veya asla göremeyeceği şeyleri paylaşabilir. Bu nedenle bir belgeselde dış ses bir tur rehberi, filmin ruhu ve lideri olarak görülür. Dış ses belgeselinde en önemli unsurlardan biri de anlatımın belgeselin üslubuna uygun olmasıdır. İzleyiciye de uyması gerekiyor. Örneğin bir doğa filmi, görsele uyum sağlamak ve başarılı olmak için yatıştırıcı, daha yavaş, bilge bir sesle anlatılabilir, ancak izleyici ilkokul öğrencileriye, ses muhtemelen daha genç, daha canlı olmalıdır. Seslendirme sanatçısı da çok yönlü olmalıdır. Bu nedenle, seslendirme sanatçısının tonunu değiştirme yeteneğine sahip olması gerekir. Film boyunca ton aynı kalırsa, izleyicinin ilgisini sürdürmesi sıkıcı ve zor olabilir, (Kenny, 1999).

Seyircinin muhtemelen bir dış ses belgeselinde elde etmeye çalıştığı genel etki, onları konu hakkında eğitirken onları büyüyecek olandır. Konu ne olursa olsun dış sesin bunda payı büyük olacaktır. Filmin görsellerinin yanı sıra dış ses, izleyiciyi bir araya getirirken ve bilgi aktarırken, ruh halini ve tonu belirleyecek ve bunu belgesel boyunca koruyacaktır.

Müzik ve Ses Efektleri

Genellikle izleyiciler için konuşulan filmlerde ve videolarda sesin en önemli kullanımları genellikle müzik notaları ve ses efektleridir. Müzik ve ses efektleri ve hatta bunların olmaması, diğer şeylerin yanı sıra gerilim oluşturmaya ve bir sahnenin dokunaklılığını artırmaya yardımcı olabilir, (Gorbman, 1998).

Genel olarak müziğin dünyadaki her kültürde bulunduğu kabul edilir. Müzik, zamanla ifade edilen ses ve sessizlikten oluşan bir sanattır. Müzikte kullanılan ses unsurları, melodi ve armoni içeren perde, tempo ve ölçü içeren ritim ve tonun sonik nitelikleri, artikülasyon, dinamikler ve dokudur. Müzik ayrıca, başta ses olmak üzere doğal uyaranların kalıplarının ve kombinasyonlarının inşası yoluyla zaman içinde üretici formlar içerebilir. Sanatsal veya estetik, iletişimsel, eğlence, törensel veya dini amaçlar için ve birçok besteci tarafından tamamen akademik bir çalışma aracı olarak kullanılabilir. Filme dahil edilmesi, filmi tam bir sanat formu haline getirmeye yönelik bir hareket olarak görülüyor. 1890 civarında film yapımının başlangıcından beri sinema sessizdi; Müziğin önemi, genellikle tiyatrolarda canlı performanslarda yer aldığı için zaten hissediliyordu. Müziğin rolü daha en başından belliydi.

Dolayısıyla, bir filmde kullanılacak iki tür müzik vardır: önceden var olan müzik ve belirli bir sahneye uygun olarak özel olarak yazılmış müzik. Bir belgesel film için orijinal bir müzik şeridi yaratmak büyük ustalık ve konuya yakından dikkat gerektirir. Seyirci, manipüle edilmiş, hızlı değişen görüntülerden oluşan bir çıkış ekranda sessiz bir şekilde görüntülenirse, kendisini gelişi güzel ve önemsiz hissetmeye başlar. Ancak bir film müziği yapılır ve filme eklenirse, insanların buna tepkisi değişir.

Bu, herhangi bir film müziği olmadan görsel bir çağlayan olmaktan çok bir yaşam gücü ve tutarlılık verir. Bir belgesel film için orijinal bir film sesi veya müzik bestelemek, orijinallikinden hiçbir şey eksiltmez, çünkü bestelenen müzik belgesel filmin kendisi kadar orijinal olacaktır.

(Rogers H. , 2015) gibi bir çalışma, belgesel filmlerde müzik ve görüntü arasında zengin ve ayrıntılı bir ilişki sağlar. Türdeki önemini ve izleyicinin gerçek ve kurgusal algısı üzerindeki etkisini vurgular. Bu anlamda, bir film yapımcısı amaçlanan etkiyi yaratmak için görsel ipuçlarını müzikle ilişkilendirecektir. (Paggi, 2011), aynı akımı izleyerek belgesel filmlerde seslendirmeyi film müziğinin bir parçası olarak inceler. Film sesinin müzikle birlikte ele alınması önemlidir, çünkü her ikisi de post prodüksiyonda bir hikaye anlatma mekanizması olarak görüntülerle birleştirilir. Bu, (Glover, 2009) tarafından öne sürülen, geleneksel etkileşim ve öğretim biçimleri olan müzik ve hikaye anlatımının, anlatılarını şekillendirmek ve bir mesaj veya ders aktarma umuduyla izleyicinin odak noktasını yakalamak için tarihsel olarak ritmi kullandığı iddiasını destekler. Burada müzik bir tür iletişim olarak kabul edilir.

Neredeyse hiç dış sesin olmadığı bir belgesel filmde müzik, seyirciyi sahneden sahneye yönlendirerek ve hikaye bölümlerini tanımlayarak hikayeye rehberlik eder. Tüm filmlerde müzik benzer bir amaca hizmet ederken, belgeseller buna özel bir önem verir. Eğitmeyi, öğretmeyi ve fikir yaymayı amaçlayan bir tür olan belgeseller, müzik ve sesin dikkatle ele alınmasını gerektirir çünkü sessiz sahneler bile sessiz değildir ve anlatacak çok şeyi vardır, (Bonitzer, 1986).

Ses efektleri söz konusu olduğunda, sert veya kesik efekt, filmlerde duyduğumuz, konuşma veya müzik olmayan hemen hemen her ses olarak adlandırılabilir. Seyirci, ekranda gördüğümüz ve gerçek hayatta gürültü oluşturan her şeyin duyulmasını ve böylece sert bir ses efektiyle kaplanmasını bekler. Bu bağlamda sert, sesin bir prodüksiyon sesi, Foley veya ambiyans dışında bir kaynaktan elde edildiği ve sesin resme uyması için bir ses efektleri editörü tarafından kesildiği anlamına gelir. Sert efektler sette asla kaydedilmez, dolayısıyla bu efektlerin temel kaynakları ses efekt kütüphaneleridir. Ses tasarımcısının kitaplığı kendi başına kaydetmemesi, ancak tüm ticari veya özel ses efektleri kitaplıklarını kullanması yaygındır. Bu kitaplıklar, sert efektleri doğalarına göre bir dizi ön karışımda birleştirir. Bunlar, bir birim olarak mantıklıysa, tek bir ön karışıma atanabilen, araba kapısının kapanması, çalıştırılması ve uzaklaşması gibi olaylara göre organize edilebilir, (Bonitzer, 1986). Yaygın bir yaklaşım, yeni ses efektleri oluşturmak için sesleri birleştirmektir. Özel efektler, tam bir efektin ayrı ayrı öğelerine veya birleşik efektin tamamına uygulanabilir.

Belgesel filmlerde ses efektlerine izin verilir çünkü bunlar izleyici için duygusal bir deneyim yaratmak için kullanılır. Bir belgeselin haberlerden farklı olduğu yer burasıdır. Müzik ve sinematografi yöntemleri, tamamen gazetecilik projesinde sıklıkla kullanılmaz veya buna izin verilmez, (Nichols, 2010). Öte yandan bir belgesel çok daha fazla esnekliğe sahiptir. Film yönetmeni konuya sadık kaldığı ve izleyiciyi doğru olmayan herhangi bir şeyi düşünmeye ikna etmeye çalışmadığı sürece, deneyimi izleyici için daha ilgi çekici veya eğlenceli hale getirmeye yardımcı olan benzersiz hikaye anlatma stratejileri bulmak son derece iyidir.

SESİN İÇ VE DIŞ YÖNELİMLERİ

Sesin Dış Yönelimleri

Sesin yönü, zamanlaması, bağlamı ve dış olaylarla ilişkisi gibi dış yönleri, ışıkla karşılaştırılabilir. Estetik alanında, sesin bu dışsal yönleri sıklıkla keşif ve duruma bağlı olarak tek bir ses birden fazla amaca hizmet eder. Örneğin, bir sis düdüğü sesi, hem suyun varlığını hem de bir konum işlevine hizmet ettiğini ve sisin varlığını gösterebilir, (Armes, 1988).

Alan

Belirli sesler, bir olayın yerini, uzamsal çevresini ve hatta ekran dışı konumları ortaya çıkarmamıza ve tanımlamamıza yardımcı olabilir. Seyirci bunlara aşınaysa, belirli alanları tanımlamak için bazı çevresel sesler kullanılabilir. Örneğin, genç bir kadının yakın çekimine kuş cıvıltısı, dere hışırtısı ve köpek havlaması gibi gerçek dış mekan sesleri eşlik ediyorsa, kadın açıkça kırsalda bir yerdedir. Uzun bir kurulum çekimine gerek yoktur; sesler yönlendirme işlevi görecektir, (Holman & Tomlison, 2012). Aynı yakın çekimi, şehir merkezindeki düzenli trafiğin sesleriyle düşünelim: araba kornaları, otomobil motorları, etrafta dolaşan insanlar, bir kapıcının taksi düdüğü ve kaldırma yanaşan ve kalkan otobüsler. Genç bayan şehre geldi. Elektrik uğultuları ve bip sesleri gibi gerçek olmayan sesler uzaydaki yerini bile belirleyebilir, (Lang & West, 1999).

Sesler, bir ortamın mekansal özelliklerini ifade etmek için kullanılabilir. Örneğin, küçük bir telefon kulübesi ile büyük bir boş depo arasında ayırım yapmak için ses yansımaları değiştirilebilir. Daha büyük yankılanmalar daha geniş bir alanı gösterir. Bununla birlikte, uzayı tasvir etmek için, genellikle bilgisayar tarafından üretilen ve kalıcı olan daha benzersiz ve karmaşık sesler kullanılır.

Ses kullanımı, ortamın kalitesi hakkında yorum yapmak için de kullanılabilir. Örneğin, tabakların aşırı şingirtısı, çatal bıçakların yere düşmesi, mutfağa açılan kapının gıcırtiları ve garsonların bağırarak emir vermesi, yumuşak yarı klasik piyano müziği duyduğumuz bir restorandan farklı bir restoran tipini akla getirir, bir şampanya şişesinin mantarının açılması ve müşterilerin sessiz mırıltıları ve ara sıra kahkahaları.

Zaman

Işıklıdırma gibi ses de günün saati ve mevsimler hakkında yararlı bir tahminci olabilir. İnsanlar sıklıkla tipik sesleri sabah, öğlen, akşam, gece, yaz veya kış saatleriyle ilişkilendirir. Sabah sesleri çalar saat, duş ve kahve makinesini içerir. Dışarıda kuş cıvıltıları, gazetenin dağıtıldığı, bir çöp kamyonunun yaklaştığı, soğuk sabah havasında birinin arabasını çalıştırmaya çalıştığı veya ilk otobüsün gümbürdeyerek geçtiğini duyulabilir, (King N. , 1984).

Daha otantik bir üretim için, öğlen vaktini işaret etmek için endüstriyel bir düdük kullanılabilir. Cırcır böcekleri, rüzgarda ağaçların hışırtısı, bir köpeğin uzaktan havlaması, bir televizyon programının sessiz sesleri ve komşulardan gelen sesler ve gülüşmeler, hepsi kırdan bir akşamın veya gecenin bir parçasıdır. Geceleri, iyi bir önlem için bir baykuş ötme sesi eklenebilir. Kar, bir akustik sönümleyici olarak çalışır; kışın her şey yaza göre daha sessizdir. Kış sesleri, kar olmasa bile genellikle yaz seslerinden daha hafiftir.

Durum

Sesler belirli bir senaryoyu anlatmak için kullanılabilir. Örneğin, dışarıda durmadan havlayan köpekler, birinin yaklaştığını düşündürür. Gerçek sesler, küçük bir TV ekranındaki görsel alanı genişletmek için özellikle kullanışlıdır. Örneğin, telefon çeviren bir bayanın yakın çekimi ve bir bebek ağlamasının gerçek (kaynak bağlantısı kesilmiş) sesini duyarsa, bu, onu görmeden yakında olduğunu ve ilgiye ihtiyacı olduğunu aktarır.

Yaratıcı bir film ses parçası, hepimizin aşına olduğu birçok evrensel ses içerir, ancak aynı zamanda benzersiz ve beklenmedik sesler de içerir, (Chion, 1990). Örnek olarak, belirgin bir tıslama sesi çıkaran eski bir kahve makinesi, çöp kutularını toplarken opera aryalari çalan bir çöp toplayıcı, belirli bir şekilde gıcırdayan bir ofis kapısı gibi farklı sesler üretebilen çeşitli günlük nesnelere vardır ve bir kaza mahallinde yaklaşan ambulansın yüksek sesli sireni onu bastırana kadar, romantik bir aşk şarkısı çalmaya devam eden bir araba radyosu.

Dış Koşullar

Ses, boyut, pürüzsüzlük, yükseklik, alçaklık, yaş, yenilik, hız ve yavaşlık gibi çeşitli özellikleri ortaya çıkarabilir. Diğer estetik alanların yapısı, özellikle vektör alanlarının göreceli hacmi ve karmaşıklığı, hangi özel seslerin kullanılması gerektiğini belirler.

Bir geminin makine dairesinin aniden su basması, belirli bir dış olay durumunu açıklamak için gerçek olmayan seslerin kullanılmasına bir örnektir. Motor sesleri, denizcilerin kendinden geçmiş sesleri, gemiye giren suyun hışırtısı ve köpürmesi, bağırılan yönler ve ekipmanın metal gövdeye çarpması bu tehlikeli durumu temsil etmek için sıklıkla kullanılan seslerdir. Dahası, su seviyesi yükseldikçe giderek "sıkıştırılan" bir dayak gibi gerçek olmayan sesler veya akan ve yükselen suyu, motorların umutsuzca vuruşunu ve mürettebatın şaşkın dehşetini ritmik ve uyumlu bir şekilde temsil eden müzik, da kullanılabilirler, (Balazs, 1985).

Yaratıcı ses insanları, istenen durumu oluşturmak için tam olarak mükemmel kombinasyonu elde etmek için hem doğal hem de yapay sesleri harmanlama konusunda yaratıcıdır. Özellikle dünya dışı hikaye ses parçaları, bu tür ses tasarımcılarının virtüözlüğünü gösterir.

Sesin İç İşlevleri

Sesin içsel yönlendirme işlevleri, ruh hali, iç durum ve enerji ile ilişkili olanları içerir.

Ruh Hali

Müzik, belirli bir ruh hali yaratmanın en basit yollarından biridir. Müziğin bizi güldürme ya da ağlatma, neşelendirme ya da mutsuz etme gücü vardır. Önce düşünme yetilerimizden geçmeden duygularımız üzerinde ani bir etkiye sahip gibi görünüyor. Müziği bir sahnenin parçası olarak bu kadar kolay kabul etmemizin nedenlerinden biri de, dahil edilmesinin herhangi bir hikaye anlamı taşıyıp taşımadığına bakmaksızın budur.

Neşeli müzik, ekran olayının genel mutlu bağlamının altını çizebilir; hüznü veya önsezili müzik tam tersini yapacaktır. Bir sahnenin görselleri olumsuz veya iyimser bir ruh hali yansıtırsa bile, eşlik eden korkutucu müzik bu görsel sinyalleri bastırarak ve izleyiciyi veya dinleyiciyi yaklaşan kıyamet konusunda uyaracaktır, (Balazs, 1985). Çocuklarına veda eden ve işe giden bir anne gibi tarafsız bir sahnenin algılanma şekli, yanında çalınan müziğin türünden etkilenebilir. Müzik iyimserse, sahnenin anne ve çocukların iyi bir gün geçirdiği mutlu bir sahne olarak görülmesi daha olasıdır. Bununla birlikte, müzik ürkütücü veya akıldan çıkmıyorsa, aynı sahnenin anneye veya çocuklara kötü bir şey olabileceği beklentisiyle önsezi veya korku olarak yorumlanması daha olasıdır, (Lang & West, 1999).

Ruh hali, bir dizi müzikal olmayan sesin (genellikle sentetik veya başka bir şekilde elektronik olarak değiştirilmiş sesler) veya müzik ve müzik dışı seslerin bir kombinasyonunun kullanılmasıyla da yaratılabilir veya geliştirilebilir.

Dahili Durum

Sesler, örneğin öngörülemeyen bir ortam (görsel bağlamda eğik bir ufukla desteklenebilir) veya bir kişinin sakin, heyecanlı veya huzursuz hissetme gibi duygusal durumu gibi farklı türde içsel durumları iletme yeteneğine sahiptir.

İç durumları tasvir etmek için seslerin kullanılmasına bir örnek, denizcilerin su basmış bir makine dairesinde yaşadıkları korku ve paniği iletme için, sıkıştırılmış bir alanın halihazırda mevcut olan seslerinin üstüne ek "iç korku" sesleri eklemektir. Benzer şekilde, bir psikiyatri koğuşunda geçen sahnede, müzikte kullanılan vurucu ritimler hastanın içsel durumunu iyileştirerek, müziğin duyguları yoğunlaştırmak için gerçek dışı kullanıldığını gösteriyor.

Enerji

Müzik ve elektronik tıslamalar, ışıklar ve sızlanmalar gibi gerçek olmayan diğer sesler bir sahnenin sanatsal yoğunluğunu artırabilir veya azaltabilir. Aynı şekilde, sesin anlık duygusal etkisi, görsel eylemin enerjisini oluşturmak veya arttırmak için ideal bir araçtır. Örneğin müzik ve ses efektleri çizgi filmlerdeki önemli canlılık kaynaklarıdır, (Nichols, 2010).

Müzik, iç enerjiyi aynı şekilde zahmetsizce ifade etmek veya tamamlamak için kullanılabilir. Birbirine bakan iki kişinin durağan bir sahnesi sergilense bile, uygun müzik onların iç durumunu ve ortamın genel enerji düzeyini yansıtabilir. İnsanlar bir süredir müzik ve ses efektlerini performans sanatlarının enerji verici unsurları olarak kullanmışlardır. Bir Afrika dansının yüksek enerjisi, öncelikle davulları vurarak dikte edilir ve iletilir, (Glover, 2009). Uzun Yunan oyunları, tanrıların ve ölümlülerin korkunç mücadelelerine rağmen ivmesini ve seyircinin dikkatini kaybetmekle tehdit ettiğinde, flütçüler sahneye çağrıldı.

MİCROCOSMOS VE WINGED MİGRATION ÖRNEĞİ

Belgesel filmler söz konusu olduğunda, müzik genellikle farklı etki düzeylerinde kullanılır. Bununla birlikte, en popüler ve başarılı belgesellerin çoğunda müzik, ince bir şekilde de olsa can alıcı ve önemli bir unsur olarak hizmet eder. Belgesellerin izleyiciyi eğitme amacına ulaşabilmesi için izleyiciyi cezbetmesi ve konuya önem vermesini sağlaması gerekir. Bu bölümde çok izlenen iki doğa filminin başarısındaki en önemli etkenlerden biri incelenmekte, ses ve müziğin nasıl kullanıldığı anlatılmaktadır.

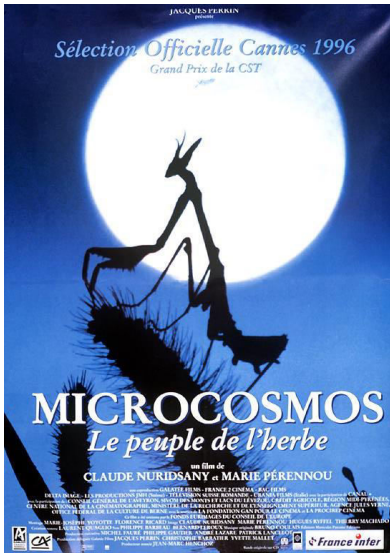
Seçilen filmler "*Microcosmos*" (1996) ve "*Winged Migration*" (2001) filmleridir. Sesin ve müziğin, güçlü bir mesajı geniş bir izleyici kitlesine iletmede nasıl önemli bir rol oynadığını gösteriyorlar ve evrensel olarak yankı bulan belgesel film yapımında ses, ritim ve müziğin önemini vurguluyorlar.

"*Microcosmos*" (1996) filmi, genellikle insan gözüyle bu kadar yakın mesafeden görülemeyen uğur böcekleri, karıncalar ve böcekler gibi küçük böceklerin yaşamlarına samimi ve ayrıntılı bir bakış sağlamak için makrofotograf teknikleri kullanır, (Nuridsany, 1996). Bu, izleyicinin konuları göz hizasında görmesini ve davranışlarını daha yakından incelemesini sağlar.

Microcosmos, doğal sesleri artırmak, sahneler arasında gerilim oluşturmak ve organizmalar arasındaki etkileşimleri vurgulamak için büyük ölçüde müzik kullanır. Filmin en başında anlatıcıdan "Bu dünyayı gözlemlemek için susmak gerekir" diyen bir söz var. Bu açıklama yapılırken film, piyano notaları ile birlikte doğal sesleri de bünyesinde barındırıyor. Ama gerçek bir sessizlik duymuyoruz, sadece bir insan sesinin yokluğunu. Müziğin ek ama can alıcı önemi netleşiyor. Müzik merkez sahnede değil; bunun yerine, böceklerin tasvir ettiği doğal sesleri ve gördüğümüz davranışlarını vurgular. Ayrıca uğur böceği çiftleşme sahnesi, yaklaşan fırtına ve sonrası ve böcek savaşları gibi önemli sahneleri de vurgular.

Yine de müzik hiçbir zaman bir görüntünün merkezinde yer almaz, bu da görüntü tarafından vurgulanırken kendi hikayesini anlatmasını sağlar. Uğur böceği çiftleşme sekansı, müziksiz bir şekilde tek bir uğur böceğiyle açılıyor ve izleyicilerin doğal ortamlarında yalnızca vızıldayan böcekleri duyarken onun güzelliğini görmelerini sağlıyor. Uğur böceği kemirmeye başlar ve ardından bir karıncayla tanışır. Daha sonra başka bir uğur böceğine yaklaşır ve bu sırada müzik çalmaya başlar. Başlangıçta, birinci uğur böceği ikinci uğur böceğinin üzerine çıkıp çiftleşmeye başladığında müzik yavaştır. Çiftleşme süreci ilerledikçe müziğin hızı giderek artar, ancak çiftleşme eylemini gölgelemez; bunun yerine, yalnızca ona vurgu ekler.

Flüt ve keman kütükleri gök gürültüsünün gelişini duyururken, yaklaşan fırtınada müzik daha büyük bir rol oynar. Rüzgar ve yağmur başladığında, müzik kaybolur ve güneş içeri girmeye çalışıldığında kısa bir süre geri döner. Müzik, fırtına ciddi bir şekilde başladığında küçük böceklerin üzerine düşen korkunç fırtına bulutlarını ve güçlü yağmur damllarını vurgulamak için geri döner.



Şekil 1: Microcosmos (1996) Film Afışı

Kaynak: Vikipedi (2023)

Sahneye rüzgar, yağmur ve gök gürültüsü hakimdir, ancak müzik, öğleden sonra yağmur fırtınasının küçük bir kasabayı nasıl etkilediğini, bir karınca grubunu dağıttığını ve bir çimen bıçağı üzerindeki konumundan bir uğur böceğini fırlattığını vurguladı. Fırtına sona erdiğinde müzik yumuşar ve yerini fırtına sonrası ortamın doğal seslerinden alır.

Bas davul ve trompet, tarih öncesi görünümlü böcekler çarpışırken devam eden çatışmayı ilan ediyor. Böcekler büyüdükçe ipler ivme kazanır ve çatışmaya katılmak için gerilimi yoğunlaştırır. Kemanlar kaybolurken ve davullar heybetli hızlarına yeniden başlarken daldan yuvarlanıyorlar. Böcekler dalda ilerler ve biri diğerini daldan ciddi bir şekilde yakalayıp fırlattığında, ipler tekrar yukarı kalkar ve böcekler devreye girmeye devam ettikçe ivme kazanır.

Winged Migration (2001), *Microcosmos* gibi, göç eden kuşların hikayesini anlatmak için büyük ölçüde görsel imgelere dayanır, (Perrin, 2001). Seyirciyle iletişim kurmak için müzik, anlatım ve alt yazılar dahil olmak üzere çeşitli yöntemler kullanır, ancak müzik ve doğal seslerle altı çizilen görüntüler, birincil hikaye anlatma aracıdır. Anlatan sesi ve alt yazılar, film boyunca idareli bir şekilde kullanılıyor; bunun yerine müzik çoğunlukla görselleri geliştirmek için kullanılır. *Winged Migration*'ın yöneticisi Jacques Perrin'in de *Microcosmos*'a önemli katkılarda bulunması şaşırtıcı değil. Her ikisinde de müzik, izleyicinin ne gördüğüne dair bir rehber görevi görür. *Winged Migration*'ın bestecisi Bruno Goulais, ideal bir film müziği fikriyle ilgili bir röportajda, "ışık gibi, sadece yankılanırdı. Manipüle edilmeyecekti. Sadece orada olurdu, (featurette, 2001). Başka bir deyişle, müziğin rolünü hikayeye müdahale etmeden zenginleştirmek olarak görüyor.



Şekil 2: Winged Migration (2001) Film Fişi

Kaynak: IMDb, (2023)

Winged Migration ve *Microcosmos*'taki müzik, mesajını kontrol etmekten çok içeriği geliştirmeyi amaçlıyor. Her iki film de bunu görsel bilgileri geliştirmek ve genişletmek için yapıyor, bu da onu izleyiciler için daha eğlenceli ve akılda kalıcı hale getiriyor. Ancak *Microcosmos*'tan farklı olarak *Winged Migration*, bazı müziklerde insan sesleri kullanıyor. Sözler olmadan bile, insan seslerinin tanıtımı filmin temasında bir değişiklik anlamına gelir. İnsanlar tarihin pasif izleyicileri değil, aktif katılımcıdır. İnsan seyirci, ister dünya topluluğu ister müzik beste topluluğu olsun, daha geniş topluluğun yalnızca bir parçasıdır. Bu iki filmin genel izleyiciler üzerindeki başarısı, temayı dayatmadan vurgulayan ve izleyicilerde filmin konusuna yönelik duygusal bir tepki uyandırmak için müziğin nasıl başarılı bir şekilde kullanılacağına dair örnekler sunan iyi düşünülmüş bir film müziğinin değerini gösteriyor.

Microcosmos ve *Winged Migration*, genellikle oldukça dramatik bir şekilde doğal sesleri kullanır ve bu doğal sesleri tamamlamak ve geliştirmek için müzik kullanır. *Microcosmos*'ta aksiyonun çoğu müzikte gerçekleşir ve müzik aksiyonun altını çizmeye yarar. Müzik genellikle doğal ses ile birlikte kullanılsa da, vurgu genellikle biri veya diğeri üzerindedir.

Ya müzik hakimdir ya da doğal ses hakimdir. Bu, özellikle yönetmenin birlikte çalışabileceği zengin bir doğal sese sahip olan vahşi yaşam belgeselleri için geçerlidir. Doğa ve vahşi yaşam filmlerinde doğal sese yapılan vurgu, film yapımcılarının insan olmayan öznelerinin davranışlarını doğal bir şekilde iletmelerine yardımcı olur. Ancak müzik, özellikle çevre ve vahşi yaşam filmlerinde bu nedenle çok önemlidir. Gerçek insanlardan gelen herhangi bir ses veya duygu olamadığı için izleyicinin konuyla ilişki kurmak için başka bir yöntem bulması gerekir. Bu, hem aksiyonu vurgulamaya hem de filmin ritmini dengede tutmaya hizmet eden müzik ve doğal sesin kullanılmasıyla gerçekleştirilir. Neredeyse çok az dış sesin kullanıldığı bir belgeselde film müziği, izleyiciyi sahneden sahneye götürerek ve hikayenin her bir bölümünü tanımlayarak anlatıyı yönlendirir. Müzik her filmde benzer bir amaca hizmet ederken, doğa ve vahşi yaşam belgeselleri -özellikle *Microcosmos* ve *Winged Migration* gibi gösteri belgeselleri- müziğe büyük önem verir.

Editör, öncelikle doğal sese bağlı olan müziksiz durumlarda daha sert kesmeler kullanır. Örneğin suda seyahat eden böceklerden kurbağaya geçiş, müziğin sağlayabileceği yumuşatma etkisi olmadan ani bir sahne değişimini gösterir. Bu iki sahnede çok az müzik var, bu da fırtına ve sonrası gibi müziğin izleyiciyi bir sahneden diğerine taşıdığı sahnelere göre birbirlerine daha az bağlı hissettiriyor. Müzik ya da müzik eksikliği, izleyiciyi durumla duygusal olarak ilgilenmeye teşvik ederken zaten var olanı vurgulamaya hizmet eder.

Müziğin varlığı farklı sahneleri birbirine bağlayabilirken, yokluğu izleyiciyi kısa ve öz bir şekilde bir sahneden diğerine götürebilir ve geçişin kolayca fark edilmesini sağlayabilir. Hem *Microcosmos* hem de *Winged Migration*, gerilim ve duygu oluşturmak için resimlerle sıkı bir işbirliği içinde müziği kullanır, ancak aynı zamanda izleyiciyi sahne değişikliklerinde dikkatli bir şekilde yönlendirmek için kullanır. *Winged Migration*'da müzik, *Microcosmos*'tan daha belirgin bir rol oynuyor, ancak her ikisi de benzer şekilde müzik kullanıyor. *Winged Migration*, yalnızca göçmen kuşlar arasında değil, aynı zamanda insanlar ve dünyanın geri kalanı arasındaki bir topluluk anlatısıdır. *Winged Migration*, nadiren sözlerle de olsa, kuşların aktardığı hikayeyi geliştirmek için insan seslerini kullanır. İnsan sesleri, özellikle de çocukların sesleri acı verici bir gerilim yaratır ve izleyicinin duygularını etkiler. Koro, kullanılan tek müzik formu olmasa da en dramatik olanıdır ve göçmen kuşların görkemli, muhteşem sahnelerinde sıklıkla duyulur. Dış ses ile nadiren aynı anda kullanılan müzik, gerçekleri aktarmaktan çok duyguları yönetir. İzleyiciler hikayeye duygusal olarak bağlandıklarında, anlatıcının gerçekleri sunumuna daha duyarlı hale gelirler. Gerçekler, hareketli görüntüler ve müzikle birlikte, izleyicilere, yalnızca kuşlar arasında değil, aynı zamanda insanlar arasında da yeryüzünde var olan güzellik ve topluluk hakkında belirli bir mesaj verir.

Kızıl Tepeli Turna ve Clarke'ın batağan arasındaki "dans" veya traktör sahnesindeki gerilim gibi çeşitli duygu yüklü senaryolarda müziğin kullanılması, müziğin iletebileceği duygusal ipuçlarını gösterir. Kızıl Tepeli Turna sahnesi, alt yazılarda belirtildiği gibi, kuşlar göç ederken ağaçların üzerinden uçarken sessizce başlar. İkisi karın üzerine inerken sessizlik devam ediyor. Eşzamanlı bir dansa girdiklerinde zarif bir vals çalmaya başlar. Zaten iki kuşun bariz bir şekilde bale dansçılarına benzediğini düşünmüyorsanız, o zaman müzik bizi bu algıya yönlendirir. Dansları devam ederken, diğer turnaların korusu eşliğinde kuşların cıvıltıları vals gerilimine katılıyor. Kuşların ahenksizliği güçlendikçe, müzik kaybolur ve turnalar bale dansçılarından çok birlikte zıplayan uzun bacaklı kuşlara benzer. Clark'ın Batağan sahnesi, cırcır böceklerinin ve cıvıl cıvıl kuşların doğal seslerini duyarken suda dinlenen ve birbirine bakan iki batağanla açılıyor. Bu sahne Kızıl Taçlı Turna sahnesine benzer. İkisi suyun yarısına kadar çıkıp bir perküsyon ritmi eşliğinde hızla yüzene kadar devam eder.

Batağanlar su üzerinde zikzak şeklinde hareket etmeye devam ederken, bu sert vuruş arka planda çalmaya devam ediyor. Dansları aniden sona erdiğinde ve suda huzur içinde oturmak için geri döndüklerinde müzik de durur ve doğal seslere döneriz. Müzik aynı zamanda, uçsuz bucaksız ve potansiyel olarak trajik bir müzik eşliğinde tarlanın ufkunda üç traktör görüldüğünde olduğu gibi, kuş olmayan karakterlere kişilik aşlamaya da hizmet ediyor.

Traktör bıçakları çimleri biçerken, bir kuş sürüsünün veya muhtemelen uzun çimenlerin görece güvenli ortamında kamp kurmuş bir kuş sürüsünün kaçınılmaz olarak yerinden oynamasına zemin hazırlayan bir korku duygusu hakim olur. Gerçekten de, kamera üzerinde asılı duran büyük, iğrenç traktörü ortaya çıkarmak için pan yaptığında, hemen savunmasız küçük bir civciv görürüz. Sahne burada sona eriyor ve izleyicileri, civcivin kaçıp kurtulmadığı veya traktör bıçaklarının elinde korkunç bir ölümle karşılaşmış karşılıklı konusunda merak içinde bırakıyor. Senaryodan alınan müzikal ipuçları, sakin bir sabah biçme işleminin trajediye dönüştüğünü gösteriyor. Müzik aynı zamanda orman tavuğunun karakteristik kıkırdaması altında dramatik davullar ve yaylı çalgılarla karmaşık bölgesel çatışma ritüelini inşa eden *Idaho Greater Sage-Grouse*'un gerilimini vurguluyor. Müzik ve göç, farklı kuş türleri ve coğrafi yerler arasındaki geçişe yardımcı olur. Müzik her zaman dramatik sahneler veya göçmen kuşlara eşlik etmese de, film yapımcılarının tasvir etmeyi amaçladığı göç ve toplulukların ruhani yönlerinin altını düşünceli bir şekilde çiziyor.

Seyirci ile hikaye arasında duygusal bir bağ oluşturmak için müziği kullanmak, onların hayal gücünü yakalamaya hizmet eder ve konuya köklü bir ilgi duymalarına izin verir. Filmleri izlemeden önce böcekler veya kuşlar hakkında çok az beklentisi olan veya hiç beklentisi olmayan insanlar için bile, inanılmaz sinematografi ve eşlik eden müzikten ilham alan bakışlarında güçlü bir tepki hissediyorlar. İlham, halkı eğitmenin en etkili yoludur. Hâlâ çarpıcı olan görüntüler, müzik olmasaydı kaybolacaktı. Kum yengeçleri kutsanmış kuşu takip edip yediklerinde, odak noktası doğal sestir.

Yengeçlerin kuşun etrafında dans eden ve ardından onu yutan pençelerinin sesi, gerilim yaratmak için müzik gerektirmez; gerilim, doğal görüntüde ve seslerde görülebilir ve müzik eksikliği ile artar. Yönetmen, doğal tıklamaları vurgulayarak, izleyiciyi yönlendirmek için müziğin yapay inşasına ihtiyaç duymadı. *Winged Migration*, ortam seslerini bastırmadan veya onların yerine geçmeden müziği tamamlamak için kullanır. Çoğunlukla kanat çırpma ile başlayan müzik, sahnede gerilim arttıkça müzikal ve incedikli bir eşliğe dönüşür. Orada olmasına rağmen, insan sesleri müzikal ortamın önüne geçmiyor, aksine onunla bütünleşiyor.

SONUÇ

Filmlerde sesin gelişi, bir bakıma müzik kullanımını da etkileyen birçok değişikliği beraberinde getirdi. Bu kural zamanla gelişmiştir. Müziğin, klasik Hollywood filmlerinde duygusal bir belirteç, bir anlatı ipucu mekanizması ve ekrandaki olayları anlamının bir yolu olarak kullanıldığı söyleniyor, (Gorbman C. , 1987). Sinemada müzik, bu amaçlara ek olarak, çekimler arasında ve sahneler arası geçişlerde biçimsel ve ritmik bir süreklilik işlevi de görebilir. Birçok film yapımcısının hikayelerini anlatmak için kullandığı bir hikaye anlatma tekniğidir.

Doğal ses ve müzik sıklıkla birleştirilirken, genellikle biri veya diğeri vurgulanır. Ya müzik ya da ortam sesi merkez sahneyi alır. Bu, özellikle vahşi yaşam belgeselleri için geçerlidir çünkü genellikle yönetmenin kullanabileceği zengin bir doğal sese sahiptirler. Bu incelemedeki her iki filmde de neredeyse hiç seslendirme yok ve müzik, hikayeye rehberlik etmek, izleyicileri sahneden sahneye yönlendirmek ve hikayenin bölümlerini tanımlamak içindir. Ayrıca, müziksiz sahnelerde film müziğinin de bir parçası olan doğal sesin kullanıldığını belirtmek gerekir. Film yapımcıları, hikayenin gelişimi boyunca çeşitli ses ipuçlarını iletmek için çeşitli anlatım yaklaşımları kullanır.

Seyirciyi sahnelerle duygusal bir bağa yönlendirmek için tanıklıklar, anlatsal yorumlar ve filmsel sessizlik harmanlanmıştır. Bu stratejiler aynı zamanda farklı sahneleri birbirine bağlamak ve aralarındaki geçişi kolaylaştırmak için de kullanılır. Bu filmlerde, sonik ipuçları duyguların koreografisini yapar ve bilgi iletir. İzleyicinin konuyla bir bağlantısı olduğunda, hikaye anlatıcısının sunduğu bilgilere daha açık olurlar. İzleyici, gerçekler hareketli resimler ve müzikle birleştirildiğinde belirgin bir mesaj alır. Sonuç olarak, izleyici ile anlatı arasında duygusal bir bağ kurmak için akustik göstergelerin kullanılması, onların hayal güçlerini yakalamalarına hizmet ederek onlarda konuya güçlü bir ilgi bırakır. Görsel ipuçlarıyla birlikte etkin bir şekilde iletişim araçları olarak işlev görürler.

KAYNAKÇA

Armes, R. (1988). *ON VIDEO*. London: Routledge.

Balazs, B. (1985). *Theory of the film: Sound*. New York: Columbia University Press.

Barthes, R. (1977). *Image–Music–Text*. London: Fontana.

Bonitzer. (1986). *The silence of the voice*. New York: Columbia University Press.

Chion, M. (1990). *Audio-Vision: sound on screen*. . New York: Columbia University Press.

Perrin, J. (Director). (2001). *The "Winged Migration" featurette* [Motion Picture].



- Glover, K. (2009). Making sense of the world around us (the use of music in documentary films). Montana: Montana state university.
- Gorbman, C. (1998). Film music. The Oxford Guide to Film Studies.
- Gorbman, C. (1987). Unheard Melodies: Narrative Film Music . Indiana: Indiana University Press.
- Holman, & Tomlison. (2012). Sound for film and television. Woburn: Focal Press of Butterworth-Heinemann.
- Kenny, T. (1999). Sound for Picture: The Art of Sound Design in Film and Television. Hal Leonard Publications.
- King, N. (1984). The sound of silents.
- Lang, E., & West, G. (1999). Musical accompaniment of moving pictures; a practical manual for pianists and organists and an exposition of the principles underlying the musical interpretation of moving pictures. Boston: The Boston Music Co.
- Lipscomb, S., & Tolchinsky, D. (2005). The role of music communication in cinema. Oxford University Press.
- Metz, C. (1997). Le signifiant imaginaire: psychoanalyse et cinema. Paris: Union Generale d'Editions.
- Nichols. (2010). Introduction to Documentary. Indiana: Indiana university Press.
- Nuridsany, C. (Director). (1996). Microcosmos [Motion Picture].
- Paggi, S. (2011). Voix-off et commentaire dans le cinéma documentaire et ethnographique. Cahiers de Narratologie.
- Perrin, J. (Director). (2001). Winged Migration [Motion Picture].
- Rick, A. (1992). Sound Theory, Sound Practice,. New York: Routledge.
- Rogers, H. (2015). Music and Sound in Documentary Film. London: Routledge.
- Slowik, M. (2012). Hollywood film music in the early sound era, 1926-1934. Iowa: Iowa Research Online.

Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

Examining the Factors Affecting Teachers' Professional Commitment

ÖZET

Bu projenin amacı branş gözetmeksizin öğretmen mesleki bağlılığını etkileyen unsurların belirlenmesi ve bu unsurların varsa alt başlıklarıyla detaylı bir şekilde incelenmesidir. Proje hazırlanırken nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninden yararlanılacak olup bu çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen farklı branşlardan seçilmiş olan toplam 30 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından ilgili alan yazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre , işini severek yapan öğretmenlerin mesleki bağlılığının da arttığı, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha iyi ve olumlu olması açısından mesleki doygunluğa ulaşmalarının gerektiği, öğretmenlerdeki mesleki bağımlılık olumlu yönde olursa verimin de artacağı, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artması için öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının artırılması gerektiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mesleki Bağlılık, Nitel Araştırma, Durum Çalışması, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, İçerik Analizi

ABSTRACT

The aim of this project is to determine the factors affecting the professional commitment of teachers regardless of the branch and to examine these elements in detail with subtitles, if any. While preparing the project, qualitative research method and case study design will be used, and a total of 30 teachers selected from different branches determined by easily accessible sampling method participated in this study. A semi-structured interview form developed by the researcher based on the relevant literature and expert opinions was used for the collection of research data. The research data were analyzed by content analysis technique. According to the results of the research, the professional commitment of teachers who do their job fondly increased, It is seen that teachers need to reach professional satisfaction in order to have a better and positive professional commitment, if the professional dependency of teachers is positive, the efficiency will increase, and the prestige of teachers in the society should be increased in order to increase the professional commitment of teachers.

Keywords: Teacher, Professional Commitment, Qualitative Research, Case Study, Semi-Structured Interview Form, Content Analysis

GİRİŞ


Problem Durumu


İnsanoğlu yaşamı boyunca devamlı olarak bir takım ihtiyaçlar, beklentiler içindedir ve çevresiyle bir etkileşim ağı içerisinde hayatını sürdürür. Bu sebeple insan, bir fikre, bir gruba, bir bireye, bir örgüte ya da bir mesleğe, kısacası kendisinden daha kudretli, daha büyük bir güce bağlılık beslemek suretiyle yaşamını güven içinde sürdürme gayreti içindedir. İnsanoğlunun tek başına hayatını devam ettirebilmesi çok güçtür, bu güçlükler ek olarak kendini koruma dürtüsü, hem manevi hem de maddi açıdan mutlu olabilme gayreti gibi etkenler sebebiyle bağlılık duygusu geliştirme eğilimindedir.


Bağlılık maddi ve manevi boyutlarda ortaya çıkabilmektedir, maddi düzeyde bir insanın bir mesleğe kendini bağlı hissetmesi ile manevi boyutta bir insanın bir dine mensubiyetinden dolayı oluşan bağlılık arasında fark vardır. Bu farklılık kişinin bağlılığının hangi olguya göre değiştiği ve bu bağlılık sonucunda kazanacağını düşündüğü hazzın durumuna göre değişiklik göstermektedir. İnsanların para kazanmak ve hayatlarını idame ettirmek için sahibi oldukları mesleklerine olan bağlılıkları, üzerinde düşünülmesi ve araştırmalar yapılmasını gerektirecek kadar önemli bir husustur. Mesleki bağlılığın durumu ve seviyesi bireylerin yapmakta oldukları meslek bağlamında içinde

Ömer Candan¹ 

Osman Işık² 

Ali Bozkurt³ 

Melike Alan⁴ 

Yunus Emre Türkmen⁵ 

Hazar Kaplan⁶ 

How to Cite This Article

Candan, Ö., Işık, O., Bozkurt, A., Alan, M., Türkmen, Y. E. & Kaplan, H. (2023). "Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi"

International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6999-7009. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70026>

Arrival: 12 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Okul Müdürü, Altınekin Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Konya, Türkiye. ORCID NO: 0009-0009-1226-3223

² Okul Müdürü, Kadınhanı Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, Konya, Türkiye. ORCID NO: 0009-0001-9225-8273

³ Okul Müdürü, Sarayönü Halk Eğitim Merkezi, Konya, Türkiye. ORCID NO: 0000-0002-2617-5058

⁴ Okul Müdürü, Yüksel Özden İçil Anaokulu, Konya Türkiye. ORCID NO: 0009-0002-7512-3710

⁵ Müdür Yardımcısı, Kadınhanı Halk Eğitimi Merkezi, Konya, Türkiye. ORCID NO: 0009 0004 1330 158X

⁶ Müdür Yardımcısı, Yeşilyuva Ortaokulu Küçükçekmece, İstanbul Türkiye. ORCID: 0009-0001-7408-6869

buldukları örgütlerde kalma niyetlerini ya da bu örgütlerden ayrılma niyetlerini belirleyen, bu niyetleri etkileyen yegane unsurdur. Mesleğini seven ve bağlılık düzeyi yüksek olan bir insan, çalışmakta olduğu örgütte, çok hayati olmamak kaydıyla bazı sorunlar yaşasa da, o örgütten ayrılmayı düşünmez. Bu bağlamda araştırmanın konusunu oluşturan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları hususu, mesleki bağlılığın bu kutsal mesleği yürüten öğretmenlere olan yansımaları, görevlerinin ve toplumsal statülerinin öneminden ve de yetiştirdikleri öğrencilerin ülkenin geleceğine yön verme potansiyelleri sebebiyle çok büyük öneme sahip bir konudur.

Mesleki bağlılık konusunda alan yazın incelendiğinde bu kavramla ilgili olarak bir çok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlamalar incelendiğinde ilk göze çarpanlardan birisi Greenhaus (1971)'in yapmış olduğu tanımlamadır. Ona göre meslek bağlılık, "kişilerin yürütmekte oldukları mesleklerini hayatları için önemli bir durum olarak düşünmeleridir". Konu ile ilgili olarak ortaya konulan başka bir tanımlamada ise mesleki bağlılık "kişilerin bir takım alanlarda bilgi, beceri, yetenek ve uzmanlık kazanmak maksadıyla yürütmekte oldukları çalışmalar neticesinde bu mesleğin hayatlarındaki önemi ve kişilerin mesleklerini yaşamlarının neresine koyduklarıdır" (Baysal ve Paksoy, 1999).

Belirli alanlarda eğitim yoluyla, deneyim yoluyla ya da ikisinin birlikte kullanılması suretiyle kazanılan bilgi, yetenek ve alışkanlıklar konu olduğunda aynı mesleklerde çalışanların benzer davranış kalıpları içine girdikleri görülmektedir. Bu durumun tersi süreçlerin yaşandığı da olmaktadır. Zira bazı insanlar mesleklerinin gereklerini en iyi şekilde yerine getirmeye, statülerine uygun hareket etme gayreti içine girmeye, mesleğin gerektirdiği etik ve ahlaki kurullara uyma konusunda hassasiyet göstermeye, çalışkan olmaya, kendilerini daha da geliştirmeye, mesleklerinde en iyi yerlere gelmeye gayret gösterdikleri halde bazı insanların ise mesleğin kazandırdığı nitelikleri geliştiremediklerine, kendilerine mesleklerine adayamadıklarına şahit oluruz. bu gibi insanların meslekte köreldikleri, zamanla dejenere oldukları görülmüştür. İnsanların mesleklerine atfettikleri önem, mesleğin saygınlığına olan inançları, mesleklerini sevmeleri ve mesleğin geleceğine yönelik fikirleri mesleğe olan bağlılıkları konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Mesleki saygınlık olgusu toplumun o mesleğe bakış açısıyla ilgili bir durumdur. O mesleğin toplum nezdinde ne kadar önemli olduğu, mesleğe duyulan güven ve takdir edilebilme seviyesi gibi durumlar hep mesleki prestij ile ilgilidir. Mesleki saygınlık sübjektif bir kavramdır ve kişiden kişiye değişim gösterebilir. Zaman içerisinde değişmekle beraber bazı meslekler toplumun bir kesimince saygın kabul edilirken bazı meslekler için aynı durum geçerli olmayabilir (Çakır, 2001: 55-56).

Mesleki bağlılığı etkileyen faktörler, yapısal ve demografik özelliklerden oluşan "Bireysel Faktörler" ile temel iş özellikleri ve mesleğin yapısına ilişkin faktörleri içine alan "Kişiyeye Bağlı Olmayan Faktörler" olmak üzere iki bölümde incelenecektir.

Ülkelerin sosyo-ekonomik gelişmelerinin en önemli kaldıraçlarından birisi olan eğitimin, bu özelliğinden kaynaklı olarak bir takım dinamiklerin birbirleri ile etkileşimini ve farklı kaynaklardan beslenmekte olan problemleri bulunmaktadır. Sistemin işleyiş süreçleri, kurumsal bağlamda yaşanan problemler, öğrencilerle ilişkili olgular ve öğretmenlere bağlı olarak ortaya çıkan değişkenler şeklinde gruplandırılabilir. Öğretmenlik mesleği ülkemizde de tüm dünyada olduğu gibi kutsal bir meslek olarak saygı görmektedir. Öğretmenlerin toplumun geneli tarafından kutsal kabul edilen mesleklerini devam ettirirken elde ettikleri başarının, başta bireyleri, aileleri, toplumu, devleti ve gelecek nesilleri direkt olarak etkileme potansiyeli bulunmaktadır. Öğretmenler toplumun hemen hemen tüm kesimlerinde hizmet veren meslektekileri eğiten insanlardır. Ülkenin refah seviyesinin artmasında, ekonomik ve toplumsal kalkınmada, dönüşüm ve gelişmenin sağlanmasında, insanların sosyalleşerek topluma entegre olmasında, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasında, nitelikli işgücü kaynağının yaratılmasında öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin üstlendiği rol çok büyüktür (Çelikten, Şanal, Yeni; 2005).

Amaç

Öğretmenlerin mesleki bağlılığı ve bu durumu etkisi altına alan faktörlerin incelenmesi amacıyla bu çalışma hazırlanmıştır. Çalışmanın alan yazına öğretmenlerin mesleki bağlılığını engelleyen olguların ortaya çıkarılması, mesleki bağlılığın etkilediği durumların belirlenmesi açısından önemli katkılar sunacağı kanaati hasıl olmuştur.

Önem

İnsanoğlu yaşamının büyük bir kısmını yürütmekte oldukları mesleklerini icra ederken geçirmektedir. Bu durum sebebiyle insanlar için meslekleri, hayatlarının odağında önemli bir yer kaplamaktadır. Mesleğin bireyin hayatında ne denli önemli bir yere sahip olduğu mesleki bağlılık kavramı ile açıklanmaktadır. İnsanların mesleki bağlılıklarının olumlu ve olumsuz bir durum göstermesi onların örgütte kalma ya da örgütten ayrılma niyetlerini ortaya koyar. Mesleki bağlılık neticesinde ortaya koyulan örgütte kalma ya da örgütten ayrılma niyetlerinin net bir şekilde anlaşılabilmesi yerlerden biri de hiç şüphesiz eğitim kurumlarıdır.

Bu çalışma eğitim kurumlarının en önemli yapı taşları olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve bu bağlılığı etkisi altına alan faktörlerin incelenmesi amacıyla hazırlanmış, konu hakkında literatürde hazırlanan araştırma ve çalışmalar belli kriterler vasıtasıyla analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışma, mesleklerin en kutsallarından birisi olarak görülen öğretmenlik mesleğinin ve bu mesleğe mensup bireylerin görevlerine olan bağlılıkları ve bu durumu etkisi altına alan etmenlerin belirlenmesi öğretmenlerimize ve eğitim sistemine ışık tutacak önemli kaynak konumundadır.

Sınırlılıklar

Araştırma yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Mesleki Bağlılık: Kanungo'ya (1982) göre mesleki bağlılık, "kişilerin ruhsal anlamda meslekleri ile özdeşleşmeleri durumu ile alakalı bilişsel bir olgudur (Akt. Karacaoğlu, 2005).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Mesleki Bağlılık Kavramı

Arapçadan dilimize uyarlanana bir kelime olan meslek kelimesi, önceden belirlenen hedef ya da amaç için yola çıkma, bir işin yapılabilmesi amacıyla belirlenmiş ve kabul görmüş seçenekler, yollar anlamı taşımaktadır. Terim anlamı itibariyle ise meslek kelimesi, kendine özgü normları ve kaideleri olan, o işe yönelik özel bir eğitim alınması gerekliliği bulunan, iş yapma ve çalışma sahaları anlamına gelmektedir (Çakır, 2001). Literatür incelendiğinde meslek kavramı ile ilgili olarak bir çok tanımlamanın yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlardan bazıları şunlardır; kişilerin yaşamları için önem arz eden işlerini yürütmek ve para kazanmak amacıyla belli bir takım işlerde, belli süreler dahilinde çalışmaları, eylemde bulunmaları (Lee ve arkadaşları, 2000), toplumsal ve bireysel yaşam için mecburi bir işbölümü, insanın ve toplumun temel ihtiyaçlarının giderilmesi fiili (Karacaoğlu,2005), bu tanımlamalara örnek teşkil etmektedir. Yapılan bu tanımlamalara göre bir işin meslek kabul edilebilmesi için şu nitelikleri taşıması gereklidir (Başaran,2007);

Toplumların giderilmesi mecburi ihtiyaçları meslekler vasıtasıyla karşılanır.

Meslekler salt olarak bireysel tatmin için değil toplumun ve diğer bireylerin yararına da yürütülen bir süreçtir.

Meslek bir takım sistematik eğitimler ile kazanılan kaabiliyet ve bilgilere dayanır.

Meslekler araştırma ve deneylerle geliştirilerek zamanla kendine has tekniklere sahip olurlar.

Meslekler parasal gelir elde etmek için yürütülen işlerdir.

Mesleklerin toplum nezdinde kabul edilen bir takım etik kurulları bulunmaktadır. Dolayısıyla gelip geçici veya günlük her çalışma meslek değildir.

Yukarıda sayılan niteliklerden yola çıkarak öğretmenliğin bir meslek olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Eğitimin topluma sunulması, öğretme ve öğrenme fiilleri kolay yürütülebilen eylemler değildir, bireyin demografik niteliklerine göre bilişsel ve ruhsal gelişiminin tüm yönleriyle gözlemlenmesi, bu gözlemlerden elde edilen sonuçlar ışığında onlara yaklaşılması ve eğitim sistemin de bu sonuçlar dikkate alınarak yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğretme eylemini gerçekleştirmesi için gerekli olan ilke ve yöntemleri öğrenmeleri, eğitim psikolojisi alanında gelişim göstermeleri ve mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmek için gerekli olan tüm kazanımları elde etmeleri gerekmektedir. Bazı araştırmacılar meslek kavramı ile aynı anlamda kullanılan iş kavramını, meslekten ayıran en belirgin örnekleri şu şekilde sıralamışlardır; İş kavramı kısa ya da geçici bir faaliyet olabilir ancak meslek kavramı uzun süreli yürütülen bir eylemdir ve devamlılığı bulunmaktadır (Çakır, 2001).

Literatüre bakıldığında mesleki bağlılık olgusunun ilk defa Greenhaus tarafından 1971 senesinde açıklandığı anlaşılmaktadır. Yine alan yazında bu konuda bir çok tanımlamanın yapıldığı da görülmektedir. Örneğin Greenhaus (1971), kişilerin hayatlarında mesleklerine önem atfetmesi diye tanımlarken, Ferris (1984), yapılan meslek için harekete geçmeye, gayret sarfetmeye hevesli olma ve meslekte kalabilmeyi arzulamak aynı zamanda da o meslekle özdeşim kurabilme yeteneği, kudreti şeklinde tanımlamıştır. Yine başka bir çalışmada bir mesleğin bireyin hayatında günden güne daha büyük yer tutması, öneminin artması şeklinde tanımlanmıştır (Morrow, 1983).

Geniş kapsamlı anlatımıyla mesleki bağlılık kavramı bireylerin yürütmekte oldukları meslekleri ile alakalı olarak yapmış oldukları çalışmalarda kazanmış oldukları tecrübeler, bilgiler ve beceriler sonucunda o mesleği hayatlarının odağı haline getirmeleri, o meslekten haz duymaları, mesleği içselleştirmeleri ve de meslekte kalarak hayatını devam ettirme arzusunun duygusal anlamda ağır basması şeklinde ifade etmek mümkündür. Bir birey hayatının

uzun yıllarını bir meslek için tüketip, o meslek o birey için önemli bir konuma gelmeye başladığında, meslekle ilgili olarak bir özümseme gerçekleşecektir (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007).

Morrow tarafından yapılan bir çalışmada “iş bağlılığı” adı altında bir model ortaya atılmıştır, bu çalışmada ve mesleki bağlılık kavramını ilk olarak ortaya atan Greenhaus’un kariyer bağlılığı konusunda yapmış olduğu çalışmada mesleki bağlılık kavramının üç adet alt düzeyinin bulunduğu belirtilmektedir. Bu alt düzeyler aşağıdaki gibidir;

İşe Yönelik Genel Tutum: Mesleğin yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan işlere yönelik geliştirilen değer yargılarını ve ilkeleri açıklayan düzeydir. Bu seviyede insan ile iş yaşamı bir etkilemiş içindedir ve birbirleriyle özdeşleşmiş haldedirler (Başaran, 2007).

Mesleki Planlama Düşüncesi: Bu düzey bireylerin meslekleriyle alakalı bir takım yatırımları hayata geçirdiği düzeydir. Birey kendisini yetiştirmek, kariyerini yükseltmek ve mesleki gelişimini arttırmak amacıyla uzun dönemlere yayılmış planlamalar kurgulamaktadır (Başaran, 2007).

İşin Nispi Önemi: Bu düzeyde iş ile alakalı ve de iş dışında gerçekleştirilen fiiller arasındaki tercihlerin açıklanması için gerekli olan hususların bulunduğu düzeydir.

İnsanların hayata dair tatminlerinin artması mesleki bağlılık ile yakından alakalıdır, bunun nedeni mesleki yaşamların hayatımızda çok önemli bir yere sahip olmasıdır. Bireyin mesleğine bağlı olması, mesleğinden ayrılmayı düşünmemesi ve bireyin yaşam tatmini ile pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Yapılan bir çalışmada mesleki bağlılıktan söz edilebilmesi için üç gerekçenin bulunması gerektiği belirtilmiştir, bu gerekçeler,

Meslekle ilgili olan ilkelere, değer yargılarına ve hedeflere inanmak ve bu olguları içselleştirmek,

Mesleğin yürütülmesi için gerekli olan gayreti isteyerek sergileme arzusu,

Meslekteki üyeliğin sürekliliğinin arzu edilmesi (Morrow 1983).

Mesleki bağlılık kavramı mesleği icra eden işgörenler, örgütler ve bir ülke için büyük önem arz eden konulardandır, işgörenlerin mesleklerini olan bağlılıkları yapılan işin çok önemli olduğu algısını yaratmalarına sebep olmakta ve motivasyon sağlamaktadır. Mesleki bağlılığı yüksek olan bireyler kendi istek ve arzularıyla mesleklerinde gelişim gösterecek davranış kalıpları sergileyerek, meslekleri ve bu mesleği icra ettikleri örgütler yararına gayret gösterme çabasına gireceklerdir (Kaya ve Zerenler, 2014).

Öğretmenlerde Mesleki Bağlılık

Bağlılık kavramı topluluk, toplum ve sosyal gruplar ile ilgili bir kavramdır, bu kelime sadakat ve sadık olmak durumu şeklinde de ifade edilmektedir. Bağlılık kavramı yüksek derecede yoğun bir duyguyu anlatmaktadır, bir başka bireye, bir düşünceye, bir inanca, bir kuruma, örgüte ya da bir ülkeye yani kendimizden daha kudretli bir yapıya bağlanmayı bünyesinde barındırmaktadır. Bir çalışmada bağlılık bir bireyin bir davaya, bir hedefe ya da amaca kendisini tam olarak adanması, bir askerın vatani için şehit olması ya da bir futbolcunun takımına kendisini adanması şeklinde tanımlanmıştır (Bayram,2005). Başka bir çalışmada ise bağlılık kavramı, “bu hissiyatı yaşayan bireye bir fikre, bir başka bireye ya da gruba karşı önceden hazırlayan davranış kalıplarıdır” şeklinde ifade edilmiştir .Bağlılık kavramı bireylerin eylemlerine, bir nesne veya bir faaliyetin önemsenip içselleştirilmesine ilişkin fikir ve inançlarına üst seviyede bağlı olma durumu biçiminde tanımlanan bilişsel süreçlerdir. Bağlılık insan farkına varmadan davranış ve eylemlerini bir amaca yönlendiren, insanı bu yönde zorlayan, sürece iten bir kontrol mekanizmasıdır. Buna ek olarak olayın başında yapacağımız eylemlerin sonuçlarını tahmin edemesek bile gerçekleştirdiğimiz fiilleri bize yaptıran dinamik yapıdaki itici güçlerdir (Salancik, 1977). Bazı araştırmalarda çalışanların bağlılığı değiş tokuş ve takas penceresinden incelenmiştir.

İşgörenlerin bağlılığını anlatmak için daha çok örgüte olan bağlılıktan yola çıkıldığı görülmektedir. Bu konuda misal vermek gerekirse Mowday, Steers ve Porter (1979) bağlılığı, örgütlerin amaç ve misyonlarını kabullenme, bu amaç ve misyona çok kuvvetli bir düzeyde inanma, örgüt için gücünün yettiği kadar çaba göstermeye istekli olma ve örgüte aidiyet konusunda yüksek derecede arzulu hissetme şeklinde tanımlamaktadırlar. Aynı şekilde Meyer ve Allen (1990), bu kavramı örgütle işgören arasındaki ilişkiyi anlatan, örgüte aidiyeti devam ettirebilme ya da sonlandırma karar süreçlerini etkisi altına alabilen ruhsal durum şeklinde tanımlamışlardır. Daha genel olarak bakıldığında ise çalışanın bağlılığı, bağlandığı şeyin hedef ve değerlerine güçlü bir şekilde inanma, kendisinden beklenenleri gönüllü bir şekilde yerine getirme, bağlanılan şeyin iyiliği için gayret gösterme ve bağlanılan şeye bağlılığını devam ettirme kararlılığında olma olarak tanımlanabilir. İnsanlar tek bir cisme ya da bazı ilkelere değil günlük hayatının doğal akışı neticesinde pek çok ilkeye, değer yargısına, cimse de bağlılık gösterebilmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi insanların bağlılıkları içsel dünyalarındaki güdülerden kaynaklanmaktadır. Bir

işgörenin yönetim süreçlerinde görev alanlara, denetleme için gelenlere, aynı mesleği yürüttüğü meslektaşlarına, ürünlerin sunulduğu tüketicilere yani müşterilere ya da belli bir takım değer yargılarına bağlanabilir (Celep, 2014). Aynı şekilde çoklu bağlılık olgusu öğretmenler için de geçerlidir. Bir öğretmen, öğrenme faaliyetlerine yani işe, okula, meslektaşlarına ve öğrencilere bağlanabilir. Öğretmenlerin bağlılığıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, bazı araştırmacılar bağlılığı tek boyutlu bir yapı olarak görmekte iken, bazıları ise örgütsel ve mesleki bağlılık olarak iki boyutlu olarak sınıflandırmaktadır.

Bu sınıflandırmalardan başka türlü, öğretmenlerin mesleki bağlılığını anlatmak için geliştirilmiş sınıflandırmalar da mevcuttur. Yapılan bir çalışmada öğretmenler için dört tür mesleki bağlılıktan söz edilmiştir. Bu bağlılık türleri okula, okulun belirlediği akademik hedeflere, öğrencilere ve etkili ve verimli bir şekilde öğretim faaliyeti yürütülmesini sağlayacak olan bilgi kaynağına olan bağlılıktır. Öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile alakalı yukarıdakine benzer ve daha çok boyutlu bir bağlılık modelini de Dave ve Rajput (1998) tavsiye etmektedir. Bu çalışmada önerilen bağlılık boyutları ise aşağıdaki gibidir;

Öğrenciye bağlılık: öğrencisini içten gelerek, temiz duygular ile sevmek, her türlü yardıma hazır olabilmek, öğrencinin her kademedeki gelişim göstermesi için çaba harcamak,

Topluma bağlılık: toplumun, kültürel, demokratik ve sosyolojik ilkelerinin ve değer yargılarının gelişmesi için çaba harcamak ve farkındalık yaratmak,

Mesleki bağlılık: mesleki etik ve meslek bilinci geliştirmek,

Mükemmel başarıya bağlılık: öğretmenin sınıfta ve okulda yapması gereken her şeye ilişkin sorumlulukları ve öğretmen rollerine ilişkin bakışlar,

Temel insani değerlere bağlılık: derslikte ve gruplar içinde samimi ve tutarlı bir düzeyde tarafsız kalabilmek, dürüstlük, örgüte sadakat gibi konularda öğrencilere ve diğer eğitim paydaşlarına örnek olabilmek. Öğretmenlerin mesleki bağlılık noktalarıyla alakalı yapılan tüm bu sınıflandırmalar ışığında, bu mesleğe üye bireylerin daha çok faaliyet gösterdikleri okullarına, öğretme eylemine, öğrencilerine ve aynı mesleği paylaştığı arkadaşlarına olmak üzere dört başlıkta yoğunlaşan bir mesleki bağlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Yapılan bir çalışmada okula olan bağlılık, hedef ve değer yargılarına bağlı olabilmek, bu faktörleri kendi şahsi amaç ve ilkeleri ile bir arada kaynaştırabilme, okulun faydasına olacak işlerde gayretle çabalama şeklinde tanımlanmıştır (Balay, 2014). Buna ek olarak okulda kalmaya devam etme arzusunun da kapsamaktadır bu kavram (Celep, 2014).

Aynı mesleği yürüten meslektaşların sunmuş oldukları desteği en fazla önemseyen grup göreve yeni başlayan yeni öğretmenlerdir. Meslektaşları ile sağlıklı kurulan iletişim ve etkileşim, bu mesleği yürütenlerin hissettikleri yalnızlık hissini ortadan kaldırmakta, tüm meslektaşların aynı işi yürütmek amacıyla bir arada olduklarını düşünmek suretiyle, rahatlama sağlamaktadır (Firestone ve Pennel, 1993). Meslektaşların birbirlerine olan bağlılıkları, aynı işi yapan çalışma arkadaşları ile özdeşleşme eylemi ve birbirlerine olan bağlılıklarını anlatmaktadır. Öğretmenler kendilerine örnek teşkil etmeleri için belirledikleri ve referans aldıkları grupla etkileşim kurarken güven duygularını tatmin etme eğilimindedirler. Sonuçta birlikte çalıştığı gruba bağlılık hissi duyan öğretmen meslektaşları ile bir arada olmaktan, onlarla zaman geçirmekten, bu gruptan kendilerine yakın arkadaş seçmekten hoşlanmaktadır (Celep, 2014).

Mesleki Bağlılığın Sonuçları

Mesleki anlamda gelişmenin ortaya konmasında, hizmet kalitesinin artırılmasında, kalkınmanın sağlanmasında, mesleğe bağlılık olgusu stratejik bir rol üstlenmektedir. Bu sebepten ötürü mesleki bağlılık işgörenin iletişim halinde olduğu meslektaşları, örgütü ve çevresi üzerinde de önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalarda mesleki bağlılık olgusunun örgüt içi ve çalışma sahalarında sergilenen davranış kalıpları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir takım sonuçlar doğurmaktadır (Meyer vd., 1990). Çalışmanın bu kısmında mesleki bağlılık sonucunda ortaya çıkan olumlu ve olumsuz durumlar örgütsel vatandaşlık davranışı, iş tatmini, yaşam tatmini, meslekten ayrılma davranışı ve tükenmişlik sendromu şeklinde açıklanmıştır. Mesleki bağlılık sonucunda ortaya çıkan bu olumlu ve olumsuz durumlara meslekte kalma davranışı da eklenerek mesleki bağlılığın sonuçlarının detaylı bir şekilde açıklanması sağlanacaktır.

Örgütsel Vatandaşlık (Yurttaşlık) Davranışı:

Örgütsel vatandaşlık kavramı örgütte hizmet veren bir işgörenin, kendisine resmi olarak tebliğ edilen bir görevi olmaması karşın ya da o görevi yapmamasının herhangi bir yaptırımla sonuçlanmadığı durumlarda, bireyin kendisini sorumlu hissederek örgüt içinde yardımlaşma, ortaya çıkan kararlara destek sunma, örgüt tarafından hayata geçirilen uygulamaları örgüt dışında bile destekleme, örgüt içinde karşılaştığı bir problemi çözmek adına

gayret gösterme gibi sadece gönüllülük esasına dayalı olarak bir takım davranış kalıpları sergilemesidir (Koçel, 2014).

Bu hususta yapılan başka bir tanıma göre ise şekilsel ödüllendirme süreçleri ve iş tanımlarınca direkt olarak tanımlanmamış, yapılması mecbur olmayan, gönüllülük esasına dayalı olarak örgütün fonksiyonlarının etkili ve verimli bir düzeyde ilerlemesine yarayan davranış kalıpları örgütsel vatandaşlık olarak belirtilmiştir (Gürbüz, 2006). Yani bireyin kendisine verilen sorumluluklar ya da görevler dışında örgütü ya da işi için hiçbir zorlama yapılmadan ekstra gayret göstermesi ile oluşan davranışlar olarak ifade edilmektedir. Örgüte birlikte hizmet verdiği ve aynı işi yapan meslektaşlara görevlerin dışında fazladan yardımlarda bulunmak, yürütülen iş ile alakalı olarak bir takım özel etkinliklerde gönüllü olmak, iş arkadaşlarının ve diğer paydaşların menfaatlerini korumak, işe zamanında gelmek, mesai bitmeden işten ayrılmamak, dakik olmak, problemler olduğunda çözüm için sürece katkı sağlamak ve örgütünü sevmek gibi eylemler örgütsel vatandaşlıkla ilgili davranış kalıplarına örnek teşkil etmektedir (Cengiz, 2001).

İş Tatmini (Doyumu)

Fabrikalarda, işletmelerde ve başkaca örgütlerde ürün ya da hizmet üretmek ne denli önemli bir faaliyet ise çalışanların yürüttükleri işlerden ve örgütlerinden memnun olmalarını sağlayabilmek de o denli önemlidir. Bu sebeple örgütler işgörenlerin iş tatminlerini ve doyum seviyelerini sürekli olarak yukarılarda tutmak için çaba sarf etmelidirler. Bunu başarabilen örgütler amaç ve hedeflerine daha kolay ulaşabilirler. Tüm bu sayılanlardan iş tatmini konusu, ötürü örgüt liderleri, işverenler, işgörenler ve de diğer tüm paydaşlar adına üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. İş tatmini yani iş doyumunu, çalışanların yürüttükleri işlerinden kazandıklarının, onların her türlü ihtiyacını gidermesi neticesinde ortaya çıkan bir haz alma, mutlu olma ve memnuniyet duyma durumudur. İşgörenin iş ile alakalı sahip olduğu belli bir takım tutumsal boyutları bünyesinde barındıran genel anlamlı bir olgudur. Bu kavramı ayrıca işgörenlerin çalışma şartlarına ve yürüttüğü işine karşı bilişsel ve fiziksel bir doyuma ulaşma sürecidir şeklinde de açıklanabilir (Kaya ve Zerenler, 2014). Yapılan bir araştırmada “mesleki bağlılıkla” örgütsel iklimin en önemli boyutlarından birisi olan “tatmin olma yani doyuma ulaşma” değişkeninin pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir etkileşim içinde buldukları belirlenmiştir (Uysal, 2013). Başka araştırmalarda da buna paralel sonuçlar elde edilmiştir. Çalışanın yaptığı işten dolayı doyuma ulaşması, ilk olarak bireyin mutlu olmasına, kişinin işini daha da sevmek suretiyle bağlılığının artmasına, çalışma ortamında huzuru yakalamasına, üretim süreçlerinde firelerin azalmasına ve iş gücü kaybının en aza indirgenmesine zemin hazırlamaktadır (Koç,2009). Bu durum da neticede mesleğin severek yapılmasını, mesleki bağlılık düzeyinin artmasını ve de sonuç olarak örgütün etkinliğinin ve verimliliğinin artmasını sağlayacaktır.

Yaşam Tatmini (Doyumu)

Yaşam tatmini kavramı insanların iş hayatları ve iş hayatlarının dışında yürüttükleri yaşamsal faaliyetlerin tümünde elde edilen doyumu açıklamaktadır (Keser, 2005). Bu hususla ilgili olarak yapılan başka bir tanımlamaya göre ise yaşam tatmini, bireylerin hayatlarından ne derece memnun olduklarını ya da memnun olmadıklarını anlatan bir ifade şeklindedir (Şimşek ve Aslan, 2012). Yaşam tatmini kavramını iş hayatından bağımsız olarak incelemek hata olacaktır, çünkü yaşam doyumunun ortaya çıkmasında etkili olan etkenlerin başında birey için hayati öneme sahip olan iş hayatı gelmektedir. Buradan hareketle iş hayatında kazanılan doyum durumu ile yaşam tatmini arasında iç içe geçmiş bir bağ bulunmaktadır (Keser, 2005). Bu sebeple yukarıdaki bölümlerde açıklanmaya çalışılan mesleki bağlılık ve iş tatmini arasındaki etkileşim ve ilişki ağı bu bölümde açıklanan yaşam tatmininin mesleki bağlılıkla olan ilişkisinin de açıklanmasında önemli olacaktır. Alan yazında yaşam tatmini ile mesleki bağlılık ilişkisinin belirlendiği çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Bu yönde yapılan bir araştırmada mesleki bağlılığın alt sistemlerinden birisi olan işin nispi önemi iş ve iş dışı faaliyetler arasındaki tercihlerin ifade edilmesini gerektiren konuları içerir. Mesleki bağlılık bireyin yaşam tatminini artıracaktır. Çünkü iş yaşamı ve bireyin mesleği onun yaşamının bir parçası olup, bireyin mesleğine bağlı olması ve mesleğinden ayrılmayı düşünmüyor olması ile bireyin yaşam tatmininin pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Sonuç olarak, bireyin yaşamının önemli bir kısmını mesleğinde geçirmiş olduğu zaman oluşturduğundan bireyin mesleğine olan zayıf ve güçlü her türlü bağlılığı onun yaşamına olan doyumunu olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyecektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada bir durumu var olan şekliyle olabildiğince ideal bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde görev yapan 30 öğretmen ile mülakat yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 30 kişiye uygulanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslına bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır.

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).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada “Mesleki bağlılık deyince ne anlıyorsunuz?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Size göre mesleki bağlılık nedir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Kişisel	İşini severek yapmak	15
	Yaptığı mesleği her şeyin önünde tutmak	7
Mesleki	Meslekle ilgili yapılan araştırmalar, yenilikler ve kendini sürekli geliştirme	8

Tablo 1’de Size göre mesleki bağlılık nedir? Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=15) “İşini severek yapmak” yanıtını vermiştir. Katılımcıların “Mesleki bağlılık deyince ne anlıyorsunuz?” Sorusuna dair kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“İşini severek yapmak. Mesleğini sevmek, mesleğin gerekliliklerini en azami yerine getirebilmek. Yaptığımız işe duyduğumuz sevgi, verdiğiniz önem. Mesleğini severek yapmak, en iyisini yapmak için sürekli çaba harcamak ve en zor koşullarda dahi mesleği devam ettirmek. Mesleğe olan ilgi alaka ve sevgi.”

“Mesleği her şeyin önünde tutmak. Aileden bile.. Sorumluluk sahibi olmayı anlıyorum Mesleğe kendini adama. İş hayatının aile ve sosyal hayatın önüne geçmesi ya da tümünü kapsaması”

“Meslekle ilgili yapılan araştırmalar, meslekle ilgili yapılan yenilikler. Yani kısaca özetlersem meslekte yerinde saymamak geliştirmek. Meslek yeterliliğini layıkıyla yerine getirmek. Mesleğinin gerektirdiği sorumluluklarını bilincinde olan ve ona göre hareket eden kendini kariyerine adanmış ve mesleki amaçlarına inanmış bu doğrultuda sürekli kendini yenilemek.”

2. Araştırmada “Öğretmenlerin mesleki bağlılığını etkileyen unsurlar nelerdir?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin mesleki bağlılığını etkileyen unsurlar nelerdir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Kişisel	Mesleki doyumluk	7
	Moral, motivasyon	4
	Mesleği sevmek, kendini geliştirme	3
Ekonomik	Maaşın yeterli olması	4
	İş ortamı	4
Mesleki	Çalıştığı kurum kültürü	3
	Öğrenciler, veliler, yönetim ve çevre	3
	Mobbing	2

Tablo 2’de, Öğretmenlerin mesleki bağlılığını etkileyen unsurlar nelerdir? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü “Mesleki doyumluk” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların; Öğretmenlerin mesleki bağlılığını etkileyen unsurlar nelerdir? Sorusuna yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Mesleki doyumluk olduğunu düşünüyorum. Öğretmeni destekleyen idare, Veli ve öğrenci olduğu zaman öğretmen sürekli mesleki gelişime açık olur sürekli bir gelişme gösterir. Bu da mesleğe bağlılığını artırır. Mesleki doyumdur. Öğrencilere öğretilen konunun geri dönütünün olması insanı pekiştirmesi mutluluk vermesi İş doyumunu motivasyon çalışma şartları.”

“Kişinin sosyal yaşantısı mesleğini de etkilemektedir. Bu nedenle maaşlarının yeterli olması diye düşünüyorum. Öğretmen maaşlarında düzeltme yapılması “

“İş ortamı, Çalışma ortamı, mesai arkadaşları, okul idaresi, toplumun yapılan işle ilgili algısı, değer ve taktir. Veli faktörü, idareci, çalıştığı kurum kültürü vb. Çevre, veli profili, idare, Müdürlerin despot olması meslekten soğutuyor. Öğrenciler, veliler ve yönetim ve çevre.”

3. Araştırmada “Mesleki bağlılığın olumlu ya da olumsuz olmasının öğretime etkileri neler olabilir?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Mesleki bağlılığın olumlu ya da olumsuz olmasının öğretime etkileri neler olabilir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Kişisel	Olumlu anlamdaki mesleki bağlılık öğretmeni de mutlu eder verim artar	7
	Severek yapılan her şey güzel olur	5
	Öğretmen kendini yenilemekten çekinmez	2
Ekonomik	Öğretmenlerin sosyal yaşamları için maaşlarının artması olumlu bağımlılık yaratır ve başarı yükselir	2
	Dolgun ücret öğretmenin motive olmasını sağlar	2
Mesleki	Olumlu bağımlılık kalıcı öğrenmeye neden olur	5
	Olumsuz bağımlılık verimi düşürür	4
	Olumlu bağımlılık mesleksi başarıyı da yükseltir	3

Tablo 3.'de, Mesleki bağlılığın olumlu ya da olumsuz olmasının öğretime etkileri neler olabilir? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü “*Olumlu anlamdaki mesleki bağlılık öğretmeni de mutlu eder verim artar*” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların; konuya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Olumlu olarak sevilerken yapılan bir işin sonucu öğrencilerde değerlere önem verme ve uygulama ayrıca derslere ilgi ve başarı olarak sonuç alınmıyor. Mesleki bağlılık olumlu olursa daha mutlu ve başarılı bir öğretim ortamı sağlanmış olur. Olumlu olduğu zaman yapacak olduğu çalışmalar konusunda daha çeşitli fikirler bulabilir; verim kalitesi yüksek olur. Olumlu olması mesleğin daha verimli geçmesini sağlar. Severek yapınca her şey güzel olur Verim artar. Kişi mesleki gelişmeleri takip eder. Kendini yenilemekten çekinmez.”

“Öğretmenlerin sosyal yaşamları için maaşlarının artması olumlu bağımlılık yaratır ve başarı yükselir. Dolgun ücret öğretmenin motive olmasını sağlar mesleki verimliliği getirir buda öğrenciye olumlu olarak yansır”.

“Olumsuz bağımlılık durumunda öğretmen mesleki anlamda öğrenciye bir şey katamaz. Öğrenmenin pek etkili gerçekleştiğini düşünmüyorum. Mesleki başarı için olumlu olur. Olumlu bağımlılık mesleki yönden olumlu yönde etkiler. Olumlu bağımlılık mesleğin aşkla yapılmasına neden olur. Mesleğe bağlılık olumlu olursa öğretim güzel bir şekilde olur. Olumlu olduğunda sınıf ortamında daha pozitif daha enerjik olunuyor bu da öğrencilerin öğrenmesine büyük katkı sağlıyor. Olumsuz olduğunda ise öğretme şevki ve isteği kalmıyor, isteksiz verilen öğretim de mutlaka eksiklikler görülüyor. Olumlu etkisi iyi geri dönüşler almak. Olumsuz etkisi ise elde olmayan sebeplerden dolayı kimi öğrencilerin eğitiminin eksik kalması ya da eğitimin hayatına bir faydası olmayışı. Öğretmen öğrenci ve veli açısından olumsuz etkileri olur. Verimsizlik. Çağa ayak uyduramama Çocuklara yeterli gelmeme. Olumlu bağlılığı verimli çalışma olumsuz yönü aileye ve çevreye vaktin az olması. Yaratıcılığı, şevki engeller. Olumsuz olduğu durumda güdüleyici bir şeyler bulamadığı için isteksizlik ve doyumsuzluk olabilir. Olumsuz olması ise iş ortamında verimliliği düşürür.”

4. Araştırmada “Öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmaya dönük tedbirler neler olabilir? ” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmaya dönük tedbirler neler olabilir? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Kişisel	Toplumdaki saygınlığının artırılması	11
	Kendini yenileyebilme	3
	İşini severek yapmasının sağlanması	2
Ekonomik	Maddi imkanlarını güçlendirme	3
	Ek ücret verilmesi	2
Mesleki	Destek verilmeli	3
	Çalıştığı ortamda adil olunmalı	2
	Hizmet içi eğitimler verilmeli	2
	Öğrenme ortamının iyileştirilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi	2

Tablo 4’de, Öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmaya dönük tedbirler neler olabilir? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü “toplumdaki saygınlığının artırılması” olarak ifade etmiştir. Katılımcıların; konuya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir.

“Toplumdaki yeri ve önemini artırılması. Daha çok değer kazanması maddi anlamda doyumunun sağlanması yapılabilir. Öncelikle öğretmenlere gösterilmesi gereken saygı yönünde önlemler alınmalı. Bizler yaşamasak da meslektaşlarımızın yaşadığı saldırılar, saygısız davranışlar bizi de yaralıyor. Değeri bilinsin, dertleri dinlensin çözüm odaklı olsunlar. Öncelikle toplumdaki önemi artırılmalı sağlık çalışanları gibi güvende hissedilmesi için kanun çıkarılmalı. Daha saygın toplumun sahiplendiği bir meslek olması.”

“Destek. Öğretmene daha çok destek verilmeli. Yapılan gelişmeler değişimler göz ardı edilmemeli ki öğretmen mesleğine daha bir şevk ile bağlansın. Öğretmene yapacağı etkinliklerde set çekmek yerine destek verilsin. Bu tarz etkilerin artırmaya yönelik olduğunu düşünüyorum. Okul idaresinin ve velilerin yapılan çalışmaları takdir etmesi. Çalışma ortamının adil ve liyakat sistemine uygun düzenlenmesi diyebiliriz. Hizmet içi eğitimler, kültürel ve sosyal olanaklara Ücretsiz erişim, yapılan işin takdir görmesi, değer verildiğini hissettirilmesi. Seminerler eğitimler verilmeli bu konuda daha çok bilinçlendirilmeli. Çalışma saatleri ve okulun fiziki şartları iyileştirilmeli öğretmenin motivasyonunu artıracak çalışmalar yapılmalı. Kariyerini geliştirecek olanaklar sağlanmalı.”

“ Maddi imkanlarını güçlendirmek ve ekip çalışmasına özen gösterilmek. Ek ücret. Ekonomik olarak daha iyi konuma gelebilmeleri, gereksiz kırtasiye işler ile öğretmenlerin asıl işinin önünü geçilmesi. Ekonomik iyileştirmeler, sosyal haklarının genişletilmesi. “

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Ülkemizde ise birçok nedenlerle öğretmenlik mesleği çeşitli dalgalanmalarla bugünlere gelmiştir. Öğretmenlik mesleği sık sık değişen eğitim politikalarının, siyasal iktidarın tasarruflarının mağduru olmuş, mesleki standart düşmüş, öğretmen yetiştirme niteliksiz hale gelmiştir.

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

Araştırmada “Mesleki bağlılık deyince ne anlıyorsunuz?” Sorusu sorulduğunda “İşini severek yapmak” cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre işini severek yapmak mesleki bağlılığı da beraberinde getirmektedir.

Araştırmada “Öğretmenlerin mesleki bağlılığını etkileyen unsurlar nelerdir?” Sorusu sorulduğunda “Mesleki doyumluk” cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha iyi ve olumlu olması açısından mesleki doyumluğa ulaşmaları gerekmektedir.

Araştırmada “ Mesleki bağlılığın olumlu ya da olumsuz olmasının öğretime etkileri neler olabilir? Sorusu sorulduğunda “Olumlu anlamdaki mesleki bağlılık öğretmeni de mutlu eder verim artar” cevaplarında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerdeki mesleki bağlılığın olumlu yönde olması verimi artırmaktadır.

Araştırmada “Öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırmaya dönük tedbirler neler olabilir? Sorusu sorulduğunda “toplumdaki saygınlığının artırılması” cevabının yoğun olarak verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artması için öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının artırılması gerekmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha iyi ve olumlu olması açısından mesleki doyumluğa ulaşmaları sağlanmalıdır. Bunun için de öğretmenlerin maaşlarında artırıma gidilmelidir.

Öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir.

Öğretmenlere değer verilmelidir.

Öğretmenlere 3600 ek gösterge verilmelidir.

Öğretmenlerin mesleki doyumluğa ulaşmalarına destek olunmalıdır.

Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyol, P., Atan, T., & Gökmen, B. (2012). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3 8-45.



- Allen, N. J. and Meyer, J. P., (1990), “The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization”, *Journal of Occupational Psychology*.
- Altaş, S. S., ve Çekmecelioğlu, H. G. (2015). Örgütsel Adalet Algısının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İş Performansı Üzerindeki Etkileri: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3): 421-439.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M., (1999), “Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli”, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*.
- Çakır, Ö., (2001), *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*, 1. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. Ö. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Greenhaus, J., (1971), “An Investigation of the Role of Career Salience in Vocational Behavior”, *Journal of Vocational Behavior*.
- Karacaoğlu, K. (2005). Sağlık Çalışanlarının İşe Bağlılığa İlişkin Tutumları ve Demografik Nitelikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Nevşehir İlinde Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*.
- Maraşlı, Ş. (2007). *Türkiyede eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları(1970-2000 yılları arası*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Başaran, İ. E., (2007), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bayram, L., (2005), “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, *Sayıştay Dergisi*.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M., (1999), “Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli”, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*.
- Celep, C., (2014), “Meslek Olarak Öğretmenlik”, içinde C. Celep (Ed.), Meslek Olarak Öğretmenlik, (ss. 23-49), 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. A., (2001), *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Ceylan, C., & Bayram, N. (2006). “Mesleki Bağlılığın Örgütsel Bağlılık ve Örgütten Ayrılma Niyeti Üzerinde Etkilerinin Düzenleyici Değişkenli Çoklu Regresyon İle Analizi”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 105-120.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). *Building commitment in urban high schools*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 10(4), 285-299.
- Gürbüz, S.(2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(2), 48-75
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. İleri Giden Ofset, Ankara.
- Kaya, D. ve Zerenler. M., (2014). *Çalışma Hayatında Psikolojik Sermaye, Mesleki Bağlılık ve Kariyer Planlamasına Genel Bakış*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keser, A., (2005), “Çağrı Merkezi Çalışanlarında İş Yükü Düzeyi ile İş Doyumu İlişkisinin Araştırılması”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Koç, H., (2009), “Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Koçel, T., (2014), *İşletme Yöneticiliği*, 15. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık
- Lee, C. C., Huang, S. H. ve Zhao, C. Y. (2012). *A Study on Factors Affecting Turnover Intention of Hotel Employees*. Asian Economic and Financial Review, 2(7), 866- 875.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2013). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 1–16.

- Nogueras, D.J. (2006). Occupational commitment, education, and experience as a predictor of intent to leave the nursing profession. *Nursing Economics*, 24(2), 86-93. ss.
- Uysal, T.H. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 4(3), 93-110.
- Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (28), 1- 20
- Salancik, G.R. (1977): *Commitment and The Control of Organization Behavior and Belief, New Directions in Organization Behavior*; der, B. M. Sraw ve G. R. Salancik, Chicago, Illionis.St. Clair Press.
- Sezer, F. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, M. Ş. & Aslan, Ş. (2012). Meslekî ve Örgütsel Bağlılığın, Örgütsel Davranışa İlişkin sonuçlarla ilişkileri. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*.
- Tak, B., Çiftçioğlu, B.A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin Türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 35-54. ss.
- Tanrıoğen, A., Bakay, E., & Kurşunoğlu, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2),101-115.
- Uranbey, E. (2018). Etik liderliğin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara.
- Yüksel, Ö. (2004). İKY’, Ed. Tülin Durukan, *Girişimciler İçin İşletme Yönetimi*, 10: 339– 383.



Kırsal Bölgelerde Yöneticilerin Yaşadığı Sorunlar

Problems Experienced by Managers in Rural Areas

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, kırsal bölgelerde görev yapan okul yöneticilerinin sorunlarını belirlemek ve çözüm önerileri sunmaktır. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini Ankara İlindeki kırsal bölgelerde görev yapan 108 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, anket yöntemi ile toplanmıştır. Veriler, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışanlarının görüşlerine göre, çözümlenmelerde ve değerlendirmelerde frekans (f), yüzde (%) ve Ortalama (X) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Görüşlerin demografik faktörlere göre incelenmesi için ise t-testi, varyans analizi ve ANOVA analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Köy Öğretmenleri Sorunları ölçeğine ilişkin bulgular incelendiğinde, "Köyden daha iyi bir yere ne zaman tayin olacağımı düşünüyorum, Lojmanda su kesintisi oluyor, Öğretmen tarafından yapılan bilgilendirme ve yönlendirmeyi köy halkı dikkate alıyor, Özel eğitime muhtaç öğrencileri rehberlik kuruluşlarına yönlendirmede güçlük çekiyorum, Lojman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bir arada kalması sorun yaratıyor" ifadelerine ilişkin sorunlar en büyük beş sorun olarak belirlenmiştir. Ayrıca; Bayanların, 1-2 Yıl okul kıdemi olan Öğretmenlerin, sonucunda 21-30 Yaş grubunda olan Öğretmenlerin ve Lisansüstü eğitim alan Öğretmenlerin daha az sorun algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Köy okullarında çalışan öğretmenlerin sorun algılarının yaşa, cinsiyete ve okuldaki görev süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise, bayan öğretmenlerin ve 1-2 Yıl okul kıdemi olan öğretmenlerin daha çok sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Köy Okulu, Köy Öğretmeni, Yaşanan Sorunlar, Birleştirilmiş Sınıf

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the problems of school administrators working in rural areas and to offer solutions. The sample of the research, which is in the scanning model, consists of 108 school administrators working in rural areas in Ankara Province. The data of the research were collected by the survey method. The data were analyzed using the SPSS statistical package program. According to the opinions of the employees, frequency (f), percentage (%) and Average (X) statistics were used in the analyzes and evaluations. In order to analyze the opinions according to demographic factors, t-test, analysis of variance and ANOVA analysis were used.

As a result of the research, when the findings on the Village Teachers' Problems scale are examined, "I think when I will be assigned to a better place from the village, There is a water shortage in the housing, The village people take the information and guidance made by the teacher into consideration, I have difficulty in directing the students in need of special education to the guidance institutions, Lodging The problems related to the statements "it creates a problem for teachers to stay together because of their inadequacy" were determined as the five biggest problems. Moreover; It has been determined that women, teachers with 1-2 years of school seniority, teachers in the age group of 21-30 and teachers with graduate education have less problem perception. When examining whether the problem perceptions of teachers working in village schools differ according to age, gender and tenure at the school, it was concluded that female teachers and teachers with 1-2 years of school seniority experienced more problems.

Keywords: Village School, Village Teacher, Encountered Problems, Multigrade Class

GİRİŞ

Problem Durumu

Toplum, bireysel ihtiyaçları karşılamak için temel bir meta haline geldi. Bu toplumsal düzende bir arada yaşama ihtiyacından, paylaşma, anlama ve eğitim ihtiyacı doğar. Zamanla insanların bu değerler içindeki konumlarını sağlamlaştırabilmeleri, hayatın akışındaki yerlerini sağlamlaştırabilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri için

Serap Karaarslanlı¹

Ufuk Doğan²

Mustafa Yücel Ürün³

Mutlu Özsoy⁴

Merih Yağcı⁵

Selçuk Akbulut⁶

How to Cite This Article

Karaarslanlı, S., Doğan, U., Ürün, M. Y., Özsoy, M., Yağcı, M. & Akbulut, S. (2023). "Kırsal Bölgelerde Yöneticilerin Yaşadığı Sorunlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7010-7023. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70028>

Arrival: 12 March 2023

Published: 31 May 2023

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

¹Okul Müdürü, Güzelbahçe Dr. Güngör Özbek Anadolu Lisesi, İzmir, Türkiye. ORCID NO: 0009-0004-7107-4004

² Okul Müdürü, Çubuk TOKİ İlkokulu, Ankara, Türkiye

³ Müdür Yardımcısı, Çubuk Atatürk ilkokulu, Ankara, Türkiye

⁴ Okul Müdürü, Oruç Reis İlkokulu, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0007-4783-2196

⁵ Müdür Yardımcısı, Antalya İrfan İlkokulu, Antalya, Türkiye. ORCID NO: 0009-0005-4906-5205

⁶ Okul Müdürü, Nedim İnal İlkokulu, Ankara, Türkiye. NO: 0009-0006-7349-8075

toplumun beklentilerine cevap verecek şekilde eğitilmeleri gerektiğini anladım. Aynı zamanda, onlara ihtiyaç duydukları eğitimi verebilecek ve ihtiyaç duydukları eğitimi verebilecek bir lidere ihtiyaçları vardı.

Geçmişte olduğu gibi, bugün ve gelecekte de insanlar toplu yasalara göre hareket edeceklerdir. Eğitim yoluyla düzeni takip etme eğilimindedirler. Öğretmenler, insanların birbirleriyle ve sosyal sistemle etkileşim ve iletişim kurmalarını sağlayan ve eğitim yoluyla ortak değerlerin hayata geçirilmesini sağlayarak toplumsal düzenin işleyişini sağlayan kişilerdir.

Eğitimin amacı, kültür aktarımını sağlamak ve toplumu arzulan bir geleceğe götürmektir (Büyükdüvenci, 1987). Toplumsal değişme süreci, sadece toplumu oluşturan bireyleri değil, toplumun tüm unsurlarını etkilemekle birlikte, değişim sürecinin eğitimde beklenen sonuçları ortaya çıkarmasını sağlamak, eğitim çalışmaları açısından kritik öneme sahiptir. .

Öğretmenler bu kültürel değişimi planlar ve yürütür. Eğitimi sağlayanlar büyük ölçüde öğretmenlerdir. Böylece toplumda eğitim kurumlarının oluşumu, bir konuda bilgili ve yetkin olmak isteyen insanların kendilerine öğretecek birini arayıp bulmasıyla ortaya çıkmış ve değer kazanmıştır (Başaran, 1996a). Bu doğrultuda sosyal bütünleşmiş öğretmenler, toplumsal değerlerin kilit temsilcileri haline gelmiştir (Ataunal, 2003). Bu bağlamda eğitim sürecini hazırlayan, uygulayan, sürekli izleyen ve değerlendiren öğretmendir (Fidan, 1996).

Öğretme ve öğretim sürecinde öğrencilerin, ailelerin, yöneticilerin, akranların ve toplumun talep ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan öğretmenler, engelleri aşma konusunda birçok zorlukla karşılaşır (Guttek, 2001). Bu sorunlar ülkemizin kırsal kesimlerinde ve köylerinde daha belirgindir. Bu alanda çalışanlar için rehberler ve kaynaklar oluşturuyor olmamız da araştırmanın önemini gösteriyor. Aynı zamanda, bu araştırmanın günümüz bağlamında öğretmen eğitimi uygulamalarını şekillendirmeye yardımcı olacağı umulmaktadır.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

1. “Çalışma grubuna ait demografik özellikler nasıldır?”
2. Köy Öğretmenleri Sorunları Ölçeğine ait bulgular nasıldır ?
- 3.Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci velileri ile yaşadıkları sorunlar :
 - a) Yaşa ,
 - b) Cinsiyete ,
 - c) Görev süresine ve
 - d) Eğitim Durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, köy okullarında görev yapan öğretmenlerin okul içi ve okul dışı yaşadığı problemleri tespit ederek çözüm önerilerinin getirilmesidir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sorunlarının çözülmesi örgütsel adanmışlık seviyelerinin artmasına neden olabilir ve böylece okullarda verimlilik artırılabilir.

Bu araştırma Ankara İlindeki köylerde görev yapmış öğretmenleri belirleyerek, kırsal bölgelerde yaşanan okul içi ve okul dışı problemleri tespit ederek çözüm önerileri sunacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Köy Okulları ve Köyde Eğitim

Küçük bir köy okulu denilince akla bir oda, küçük bir ocak ve her sınıfta bir öğretmenin okuttuğu aynı ders kitabı gelir. Bu tür köy okulları sayıca azdır, ancak halen mevcuttur. Köy okullarının tarihine bakarsanız, 1930'lu yıllarda köylerde ortaokul bulunmadığını veya ilkokul birinci sınıftan sonra köy öğrencilerinin hayatta kalma yarışı nedeniyle okula gidemediklerini görürsünüz. Köy çocukları, özellikle ailenin birer üyesi olarak, ev işlerine yardım ederek, çiftçilik ve çiftçilik gibi faaliyetlerde bulunarak ve küçük kardeşlerinin büyümesine yardımcı olarak küçük yaşlardan itibaren işgücü piyasasına katılmaya başlarlar. Ayrıca, bu dönemde kentsel kurumlardan köylere olan mesafe, bu kurumlara gitmenin bile çoğu köy öğrencisi için uzun bir yolculuk olduğunu göstermektedir (Lawless, 2009: 1).

Atatürk devrimlerinin başarısında. Türk köyünü sefaletten, Türk köylüsünü cehaletten kurtarma vizyonu vardır. Dolayısıyla köyleri kurtarmak ve Türk köylerini kurtarmak ideali en temel yoldu. Bu nedenle, bir köye yakınlık fikri popülizmde ana akım haline geldi (Başgöz, 1995). Ülkenin canlanması ve ilerlemesi için kalkınma sürecinde köylülerin ve köylülerin öncü rol oynaması, teknolojik ve ekonomik gelişmeyi takip etmek ve bilgi birikimini artırmak, köy eğitiminin çok yönlülüğünü ve önemini ortaya koymaktadır:

Köy Koşullarında Sınıf Öğretmeni

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte başlayan yeni toplumsal yapının amacı, geleneksel toplumsal yapıya çağdaş bir yön vermek, çağdaş yurttaşlık bilincini oluşturmak ve eğitim yoluyla toplumsal yapıları oluşturmaktır (Çettin ve Gürselen, 2003). Cumhuriyet için asıl olan, niceliksel olarak herkesi kapsayacak bir sıçrama yapmak, eşitliği ve imkânları sağlayarak istenilen eğitim düzeyini güvence altına almaktır. İkinci olarak, özellikle Türkiye'nin ekonomik olarak kalkınması ve yeni modern bilgi ve teknoloji ile yeniden canlandırılması için köylülerin bu mesleklerde yetişmesini sağlayacak eğitimin verilmesi önemlidir (Türkoğlu, 2000).

Tütengil'e göre (1979: 130), "Köy eğitimi etkili kılmak için öncelikle köyün koşullarına ve köylülerin ihtiyaçlarına cevap veren bir okul" ihtiyacını sorguladı. Bu anlayışı yansıtmak köy öğretmenlerinin görevidir. Köy yaşamına eğitim yoluyla yön verme hedefi, arzu edilen okulları anlamının zor ve karmaşık yükünü köy öğretmenlerine yüklemiştir. Bir köye verilen eğitim hizmetleri içerik ve nitelik olarak ne kadar iyi olursa olsun köylüler, öğretmenler ve köylü-okul ilişkisi verilen hizmetin başarısını etkiler. Bir köy öğretmenin köyde kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için köylülerle arasının iyi olması gerekir. Köylerde görev yapan öğretmenlerin görevi, çocukları hayata ve öğrenme sürecine hazırlamak için sorumluluk almaktır. Öğretmenler, köyde çalışan aydın insanlar olarak, bu nedenle, hem sosyal hem de ekonomik olarak tüm köy nüfusunun aydınlanmasına ve gelişmesine katkıda bulunan liderler rolünü üstlenirler (Tugachi, Yurt, Ergil, vb.). Seville, 1970).

Bu anlamda insanın sosyal ve biyolojik bir varlık olduğunu söylemek yanlış olmaz. İnsan bu dünyaya biyolojik bir varlık olarak gelir ve çevresine uyum sağlayabildiği sürece yaşamını sürdürebilir (Şirin, 2005: 302)" aşağıdakilere tabidir: Hele bir köyde görev yapan bir öğretmen ortama uyum sağlayabilseydi, mesleğinin karmaşıklığını ve pratikliğini ortaya koyardı. Her yönüyle birey ve toplum için gerekli nitelikleri bünyesinde barındıran eğitim, öğretmenlerin varlığı olmadan ivme kazanamaz. Geçmişte ve günümüzde eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde, bireylerin ve toplumun gelişmesinde önemli bir rol oynaması beklenen öğretmenlerin üretkenliğini artırmaya yönelik önlemlere çok az vurgu yapılmıştır. Bu çerçeveden bakıldığında gelecek nesilleri yetiştirmekle yükümlü olan öğretmenlerin iyi bir eğitim aldıktan sonra iyi planlanmış bir eğitim süreci ile daha başarılı oldukları görülmektedir (Yazıcı, 2006).

Köy Okullarının Yaşadıkları Sorunlar

Türk toplumunda geleceği tam anlamıyla bir muğlaklığa sürükleyen eğitim sisteminde bariz çarpıklıklar var. İlker (2000) tarafından belirtildiği gibi.

- ✓ Okullardaki ve binalardaki kusurlar,
- ✓ Öğretmen eğitimi politikasındaki gelişmeler,
- ✓ 21. yüzyılın başlarında okulu ve öğretmeni olmayan bir köy,
- ✓ Kalabalık kurslar ile çeşitli uygulamalar,
- ✓ Ekipman eksikliği,
- ✓ 'Öğretmen sensin' uygulaması, her kesimden az ya da çok çaresiz insanları öğretmen açığını kapatmaya çağırmak ve daha pek çok sorun, yozlaşmış politikaların sonucudur ve çağ dışıdır. Bu görüşler eğitim sistemini ve bilimsel değerleri modernleşme yönünde felç etmektedir.

Günümüz Türkiye'sinde idealleri sorgulanan sadık köy öğretmenleri belki de eğitim sisteminde bu sorunlardan en çok etkilenen köylülerdir. Köy halkınınkinden farklı özelliklere sahip olan öğretmenler, köy öğretmenlerinin hak ettikleri maddi ve manevi imkanlar sağlanıp başarılı bir eğitim almadıkça, kuşkusuz daha iyi performans göstereceklerdir.

Köy Öğretmenlerinin Okul İçi Sorunları

Turquier'in çözmesi gereken en önemli sorunlardan biri. Köyde amaç köylüleri yurdun yönetiminde aktif hale getirmektir. Bu nedenle Türkiye'nin temel sorunu, köylülerin kendi köylerinde yaşamalarını sağlamak ve köy sokakları aracılığıyla ülke genelinde yaşamı dönüştürmek, güzelleştirmek, canlandırmak ve etkilemektir. Çünkü

Türkiye'de köy sorununu, köy eğitimi ve kentleşmeyi hedef almak, milyonlarca insanı kırdan çekecek, yeni bir göçebelik, yeni bir yoksulluk ve yeni bir çağ açacaktır. 1964). . Büyük önem arz eden köy eğitimi konusu, ülkenin bütün sorunlarının üzerine giderek daha fazla yük bindiren, onları daha da içinden çıkılmaz bir hale getiren kör bir düğüme dönüştürmektedir.

Eğitim sisteminde öğretmenler ve öğrenciler çok önemlidir ve öğretmenlerin kalitesini artırmak, eğitim sisteminin kalitesini iyileştirmenin en önemli hususlarından biridir. Öğretmen kalitesinin yükseltilmesi, alınan eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, gerekli idari tedbirlerin alınması, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi unsurlarla yakından ilişkilidir (Daştan, 2008).

Köy Öğretmenlerinin Okul Dışı Sorunları

Dünyadaki baş döndürücü gelişmeler ve ilerlemeler, öğretmenlik mesleğini farklı rollere girmeye zorlamış, öğretmenlerden beklenen görevler giderek daha da uzmanlaşmış hale gelmektedir. Bu ihtiyaçlar sınıf öğretmenliğini çok önemli bir meslek haline getirmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleğinin doğusu, ilköğretimin doğusunu yansıtmaktadır. İlköğretimi köylerden başlayarak “modernleşme” akışını yukarıdan aşağıya değil, aşağıdan yukarıya gerçekleştirme fikri (Altunya, 2000).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bunun nedeni var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyerek, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmektir (Karasar, 1999).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evreni Ankara il merkezidir. Örneklem de evren içerisindeki 108 kişiden oluşturulmuştur.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel bilgiler ve demografik faktörler, İkinci bölümde “Köy Öğretmeni Sorunları Ölçeği” bulunmaktadır. Ölçek Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öğretmenlerin yaşadığı sorunların; yaşa, Cinsiyete, Mesleki Kıdeme, Bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığının tespiti için ise t testi, Varyans Analizi ve ANOVA analizi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular

Çalışma Grubuna Demografik Bilgiler

Bu bölümde, Anket uygulanan çalışma grubuna ait kişisel bilgiler ve demografik faktörlere yer verilecektir.

Tablo 1: Çalışma gurubunu oluşturan Köy Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Erkek	74	68,5	68,5	68,5
Kadın	34	31,5	31,5	100,0
Toplam	108	100,0	100,0	

Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 108 Köy Öğretmenininin 74'ünün (%68,5) Erkek 34'ünün (%31,5) Kadın olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma gurubu içerisinde Kadınların sayısının erkeklerin sayısına göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Çalışma gurubunu oluşturan Köy Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
25-27 Yaş	90	83,3	83,3	83,3
27-29 Yaş	16	14,8	14,8	98,1
29 Üzeri	2	1,9	1,9	100,0
Toplam	108	100,0	100,0	

Çalışma grubunun yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde toplam 108 Köy Öğretmeninin 90'ının (%83,3) 25–27, 16'sının (%14,8) 27–29, 2'sinin (% 1,9) 29 yaş üzeri olduğu görülmüştür. Bu dağılım, yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu 31–40 yaş grubunun oluşturduğunu bunu sıra ile 41–50 yaş ve 50 üzeri yaş gruplarının izlediğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 3: Çalışma gurubunu oluşturan Köy Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdem Sürelerine Göre Dağılım

Meslek Kıdemi	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
3-5 Yıl	22	20,4	20,4	20,4
6-8 Yıl	54	50,0	50,0	70,4
9-15 Yıl	18	16,7	16,7	87,0
16 ve Üzeri	14	13,0	13,0	100,0
Toplam	108	100,0	100,0	

Çalışma grubunun Meslekteki Kıdem Sürelerine Göre dağılımı incelendiğinde toplam 108 Köy Öğretmeninin 22'sinin (%20,4) 3-5, 54'ünün (%50,0) 6–8, 18'inin (%16,7) 9–15, 14'ünün (%13,0) 16- üzeri yılları arasında kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, 6 – 8 yılları arasında kıdemli olanların sayıca en büyük çoğunluğu oluşturduğu, bunu sırasıyla 3- 5 yılları , 9-15 yılları ve 16- üzeri yılları arasındaki kıdemlilerin izlediği tespit edilmiştir.

Tablo 4: Çalışma gurubunu oluşturan Köy Öğretmenlerinin Okuldaki Kıdemlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1 Yıl	22	20,4	20,4	20,4
1-2 Yıl	54	50,0	50,0	70,4
2-3 Yıl	18	16,7	16,7	87,0
3 ve Üzeri	14	13,0	13,0	100,0
Toplam	108	100,0	100,0	

Çalışma grubunun Okuldaki Kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 108 Köy Öğretmeninin halen çalıştığı okulda 22'sinin (%20,4) 1 yıl, 54'ünün (%50,0) 1-2, 18'inin (%16,7) 2-3 yıl, 14'ünün (%13,0) 3 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, 1-2 yıllar arası Okul kıdemi olanların oranının en büyük olduğu, tespit edilmiştir.

Tablo 5: Çalışma gurubunu oluşturan Köy Öğretmenlerinin Okuldaki Görev Durumuna Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Yönetici/Öğretmen	34	31,5	31,5	31,5
Öğretmen	74	68,5	68,5	100,0
Toplam	108	100,0	100,0	

Çalışma grubunun okuldaki görevlerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 108 kişinin çalıştığı Okulda 34'ünün (%31,5) Hem Yöneticilik Hem Öğretmenlik ve 74'ünün (%68,5) Yalnızca öğretmenlik yaptığı görülmüştür. Bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda Sadece öğretmenlik yapan sayının Yöneticilerden fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6: Çalışma gurubunu oluşturan Köy Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Lisans	90	83,3	83,3	83,3
Yüksek Lisans	17	15,7	15,7	99,1
Doktora	1	,9	,9	100,0
Toplam	108	100,0	100,0	

Çalışma grubunun öğrenim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 108 Köy Öğretmeninin 90'ının (%83,3) Lisans mezunu, 17'sinin (%15,7) Yüksek Lisans mezunu, , 1'inin (%0,9) Doktora öğrencisi olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan dağılımlarda Lisans mezunu olanların en büyük çoğunluğu oluşturduğu, bunu Yüksek Lisans, Doktora derecelerinin takip ettiği tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Tablo 7: Köy Öğretmenleri Sorunları Ölçeği Ortalamasına İlişkin Bulgular

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Sorun Sırası
Köyden daha iyi bir yere ne zaman tayin olacağımı düşünüyorum	108	2	5	4,13	0,95	1
Lojmanda su kesintisi oluyor	108	2	5	4,09	0,76	2
Öğretmen tarafından yapılan bilgilendirme ve yönlendirmeyi köy halkı dikkate alıyor	108	2	5	4,09	0,95	3
Özel eğitime muhtaç öğrencileri rehberlik	108	2	5	4,09	0,95	4

kuruluşlarına yönlendirmede güçlük çekiyorum							
Lojman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bir arada kalması sorun yaratıyor.	108	2	5	4,09	0,95	5	
Köy halkı tarafından saygı görüyorum.	108	2	5	4,02	1,03	6	
Köyde özel yeteneğe sahip öğrencileri yönlendirmekte zorlanıyorum	108	2	5	4,02	1,03	7	
Köyde görev yapmak ruh sağlığımı olumsuz etkiliyor	108	2	5	4	0,91	8	
Köyde verilen eğitim köy halkını memnun ediyor.	108	2	5	3,98	1,08	9	
Öğrencilerime yeterli rehberlik hizmeti sunmakta güçlük çekiyorum	108	2	5	3,98	1,08	10	
Köy halkı her fırsatta öğretmeni takdir ediyor	108	1	5	3,96	0,97	11	
Köyde görev yapmak bana heyecan veriyor	108	1	5	3,91	1,08	12	
Okulda yeterli araç-gereç ve materyal bulamıyorum.	108	2	5	3,89	0,9	13	
Lojmanda elektrik kesintisi oluyor	108	2	5	3,89	0,9	14	
Müfettişler köy öğretmenlerine yardımcı oluyor	108	2	5	3,89	0,9	15	
Köy halkı öğretmenine güven duyuyor.	108	2	5	3,81	1,01	16	
Gazeteleri günlük takip edebiliyorum	108	2	5	3,81	1,01	17	
Köyde görev yapmak beden sağlığımı olumsuz etkiliyor	108	2	5	3,72	0,99	18	
Deney, uygulama ve araştırma yaparken malzemelere ulaşmada sorun Yaşıyorum.	108	1	5	3,72	1,12	19	
Araç-gereç ve materyal eksikliğini kendi imkânlarımla gideriyorum.	108	1	5	3,63	1,05	20	
Köyde görev yapan bir sınıf öğretmeni olmaktan memnun oluyorum	108	1	5	3,52	1,02	21	
Tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalıyorum	108	2	5	3,22	0,92	22	
Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürleri köye ziyarete gelerek destek oluyorlar	108	1	5	3,04	1,3	23	
Lojmanın bakım ve onarım ihtiyacı öğretmenlerin rahat bir şekilde köyde barınmasına engel oluyor	108	1	5	2,89	1,07	24	
Görsel araçların (TV, bilgisayar v.b.) yetersizliği hissediliyor.	108	1	5	2,65	1,21	25	
Mesleki yayınlara(dergi, kitap v.b.)ulaşmakta zorluk çekiyorum	108	1	5	2,65	1,21	26	
Köy okulumuzun sürekli olarak onarıma ihtiyaç duyması eğitimi Aksatıyor.	108	1	5	2,5	1,34	27	
Köyde internetten yararlanma imkanı buluyorum	108	1	5	2,5	1,34	28	
Okulun bakım ve onarım işleri öğretmen tarafından yapılıyor.	108	1	5	2,5	1,22	29	

Köy Öğretmenleri Sorunlar ölçeğinin ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde Tablo-2’de yer alan dönüşüm cetvelinden Sorun değeri “Yüksek ve Çok Yüksek ” Olarak görünen 10 sorun;

Köyden daha iyi bir yere ne zaman tayin olacağımı düşünüyorum ($\bar{X}=4,13$), Lojmanda su kesintisi oluyor ($\bar{X}=4,09$), Öğretmen tarafından yapılan bilgilendirme ve yönlendirmeyi köy halkı dikkate alıyor ($\bar{X}=4,09$), Özel eğitime muhtaç öğrencileri rehberlik kuruluşlarına yönlendirmede güçlük çekiyorum($\bar{X}=4,09$) ve Lojman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bir arada kalması sorun yaratıyor ($\bar{X}=4,09$) olarak görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan; Köy okullarında çalışan öğretmenlerin sorun algılarının yaşa, cinsiyete ve okuldaki görev süresine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti yapılacaktır.

Tablo 8:Köy Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunların Cinsiyete Göre Farklılaşması

İFADELER	Cinsiyet	N (Sayı)	Mean (Ortalama)	Std. Deviation (Standart sapma)	Std.Error Mean (Standart sapma)	t	p	Anlamlılık Düzeyi
SORU-1	Erkek	74	3,703	1,144	0,133	-0,267	0,79	P > 0,05
	Bayan	34	3,765	1,075	0,184	-0,273		
SORU-2	Erkek	74	3,919	0,856	0,100	0,510	0,61	P > 0,05
	Bayan	34	3,824	0,999	0,171	0,481		
SORU-3	Erkek	74	3,649	0,999	0,116	0,277	0,78	P > 0,05
	Bayan	34	3,588	1,158	0,199	0,263		
SORU-4	Erkek	74	2,351	1,128	0,131	-1,892	0,06	P > 0,05

SORU-5	Bayan	34	2,824	1,359	0,233	-1,766	1	Anlamlı değil
	Erkek	74	2,297	1,236	0,144	-2,376	0,01	P > 0,05
SORU-6	Bayan	34	2,941	1,455	0,250	-2,236	9	Anlamlı değil
	Erkek	74	2,622	1,246	0,145	-0,335	0,73	P > 0,05
SORU-7	Bayan	34	2,706	1,142	0,196	-0,346	8	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,838	1,034	0,120	0,349	0,72	P > 0,05
SORU-8	Bayan	34	3,765	0,955	0,164	0,360	7	Anlamlı değil
	Erkek	74	4,000	1,047	0,122	-0,274	0,78	P > 0,05
SORU-9	Bayan	34	4,059	1,013	0,174	-0,277	5	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,892	1,142	0,133	-1,270	0,20	P > 0,05
SORU-10	Bayan	34	4,176	0,936	0,161	-1,366	7	Anlamlı değil
	Erkek	74	4,000	0,965	0,112	-1,499	0,13	P > 0,05
SORU-11	Bayan	34	4,294	0,906	0,155	-1,535	7	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,973	1,006	0,117	0,158	0,87	P > 0,05
SORU-12	Bayan	34	3,941	0,886	0,152	0,166	5	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,865	1,174	0,136	-0,601	0,54	P > 0,05
SORU-13	Bayan	34	4,000	0,853	0,146	-0,675	9	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,486	1,113	0,129	-0,481	0,63	P > 0,05
SORU-14	Bayan	34	3,588	0,783	0,134	-0,546	2	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,649	1,052	0,122	-1,137	0,25	P > 0,05
SORU-15	Bayan	34	3,882	0,844	0,145	-1,233	8	Anlamlı değil
	Erkek	74	4,054	0,964	0,112	-1,225	0,22	P > 0,05
SORU-16	Bayan	34	4,294	0,906	0,155	-1,254	3	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,973	0,921	0,107	-0,455	0,65	P > 0,05
SORU-17	Bayan	34	4,059	0,886	0,152	-0,462	0	Anlamlı değil
	Erkek	74	4,000	0,965	0,112	-1,499	0,13	P > 0,05
SORU-18	Bayan	34	4,294	0,906	0,155	-1,535	7	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,892	1,142	0,133	-1,270	0,20	P > 0,05
SORU-19	Bayan	34	4,176	0,936	0,161	-1,366	7	Anlamlı değil
	Erkek	74	4,000	1,047	0,122	-0,274	0,78	P > 0,05
SORU-20	Bayan	34	4,059	1,013	0,174	-0,277	5	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,838	1,034	0,120	0,349	0,72	P > 0,05
SORU-21	Bayan	34	3,765	0,955	0,164	0,360	7	Anlamlı değil
	Erkek	74	2,622	1,246	0,145	-0,335	0,73	P > 0,05
SORU-22	Bayan	34	2,706	1,142	0,196	-0,346	8	Anlamlı değil
	Erkek	74	2,297	1,236	0,144	-2,376	0,01	P > 0,05
SORU-23	Bayan	34	2,941	1,455	0,250	-2,236	9	Anlamlı değil
	Erkek	74	3,000	0,907	0,105	-3,945	0,00	(*)
	Bayan	34	3,706	0,760	0,130	-4,211	0	P<0,05
								ANLAMLI
SORU-24	Erkek	74	3,919	0,856	0,100	0,510	0,61	P > 0,05
	Bayan	34	3,824	0,999	0,171	0,481	1	Anlamlı değil
SORU-25	Erkek	74	4,027	0,793	0,092	-1,335	0,18	P > 0,05
	Bayan	34	4,235	0,654	0,112	-1,434	5	Anlamlı değil
SORU-26	Erkek	74	4,000	0,965	0,112	-1,499	0,13	P > 0,05
	Bayan	34	4,294	0,906	0,155	-1,535	7	Anlamlı değil
SORU-27	Erkek	74	2,838	1,111	0,129	-0,729	0,46	P > 0,05
	Bayan	34	3,000	0,985	0,169	-0,763	7	Anlamlı değil
SORU-28	Erkek	74	3,919	0,856	0,100	0,510	0,61	P > 0,05
	Bayan	34	3,824	0,999	0,171	0,481	1	Anlamlı değil
TOPLAM	Erkek	74	3,000	0,907	0,193	-3,982	0,00	(*)
	Bayan	34	3,706	0,760	0,149	-4,831	0	P<0,05
								ANLAMLI

Yapılan t-testi sonucunda, Köy Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunların Cinsiyet değişkenine göre $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Farklılaşan İfade (*) işaret ile gösterilmiştir. (Tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalıyorum) Tablonun anlamlılık sütunu incelendiğinde bayanların bu sorunu daha çok yaşadığı gözlemlenmektedir. Toplam üzerinden değerlendirme yapıldığında da manidar bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Köy Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunların Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşması

ANOVA SONUÇLARI		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
SORU-1	Grup Arası	8,801	3	2,934	2,443	0,068	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	124,866	104	1,201			
	Toplam	133,667	107				
SORU-2	Grup Arası	1,208	3	0,403	0,490	0,690	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	85,458	104	0,822			
	Toplam	86,667	107				
SORU-3	Grup Arası	2,888	3	0,963	0,876	0,456	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	114,297	104	1,099			
	Toplam	117,185	107				
SORU-4	Grup Arası	21,732	3	7,244	5,488	0,002	P<0,05 ANLAMLI
	Grup İçi	137,268	104	1,320			
	Toplam	159,000	107				
SORU-5	Grup Arası	6,875	3	2,292	1,294	0,280	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	184,125	104	1,770			
	Toplam	191,000	107				
SORU-6	Grup Arası	1,570	3	0,523	0,351	0,788	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	155,059	104	1,491			
	Toplam	156,630	107				
SORU-7	Grup Arası	1,251	3	0,417	0,405	0,750	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	107,046	104	1,029			
	Toplam	108,296	107				
SORU-8	Grup Arası	7,552	3	2,517	2,460	0,067	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	106,411	104	1,023			
	Toplam	113,963	107				
SORU-9	Grup Arası	12,060	3	4,020	3,671	0,015	P<0,05 ANLAMLI
	Grup İçi	113,903	104	1,095			
	Toplam	125,963	107				
SORU-10	Grup Arası	3,292	3	1,097	1,217	0,307	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	93,782	104	0,902			
	Toplam	97,074	107				
SORU-11	Grup Arası	5,574	3	1,858	2,050	0,112	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	94,278	104	0,907			
	Toplam	99,852	107				
SORU-12	Grup Arası	4,208	3	1,403	1,207	0,311	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	120,866	104	1,162			
	Toplam	125,074	107				
SORU-13	Grup Arası	3,796	3	1,265	1,228	0,303	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	107,167	104	1,030			
	Toplam	110,963	107				
SORU-14	Grup Arası	2,500	3	0,833	0,840	0,475	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	103,167	104	0,992			
	Toplam	105,667	107				
SORU-15	Grup Arası	4,208	3	1,403	1,586	0,197	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	91,977	104	0,884			
	Toplam	96,185	107				
SORU-16	Grup Arası	0,404	3	0,135	0,160	0,923	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	87,596	104	0,842			
	Toplam	88,000	107				
SORU-17	Grup Arası	3,292	3	1,097	1,217	0,307	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	93,782	104	0,902			
	Toplam	97,074	107				
SORU-18	Grup Arası	12,060	3	4,020	3,671	0,015	P<0,05 ANLAMLI
	Grup İçi	113,903	104	1,095			
	Toplam	125,963	107				
SORU-19	Grup Arası	7,552	3	2,517	2,460	0,067	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	106,411	104	1,023			
	Toplam	113,963	107				
SORU-20	Grup Arası	1,251	3	0,417	0,405	0,750	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	107,046	104	1,029			
	Toplam	108,296	107				
SORU-21	Grup Arası	1,570	3	0,523	0,351	0,788	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	155,059	104	1,491			

SORU-22	Toplam	156,630	107					
	Grup Arası	6,875	3	2,292	1,294	0,280	P > 0,05	Anlamli değil
	Grup İçi	184,125	104	1,770				
SORU-23	Toplam	191,000	107					
	Grup Arası	90,667	3	30,222	1,500	0,209	P > 0,05	Anlamli değil
	Grup İçi	0,000	104	0,000				
SORU-24	Toplam	90,667	107					
	Grup Arası	1,208	3	0,403	0,490	0,690	P > 0,05	Anlamli değil
	Grup İçi	85,458	104	0,822				
SORU-25	Toplam	86,667	107					
	Grup Arası	5,039	3	1,680	3,118	0,029	P<0,05	ANLAMLI
	Grup İçi	56,035	104	0,539				
SORU-26	Toplam	61,074	107					
	Grup Arası	3,292	3	1,097	1,217	0,307	P > 0,05	Anlamli değil
	Grup İçi	93,782	104	0,902				
SORU-27	Toplam	97,074	107					
	Grup Arası	13,508	3	4,503	4,290	0,007	P<0,05	ANLAMLI
	Grup İçi	109,158	104	1,050				
SORU-28	Toplam	122,667	107					
	Grup Arası	1,208	3	0,403	0,490	0,690	P > 0,05	Anlamli değil
	Grup İçi	85,458	104	0,822				
TOPLAM	Toplam	86,667	107					
	Grup Arası	5,574	3	1,858	12,050	0,432	P > 0,05	Anlamli değil
	Grup İçi	94,278	104	0,907				
	Toplam	99,852	107					

Yapılan ANOVA analizi sonucunda, Köy Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunların Okul Kıdemi değişkenine göre $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testi sonucunda 1-2 Yıl okul kıdemi olan Öğretmenlerin daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir. Toplam puan üzerinden bir değerlendirme yapıldığında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 10: Köy Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunların Yaşlarına Göre Farklaşması

ANOVA SONUÇLARI		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi	
SORU-1	Grup Arası	2,724	2	1,362	1,337	0,267	P >	0,05
	Grup İçi	106,943	105	1,019			Anlamli değil	
	Toplam	109,667	107					
SORU-2	Grup Arası	0,853	2	0,426	0,321	0,726	P >	0,05
	Grup İçi	139,332	105	1,327			Anlamli değil	
	Toplam	140,185	107					
SORU-3	Grup Arası	4,088	2	2,044	1,810	0,169	P >	0,05
	Grup İçi	118,579	105	1,129			Anlamli değil	
	Toplam	122,667	107					
SORU-4	Grup Arası	2,381	2	1,190	1,858	0,161	P >	0,05
	Grup İçi	67,286	105	0,641			Anlamli değil	
	Toplam	69,667	107					
SORU-5	Grup Arası	4,879	2	2,439	1,461	0,237	P >	0,05
	Grup İçi	175,306	105	1,670			Anlamli değil	
	Toplam	180,185	107					
SORU-6	Grup Arası	2,560	2	1,280	0,936	0,395	P >	0,05
	Grup İçi	143,514	105	1,367			Anlamli değil	
	Toplam	146,074	107					
SORU-7	Grup Arası	0,139	2	0,070	0,057	0,945	P >	0,05
	Grup İçi	128,602	105	1,225			Anlamli değil	
	Toplam	128,741	107					
SORU-8	Grup Arası	1,545	2	0,773	0,628	0,535	P >	0,05
	Grup İçi	129,121	105	1,230			Anlamli değil	
	Toplam	130,667	107					
SORU-9	Grup Arası	3,619	2	1,810	0,911	0,405	P >	0,05
	Grup İçi	208,566	105	1,986			Anlamli değil	
	Toplam	212,185	107					
SORU-10	Grup Arası	11,646	2	5,823	3,449	0,035	(*)	
	Grup İçi	177,271	105	1,688			P<0,05	
	Toplam	188,917	107				ANLAMLI	
SORU-11	Grup Arası	4,462	2	2,231	1,400	0,251	P >	0,05

	Grup İçi	167,390	105	1,594					Anlamlı değil
	Toplam	171,852	107						
SORU-12	Grup Arası	22,286	2	11,143	7,425	0,001	(*)		
	Grup İçi	157,566	105	1,501			P<0,05		
	Toplam	179,852	107				ANLAMLI		
SORU-13	Grup Arası	3,970	2	1,985	1,043	0,356	P	>	0,05
	Grup İçi	199,771	105	1,903					
	Toplam	203,741	107						
SORU-14	Grup Arası	0,885	2	0,442	0,351	0,705	P	>	0,05
	Grup İçi	132,189	105	1,259					
	Toplam	133,074	107						
SORU-15	Grup Arası	3,065	2	1,532	1,757	0,178	P	>	0,05
	Grup İçi	91,602	105	0,872					
	Toplam	94,667	107						
SORU-16	Grup Arası	3,101	2	1,551	2,241	0,111	P	>	0,05
	Grup İçi	72,640	105	0,692					
	Toplam	75,741	107						
SORU-17	Grup Arası	1,899	2	0,950	1,058	0,351	P	>	0,05
	Grup İçi	94,286	105	0,898					
	Toplam	96,185	107						
SORU-18	Grup Arası	4,316	2	2,158	1,372	0,258	P	>	0,05
	Grup İçi	165,202	105	1,573					
	Toplam	169,519	107						
SORU-19	Grup Arası	0,810	2	0,405	0,652	0,523	P	>	0,05
	Grup İçi	65,264	105	0,622					
	Toplam	66,074	107						
SORU-20	Grup Arası	0,039	2	0,019	0,017	0,983	P	>	0,05
	Grup İçi	122,628	105	1,168					
	Toplam	122,667	107						
SORU-21	Grup Arası	1,280	2	0,640	1,671	0,193	P	>	0,05
	Grup İçi	40,238	105	0,383					
	Toplam	41,519	107						
SORU-22	Grup Arası	2,768	2	1,384	1,012	0,367	P	>	0,05
	Grup İçi	143,556	105	1,367					
	Toplam	146,324	107						
SORU-23	Grup Arası	13,024	2	6,512	6,981	0,001	(*)		
	Grup İçi	97,939	105	0,933			P<0,05		
	Toplam	110,963	107				ANLAMLI		
SORU-24	Grup Arası	0,970	2	0,485	0,847	0,431	P	>	0,05
	Grup İçi	60,104	105	0,572					
	Toplam	61,074	107						
SORU-25	Grup Arası	2,627	2	1,313	2,114	0,126	P	>	0,05
	Grup İçi	65,225	105	0,621					
	Toplam	67,852	107						
SORU-26	Grup Arası	2,368	2	1,184	1,237	0,294	P	>	0,05
	Grup İçi	100,484	105	0,957					
	Toplam	102,852	107						
SORU-27	Grup Arası	0,980	2	0,490	0,615	0,542	P	>	0,05
	Grup İçi	83,649	105	0,797					
	Toplam	84,630	107						
SORU-28	Grup Arası	1,280	2	0,640	1,671	0,193	P	>	0,05
	Grup İçi	40,238	105	0,383					
	Toplam	41,519	107						
SORU-29	Grup Arası	13,024	2	6,512	6,981	0,001	(*)		
	Grup İçi	97,939	105	0,933			P<0,05		
	Toplam	110,963	107				ANLAMLI		
TOPLAM	Grup Arası	0,885	2	0,442	9,351	0,349	P	>	0,05
	Grup İçi	132,189	105	1,259					
	Toplam	133,074	107						

Yapılan ANOVA analizi sonucunda, Köy Öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların Yaş değişkenine göre $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Tukey testi sonucunda 21-30 Yaş grubunda olan Öğretmenlerin daha olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir. Toplam puan üzerinden bir değerlendirme yapıldığından ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 11: Köy Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunların Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşması

ANOVA SONUÇLARI (EĞİTİM DURUMU)		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
SORU-1	Grup Arası	2,042	3	1,021	0,996	0,373	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	107,624	105	1,025			
	Toplam	109,667	108				
SORU-2	Grup Arası	1,471	3	0,735	0,557	0,575	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	138,714	105	1,321			
	Toplam	140,185	108				
SORU-3	Grup Arası	1,508	3	0,754	0,653	0,522	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	121,159	105	1,154			
	Toplam	122,667	108				
SORU-4	Grup Arası	0,552	3	0,276	0,420	0,658	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	69,114	105	0,658			
	Toplam	69,667	108				
SORU-5	Grup Arası	20,598	3	10,299	6,776	0,002	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	159,587	105	1,520			
	Toplam	180,185	108				
SORU-6	Grup Arası	2,239	3	1,119	0,817	0,444	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	143,835	105	1,370			
	Toplam	146,074	108				
SORU-7	Grup Arası	3,085	3	1,543	1,289	0,280	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	125,656	105	1,197			
	Toplam	128,741	108				
SORU-8	Grup Arası	17,184	3	8,592	7,950	0,001	(*) P<0,05 ANLAMLI
	Grup İçi	113,482	105	1,081			
	Toplam	130,667	108				
SORU-9	Grup Arası	2,883	3	1,442	1,670	0,193	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	90,635	105	0,863			
	Toplam	93,519	108				
SORU-10	Grup Arası	0,445	3	0,223	0,412	0,663	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	56,740	105	0,540			
	Toplam	57,185	108				
SORU-11	Grup Arası	3,531	3	1,766	1,798	0,171	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	103,135	105	0,982			
	Toplam	106,667	108				
SORU-12	Grup Arası	5,422	3	2,711	1,632	0,200	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	174,429	105	1,661			
	Toplam	179,852	108				
SORU-13	Grup Arası	4,141	3	2,070	1,089	0,340	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	199,600	105	1,901			
	Toplam	203,741	108				
SORU-14	Grup Arası	7,050	3	3,525	2,937	0,057	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	126,024	105	1,200			
	Toplam	133,074	108				
SORU-15	Grup Arası	0,013	3	0,007	0,007	0,993	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	94,654	105	0,901			
	Toplam	94,667	108				
SORU-16	Grup Arası	0,634	3	0,317	0,443	0,643	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	75,107	105	0,715			
	Toplam	75,741	108				
SORU-17	Grup Arası	1,422	3	0,711	0,788	0,458	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	94,763	105	0,903			
	Toplam	96,185	108				
SORU-18	Grup Arası	8,514	3	4,257	2,776	0,067	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	161,005	105	1,533			
	Toplam	169,519	108				
SORU-19	Grup Arası	8,115	3	4,058	7,351	0,001	(*) P<0,05 ANLAMLI
	Grup İçi	57,959	105	0,552			
	Toplam	66,074	108				
SORU-20	Grup Arası	7,709	3	3,855	3,521	0,033	(*) P<0,05 ANLAMLI
	Grup İçi	114,958	105	1,095			
	Toplam	122,667	108				
SORU-21	Grup Arası	0,059	3	0,030	0,075	0,928	P > 0,05 Anlamlı değil
	Grup İçi	41,459	105	0,395			

	Toplam	41,519	108				
SORU-22	Grup Arası	2,137	3	1,069	1,411	0,249	P > 0,05
	Grup İçi	79,529	105	0,757			Anlamlı değil
	Toplam	81,667	108				
SORU-23	Grup Arası	0,445	3	0,223	0,212	0,810	P > 0,05
	Grup İçi	110,518	105	1,053			Anlamlı değil
	Toplam	110,963	108				
SORU-24	Grup Arası	0,909	3	0,455	0,794	0,455	P > 0,05
	Grup İçi	60,165	105	0,573			Anlamlı değil
	Toplam	61,074	108				
SORU-25	Grup Arası	0,793	3	0,397	0,621	0,539	P > 0,05
	Grup İçi	67,059	105	0,639			Anlamlı değil
	Toplam	67,852	108				
SORU-26	Grup Arası	2,245	3	1,123	1,172	0,314	P > 0,05
	Grup İçi	100,607	105	0,958			Anlamlı değil
	Toplam	102,852	108				
SORU-27	Grup Arası	2,182	3	1,091	1,389	0,254	P > 0,05
	Grup İçi	82,448	105	0,785			Anlamlı değil
	Toplam	84,630	108				
SORU-28	Grup Arası	6,719	3	3,359	6,305	0,003	(*)
	Grup İçi	55,948	105	0,533			P<0,05
	Toplam	62,667	108				ANLAMLI
SORU-29	Grup Arası	5,422	3	2,711	1,632	0,200	P > 0,05
	Grup İçi	174,429	105	1,661			Anlamlı değil
	Toplam	179,852	108				
TOPLAM	Grup Arası	8,115	3	4,058	6,351	0,047	(*)
	Grup İçi	57,959	105	0,552			P<0,05 ANLAMLI

Yapılan ANOVA analizi sonucunda, Köy Öğretmenlerinin yaşadığı sorunların Eğitim Durumu değişkenine göre $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Farklılaşan İfadeler (*) işaret ile gösterilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için yapılan Tukey testi sonucunda Lisansüstü eğitim alan Öğretmenlerin daha olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir. Toplam puan üzerinden bir değerlendirme yapıldığında da aynı şekilde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışma grubuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde, 108 köy öğretmenin 74'ünün (%68,5) erkek 34'ünün (%31,5) kadın olduğu, öğretmenin 90'ının (%83,3) 25-27, 16'sının (%14,8) 27-29, 2'sinin (% 1,9) 29 yaş üzeri olduğu, 22'sinin (%20,4) 3-5, 54'ünün (%50,0) 6-8, 18'inin (%16,7) 9-15, 14'ünün (%13,0) 16- üzeri yılları arasında kıdeme sahip olduğu, öğretmenin halen çalıştığı okulda 22'sinin (%20,4) 1 yıl, 54'ünün (%50,0) 1-2, 18'inin (%16,7) 2-3 yıl, 14'ünün (%13,0) 3 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu, okulda 34'ünün (%31,5) hem yöneticilik hem öğretmenlik ve 74'ünün (%68,5) yalnızca öğretmenlik yaptığı, 90'ının (%83,3) lisans mezunu, 17'sinin (%15,7) yüksek lisans mezunu, 1'inin (%9) doktora öğrencisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Köy öğretmenleri sorunları ölçeğine ilişkin bulgular incelendiğinde, “Köyden daha iyi bir yere ne zaman tayin olacağımı düşünüyorum, lojmanda su kesintisi oluyor, öğretmen tarafından yapılan bilgilendirme ve yönlendirmeyi köy halkı dikkate alıyor, özel eğitime muhtaç öğrencileri rehberlik kuruluşlarına yönlendirmede güçlük çekiyorum, lojman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bir arada kalması sorun yaratıyor” ifadelerine ilişkin sorunlar en büyük beş sorun olarak belirlenmiştir. Ayrıca; Bayanların, 1-2 yıl okul kıdemi olan öğretmenlerin, sonucunda 21-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha az sorun algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Köy okullarında çalışan öğretmenlerin sorun algılarının yaşa, cinsiyete ve okuldaki görev süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise, bayan öğretmenlerin ve 1-2 Yıl okul kıdemi olan öğretmenlerin daha çok sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Çam ve diğerleri (2009), drama yönteminin fen ve teknoloji dersi kan, kanın yapısı ve kan grupları konusundaki etkinliğini, akademik başarı ve derse karşı ilgi açısından, merkez ve köy ilköğretim okulu karşılaştırmasıyla ortaya koymayı amaçlayan tez çalışmasında, akademik başarı açısından köy okulları lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Tan (2006), İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim- iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırdığı tez çalışmasında Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öte yandan okullara, cinsiyete, sınıf düzeyine, okulöncesi eğitim durumuna,

anne baba birliktelik durumuna, annenin ve babanın öğrenim durumuna, sınıf mevcuduna, öğretmen cinsiyetine ve öğretmene yönelik algıya göre farkın anlamlı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Tutum ve akademik başarı ilişkisi açısından Görsel Sanatlar dersi karne notu düşük olan öğrencilerin tutum puan ortalamasının da düşük, notu yüksek olanların tutum puan ortalamasının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Tan çalışmasında, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik olumlu bir tutum sergilediğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- ✓ Köy öğretmenlerinin köydeki görev süreleri 1-2 yıl ile kısıtlı olmalıdır.
- ✓ Köy öğretmenliği yapan öğretmenlere teşvik için puan ve ödül sistemi getirilmelidir.
- ✓ Köy öğretmenleri ile görüşmek için köylere öğretmen ve denetçi heyeti ziyaretleri yapılmalıdır.
- ✓ Özel eğitime muhtaç öğrencilerin rehberlik servislerine yönlendirilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin lojman sıkıntısı çözülmelidir.

KAYNAKÇA

- Ataunal, A. (2003) *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Milli Eğitim Vakfı Yayını, No. 4: Ankara.
- Aydın, İ. (1999) *Dünden Bugüne Öğretmenler*, Eğitim Sen Yayınları Araştırma Dizisi 2: Ankara
- Başaran, İ. E. (1996a) *Eğitime Giriş* (Dördüncü Kez Yeniden Basım), Yargıcı Matbaası: Ankara.
- Başgöz, İ. (1995) *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk* (Birinci Baskı), Kültür Bakanlığı Yayınları, Başbakanlık Basımevi: Ankara.
- Büyükdüvenci, S. (1987) *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Yargıçoğlu Matbaası: Ankara.
- Çam, F., Özkan, E., Avinç, İ.: (2009). "Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Yönteminin Akademik Başarı ve Derse Karşı İlgi Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örneği", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29/2, 459-483.
- Çetin, K., Gülseren, H. Ö. (2003) "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri", *Milli Eğitim Dergisi*, S.160.
- Daştan, M. (2008) "Türkiye'de Öğretmen Ücretleri; Türkiye'deki Öğretmen Ücretleri ile OECD Ülkelerindeki Öğretmen Ücretlerinin Karşılaştırılması", *Milli Eğitim Dergisi*, S. 177, ss. 306-326.
- Emir, D. (2009) *"Köy İlköğretim okullarında sanat eğitimi uygulamaları"*. T.C. Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü güzel sanatlar eğitimi anabilim dalı resim-iş öğretmenliği bilim dalı yüksek lisans program
- Fidan, N. (1996) *.Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayınevi: Ankara.
- Geray, C. (1976) "Kuruluşunun 36.Yılında Köy Enstitüleri", *Yeni Toplum Aylık Eğitim Bilim Sanat Dergisi*. Özel Sayı.
- Griffiths, V. L. (1975). *Köy Eğitimi Sorunları* (Birinci Basılış) (Çev. H. Gürsoy), Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları. 29, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev. N. Kale), Ütopya Yayınevi: Ankara.
- Gürkan, T., Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- İlker, O. (2000). *Ülke Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Aydınca Yayınları: Aydın.
- Kansu, C. A. (1964). *1919-1978 Köy Öğretmenine Mektuplar*, Toplum Yayınları: Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Basım), Nobel Yayın-Dağıtım: Ankara.
- Koç, G. (2000). *Taşımalı Eğitim Nedeniyle Kapatılan Okulların Durumları ve Sorunları*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- Lawless, Jennifer (2009), *The Advantages and Disadvantages of Attending Rural and Urban Middle Schools*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ohio University.
- Orakçı, A. (2005) "Ayrıcalıklı Bir Meslek Öğretmenlik", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S. 69, ss. 25-27.

- Özpinar, S. (2007) Anadolu Öğretmen Liselerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle Eğitim Fakültelerinde Okutulmakta Olan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin İlişki Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Öztürk, N. (1995) İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları İle Gerilim (Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler (İzmir Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Sarpkaya, R. (1997) “Öğretmen Sorunları ve Çözüm Önerileri”, Öğretmen Dünyası Aylık Meslek Dergisi, Yıl: 18, S. 212, ss. 23–26.
- Sazak, N. (2007) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Sağlığı ve Korunmasına İlişkin Görüşleri”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 7, Bahar- S. 13, ss. 69–86.
- Şirin, H. (2005) “Öğrencilerin Sosyal Sorumluluklarının Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rolü”, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 25, S. 1, ss. 301–316.
- Tan, A.(2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı*
- Tezcan, M. (1992) Eğitim Sosyolojisi (Genişletilmiş 8.Baskı), Zirve Ofset: Ankara.
- Tuğaç, A., Yurt, İ., Ergil, G., Sevil, H. T. (1970) Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması Rapor-1, Başbakanlık Basımevi: Ankara.
- Türkoğlu, P. (2000) Tonguç ve Enstitüleri (İkinci Basım), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul.
- Tütengil, C. O. (1979) 100 Soruda Kırsal Türkiye'nin Yapısı ve Sorunları (3. Baskı), Gerçek Yayınevi: İstanbul.
- Yazıcı, L. (2006) Sınıf Öğretmenlerinin İlk Atama ve Yer Değiştirmelerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Yerlikaya, A. (2000) Köy ve Şehirlerde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Yıldırım, İ. (1988) İlkokul Öğretmenlerinin Uyum Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Sınıf Yönetiminde Programdan Kaynaklanan Sorunlar

Problems Caused by the Program in Classroom Management

ÖZET

Bu projenin amacı programdan kaynaklanan öğretim liderliği sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek ve konunun derinlemesine bir analizini yapmaktır. Proje hazırlanırken nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninden yararlanılacak olup bu çalışmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen farklı branşlardan seçilmiş olan toplam 20 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından ilgili alan yazına ve uzman görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Buna göre programlarda değiştirilmesi gereken ilk üç şeyin “müfredat, öğrenci seviyesine uygunluk ve gereksiz ayrıntılar” olduğu, programlara “bireysellik, özgünlük ve işlev” faktörlerinin eklenmesi gerektiği, öğretmenlerin motivasyonu ile programlar arasında bir ilişki olduğu ve öğrencilerin olumlu yöndeki gelişmelerinin öğretmenleri de olumlu yönde etkilediği, programların öğrenci başarısında direkt olarak etki ettiği, teknolojik programlar ile yeni teknolojik gelişmeler tam olarak örtüşmediği, uygulanan programların sık sık değişmesinin eğitim ve öğretimi olumsuz olarak etkilediği ve uygulanmakta olan programların, öğrencilerin yaşam becerilerine katkı sağlama açısından yeterli olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Eğitim, Nitel Çalışma

ABSTRACT

The aim of this project is to examine the views of teachers about the teaching leadership problems arising from the program and to make an in-depth analysis of the subject. While preparing the project, qualitative research method and case study design will be used, and a total of 20 teachers, selected from different branches determined by the easily accessible sampling method, participated in this study. A semi-structured interview form developed by the researcher based on the relevant literature and expert opinions was used to collect the research data. Research data were analyzed by content analysis technique. According to the results of the research, the first three things that need to be changed in the programs are "curriculum, suitability for the level of the student and unnecessary details", that the factors of "individuality, originality and function" should be added to the programs, there is a relationship between the motivation of the teachers and the programs, and that the positive developments of the students also affect the teachers. It is seen that the programs have a positive effect on student success, that the technological programs do not fully overlap with the new technological developments, that the frequent changes in the applied programs affect the education and training negatively, and that the programs being implemented are not sufficient to contribute to the life skills of the students.

Keywords: Classroom Management, Education, Qualitative Study

GİRİŞ

Problem Durumu


Eğitim sosyal bir kurumdur, benimsediği vizyon ve misyona göre toplumun sınırlı kaynaklarının büyük bir kısmı toplum için hayati önem taşıyan eğitim kurumuna tahsis edilmektedir. Bu da eğitime verilen önemin açık bir göstergesidir. Ulusal savunma harcamalarından sonra ülkeler en büyük kaynağı eğitim harcamalarına aktarmaktadır. Eğitime yapılan yatırım genellikle okullar aracılığıyla topluma sunulur. Okul ortamında uygulanacak etkili ve verimli öğretim ve öğrenme süreçleri, toplumsal ihtiyaç ve beklentilerin karşılanması açısından önemlidir. Sınıflar, eğitimin temel bileşenleri olan okulun didaktik birimlerini oluşturur (Aydın, 2007). Eğitim faaliyetlerinin size sunulduğu sınıfların iyi yönetimi, eğitim sisteminin amacına hizmet etmesi ve eğitim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için temel gereksinimlerden biridir. Klasik eğitim anlayışında yerini bulan "Kim bilir, öğretir" mantığı, yeni eğitim anlayışında terk edilmiş, toplumsal ve diğer gelişmelerle birlikte kabul görmüş,

Ömer Volkan Karakan¹ 

Murat Sargın² 

Ömer Yıldırım³ 

Ali Yurtsever⁴ 

Hasan Kızılrnak⁵ 

İlknur Sargın⁶ 

How to Cite This Article

Karakan, Ö. V., Sargın, M., Yıldırım, Ö., Yurtsever, A., Kızılrnak, H. & Sargın, İ. (2023). "Sınıf Yönetiminde Programdan Kaynaklanan Sorunlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7024-7035. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70029>

Arrival: 12 March 2023

Published: 31 May 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, Vali Sami Sönmez İlkokulu, Eskişehir, Türkiye. ORCID: 0009-0008-2010-5703

² Müdür Yardımcısı, Tepebaşı Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özübek İlkokulu, Eskişehir, Türkiye. ORCID: 0000-0002-5284-0517

³ Okul Müdürü, Odunpazarı Vali Sami Sönmez İlkokulu, Eskişehir, Türkiye. ORCID: 0009-0004-8563-2038

⁴ Müdür Yardımcısı, Erdal Abacı İlkokulu, Eskişehir, Türkiye. ORCID: 0009-0004-9220-5130

⁵ Okul Müdürü, Erdal Abacı İlkokulu, Eskişehir, Türkiye. ORCID: 0009-0004-3457-9871

⁶ Müdür Yardımcısı, 23 Nisan İlkokulu, Eskişehir, Türkiye. ORCID: 0009-0002-0590-436X

genel kabul görmüş bir inanç haline gelmiştir. Meslek bir sanattır ve olması gerekir. kabul edilen bilim dalı kabul edilir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren başlıca kurumlar 1997 yılında yeniden düzenlenmiş ve öğretmenlik mesleği derslerine ek olarak sınıf yönetimi dersleri de eklenmiştir. Bu durum sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleği ve öğretimin etkililiği açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Okutan, 2008).

Eğitimde başarının temel ön koşulu ve ilk adımı iyi bir sınıf yönetimidir. Sınıf yönetiminin en etkili unsurları şüphesiz eğitimciler yani öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin temel beklentisi, eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanması için sınıf ortamını hazırlamak, öğrencileri sürece dahil ederek sınıfta uyulması gereken kuralları belirlemek, bu kuralların öğretmenler tarafından kabul edilmesini sağlamaktır. ilgili kişiler, sınıf içi etkinlikler düzenlemek ve öğrencilerin olumlu davranış kalıpları geliştirmeleri için gerekli ortamı yaratmaktır (Erden, 2008). 2005). Sınıf yönetimi olarak adlandırılan olgu, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve sınıfta düzeni sağlama gibi yapıların yanı sıra öğrencilerin kendi ruhsal ve bilişsel dünyalarını özgürce ifade edebilmeleri için gizli güçlerini ortaya çıkarma gibi yapıları içerir (Turan, 2004).

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin büyük bir kısmı sınıf ortamında gerçekleşmektedir, bu bağlamda sınıf içi öğrenmenin sistemli ve düzenli bir şekilde öğrenilerek geliştirilebileceği söylenebilir (Epeçan ve Okçu, 2009). Bu çalışmada, öğretim yönetimi sorumluluğunu üstlenen öğretmenler, sınıf etkileşimlerini, ilişkileri ve öğrenme ortamlarını düzenlerken davranışlarında tutarlılık göstermelerine izin veren belirli yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Öğretmenler belirli kriterlere bağlı olarak sınıf yönetiminde demokratik, otokratik veya alakasız yönetim yaklaşımlarını kullanabilirler. Bu kavramlar tek başlarına veya diğer anlayışlarla birlikte kullanılabilir. Öğretmenler karşılaştıkları durumlar veya problemler sonucunda bu becerilerden hangilerini kullanacaklarını otomatik olarak belirlerler. Sınıf yönetiminden sorumlu öğretmenlerin bireysel ve diğer nitelikleri sınıf yönetiminin kalitesini belirler. Öğretmenlerin bireysel nitelikleri, eğitime ilişkin anlayış ve değer yargıları, öğretim tarzları, liderlik tarzları, derse hazırlıklı veya hazırlıksız olmaları, monoton bir öğretim tarzı benimsemeleri, öğrencilerle sevsen de sevmeseler de empati kurabilme becerisi ve farklı ortamlarda iletişim kurabilme becerileri. sağlıklı bir şekilde Sınıf yönetimi bu faktörden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenir (Yüksel, 2013).

Okullarda yürütülen eğitim faaliyetleri sonucunda öğrenciler akademik olarak gelişirler, yeni bilgi ve beceriler kazanırlar ve aynı zamanda sosyal bir kişilik olarak gelecek yaşamlarına hazırlanırlar (Aydın, 2012). Öğretmenlerin kendileriyle kurdukları iletişim ve etkileşim insanların başarısı için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleklerindeki başarısı, teknik becerilerinden çok kişilerarası becerileriyle ilgilidir. Sağlıklı iletişim becerileri geliştirebilen öğretmenler, öğrencilerini olduğu gibi kabul eder, empati kurar, öğrenci başarısına odaklanır ve öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı yaratır (Jones ve Jones, 1998). Geleceğimizin direği olan çocuklarımızın yetişmesinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri sonucunda elde edildiği düşünülürse sınıf yönetiminin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, programdan kaynaklanan öğretim liderliği sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek ve konunun derinlemesine bir analizini yapmaktır.

Amaç

Eğitim organizasyonu birçok alt sistem ve yapıdan oluşur, eğitim organizasyonunun oluşturulmasında, faaliyetlerin değerlendirilmesinde ve devamlılığının sağlanmasında en etkili alt sistem okuldur. Okulların en karakteristik özelliği, sosyal yapı içerisinde birbirleriyle etkileşim halinde olan bireylerle çalışmalarınıdır. Bu nedenle okuldaki bireysel faktör, okul organizasyonunun etkisinden daha kritik bir yer tutmaktadır. Okul örgütleri davranışsal boyutta sosyal nitelikler sergilemelidir (Bursalıoğlu, 2002). Okulların en temel yapı taşı olan sınıflar, eğitim hizmetinin en temel amaçlarına ulaşmak için çok önemli yerlerdir ve sınıf içi etkinlik ve etkinliklerin ana merkezini oluştururlar (Çakmak, 2005). Pedagojik eylem için yaşamın en merkezi alanı olan sınıfta, öğretmenler yönetici konumunu üstlenirler. Öğretmenler sınıf etkinlikleri, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimi ve sınıf organizasyonu için planlar yapar ve sağlar. Eğitimin ana sağlayıcısı olan okullarda öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarının yanı sıra sınıf yönetiminin boyutlarının ve bunlardan etkilenen faktörlerin belirlenmesi hem öğretmenler hem de bu konuda çalışacak bireyler için önemli bir konudur.

Önem

Eğitimin sosyolojik görevi, insanların içinde yaşadıkları toplumun kültür ve değerlerine olan bağlılıklarını güçlendirmek, böylece gelişime ve değişime açık insanlar olarak yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve toplumun refahını artırmasıdır. Eğitimin siyasal sorumluluğu ise, bireylere yurttaşlık bilinci kazandırarak, yaşam odaklı demokrasi kültürünün toplumun bir yaşam biçimi olarak inşa edilmesini sağlamaktır. Eğitimin sosyolojik ve politik işlevlerinin geliştirildiği yer, bu kurumların en alt birimi olan okullar ve sınıflardır. Öğretmenlerin okullarda yani sınıflarda oluşturdukları olumlu ya da olumsuz sınıf iklimi ve sınıf yönetiminde gösterdikleri davranış kalıpları ve yaklaşımları, öğretimin yukarıda sıralanan temel işlevlerinin yerine getirilmesine katkı sağlayan başlıca unsurlardır. Eğitim hedefler sınıf yönetimi çalışmasında oluşturulan kavramsal çerçeve bu açıdan önemlidir. Öğretmenlerin

sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlar, sınıf içi etkinliklerin gerçekleştiği sınıflarda bireylerin kültürel, ahlaki ve bireysel gelişimleri için çok önemli etkilere sahiptir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yaklaşımı, öğrencilerin akademik başarılarında, sosyalleşmelerinde ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen bireyler olarak yetişmelerinde kilit rol oynamaktadır. Öğretmenlerin benimsediği yönetim anlayışını öğretmenlerin iletişim becerilerinden ayırmak oldukça güçtür. Bu çalışma, kullanılan eğitim programları bağlamında ortaya çıkan sınıf yönetimi problemlerinin analiz edilmesi bağlamında önem arz etmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İçerik Bağlamında Sınıf Yönetimi

Eğitim, sosyal yapıyı sürdürme bilinci yayınlayan bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen, sosyal, siyasi ve kültürel yönden işlevleri olan üretken bir kurumdur. Bireylerin sosyalleşme döneminde aileden sonrasında en oldukça buldukları kurum, öğrenim kurumudur. Kişilerin aileleri haricinde kurduğu en mühim ilişkiler istemi, sınıfta kurduğu ilişkilerdir (Özcan, 2012). Sınıf, eğitsel amaçlar doğrultusunda kurulmuş öğrenim ortamı (Aydın, 2015), öğrencilerin etkileşim arasında buldukları örneksiz bir havaya ve iklime haiz çevre (Çalık, 2012) ve öğrenim tedris faaliyetlerini sürdürdükleri ömür alanıdır (Kantos ve Taşdan, 2007). Bir başka tanıma bakılırsa sınıf, yaş, malumat ve kabiliyet seviyesi benzer biçimde muayyen özellikler bakımından benzerlik yayınlayan öğrencilerin bir araya getirilmesiyle açılan gruplardır (Başar, 2014). Celep (2014) ise sınıfı, öğrenim-tedris faaliyetlerinin üretildiği yer olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle ise, sınıf, öğretmen, talebe ve bir ekip materyallerin bir gaye doğrultusunda bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş yapı ve süreçlerdir. Okul hiyerarşisi içinde derslik bir alt sistem olarak ele alındığından, okul yönetimine karşı derslik yönetimi de aynı şekildedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde derslik yönetimi, öğrenim ve okul yönetiminin sınıflara uyarlanmış halidir. Ancak sınıflar kendi içlerinde farklılık gösterirler. Nasıl ki örgütlerin belirledikleri hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracak bir yönetime ihtiyacı varsa, sınıfların da bir yönetime ihtiyacı vardır. Bu yönetim “derslik yönetimi” dir (Toprakçı, 2017).

Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıf, öğretmen talebe etkileşiminin görüldüğü, talebe davranışlarının eğitimin hedefleri doğrultusunda şekillendiği yerdir. Eğitim için lüzumlu olan birincil kaynakların öğretmenler tarafınca iyi bir halde değerlendirilmesi gerekmektedir (Başar, 2002). Sınıf yöneticisi olarak öğretmenlerin kendilerine verilen yetki ve sorumluluklar iyi bir halde yerine getirebilmeleri için ehil malumat ve beceriye haiz olmaları ve huy bilimleri ve idare bilimleri benzer biçimde alanlarda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2003). Sınıf yönetimiyle alakalı oldukça sayıda tarif mevcuttur: Sınıf yönetimi, eğitimin belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşebilmesi adına öğretmenin, derslik içi ortamını düzenlemesi ve talebe davranışlarını test etmesidir (Erden, 2005). Sınıf yönetimi, derslik içi kaynakların amaçlara hizmet edecek halde kullanılabilme becerisidir (Okutan,2008). Sınıf yönetimi, müspet bir derslik iklimi döneminde, belirlenen kurallar doğrultusunda müsait bir derslik düzeni oluşturularak, öğretimin ve dönemin faal halde yönetilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi alanında incelemeler yaparak öğretmenin derslik içi becerilerini arttırmayı hedefleyen bilim dalı, derslik yönetimi olarak tanımlanabilmektedir (Çelik,2005). Sınıf yönetimi, derslik içi etkinlikleri faal bir şekilde sürdürme ve talebe davranışlarına yol gösterme sürecidir. Başka bir anlatım ile derslik yönetimi, olumlu yönde öğrenme ikliminde, öğrencilerin kendilerini anlatım edebilmelerine ve potansiyellerinin farkına vararak onları ortaya çıkarabilmelerine destek olur (Turan,2007). Eğitimin, belirlenen amaçlara ulaşabilmesi mevzusunda derslik içi kaynakları, faal ve bereketli bir halde kullanılabilmesine derslik yönetimi ismi verilir (İlgar,2005). Sınıf yönetimi; öğrenme mevzusunda müsait ortamın oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasıdır. Öğretmen ve öğrenciler üstündeki engellerin kaldırılması, tedris zamanının müsait halde kullanılması, etkinliklerdeki talebe katılımlarının arttırılması, derslik içi kaynakların, insanların ve dönemin faal halde kullanılmasıdır (Erdoğan,2007). Sınıf yönetimi, muayyen bir gaye doğrultusunda sınıftaki tedris kaynaklarının ve öğrencilerin eşgüdümlü olarak harekete geçirilme sürecidir (Celep,2004).

Sınıf Yönetiminde Program Kaynaklı Sorunlar

Eğitim sisteminde gerek yüz yüze gerekse sanal ortamlarda sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin belirlenen hedeflere ulaşmasına katkı sağlayacak en önemli yetkinliklerden birisi de sınıf yönetim becerileridir. Bu olgu sınıflarda belli bir düzenin sağlanması, bu düzenin sürdürülebilir hale getirilmesi, öğrencilerin kişisel ihtiyaç ve hassasiyetlerinin karşılanabilmesi ve disiplinin belli düzeyde sağlanmasına varana kadar birçok parametreyi bünyesinde barındırmaktadır (Emmer ve Stough, 2001). Örgün eğitim ile ilgili olarak hazırlanan bir takım araştırmalarda, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencinin sorumluluk ve derse olan ilgilerini arttırma, akademik başarı sağlama, ruhsal ve bilişsel davranışları ve motivasyonu pozitif yönlü etkileme, öğretim faaliyetlerine katılma yönünde öğrencileri güdüleme ve arzu edilmeyen davranışların engellenmesi yönünde birçok olumlu etkisi bulunduğu belirtilmiştir (Kayıkçı, 2009).

Sınıf yönetimi uygulamalarının etkili bir biçimde kullanılması, yüz yüze eğitimde olduğu gibi sanal sınıflarda da birçok fayda sağlayacaktır. Sanal sınıf ortamında, örgün eğitimde kullanılan sınıf yönetimi stratejilerine ek olarak başkaca yöntemlerin de kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi stratejilerini, öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak ayrı konumlarda olduğu, sınıf etkinliklerine katıldığı, aynı anda farklı araç ve olanaklarla etkileşimde bulunduğu sanal sınıfın olanak ve sınırlamaları doğrultusunda düşünmek mantıklıdır. Geleneksel sınıflardaki fiziksel düzenin, sanal sınıflarda kullanılan donanım ve yazılımların yanı sıra canlı dersler sırasında öğretmen ve öğrencilerin bulunduğu ortama karşılık geldiği söylenebilir. Sanal sınıflarda, katılımcıların uygun bir ortamda, gerekli donanım ve yazılıma erişimleri, gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları önemlidir (Johnson, 2020). Diğer bir deyişle, katılımcıların fiziksel çevre ve teknoloji konusunda rahat olmaları gerekmektedir. Ayrıca geleneksel yüz yüze öğretimde kullanılan ders içeriklerinin doğrudan dijital formata dönüştürülmesi, çevrimiçi ortamda etkili öğretimin sağlanması için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle ortamın imkanlarına ve sınırlılıklarına göre dersler sanal sınıflarda işlenir; katılımı, etkileşimi ve işbirliğini teşvik edecek şekilde planlanmalı, sunulmalı ve değerlendirilmelidir (Christopher, 2014). Bununla birlikte, çevrimiçi öğrenmenin başarısında zaman yönetimi önemli bir rol oynamaktadır. Web tabanlı video konferans sistemlerini kullanan sınıflarda, öğretmenlerin aynı anda birçok eğitsel, sosyal, idari ve teknik rolü yerine getirmeleri beklenir. Araştırmalar, karmaşık ve zorlu sanal sınıflarda iyi zaman yönetiminin gerekli olduğunu göstermektedir (Cornelius, 2014). Sanal sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak ayrı olmaları ve teknoloji aracılığıyla iletişim kurabilmeleri, ilişkilerin yönetilmesini önemli kılmaktadır. Sanal sınıflar, katılımcıların kendilerini sosyal ve duygusal olarak ifade etmelerine ve bir sosyal varlık ve topluluğa ait olma duygusunun gelişimine katkıda bulunmalarına olanak tanır. Sanal sınıflarda etkileşim ve katılım için birçok yaklaşım ve ortam (ses, video, sohbet, oylama) olmasına rağmen, yüz ifadeleri ve etkileşim olasılığı gibi görsel ipuçlarının geleneksel sınıflara göre daha düşük olduğu söylenebilir. Son olarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan disiplin sorunları, geleneksel yüz yüze sınıflarda bulunan davranış sorunlarından farklı olabilir. Mahremiyet sorunları, yüksek sesle veya sessiz öğrenciler, uygunsuz dil kullanımı, ortamın manipülasyonu gibi yıkıcı davranışlar çevrimiçi ortamlarda karşılaşılan sınıf yönetimi sorunlarından bazılarıdır (Ko ve Rossen, 2017). Bu nedenle sanal sınıflarda yüz yüze öğretimde olduğu gibi benzer davranış sorunlarına çözüm getirebilmek önemli görülmektedir. Öğrencilerin sanal sınıflarda başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Bu alandaki eğitimcilerin sanal sınıflarda karşılaşılabilecekleri sınıf yönetimi sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için hazırlıklı olmaları ve desteklenmeleri önemlidir. Bu nedenle COVID19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin sanal sınıflarda karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunlarının altını çizmek, öğretmenlere konuyla ilgili pratik önerilerde bulunmak, kaynak sağlamak, mesleki gelişim fırsatları sunmak ve çevrimiçi ortama uyumlarını kolaylaştırmak açısından önemlidir. Öğretim ortamları. İlgili literatür incelenerek, araştırma uzaktan eğitim etkinliklerinin kalitesine (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020) ve COVID19 salgını nedeniyle öğretmenlerin uzaktan eğitim etkinliklerinde karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktadır (Asmara, 2020).

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde konu ile ilgili olarak hazırlanmış araştırmalara yer verilmiştir;

Durmaz ve diğerleri (2020), hazırlanmış oldukları çalışmalarında okul öncesi eğitim kademesinde hizmet vermekte olan öğretmenlerin hali hazırda kullandıkları sınıf yönetimine yönelik yaklaşım ve stratejilerin ne düzeyde fayda sağladığını belirlemek amacıyla gözetmişlerdir. Hazırlanan bu çalışma öğretmenlerin gerek gelişimsel gerekse zorlamalı öğretim yönetimi stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel gelişim yönetimi yeteneklerini daha da yararlı görmelerine rağmen dersliklerde sıklıkla kullanmayı tercih etmedikleri ortaya konulmuştur. Çoğu öğretmen bunu çok etkili bulmasa da, ikna edici sınıf yönetimi stratejilerini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Ünlü ve Tunç Pekkan (2019) yaptıkları çalışmada, ders gözlemlerine dayalı ve yönetici desteği ile eğitimci adaylarını destekleyen bir uygulama geliştirmeyi ve uygulamanın etkisini incelemeyi kendilerine hedef olarak belirlemişlerdir. Bu doğrultuda sınıfı yönetmekte zorlanan bir öğretmen ve sınıfındaki çocuklarla toplam 41 saat sınıf gözlemi ve 7 saat öğretmen görüşmesi içeren bir süreç gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen davranışlarının çocuk üzerindeki etkisine ve öğretmenlerin ve çocukların istenmeyen davranışlarına odaklanan bir uygulama geliştirildi. Gözlemlenen olumlu davranış değişikliklerinin ardından öğretmenin önleyici davranışlar geliştirdiğini, istenmeyen davranışların sıklığını azalttığını ve sınıf yönetiminde olumlu değişiklikler olduğunu göstermiştir.

Semerci ve Uyanık Balat (2018) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ve öz-yeterlik algılarını farklı değişkenler üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar ilişki tarama modelini kullanarak okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenin

sınıf yönetimi becerilerinin yaş, eğitim düzeyi, okul türü ve yaş grubu gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı değişiklikler gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırma sonucunda öz-yeterlik algılarının öğrenim düzeyine ve okul türüne göre farklılık gösterebileceği, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile özyönetimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Etkinlik hissi araştırmasının sonuçlarıyla uyumlu olarak, devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta çocukların yıkıcı davranışlarıyla baş etme ve olumlu davranışlara yönlendirme konusunda düşük öz-yeterlik algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmış ve çocuklara yönelik etkinliklerin planlanabileceği önerilmiştir.

Parpucu, Yıldırım Polat ve Akman (2018) öğretmenlerinin genel anlamda sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime ilişkin fikirlerini betimlemeye çalışmışlardır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmada, okul müdürü ve asistanı bulunan 13 eğitimci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılmış, sonucunda elde edilen veriler “sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimini etkileyen faktörler, iletişimi engelleyen faktörler, öğretmen-çocuk iletişimi, çocuklar arası iletişim, çocuklar arasındaki çatışma durumları ve sınıf kuralları” başlıkları altında yorumlanmıştır. Araştırma verilerine göre, öğretmenlerin eğitim düzeyinin sınıf yönetimi, sınıf yönetimini ve sınıf içi etkileşim süreçlerini etkileyen faktörler ve ilgili dereceye sahip yardımcı doçentler açısından öğretmenler arasında büyük fark yarattığı ortaya konmuştur ve lise mezunları diğer öğretmenin gerisinde kalmaktadır.

Sucuoğlu ve diğerleri (2017), tarafından hazırlanan başka bir çalışmada ise öğretmenlerinin sınıf yönetimini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar bu değerlendirmeyi, öğretmenler tarafından kullanılan sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanmalarının yaş, eğitim ve deneyim gibi konulardaki değişkenliğini incelemek ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılacak stratejileri belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, sınıfında özel eğitim öğretmeni olan ve olmayan öğretmenlerin, çalışmada kullanılan öğretmen stratejileri anketinin Türkçe formunda benzer puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Kaynaştırma sınıf yönetimi stratejilerini kullanan öğretmenlerin, olumsuz sınıf yönetimi yöntemlerini diğer öğretmenlere göre özellikle yararsız buldukları ve olumlu geribildirim tercih ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar ayrıca kurs ve hizmet içi öğretmen eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini ve özel eğitim öğrencilerinin sınıf yönetimindeki yerine ilişkin tartışma yürütmüşlerdir.

Rawlings Lester ve diğerleri (2017), sınıf rutinleri ve bunların sınıf yönetimi üzerindeki etkileri hakkındaki güncel literatürü inceleyerek sınıf yönetimine katkıda bulunan yönetim rutinlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma, sınıf rutinlerinin etkili sınıf yönetimi için temel oluşturduğu ve öğretmenleri çeşitli boyutlarda desteklediği sonucuna varmıştır. Özellikle çocuklara doğru alışkanlıkları öğretmek için belirli idari rutinleri uygulamanın önemli bir destek olduğu fikrini desteklemektedirler.

Carlson ve ark. (2011) İnanılmaz Yıllar Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Programı kapsamında verilen eğitimlerden okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin algılarını incelemek için yaptıkları çalışmada 24 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Öğretmenlere 8 oturumda toplam 32 saat süre verilmiş ve eğitim öncesi ve sonrasında sınıf liderliği algıları ölçülmüştür. Eğitimlerin ardından yapılan izleme çalışmaları, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve kullanımlarına ilişkin algılarında olumlu değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin özellikle sınıf ilişkileri ve aile etkileşimleri ile ilgili olarak olumlu değişiklikler gösterdiği ve olumsuz sınıf yönetimi stratejilerinden uzaklaştıkları tespit edilmiştir.

Drang (2011) öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik değer yargılarını, bilgi ve uygulamalarını incelemek amacıyla ortaya koydukları çalışmalarında 6 okul öncesi öğretmeni ile işbirliği yapmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarının gözlemlenmesi, görüşmeler ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler sonucunda, sınıf liderliğinde akranların birbirlerini etkilediği ve mesleki deneyim ile sınıf liderliği becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve uygulamalarının birbiriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Florin (2011) araştırmasını okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı farklı sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek ve değerlendirmek ve kullanılan stratejilerin çocuklar üzerindeki skolastik ve sosyal etkilerine ilişkin görüş ve inançları incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetiminde genel olarak başarılı olduklarını ve kullanılan olumlu sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akademik ve sosyal becerilerini desteklediğini göstermiştir.

Pereira ve Smith-Adcock (2011), çocuk merkezli öğretim yönetimine sınıf temelli bir yaklaşım ile öğretmen merkezli bir öğretim yaklaşımını karşılaştırmak ve analiz etmek için yaptıkları çalışmada çocuk merkezli öğretim yönetimi örnekleri sunmuştur. Araştırma sonucunda, çocuk merkezli uygulamaların çocukları güçlendirerek baş etme becerilerini geliştirdiği, öğretmenlerin çocuklara dönüt vermek için daha iyi eğitim alma ihtiyacı hissettikleri ve gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılan program kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış olması bakımından olgu bilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Olgu bilim nitel araştırmalarda kullanılan bir araştırma desendir. Olgu bilim deseni, herhangi bir olgu hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla, kişilerin deneyimlerinden faydalanılan araştırma türüdür (Bloor & Wood, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun İli Çarşamba ilçesinde görev yapan öğretmenlerden, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	10	50
	Erkek	10	50
Eğitim Durumu	Lisans	14	70
	Lisansüstü	6	30
	10 ve altı yıl	4	20
Mesleki Kıdem	11-20 yıl	10	50
	21 yıl ve üzeri	6	30
	Toplam	20	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenleri cinsiyet, mesleki durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdem şeklindedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin %50'si kadın, %50'si erkektir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin %70'i lisans, %30'u lisansüstü eğitim düzeyindedir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %50'si 10 ve altı yıl, %30'u 11-20 yıl, %20'si 21 yıl ve üzeri şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, önceden hazırlanan beş sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumları, mesleki kıdemleri, Branşı ve çalıştığı eğitim kurumu), ikinci bölümde ise öğretmenlerin görevlerini yerine getirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin toplam beş yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmakla birlikte derinlemesine bilgi almak için sonda sorular da sorulmuştur. Veri toplama aracında yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

- 1-Size göre, ders programlarının öğrenci seviyesine uygunluğu yönünden yaşanan sorunlar nelerdir?
- 2- Size göre, ünite konularının yaşamla ilişkilendirilmesi konusunda yaşanan sorunlar nelerdir?
- 3- Size göre, ders programlarındaki ünite sayısından kaynaklı yaşanan sorunlar nelerdir?
- 4- Size göre, bir günde işlenen ders sayısından kaynaklı yaşanan sorunlar nelerdir?
- 5- Size göre, ders aralarının (teneffüslerin) yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak dahil edilmişlerdir. Araştırmanın amacı ve önemine ilişkin katılımcılara bilgi verildikten sonra görüşme formunda yer alan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Her bir katılımcı için veri toplama sürece yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Bu çalışmada öğretmenlerin görevlerini yerine getirme sürecinde yaşadıkları sorunların neler olduğu konusunda öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılan araştırmalarda doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada “Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili değiştireceğiniz ilk üç şey ne olurdu?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2: Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili değiştireceğiniz ilk üç şey ne olurdu? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Eğitimsel	Müfredat, öğrenci seviyesine uygunluk ve gereksiz ayrıntılar	6
	Teknoloji daha fazla kullanılmalı, simülasyon ve kaynak	3

Tablo 2’de; “Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili değiştireceğiniz ilk üç şey ne olurdu?” sorusunun tek tema altında toplandığı ve katılımcıların büyük bir bölümünün bur soruya “müfredat, öğrenci seviyesine uygunluk ve gereksiz ayrıntılar” cevabını verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların soruya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“ Müfredat, kazanımların ayrıntısı, öğrenci seviyesine uygunluk. Müfredat, öğrenci seviyesini göz önünde bulundurma, bireysellik. Müfredattaki gereksiz ayrıntılar. İlkokulda müfredata yaşamsal becerilerin artırılmasına ve kendilerini keşfetmelerine yönelik dersler koyardım. Serbest etkinlik dersinin adını "Yaşamsal Beceriler", "Kendimi Tanıyorum", "Toplumsal Uyum Becerileri" vb. olarak değiştirerek, dersin kazanımlarını daha da somutlaştırdım. Öğrenciyi pasif durumdan çıkarmak, soyut matematik, teknolojik öğretmen. Ezberci eğitimi destekleyen programlarda değişiklik yapardım. Her öğrenci için aynı standart programları değiştirmek isterdim. Öğrencinin yeteneklerini geliştirmeyen programları değiştirmek isterdim.” (f=8)

“Teknoloji daha fazla kullanılmalı, deneyler simülasyon yoluyla gösterilmeli, daha fazla kaynak sağlanmalı.” (f=2)

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

2- Araştırmada “Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili ekleyeceğiniz ilk üç şey ne olurdu?”Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Araştırmada “Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili ekleyeceğiniz ilk üç şey ne olurdu? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Sosyal	Bireysellik, özgünlük, işlev	6
Eğitimsel	Daha çok etkinlik, görsel ve işitsel materyal	3

Tablo 3’de “Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili ekleyeceğiniz ilk üç şey ne olurdu?” sorusuna cevapların iki tema altında toplandığı görülmektedir. Soruya ilişkin olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümünün “ bireysellik, özgünlük ve işlev cevabını verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların soruya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“ Bireysellik özgünlük işlev. Özgünlük, bireysellik ve sosyal etkinlikler. Okul öncesi eğitimi zorunlu kılarak, taşınabilir eğitim kapsamına alırdım. Yönetmeliğe, Okul öncesi eğitim almayan çocuğun 1. sınıfa başlayamayacağı maddesini eklerdim. Özellikle ilkokulda toplumsal, milli - manevi ve etik değerlerin benimsenmesine yönelik dersler eklerdim. 3- Öğrencilere, salt bilgi yüklemek yerine, bilginin anlamlandırılması, yorumlanması ve günlük hayatta kullanılması amacıyla, etkinlik ve beceri ağırlıklı dersleri müfredata eklerdim. Her okulda, bireysel farklılıklara hitap eden, okullar arası farklılıkları ortadan kaldıran, çeşitlendirilmiş öğrenme ve deneyim ortamlarının olmasını sağlardım. İlk olarak hayata dönüklük, ikinci olarak toplum şartlarına uygunluk, üçüncü olarak kendi öğrencimize uygunluk. Ezberci programları ortadan kaldırmak isterdim. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak eklemeler yapardım Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik eklemeler yapardım Öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak ya da geliştirecek eklemeler yapardım.” (f=6)

“Daha çok etkinlik/ görsel ve işitsel materyal. Daha fazla etkinlik şeklinde deney çalışmalarını akıllı tahtada gösterilmeli, daha fazla kaynak sağlanmalı, öğrencilerin deney çalışmalarını yapabilmesi gerekir.” (f=3)

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

3- Araştırmada “Öğretmenlerin motivasyonu ile programlar arasında bir ilişki var mıdır? Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin motivasyonu ile programlar arasında bir ilişki var mıdır? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Eğitimsel	Kesinlikle vardır. Öğrencilerin bu yöndeki değişim ve gelişmeleri öğretmeni de motive eder.	9

Tablo 4’de “Öğretmenlerin motivasyonu ile programlar arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun tek tema altında toplandığı görülmektedir. Soruya ilişkin olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde ise katılımcıların tamamının Kesinlikle vardır. Öğrencilerin bu yöndeki değişim ve gelişmeleri öğretmeni de motive eder cevabını verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların soruya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“ Kesinlikle vardır. Kazanım süreleri belki geçirgenlik. Evet. Var ne kadar program öğrenci seviyesine uygunsa öğrenci katılımı ne kadar fazla ise o kadar iyi motivasyon sağlanır. Öğretmenin motivasyonu çok önemli. Öğretmenin inanmadığı sevmediği konuda işte ne olursa olsun yaptığında zoraki yapar program amacına ulaşmaz. Öğretmen alan bilgisi dışında ilgi duyduğu derslerin programın ilk saatlerde olması motivasyonu artıracaktır. Vardır. Eğitim programı, öğrencilerde istedik değişimler oluşturmak için yapılacak her türlü etkinliği içerir. Öğrencilerin bu yöndeki değişim ve gelişmeleri öğretmeni de motive eder. Öğretmen programın işe yaramadığını düşünürse motive olmaz. Bence vardır. Aynı programlar standart programlar öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine engel olmakta, motivasyonlarını düşürmektedir. Her eğitim öğretim döneminde aynı programlar öğretmenlerin rutinleşmesini, öğrencilerin derse katılımını azaltmaktadır.” (f=9)

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğrencilerin başarısı ile program arasında bir ilişki var mıdır?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin başarısı ile program arasında bir ilişki var mıdır? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Eğitimsel	Kesinlikle vardır	9

Tablo 5’de “Öğrencilerin başarısı ile program arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun tek tema altında toplandığı ve katılımcıların hepsinin soruya ilişkin olarak “ kesinlikle vardır ”cevabını verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir: “ Evet. Kazanımı tümüyle edinmesi buna bağlı olabilir oranlar. Var program öğrenci seviyesine uygun olmalı, yaşayarak öğrenmeli ya da hayal edebilmeli. Vardır kesinlikle. Öğrenci başarısı öğrencinin tüm ihtiyaçlarına göre ayarlanan programla mümkündür. Günümüzde sadece akademik başarı üzerine olan programı yaşayarak eksikliklerini görüyoruz. Yetenekleri keşfedilmemiş öğrenciler dolu sınıflar. Aynı şekilde öğrencinin ilgi duyduğu veya başarılı olduğu dersleri öncelikle tercih etmesi beklenir. Vardır. Eğitim programı, öğrencilerin özelliklerine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre hazırlanmamışsa, öğrencilerde beklenen başarıyı getirmesi de güç olacaktır. Vardır ancak öğrencini de içinde biraz azim olacak. Yoksa hangi programı sunarsan sun işe yaramaz. Eğer öğrenciyi aktif hale getirecek bir program olursa öğrencide motive olur. Öğrenci başarısı ile program arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrencinin gelişmesini destekleyecek, yeteneklerini ortaya çıkaracak programlar geliştirilmezse ya da öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik programlar hazırlanmazsa ya da öğrencilerin göreberek yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak programlar geliştirilmezse öğrencilerin başarılı olmaları güçleşir.” (f=9)

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada “Sizce programlar ile yeni teknolojik gelişmeler örtüşüyor mu?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 6: Sizce programlar ile yeni teknolojik gelişmeler örtüşüyor mu? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Eğitimsel ve teknolojik olarak	Kısmen	7
	Örtüşüyor	2

Tablo 6’da “Sizce programlar ile yeni teknolojik gelişmeler örtüşüyor mu?” Sorusunun tek tema altında toplandığı görülmektedir. Soruya ilişkin olarak katılımcı cevapları incelendiğinde ise katılımcıların büyük bir bölümünün “kısmen” cevabını verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir: “Kısmen. Bazen. Evet, birçok program teknoloji ile örtüşmeli. Örtüşmeyen programlar var mutlaka. Matematik dersinde örneğin her konuyu teknoloji ile anlatmak zordur. Her branşta teknoloji kullanmak zorunda da değiliz. Tam olarak örtüşmüyor. Günümüz bilgi ve teknoloji çağında, eğitim öğretim programları çağın gerisindedir. Bu durum

okuldan okula, bölgeden bölgeye de değişmektedir. Örtüşüyor. 1. sınıf öğrencisi bile istediği bilgiyi internette istediği anda bulurken biz ona sen burada 40 dk. Otur ben sana bazı bilgileri vereceğim dersiniz o çocuk size güler. Ben örtüşüğünü düşünmüyorum. Programlar yeni teknolojiye uygun geliştirilmiyor. Ezbercilikten kurtulamayan, öğrencilerin teknolojik araç gereçleri kullanmalarını sağlayacak programlar hazırlanmamaktadır. Öğretmenin bilgiyi aktarmaktan öğrencinin ise bu basmakalıp bilgileri almaktan ileri gidemediği programlar bulunmaktadır.” (f=7)

“Örtüşüyor” (f=2)

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada “Programların çok sık değişmesi eğitim-öğretimi etkiliyor mu?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 7: Programların çok sık değişmesi eğitim-öğretimi etkiliyor mu? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Eğitimsel	Olumsuz olarak etkiliyor	9

Tablo7’de “Programların çok sık değişmesi eğitim-öğretimi etkiliyor mu?” Sorusunun tek tema altında toplandığı görülmektedir. Soruya ilişkin olarak katılımcı cevapları incelendiğinde ise katılımcıların tamamının “olumsuz olarak etkiliyor” cevabını verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir: “ Kesinlikle etkiliyor. Sınava hazırlanan öğrencilerde sürekli karışıklıklar oluyor. Adaptasyon sorunu. Olumsuz etkiliyor. Bir program tam oturmadan diğerine geçilmesi öğrenci ve anlatıcı tarafından sıkıntılı olmaktadır. Etkiliyor. Öğrencilerin kaybı oluyor. Tam bir düzene alışmışken değişiklik oluyor. Ya da tam tersi gelen değişikliğe uyum sağlamada güçlükler yaşanıyor. Öğretmenin veya öğrencinin ders süresi, planlama ve derse olan hazır bulunuş düzeylerini etkileyecektir. Etkiliyor. Bir programın çıktıları alınmadan, süreç içerisinde aksayan veya iyi yönleri görülüp, revize edilmesi gereken hususları tespit edilemeden değiştirilmesi durumunda, yeni program, bir öncekini tamamlayamıyor, aksine zaman, emek ve bir neslin kaybına neden olabiliyor. Bir önceki bir sonraki fark etmiyor. Niye? Çünkü değişen de değişmeyen de işe yaramıyor. Ben etkilediğini düşünüyorum. Her gelen yeni bir program getiriyor. Bu program öğrencilere uygun mudur, hangi alanda gelişmelerini sağlayacak ya da öğrencilerin hangi becerilerini geliştirecek bunlar dikkate alınmadan üzerinde ayrıntılı düşünülmeden getirilen programlar eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemektedir.” (f=9)

Beşimci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmada “Sizce programlar öğrencilerin yaşam becerilerine katkı veriyor mu? Geliştiriyor mu?” Sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 8: Sizce programlar öğrencilerin yaşam becerilerine katkı veriyor mu? Geliştiriyor mu? Sorusuna dayalı görüşler

Temalar	Kodlar	f
Sosyal ve eğitimsel	Yeterli değil	5
	Kısmen	4

Tablo 8’de “Sizce programlar öğrencilerin yaşam becerilerine katkı veriyor mu? Geliştiriyor mu?” Sorusunun tek tema altında toplandığı görülmektedir. Soruya ilişkin olarak katılımcı cevapları incelendiğinde ise katılımcıların büyük bir bölümünün “yeterli değil” cevabını verdikleri görülmektedir.

Katılımcıların konuya yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Şu an günümüzdeki programları yeterli bulmuyorum. Programlar doğrudan yaşam becerisine katkıda bulunmaz. Programı uygulayan öğretmenin programı etkin kullanabilme, uyarlayabilme ve derslerin içeriğine bağlıdır. Pek katkı sağlayamıyor. Çünkü öğrenciler sınav kaygısı ile bilgiyi kısa süreli belleğe alıyor, bu bilgi yaşamsal becerilerle desteklenmediğinden çoğu zaman uzun süreli belleğe aktarılamıyor. Sağlamıyor. Öğrendiğini hayatta kullanamıyor çünkü programlar hayata dönük değil. Bence geliştirmiyor. Onların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak programlar bulunmuyor. Onların gündelik hayatta karşılaşacakları sorunlara çözüm üretmelerine yönelik programlar hazırlanmıyor. Ezberci.” (f=5)

“Kısmen. Daha çok akademik yönden sonuç odaklı yaşam becerileri kısmı eksik. Öğrencinin yaşadığı çevre ve bilişsel gelişimi, okul iklimi daha çok dikkate alınmalı. Her zaman değil. En azından benim branşında değil.” (f=4)

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

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

Araştırmada; “Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili değiştireceğiniz ilk üç şey ne olurdu?” sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “müfredat, öğrenci seviyesine uygunluk ve gereksiz ayrıntılar” cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre programlarda değiştirilmesi gereken ilk üç şey “müfredat, öğrenci seviyesine uygunluk ve gereksiz ayrıntılar” olarak düşünülebilir.

Araştırmada; “Siz program geliştirici olsaydınız programlarla ilgili ekleyeceğiniz ilk üç şey ne olurdu?” Sorusu sorulduğunda “bireysellik, özgünlük ve işlev” cevabında yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Buna göre programlara “bireysellik, özgünlük ve işlev” faktörleri eklenmelidir.

Araştırmada “Öğretmenlerin motivasyonu ile programlar arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu sorulduğunda katılımcıların tamamının “kesinlikle vardır, öğrencilerin bu yöndeki değişim ve gelişmeleri öğretmeni de motive eder cevabını verdikleri görülmektedir.” Buna göre öğretmenlerin motivasyonu ile programlar arasında bir ilişki vardır ve öğrencilerin olumlu yöndeki gelişmeleri öğretmenleri de olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmada; “Öğrencilerin başarısı ile program arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu sorulduğunda katılımcıların tamamının “kesinlikle vardır ”cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre programlar öğrenci başarısında direkt olarak etki göstermektedir.

Araştırmada; “Sizce programlar ile yeni teknolojik gelişmeler örtüşüyor mu?” Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “kısmen” cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre teknolojik programlar ile yeni teknolojik gelişmeler tam olarak örtüşmemektedir.

Araştırmada; “Programların çok sık değişmesi eğitim-öğretimi etkiliyor mu?” Sorusu sorulduğunda katılımcıların tamamının “olumsuz olarak etkiliyor” cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre uygulanan programların sık sık değişmesi eğitim ve öğretimi olumsuz olarak etkilemektedir.

Araştırmada; “Sizce programlar öğrencilerin yaşam becerilerine katkı veriyor mu? Geliştiriyor mu?” Sorusu sorulduğunda katılımcıların büyük bir bölümünün “yeterli değil” cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre ise uygulanmakta olan programlar öğrencilerin yaşam becerilerine katkı sağlama açısından yeterli görülmemektedir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2007). “Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular”, Sınıf Yönetimi. Editör:Zeki Kaya.Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2005). “Sorun Davranışların Yönetimi”, Etkili Sınıf Yönetimi.Editör: Hüseyin Kıran. Ankara: Anı Yayınları.
- Akar, İ. (2007). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler” , Sınıf Yönetimi.Editör: Zeki Kaya . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, H. (2007). “Sınıf Kuralları”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Aydın, A., (2000). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2007). Sınıf Yönetimi. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, A. (2015). Sınıf Yönetimi (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Baloğlu, N. (2002). “Türkiye İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Davranış Yönetimi Yeterlilikleri”, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , Sayı:1.
- Başar, H. (2002). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H., (2005). Sınıf yönetimi. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2014). Sınıf Yönetimi (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (2006).Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Can, N. (2005). “Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara : Öğreti Yayınları.

- Celep, C. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Cornelius, S. (2014). Facilitating in a demanding environment: Experiences of teaching in virtual classroom using web conferencing. British Journal of Educational Technology.
- Christopher, D. (2014). The successful virtual classroom : How to design and facilitate interactive and engaging live online learning. New York, NY: Amacom.
- Çelik, V. (2005). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, T. (2004). “Sınıf Yönetimi ve Özellikleri”, Sınıf Yönetimi. Editör: Leyla Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .
- Çalık, T. (2012). Sınıf Yönetimi. L. Küçükahmet, (Ed.), Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar (s. 2-11). Ankara: Pegem Akademi
- Demirtaş, H., (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde H. Kıran (Ed.). Etkili sınıf yönetimi (ss. 1-34). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, B . (2007). “Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Ekici, G. (2007). “Öğretim Yönetimi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Emin Karip. Ankara: Pegem Yayınları.
- Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education, Educational Psychologist.
- Ercişkun, H. M. (2011). Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erden, M. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ., (2003). Sınıf yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2007). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” .(Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). Eğitime Giriş. Ankara: Meteksan Matbaacılık ve Teknik Sanayi Ticaret Anonim Şirketi Baskı Tesisleri.
- Ilgar, L. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, N. (2007). “ İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi”. (Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi.
- Köse Özay, E. (2010). Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 20-27.
- Okutan, M. (2008). Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Özcan, M. (2012). Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2 (1).
- Öztürk, B (2007). “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Emin Karip. Ankara :Pegem A Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2007). “Öğretmen-Veli Görüşmelerinin Yönetimi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Şentürk, H., (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48, 585- 603.

- Taşkaya, M. S. (2014). Sınıf Yönetimi. B. Dilmaç ve H. Ekşi, (Ed.), Sınıf Yönetiminin Temelleri (s. 15-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekışık, H. H. (2004). “Öğretmenin Eğitime-Öğretmen Yeterlikleri ve Görevleri”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını, Sayı;312.
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Turan, S. (2007). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, Sınıf Yönetimi. Editör:Mehmet Şişman;Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Yaka, A., (2006). Sınıf yönetimi modelleri (yaklaşımları). İçinde M. Yılman (Ed.). Sınıf yönetimi (ss. 37-44). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Konya: Palet.
- Yiğit, B. (2007). “Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi”, Sınıf Yönetimi. Editör: Mehmet Şişman ; Selahattin Turan. Ankara: Öğreti Yayınları.

Osmanlı'da İlköğretim ve İlköğretimin Modernleşmesi

Primary Education and Modernization of Primary Education in Ottoman

ÖZET

Araştırmanın amacı Osmanlı'da ilköğretim ve ilköğretimin modernleşmesinin gelişimini araştırmaktır. Araştırmada literatür taraması kapsamında elde edilen kaynaklar doğrultusunda çalışma yapılmıştır. Araştırmada literatür taraması ile sınırlıdır. Ortaçağ'da ergen ve yetişkinlerin bir arada kalmak suretiyle öğrenim görmeleri, toplumsal hayatta ortaya çıkan gelişmelere paralel olarak değişim göstermeye başlamıştır. İktisadi alanda, tarımda ve sanayide ortaya çıkan gelişmeler, orta sınıfın gelişmesi, aile ve toplumsal rollerin değişime uğraması, çocuklara yönelik hastalıkların azalışa geçmesi vb. nedenler ile 6-12 yaş aralığındaki çocuklar gelişimlerine göre kademelendirilmiş ve salt olarak kendilerine hizmet vermekle yükümlü okullara devam etmeleri yönündeki uygulamalar hayata geçirilmiştir. Merkezi yönetim, Tanzimatla başlayan reform hareketini düzenleyen, karar veren ve Batıyla koalisyon içerisinde bir konumdadır. Modernleşme tezinin bizzat kendisi olduğu kadar Türkiye'de modernleşme serüveni üzerinde yazmak da bir metodoloji meselesidir. Ancak modernleşme ister sadece Batılılaşma anlamında kullanılsın, ister farklı boyutları da içersin çok parametrelili bir değişkendir. Bu değişkenlerden biri olan eğitim konusunda, Tanzimat'ın 170. yılına yaklaşırken Osmanlı yenileşme hareketleriyle ilgili yapılan çalışmalarda hep ikinci planda bırakılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Modernleşme, Sıbyan Mektepleri

ABSTRACT

The aim of the research is to investigate the development of primary education and the modernization of primary education in the Ottoman Empire. In the research, the study was carried out in line with the sources obtained within the scope of the literature review. The research is limited to the literature review. In the Middle Ages, the education of adolescents and adults by staying together began to change in parallel with the developments in social life. Developments in the economic field, agriculture and industry, the development of the middle class, the change in family and social roles, the decrease in diseases for children, etc. For these reasons, children between the ages of 6 and 12 were graded according to their development, and practices were implemented to enable them to attend schools that are solely responsible for serving them. The central government is in a position that organizes and decides the reform movement that started with the Tanzimat and is in a coalition with the West. It is a matter of methodology to write on the modernization adventure in Turkey as well as the modernization thesis itself. However, modernization is a multi-parameter variable, whether it is used only in the sense of Westernization or it includes different dimensions. Education, which is one of these variables, has always been left in the background in the studies on the Ottoman reform movements as we approached the 170th year of the Tanzimat.

Keywords: Primary Education, Modernization, Primary Schools

GİRİŞ

Problem Durumu

Eğitim faaliyetlerinin genel hedefi toplumun geleceği konumunda olan çocukların, gençlerin etkin ve verimli bir biçimde sosyal uyumlarını sağlayabilmek ve ülkenin ihtiyaç duyduğu beşeri sermaye potansiyelinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yetenek ve ilgilerini eğitim aracılığıyla son sınıra kadar geliştirilmesi ve bireysel davranışlarının milli eğitim amaçları doğrultusunda değiştirilmesi gerekmektedir. İlköğretim eğitim sistemi içerisinde en stratejik eğitim kademesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kademedeki çocukların yetişkinlik evresinde kazanması gereken niteliklerin temeli atılır, gelecek yaşantılarında üstlenecekleri görevler için en önemli hazırlıklar bu evrede yapılmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999). İlköğretim kademesinde kazanılan bilgi ve beceriler diğer öğretim kademelerinde kazanılacak bilgi ve beceriler için temel

Elif Karakaş Aykaz¹ 
Turgay Korkmaz² 
Reyhan Akkuş Bakay³ 
Hüreyya Alan⁴ 
Mustafa Yılmaz⁵ 
Cevdet Gül⁶ 

How to Cite This Article

Karakaş Aykaz, E., Korkmaz, T., Akkuş Bakay, R., Alan, H., Yılmaz, M. & Gül, C. (2023). "Osmanlı'da İlköğretim ve İlköğretimin Modernleşmesi" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7036-7046. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70030>

Arrival: 12 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Öğretmen, Nimetullah Mahruki ilkokulu, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0009-0009-3310-650X

² Okul Müdürü, Zeki Tartaç ilkokulu, Anakara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0009-7421-6449

³ Müdür Yardımcısı, Sevim Çuhadaroğlu Ortaokulu, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0000-0003-3716-5442

⁴ Okul Müdürü, Arnavutköy Anadolu Lisesi, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0009-0008-9961-3523

⁵ Okul Müdürü, Arnavutköy Taşoluk Anadolu Lisesi, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0009-0001-7565-3845

⁶ Öğretmen, Beylikdüzü Borsa İstanbul Ortaokulu, İstanbul, Türkiye. ORCID NO: 0009-0003-1779-2833

oluşturmaktadır. Türkiye coğrafi, siyasi ve ekonomik özellikleri nedeniyle dünya üzerinde önemi giderek artan bir ülke olma özelliğine sahiptir. Türkiye'deki ilköğretim eğitiminin gelişimi ve tarihçesi diğer gelişmiş dünya ülkeleri ile birlikte incelendiğinde, ilköğretim programlarında günümüze kadar kullanılan en verimli öğrenme yaklaşımının yapılandırıcılık olduğu görülmektedir. İlköğretim kavramı üzerine yapılan bir çok araştırma bulunmaktadır, bu araştırmalara göre ilköğretim eğitimi bireyler ve toplumlar için büyük niteliklere sahiptir (Gürkan ve Gökçe, 1999). Dünya üzerindeki gelişmiş olan ülkeleri incelendiğinde çoğunun ortak paydası ilköğretim eğitimine yeterli önemi vermiş olmalarıdır.

Türkiye'de ilköğretim, günümüzdeki durumuna gelene kadar Osmanlı devletinden başlamak üzere bir çok değişim geçirmiştir. Araştırmanın temel konusu Osmanlı devletinde ilköğretim ve bu kademede gerçekleştirilen modernleşme çalışmalarıdır.

Dünya üzerinde hüküm süren tüm toplumlar, tarihi kendi toplumlarına ait özel tarihleri ile uyumlu bir biçimde yorumlamak suretiyle varoluşlarına özel bir anlam katma çabası içindedirler. Bu varoluş kimlik inşası ile ortak parametreleri paylaşmaktadır. Eğitim de kullanılan bu parametrelerden birisidir ve bu kavram kurulan medeniyetlerin özgünlüğü, tarihi varoluşları ve de bir millet olarak bir arada kalabilme olgularını olumlu yönde destekleyen hayati bir unsurdur (Binbaşıoğlu, 2005). Bir toplumun öz kimliğini inşa edebilmesi, eğitim olgusunun doğru kullanımı ve köklü bir tarihe sahip olabilme ile gerçekleştirilebilir.

Millet kavramı günümüzde aynı toprak parçasında yaşamayı sürdüren, aralarında kültür, dil, din vb. birliği bulunan insan topluluğu şeklinde tanımlanmakta ise de Osmanlı Devletinde ve İslami alanyazında millet kelimesinin anlamı başka anlamlarda kullanılmıştır. Osmanlı Devletinde kullanılan millet kavramı bir dine mensup olan bireyleri ve aynı toplumda yaşamakta olan ancak farklı zümrelerde bulunan insanları birbirinden ayırt etmek amacıyla kullanılmaktaydı, Hristiyan milleti, Yahudi milleti vb. (Ortaylı, 2005).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Milletler ve toplumlar var oldukları müddetçe devamlılığını hiç yitirmeyen bir kimlik inşası süreci yaşamaktadırlar. Bu kavram aynı millete ait bireylerin tarihi kodları, kurulan devletin devamlılığını, toplumsal ve ekonomik istikrarı sağlamakta olan bir organizma statüsündedir. Kimlik inşası aynı ortak bilince, aynı manevi uyarıcıları, dinamiklere, aynı ortak tarihe, kültüre, gelenek ve göreneklere, dile ve dine sahip olmayı ifade etmektedir. Türk milletinin kimlik inşasını içeren bu parametreler, uzun soluklu bir tarihe sahip olunması nedeniyle süreç içerisinde bir çok kez değişim geçirmiş, kimi zaman bu değişimler zamana ayak uydurarak kendiliğinden oluşmuş kimi zaman da dış etkenler vasıtasıyla gerçekleşmiştir. Osmanlı tarihinde Tanzimat Dönemi, adeta bir kırılma noktası olmuştur. Eğitim sistemi geleneksel kimliğinden sıyrılarak modernleşme atağına kalkmıştır. Osmanlı devletinde ilköğretimin yapısı ve modernleşme anlamında geçirdiği evrimin açıklanması çalışmanın amacını teşkil etmektedir. Bu çalışma ile ortaya konulmak istenen günümüz eğitim sisteminin bugünkü durumuna gelene kadar, tarihsel süreçte geçirdiği değişimlerin incelenmesi ve klasik dönem ile modern eğitim sistemlerinin karşılaştırılması amacı, hem eğitimciler hem de eğitim ile ilgili araştırma yapan araştırmacılar için farklı bakış açıları geliştirilmesi bağlamında önem arz etmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada literatür taraması kapsamında elde edilen kaynaklar doğrultusunda çalışma yapılmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemi şu şekildedir:

“Sıbyan mektepleri nasıl ortaya çıkmıştır ve toplumsal değişimleri nasıl izlemiştir?”

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma Osmanlı'da ilköğretim ve ilköğretimin modernleşmesini kapsamaktadır. Araştırmada literatür taraması ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplum ve Eğitim

Genel çerçeve ile eğitimi tanımlamak gerekirse, bireylerde istendik yönde davranış değişiklikleri oluşturma çabası şeklinde bir tarif yapmak mümkündür (Demirel, 2003). 1900'lü yıllardan günümüze kadar geçen süreçte, eğitim tanımlamaları da değişiklik göstermeye başlamıştır. Önceleri bilgiyi öğrenme ve bu öğrendiklerini gündelik hayatta uygulama şeklinde tarif edilmekte olan eğitim, günümüzde bireylerin davranış kalıplarında, kendi hayatları vasıtasıyla, istendik olarak ve kasıtlı bir biçimde değişiklikler meydana getirme süreçleri olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin doğuştan gelen niteliklerinin dışında sonraki yaşantısında edindiği davranışlarının tümünü eğitim vasıtasıyla elde etmektedir. Eğitim aracılığıyla bireylerin davranışlarında gerçekleşmekte olan tüm değişimlerin toplumsal yapıyı etkileme potansiyeli bulunmaktadır, hatta bu süreç kaçınılmazdır. İnsanların davranış kalıplarında ortaya çıkan değişimler toplumların en temel yapı taşı olan aileden başlamak suretiyle toplumun tüm kademelerinde zamanla değişimler meydana getirmektedir. Bu yargıda geçen değişim olgusu, en başta iktisadi kalkınma, daha sonrasında ise toplumsal hayatının tüm sahalarında, gerek politik, gerek yönetsel bağlamda değişim ve gelişmeyi içine almaktadır (Ünal ve Ada, 2003).

Eğitim kavramı ile toplum ve toplumsal hayat kavramları arasında bir içi içe geçmişlik söz konusudur. Eğitim etkinlikleri toplumsal kurumların en önemlilerindedir ve her toplum eğitim olgusundan yararlanmaktadır. Eğitimin bir çok toplumsal işlevi bulunmaktadır, bu işlevlerin en öncelikli ve önemli olanı toplumsal devamlılığın sürdürülebilir olmasını sağlayabilmektir. Eğitim, toplumun sahip olduğu değer ve özellikleri, maddi ve manevi birikimi yeni nesle aktarır. Bugünkü toplumlar, geçmişten gelen belirli kültürel özelliklerin yeni nesillere aktarılmasıyla oluşmuştur. Eğitim hizmetini topluma sunmakta olan kurumlar vasıtasıyla sosyal yapıyı oluşturan insanların rollerinde ve konumlarında bir takım değişimler ve gelişmeler ortaya çıkar. Bu değişim ve gelişmeler toplumda iletişim, rekabet ve işbirliği gibi hareketli bir ortamın oluşmasına aracılık eder.

Eğitimin başladığı yer toplumun en temel yapı taşı olan ailedir. Ailede alınan eğitimden sonra bireyler toplum içinde, oyunlarda, sokakta, eğitim kurumlarında ve hizmet verdikleri kurumlarda çeşitli biçimlerde eğitime maruz kalırlar. Fakat ortaya çıkan ve sonrasında geliştirilmekte olan eğitim olgusu hedeflerine ve gerçekleşme biçimlerine göre farklılık arz edebilmektedir (Temiz Töre, 2005). Bu sınıflandırmalara göre eğitim sisteminde örgün, yaygın ve algın şeklinde üç ana kategori bulunmaktadır (Ünal ve Ada, 2001).

Örgün Eğitim

Bireylerin hayata atılmadan önce, başka bir anlatımla meslek ve iş kollarında hizmet vermeye başlamadan evvel, eğitim kurumları ya da eğitim kurumu statüsü taşımakta olan yerlerde, özel ve genel bilgilerin kazanılması bağlamında kendilerini geliştirmelerini sağlamak hedefi ile hizmet veren, belli başlı yasalara göre şekillendirilen eğitim sistemine örgün eğitim denmektedir. Bu eğitim kategorisi okun öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam etmektedir. Bu sürede uygulanmakta olan eğitim hizmetinde hiyerarşik olarak süregelmekte olan bir düzen bulunmaktadır. Bir alt eğitim kurumu ile bir üst eğitim kurumu arasında bağlılık esası vardır (Demirel ve Kaya, 2005). Örgüt eğitim kategorisi okul öncesi eğitim hizmeti, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından teşkil edilmiştir. Bu sistemde genel çerçevede bir meslek hizmetine yönelik olarak hazırlanan programlar bulunmaktadır (Ünal ve Ada, 2001). Bu eğitim kategorisinde hizmet vermekte olan eğitim kurumları bünyesinde, anaokulları, kreşler, ilköğretim ve ortaokul eğitim kurumlarının bir arada olduğu ilköğretim okulları, genel liseler, meslek liselerinin bulunduğu ortaöğretim kurumları ve yüksekokul, enstitü ve fakültelerin bulunduğu yükseköğretim kurumları yer almaktadır (Demirel ve Kaya, 2005)

Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, ilköğretim çağına gelmemiş olan 3-6 yaş aralığındaki çocukların eğitimini kapsar. Eğitim sürecinin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini gerçekleştirip, iyi alışkanlıklar kazanılmasını sağlamak ve Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitimi, çocuğun yaşamındaki ilk gerçek sosyal deneyimdir. Asıl önemi, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi için okul öncesi eğitimi yıllarının çok önemli yıllar oluşudur. Bu kademedeki hizmet vermekte olan eğitim kurumları çocuk yaştaki bireylerin daha sağlıklı bir gelişim gösterebilmeleri amacıyla gerekli olan fiziksel ve sosyal çevrelerin hazırlanması rolünü üstlenmektedirler. Bu kurumlar bağımsız bir şekilde hizmet veren anaokulları olarak kuruldukları gibi, zaruret görülen birimlerde, ilköğretim kurumları bünyesinde ana sınıfı biçiminde de hizmet verebilmektedirler (Ünal ve Ada, 2001).

Okul öncesi eğitimde, üç farklı gelişme grubu temel alınmıştır. Buna göre; 0-36 ay (0-3 yaş) kreş, 37-60 ay (4-5 yaş) anaokulu ve 61-72 ay (6 yaş) anasınıfıdır. Bu kurumlarda 0-72 ay çocukların; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çok yönlü gelişimlerini yönlendiren, duygu gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde onlara yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etme ve öz denetim becerileri kazanmasını sağlayan, sistemli bir sürecidir. Okul öncesi eğitim hizmeti sunmakta olan birimler, ilköğretim kurumlarının sürekliliği bakımından hayati öneme haiz kurumlardır. Çocuk yaştaki bireylerin ilköğretim kademesinden önce okul hayatına hazırlanması, bu eğitim kurumlarında aldıkları ile mümkün olmaktadır (Demirel ve Kaya, 2005). Bu kademedeki dönemde, yaşamlarının bu evresine yönelik temel gelişim sorumluluklarını üstlenebilmeleri için başta aileleri ve öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Bireylerin kendi iradeleri ile yaptıkları seçimlerine paralel olarak ortaya koydukları girişimler desteklenerek bu seçimleri yapabilmeleri hususunda cesaretlendirilmeleri büyük önem taşımaktadır (Yeşilyaprak, 2006).

İlköğretim

Eğitim sistemlerini ilk, orta ve yükseköğretim biçiminde hiyerarşik sınıflandırmalara ayıran toplumlarda, eğitim kurumlarının belli bir sistematik dahilinde iş görmelerini sağlamak ve yapısal bir çerçeve çizilebilmek amacıyla ilköğretim kavramı kullanılmaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999). 6-14 yaş aralığındaki bireylere eğitim öğretim faaliyetlerinin sunulması ilköğretim kademesinde gerçekleşmektedir. Bu kademe eğitim almak, cinsiyet farkı gözetmeksizin bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır ve devlet tarafından parasız bir hizmet olarak topluma sunulmaktadır. Bu eğitim kademesinde eğitim alan bireylerin topluma, ileriki yaşantılarına ve bir üst kademe hizmet vermekte olan eğitim kurumlarına hazırlanmaları amaçlanmaktadır. İlköğretimin en temel hedefi, çocuk yaştaki bireylerin ülkelerinin ihtiyaç duyduğu iyi birer yurttaş olmaları, onlara gelecek yaşantılarında gereksinim duyacakları bilgi, yetenek, alışkanlık ve davranış kalıplarının kazandırılmasıdır (Ünal ve Ada, 2001). Bu eğitim kurumları sekiz senelik ilköğretim kurumları, tamamlayıcı ve yetiştirici derslikler ile özel eğitime gereksinim duyan bireyler için hazırlanmış olan özen nitelikli okullar ve sınıflardan teşkil edilmiştir (Demirel ve Kaya, 2005).

Ortaöğretim

İlköğretime dayalı en az dört yıllık eğitim ve öğretimi kapsar. Ortaöğretim kurumlarının eğitim sistemimiz içindeki görevi, öğrencilere asgari düzeyde ortak bir genel kültür vermek, uygulanacak çeşitli programlarla onları ilgi ve yetenekleri ölçüsünde mesleğe, yükseköğretime ve iş yaşamına yönlendirmektir. Bu kurumların eğitim sistemimiz içinde en önemli görevi, öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, uygulanacak çeşitli programlarla onları ilgi ve yetenekleri ölçüsünde mesleğe, yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlamaktır (Demirel ve Kaya, 2005) Ortaöğretim, belirtilen amaç ve görevler çerçevesinde kendi içinde genel ortaöğretim ve mesleki teknik ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılır. Genel ortaöğretim öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlamayı amaçlar nitelikte bir sürece sahip iken, mesleki teknik ortaöğretim ise öğrencileri ağırlıklı olarak iş alanlarına yönlendiren programları uygular. Genel ortaöğretim bağılığı altında da ele alınan liseler amaçlarına göre; teknik lise, meslek lisesi, imam-hatip lisesi gibi isimler alırlar.(Ünal ve Ada, 2001)

Yükseköğretim

Yükseköğretim kademesi en az iki senelik yükseköğretim hizmeti sunan üniversitelerin hepsini bünyesinde barındırmaktadır. Bu eğitim kurumları ülkelerin toplumsal, iktisadi, kültürel ve modern çağın gerektirdiği şekilde bilimsel ve teknolojik yönden kalkınması ve refah seviyesinin yükseltilmesi amacını gerçekleştirmeye çalışan kurumlardır (Demirel ve Kaya, 2005). Yükseköğretim kademesinde hizmet vermekte olan kurumlar, modern eğitim-öğretim esasları bünyesinde hazırlanmış bir düzende, toplumun gereksinimlerine uygun beşeri sermaye potansiyelini hazırlama hedefi güderler. Ortaöğretime dayalı çeşitli seviyelerde eğitim hizmetleri sunarak, insanların herhangi bir meslek kolunda mümkün olabilecek en üst seviyede uzmanlaşmalarını sağlamakla yükümlü, sistemin en tepesinde yer alan eğitim kademesini oluşturmaktadırlar (Ünal ve Ada, 2001).

Yaygın Eğitim

Toplumda bazı kesimler ya da bireyler, örgün eğitim olanaklarından bir takım bireysel ya da toplumsal nedenlerden kaynaklı olarak yeterli düzeyde ya da hiç yararlanamamaktadır. Bu bireylere örgün eğitim hizmeti alamamalarından kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi ya da mesleki sahada daha yeterli bir seviyeye gelebilmeleri için uygulanan eğitim hizmetlerine yaygın eğitim hizmetleri denmektedir. Bu eğitim hizmetlerini kısaca örgün eğitim hizmeti alamayan vatandaşlara sunulan uzun ya da kısa dönemli eğitim olarak da açıklamak mümkündür (Demirel ve Kaya, 2005). Yaygın eğitim sisteminde genel olarak mesleki alanda bir takım bilgi ve becerilerin kazandırılmasına odaklanılmakta, örgün eğitim sisteminin bu bağlamdaki eksikliklerinin giderilmesi hedeflenmektedir (Ünal ve Ada, 2001). Halk Eğitimi, çeşitli merkezlerde açılan kurslar, resmi ve özel kurum ve işyerlerinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleri yaygın eğitim sistemi kapsamına girmektedir. Yaygın eğitim kavramı; çeşitli kalkınma planları, farklı kuruluşlar ve ilgili uzmanlarca değişik biçimlerde anlaşılmış, yorumlanmış ve tanımlanmıştır. Okul dışı eğitim, halk eğitimi ya da yetişkinler eğitimi gibi çeşitli isimler altında yürütülmekte olan yaygın eğitim faaliyetleri genellikle aynı veya birbirine benzeyen faaliyetleri bünyesinde barındıran bir eğitim biçimidir. Bu bağlamda incelendiğinde bünyesinde nelerin olduğuna bakılmaksızın, örgün eğitim sisteminin dışında kalan eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümüne birden yaygın eğitim faaliyetleri demek yanlış olmayacaktır (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Yaygın eğitim sisteminin en önemli ve en temel şekli halk eğitimidir, burada sunulan eğitimler yaygın eğitim faaliyetlerinin en verimli olanıdır. Ülkemizde olduğu gibi dünyada da halk eğitiminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Halk eğitimi örgün eğitimin dışında kalan, 15 yaş veya daha ileriki yaşlardaki bireylere sunulan ve ihtiyaçlara uygun olarak biçimlendirilen eğitim türüdür (Demirel ve Kaya, 2005).

İlköğretimin Niteliği

Ülkede yaşamakta olan bireylerin elde etmesi gereken, bilgi, yetenek ve davranışlara yönelik kazanımlar temel eğitim olarak adlandırılmaktadır. İlköğretim kademesinde sunulan eğitim hizmetleri dünya genelinde temel eğitim süreci olarak nitelendirilmektedir (Gürkan ve Gökçe, 1999). Ülkemizde yürürlükte olan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1.maddesinde ilköğretime yönelik yapılan tanımlama şöyledir; "İlköğretim kadın, erkek, bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir." İlköğretim hizmetleri hem sosyal hem de bireysel anlamda bir çok özelliği bünyesinde barındırmaktadır (Özcan, vd, 2005). Bu eğitim kademesinde insanların ilk defa organize bir biçimde eğitim hizmeti ile yüz yüze geldikleri, gelişim bakımından en hayati evreyi yaşadıkları, bir bakıma gelecek yaşantının ve eğitim hayatının temellerinin oluşturulmaya başlandığı süreci ifade etmektedir. Çocuklar ve gençlere geleceklerini kaliteli bir biçimde inşa etme fırsatının verilebilmesi için kaliteli bir ilköğretim hizmetinin sunulması gerekmektedir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

İlköğretimin Toplumsal Niteliği

Eğitim hizmeti ile toplum arasında insanlık tarihi kadar eski bir bağ bulunmaktadır. Eğitimin sosyolojik bir kavram olması, bu hizmetin var olabilmesi için bir toplumun bulunması zorunluluğunu doğurmaktadır. Toplum, ihtiyaçlarını giderebilmek için etkileşim süreci yaşayan, belli sınırlar içinde ortaya çıkmış bir coğrafyada yer alan ve belli başlı ortak değerleri paylaşan, çok sayıda bireyden meydana gelen birliği ifade etmektedir. Toplamların varlıkları ve devamlılıkları için gereksinim duyulan en önemli olgulardan birisi eğitimidir (Töre Temiz, 2005). İlköğretim kademesinde sunulmakta olan eğitim hizmetlerinin de, eğitim sisteminin geneli gibi bir takım toplumsal nitelikleri bulunmaktadır. İnsanların içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları, sahip olunan en önemli değerlerden olan kültürel varlığın gelecek kuşaklara aktarılması, toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi suretiyle gerek toplumsal gerekse bireysel ihtiyaçların karşılanması ve de toplumsal kalkınmanın sağlanması amacıyla yönelik hizmet veren eğitim kurumlarının ilk ve en hayati basamağı ilköğretimdir. Eğitim hayatının gelecek kademelerinde de tekrar edilmek üzere, toplum bilinci ve kültürel değerler gibi birçok kazanım ilk olarak bu eğitim kademesinde bireylere sunulmaktadır (Demirel ve Kaya, 2005).

Yapılan bir araştırmaya göre ilköğretim kademesi, bireylerin ait oldukları toplumun kurallarını öğrenmeleri, ortak değer yargılarını ve inançları benimsemek suretiyle yaşamlarında uygulamaya geçirmeleriyle devam etmekte olan toplumsallaşma sürecinin, toplumun en temel yapı taşı olan ailelerde verilen eğitimden sonra gelen en temel eğitim basamağıdır (Demirel ve Kaya, 2005). Sosyolojik araştırmalar yapmakta olan toplum bilimciler, toplumsallaşma olarak adlandırılan süreçlerin toplum içinde meydana geldiğini, bireylerin yaşadıkları bu süreçlerde aileler, eğitim kurumları, toplum yönetimi ile ilgili birimler, akranlar, arkadaşlar, sivil toplum kuruluşları gibi bir çok öge yer almaktadır. Fakat bu öğelerden eğitim, diğerlerine göre daha hayati bir rol üstlenmektedir, toplumsallaşma sürecinde eğitim ve eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. İnsanların ve toplum hayatında rol almakta olan başkaca kurumların eğitime yönelik ihtiyaçlarının giderilmesi, toplumun mutlu ve huzurlu bir biçimde yaşaması gibi birçok önemli sorunluluğun yerine getirilmesi için kurulmuş olan ilköğretim kurumları, topluma temel eğitimi sunmaktadırlar. Esasen okul öncesi eğitim kurumları eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır, ancak bu kademe eğitim zorunlu olmaması sebebiyle eğitimciler ilköğretime eğitim sisteminin ilk basamağı olarak kabul etmektedirler. Topluma temel eğitimin sunulduğu ilköğretim, ülkelerin iktisadi ve sosyal yönden kalkınmalarına zemin hazırlamaktadır (Demirel ve Kaya 2005). Her ülke için yurttaşların temel eğitim hizmetini aldıkları ilköğretim kademesi büyük öneme sahiptir, Kandel bu durumu belirtmek için "İlköğretimin tarihi ulusun sosyal ve siyasal tarihinin özetidir" cümlesini kurmuştur. Aynı şekilde yapılan başka bir araştırmada da ilköğretim kademesinin toplumlar için ne kadar önemli olduğunun altı çizilirken, bu basamakta eğitim sunulan eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefleri şu şekilde belirtilmiştir; "İlköğretimin hedefi; çocukların iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi beceri, davranış ve alışkanlığı kazanmasını, milli ahlaka uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır."

Ülkelerin kalkınmasında ve belli bir refah seviyesine ulaşabilmesinde, eğitimin toplumsal niteliğinin işlevi büyüktür. Dünyadaki sanayi, teknoloji tarım ve üretim konularında gelişmiş ülkeler yirminci yüzyıla eğitim sistemlerinde ilköğretim ile ilgili problemlerin hemen hemen tümünü çözerek başlamışlardır. Zamanla hızlanarak artan ilköğretimdeki gelişmeler sonucunda bu ülkelerdeki bütünsel kalkınmayı, modernleşmeyi, ilköğretim bir önkoşul, zemin olarak desteklenmiş ve hızlandırılmıştır. Sanayisi güçlü toplumlardaki gelişim süreçlerini destekleme bakımından katkılarının çok büyük olduğunu, en somut örnekler aracılığıyla görmekte olduğumuz ilköğretim kademesi, günün koşullarında bile bir çok ülkede layık olduğu değeri görememektedir. Dünyanın bir çok ülkesinde okuma yazma seviyesinin çok düşük seyretmesi, bu durumun en güncel örnekleri arasındadır (Oktay ve Ramazan, 1992). İlköğretim kademesi ile ilgili problemlerini çözümleme konusunda geç kalan ülkeler, modern çağın gerektirdiği gereksinimleri karşılama anlamında çok yetersiz kalmaktadırlar. Doğru zamanlama ve doğru

atılacak adımlar ile ilköğretimin gücü ve potansiyelinden yararlanabilen, yurttaşlarının toplumsallaşma süreçlerini sorunsuz atlatmış ve birlik beraberlik içinde yaşamlarını sürdürebilen toplumlar, gelişmişlik seviyesine yakalayabilmektedirler. Görüldüğü gibi kaliteli bir geleceği inşa etmek için, kaliteli bir ilköğretim sistemine sahip olmak ülkeler için hayati bir öneme sahiptir (Gürkan ve Gökçe, 1999).

Osmanlıda Eğitim Sistemi

Bu gün bilinen anlamı ile ilk eğitim kurumlarını on dördüncü yüzyılda, henüz bir beylik iken açtığı bilinen Osmanlı Devleti'nde, Osman Gazi 1331 senesinde ilk medreseyi kurmuştur. Bu medrese İznik Orhaniyesi ismini taşımaktadır (Kütükoğlu, 2000). Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar varlığını sürdürmüş olan ve II. Murad tarafından yaptırılan Darülhadis Medresesi en yüksek mertebeli medrese ünvanını almıştır (İpşirli, 2003). Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u alması ile başlayan yeni dönemde, medrese teşkilatına yönelik yeni bir yapılanma gerçekleştirilmiştir. Fetihden sonra yeni medreseler inşa ettirilmiştir. Fatih Sultan Mehmet ile birlikte devletin her kademesinde olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de büyük değişimler yaşanmıştır. Bu döneme kadar eğitim sisteminde ve medreselerde Selçuklu döneminin izleri bulunmaktaydı (Aydoğdu ve Kılıç, 2017). İstanbul'un alınması ile birlikte, burada bulunan Ayasofya gibi bir çok kilise medreseye dönüştürülmüş, bunlara ek olarak yeni külliye yapılmış ve eğitim kurumlarında yürütülmekte olan müfredatlar değiştirilmiştir. Bu dönemde merkezi idare ve dini devlet bağlamında yaşanan gelişmeler ve güçlenmeye paralel olarak ülkenin fikri anlamda tüm canlılığı İstanbul'a taşınmıştır. Bu dönemde yerelde yetişen tüm ulemalar, mutlak suretle İstanbul'a gelmekte, burada gerekli eğitimleri aldıktan sonra müderris olmaktadır (Ülken, 1976).

Osmanlı Devleti'nde eğitim hayatı, ilköğretim çağındaki bireylerin, mahallelerde bulunmakta olan camilere gitmesi veya Sıbyan mektebi olarak adlandırılan, devletçe müderris görevlendirilmiş, müfredatı genellikle Kur'an eğitimi ve talimi üzerine kurgulanmış kurumlarda başlamaktaydı. Bu eğitim kurumlarını bitirenler medreselerde eğitim görmeye hak kazanırlar ve yükseköğretim kademesinden eğitime devam edildirdi (Baltacı, 2004). Sıbyan mektepleri Fatih Sultan Mehmet döneminde devlet kontrolüne alınmıştır, daha önceki zamanlarda bu kurumlar müderrislerin ve molla tabir edilen bireylerin kontrolünde idi, bu kurumlara yönelik düzenlemelerle klasik Osmanlı medrese düzeninin temelleri atılmıştır. Bu dönemden sonra medreseler uzun süre devam edecek bir yapılanmaya sokulmuştur. Osmanlı'da eğitim kurumları sıbyan mektepleri ve medreseler olmak üzere iki kademe faaliyetlerini yürütmekte idi. Bu eğitim kurumlarının tek hedefi Kur'an öğretilmesi ve memur kadrosunda eleman yetiştirmektir. Sıbyan mekteplerinde ders veren hocalar ileri düzeyde Kur'an eğitimi verirler ve talimler yaptırırlardır. Bu eğitim kademesinden sonra çocuklar burada kazandıkları potansiyele göre tecvit, ilmihal okutacaklar, İslâm'ın şartlarını ve dinî kaideleri öğreteceklerdi. Medreselerde ise öğrencilere dini ilimler öğretilirken, Arapça ve Farsça dil eğitiminin yanında fenni ilimler de öğretilerek bir nevi lisans ve yüksek lisans eğitimine tabi tutulmaktaydılar.

Osmanlı Devleti sınırlarında kurulan eğitim kurumları, padişahlar, padişahların anneleri, eşleri, vezirler ve devletin ileri gelen bürokratları ya da ulemalar tarafından büyük külliyelerin ya da manzumelerin bir parçası olacak şekilde yaptırıldıkları gibi bazen de tek başına medrese inşa ettirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu medreseler Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde ve Rumeli'de kurulmuşlardır. Büyük çapta hizmet vermekte olan medreseler İstanbul merkezinde bulunmakta iken, daha küçük çaplı medreseler de Anadolu'da hizmet vermekte idi (Kütükoğlu, 2000). İnşası padişahça yapılan medreseler, yaptıran padişahın ismi ile anılır, burada uygulanacak müfredat da yine aynı padişah tarafından belirlenirdi (Ahmed ve Filibovic, 2004).

Osmanlı Devleti duraklama ve gerileme devreni doğru, dış politika başta olmak üzere, çok hızlı ve çok defa aleyhte gelişmeler yaşamış, bu gelişmelerden sonra bir takım çözüm yolları denense de medrese sistemi kendini günün gereklerine adapte edememiştir. On sekizinci yüzyılın son zamanlarına kadar gerek Osmanlı'da gerekse Avrupa'da dini odağına alan bir eğitim sistemi tercih edilmiştir. Doğu topraklarında medrese tekelinde tutulan İslam eğitimine karşın, Avrupa'da da kilise tekelinde sürdürülen bir eğitim sistemi görülmektedir. Avrupalı ülkeler 1770 yılından sonra askeri anlamda güçlenmeye başlamıştır, bu gelişmelere rağmen Osmanlı Devleti askeri gücünü yitirmeye başlamış, bu gerilemenin önüne geçmek için askeri eğitim alanında bir takım Batılılaşma çabalarına girişilmiştir (Ülken, 1966). İzlenen bu politikalarından sivil eğitim sistemi de etkilenmiştir. Özellikle Tanzimat Fermanı'ndan sonra Batılılaşma hareketleri hız kazanmış, bu değişim sosyal yaşamın her alanında kendisine yer bulmuştur. Buna paralel olarak geleneksel İslami eğitimin yanında Batı modeline dayanan yeni bir eğitim sistemi geliştirilmiştir. Bu durumun neticesi olarak devlet erkinin yetkisi, yönetimi ve denetimine tabi birçok farkı niteliği ve dünya görüşü bulunan bireyler yetiştiren iki eğitim sistemi ortaya çıkmış oldu (Öztürk, 2007). Yenilikçi düşünce yapısı ile dikkat çekmekte olan padişah II. Mahmut, 1824 yılında çirak olarak çalışmak zorunda kaldıkları için Sıbyan mekteplerine devam edemeyen çocuklar için, eğitimi zorunlu hale getiren bir ferman yayınlamıştır (Ayhan 1992). Bu fermanla bütün çocuk yaşta bireylerin buluş çağına varıncaya kadar ilköğretim kurumlarının devam etmeleri zorunlu hale getirilmiş, okuma çağındaki bu bireylerin mekteplere gönderilmeyerek, bir işte çalıştırılmaları yasak hale

getirilmiştir. Bu zamana kadar vakıfların kural getirdiği eğitim meselesi ilk defa devlet meselesi haline gelmiştir. Ancak bu yenilik girişimi para ve personel yetersizliği yüzünden sonuçsuz kalmıştır. Tanzimat'ın ardından Sıbyan mekteplerinin Batı tipi eğitim kurumlarına nazaran eğitim kalitesi bağlamında çok geride kaldıkları görülmüştür. Bu okullarda müfredatın ve ders programlarının Batı'da uygulanmakta olan pedagojik ve bilimsel yöntemlere göre biçimlendirilememesi, günün koşullarına göre kendisini yetiştirmiş mesleki ehliyeti bulunan öğretmen kadrolarının bulunmayışı, Batı tipi eğitim kurumlarının ülke geneline yayılmasında yaşanan sorunlar ve eğitim sisteminin revize edilmesinde yaşanan aksaklıklar sebebiyle eğitimde arzu edilen sonuçlar elde edilememiştir (Ayhan, 1992).

Osmanlı Devleti'nde eğitim sistemi ve kurumları on altıncı yüzyıla birlikte bilimsellik ve yenilik bağlamında rakiplerinin çok gerisinde kalmıştı. Kanuni Sultan Süleyman zamanında medrese teşkilatı yeniden düzenlenmeye çalışılmış fakat geleneksel dönem eğitim işleyişinde birbirinden farklı sahaları da içine alarak bir takım bozulmalar kendini göstermeye başlamıştır. Eğitim sistemi de bu bozulmalardan nasibini almıştır (Aydoğdu ve Kılıç, 2017), medrese usulü eğitim Avrupa'nın üniversite formuyla yarışamayacak bir hal almıştı. Tanzimat dönemi ile birlikte Osmanlı'da fikrîsel dönüşüm ve gelişmeleri incelediğimizde, yenilik yapılmasına yönelik görüşlerin bireysel gayretlerden öte geçemediği, padişahların yönetim süreleri boyunca, sistemleri ıslah edebilmek için girişimde buldukları, fakat bu durumun bir devlet politikasına evrilemediği gözlemlenmektedir (Özcan, 2003). Bu yeni sınıfın yenilenmiş bir ruhu ve dış dünya ile ilgili çok açık ve yeni bir algılayış biçimleri bulunmakta idi. Bu okullardan mezun olan yeni memur kesimi, genellikle bilgiye tam olarak hakim olamasalar da vatanlarının problemlerine ve yaşanan sorunlara yönelik bir farkındalıkları vardı. Yirminci yüzyıla varıldığında çağdaş Türkiye'yi meydana getiren büyük sosyal ve politik devrimleri neticelendirecek olan bilgiyi, liyakati bu yeni ruh hali ortaya çıkarmıştır (Lewis, 2013). Tanzimat yasaların hakimiyetini kırma ve yönetim süreçlerini yeniden düzenleme hareketi biçiminde algılanmaktaydı. Bu hareketin liderleri de ortaya koydukları girişimlerin yöntemini ve hedefini aynı şekilde değerlendirmekteydiler. Bu hareket günün koşullarına uygun bir atmosfer ve dünya görüşü ortaya koyamamıştır. Toplum ve diğer kesimlere dayatılmak istenen modernleşme, tam manasıyla algılanamamış, değişim olgusu bireylerin fikri melekeleri aracılığıyla meydana getirilmeye çalışılmıştır. Bu durum Tanzimat yöneticilerinin bireysel karakterlerinde tutuculuk ile pragmatik yenilikçiliği bir araya getirmiş, yöneticiler politikaları, davranış kalıpları ve dünya görüşleri ile on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı halkındaki yeni insanın öncüleri konumuna gelmişlerdir (Ortaylı, 2015).

Sıbyan Mektepleri

Abbassiler döneminde "küttâb" ismiyle anılmakta olan okullara Selçuklular ya da Karahanlılar'da Sıbyan mektebi ismi kullanıldığı için Osmanlı Devleti'nde de aynı ismin kullandığı düşünülmektedir. Osmanlılar devrinde mektepler "dârüt'ta'lim, dârül-'ilm, muallimhâne, mahalle mektebi, taş mektep, Mekteb-i İbtidâiyye" şeklindeki isimlerde kullanılmaktaydı. Osmanlı'da on dokuzuncu yüzyılda mektep sözcüğü tüm eğitim kurumlarını kapsayacak biçimde geniş bir yelpazede kullanılmaktadır (Baltacı, 2004). Osmanlı ve Sıbyan mektebi bulan diğer Müslüman toplumlarda bu okullar tek ders üzerine hizmet vermekte idi. Burada sadece anlamları bile açıklanmadan Kur'an okunuşu öğretilmekteydi. Buna ek olarak çocuklar dini bilgiler ve bu bilgilerin uygulanışına yönelik dersler almakta idi (Akyüz, 2015). 1846'da dört yıllık eğitim veren Sıbyan mekteplerinde elifba, Kur'an, ilmihal, tecvit, Türkçe, kısaltılmış "ahlâk-ı memdüha" risâleleri okutuluyor, lügat, sülüs ve nesih yazılar öğretiliyordu. Tanzimat Fermanı'ndan sonra üç senelik Mekteb-i İbtidâi şeklinde hizmet vermekte olan bu okullarda dersler elifba, Kur'an-ı Kerîm, tecvit, ilmihal, ahlâk, sarf-ı Osmânî, imlâ, kıraat, mülâhhas târih-i Osmânî, muhtasar coğrafya-yı Osmânî, hesap ve hüsn-i hattan oluşmaktaydı.

Sıbyan mekteplerinde öğrencilere dini kitabın okunuşu anlamı sunulmadan verilir, bunun yanında bir takım dualar da öğretilirdi. Ancak bir takım dini bilgiler Türkçe olarak sunulurdu (Baltacı, 2004). 1847'de ilk ve orta öğretimin işlerini yürütmek üzere Mekâtib-i Umûmiyye Nezareti kurularak başına Sahaflar Şeyhizâde Esad Efendi getirildi ve Sıbyan mektepleriyle Rüştîyeler (ortaokul derecesindeki eğitim kurumları) yenilendi. Bu yenilikler; Sıbyan mekteplerinde İlmihal ve Tecvit derslerinde geçen Arapça kelimelerin mümkün olduğunca Türkçe ifadelerle anlaşılmasının sağlanması, öğrencilerin Türkçe bir sözlükten kelimeleri yazarak öğrenmeleri, Türkçe dilinde meydana getirilen ahlak risalelerinin okutulup, sonra yazdırılması şeklindeki klasik programda değişiklikler yapılmasıdır. Rüştîye programındaysa Arapça dilbilgisine ek olarak Nesih ve Sülüs yazıları, halkın kısıtlı kullanımına yetecek biçimde matematik dört işlem, sayı sayma, Kur'an'ın birbirinden farklı okunuş biçimleri gibi farklı dersler de eklenmiştir (Akyüz, 1994).

20 Nisan 1857'de Mekâtibi Umûmiyye nezareti, müsteşarlığa dönüştü. 10 Şubat 1864'te Mekâtib-i Sıbyân-ı Müslime kuruldu. II. Abdülhamid döneminde İbtidâi mekteplerinin açılmasıyla Sıbyan mektebi, yerini "Mekâtib-i İbtidâiyye" tabirine bırakmıştır. Bununla birlikte zamanımıza kadar camilerde çocuklara basit dini bilgiler verilen ve Kur'an okuma öğretilen yerlerin halk arasında Sıbyan mektebi olarak adlandırılması geleneği sürmüştür (Baltacı, 2004: 7). Toplumda hocalar ve mektepler eğitimin yani o zaman halk arasında kullanılan argo tabiriyle "adam

olabilmenin” en temel vasıtası olarak görülmekteydi. Bu sebeple Osmanlı Türkleri “mektepe bir mekseb-i edeptir” şeklindeki ifadeyi çok kullanırlardı ki bu tabir okul bünyesinde terbiye kazanılmakta olan yerdir anlamına gelmekte idi (Akyüz, 2015). Tanzimat döneminden sonra Sıbyan mekteplerine yönelik düzenlemelerden başarılı bir sonuç elde edilemedi. Temel eğitim hizmeti sunan eğitim kurumları ağı, I. Meşrutiyet devrine, hatta yirminci yüzyılın başlarına kadarki sürede şeyhülislam makamının emrinde ve ilmiye kesimine ait zümrenin etkisi altında sadece dini eğitim sunan okullar statüsünü değiştirememiştir. Fakat Tanzimat dönemi ile birlikte Sıbyan mekteplerinin revize edilmesi ve ibtidai isminde çağdaş temel eğitim kurumlarının hayata geçirilmesi için bir tarım reform çalışmaları yapılmıştır. Padişah Abdülhamit tarafından 1845 senesinde yayınlanan Hatt-ı Hümayun’u müteakiben eğitim reformunu tartışmaya açıp, gerçekleştirmek için oluşturulan Meclis-i Ma’arif-i Muvakkatin, konu ile ilgili olarak hazırladığı raporda, bir devlet üniversitesinin kurulması, ilk, orta dereceli olmak üzere kademelendirilmiş okullar ağının kurulması öngörülmüştür. Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilmesi hususunda uzun yıllar süren sancılı bir dönem yaşanmıştır. Rüştîyelerin kurulması 1839 senesine denk gelmiştir (Ayhan, 1992) ve yaygınlaştırılması süreci çok yavaş ilerlemiştir. Buna karşın Sıbyan mekteplerinin reformuna yönelik hiçbir adım atılmamıştır (Cihan, 2007).

Medreseler

Osmanlı Devleti’nde medreseler Sıbyan mekteplerinin bitirilmesinden sonra, orta, lise ve yüksekokul ya da üniversite eğitimlerine denk düşen, devletin dini sebebiyle salt olarak Müslümanların eğitim hizmeti aldığı eğitim kurumları durumundadırlar. Bu eğitim kurumları eğitim programları, müfredatları, mimari ve fiziksel nitelikleri, konuları ve sağlanan maddi olanaklarla bir araştırma ve yükseköğretim kurumu niteliği kazanmışlardır (İpşirli, 2003). Günümüzdeki sistematiğe göre değerlendirildiğinde, şimdiki ilköğretim okullarının ikinci basamağından, lisansüstü eğitim basamağına kadar olan tüm eğitim kademelerini kapsamakta olan medreseler birbirlerinin devamı olma özelliğini taşımakta olan eğitim kurumlarıdır. Medreseler Osmanlı eğitim sisteminin iskeletini oluşturmaktaydı ve medeniyetin ve kültürün ilerlemesinde büyük bir sorumluluk üstlenmişlerdir. Medreselerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin sunucusu durumunda olan müderrislerin mesleki niteliklerinin üst düzeye çıkarılması için deneyimi ve bilimsel çalışma kapasitesini odağına alan bir kariyer sistemi kurgulanmış, bu sayede en düşük seviyedeki medreselerden, en üst seviyedeki medreselere kadar yükselmek mümkün hale getirilmiştir. Terfi sistemi sayesinde ilerleme imkanı bulan müderrislere daha iyi şartlarda çalışmaları için bir takım imkanlar tanınmıştır (Öztürk, 2007).

Osmanlı Devleti’nde savaşlar yoluyla alınan yeni yerleşim birimlerine medrese yaptırılması, uzun yıllardır süre gelen yerleşik bir gelenektir. Devletin himayesine giren yerleşim birimlerinde medreselerin yapılması salt olarak eğitim hizmeti için düşünülmemiş, İslam dinini ve bu dinin gereklerine uygun yaşama inancının yaygınlaştırılması için bir araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca devlet ile halk ve aydın kesim arasında ortaya çıkması arzulan uzlaşımın tesis edilmesi ve yönetim hizmetlerinin halka benimsettirilmesi bağlamında da medreselerin büyük yararları bulunmakta idi. Osmanlı Devleti’nde medrese, kuruluşun 19. yüzyıla kadar ilmi ve fikri hayatta etkili, devlet ve toplumu yönlendiren bir kurumdu. Şer’î ve hukuki mevzuatın tedvini, idari ve askeri müesseseler yanında vakıf sistemi gibi toplumsal kurumların teşkili ve benimsenmesinde, devletin zorlandığı yerlerde çözümler üretilmesinde, sistemin temel bir unsuru olarak faaliyet göstermişti (İpşirli, 2003).

Osmanlı Devletinde İlköğretimin Modernleşmesi

Modernleşme şeklinde kullanılmakta olan kavram ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin, verilerin ve modern bilimin kabul edilmesi olgusunu içermekte olan bir süreci ifade etmektedir. Bu kavram günümüzde toplumsal değişim, sekülerleşme, hayat şartlarının iyileşmesi, sanayileşme, eğitim seviyesinin yükselmesi şeklindeki kriterler vasıtasıyla nitelendirilmektedir (Alatas, 201). On yedinci yüzyılın son dönemlerine denk gelen mektepleme ve askeri reform süreçlerinden, on dokuzuncu yüzyılın ortalarına kadar olan süreçlerden günümüze kadar geçen zamanda politik, dini, ilmi, hukuki ve ahlaki sahalarda meydana gelen yeni düşünsel gayretlerin, tartışmaların ve gereksinimlerin bütünü adlandırabileceğimiz modernleşme süreci çağdaş düşüncenin dönemidir (Kara, 2016). Osmanlı Devleti on beşinci yüzyıldan sonra Avrupa’dan modernleşme temelli olarak, sanat, teknik ve başkaca bilgilerin alınması konusunda herhangi bir çekince göstermemiştir. Fakat bu Batılılaşma gayretleri kısıtlı bir düzeyde kalmış, Akdeniz ve Orta Avrupa’da yaşamlarını sürdüren Türklerin, buranın yerli halkı ile manevi yönden zıt olması sebebiyle ortaya çıkan bu etkileşim olumlu sonuç vermemiştir.

Kanuni döneminde İstanbul merkezli kurulan medreselerin bazılarında müfretat olarak dini bilimlere ek olarak fen bilimlerine yönelik derslerin de okutulduğu görülmektedir. Bu derslere örnek olarak mantık, ahlaki bilimler, Arapça ve belagat dersleri sayılabilir. Fakat medreseler on altıncı yüzyıla birlikte bu fen bilimlerine yönelik derslerden uzaklaşmaya başlarken, İslam hukuku dışında başkaca öğrenimi bulunmayan bir takım ulemaları, cami hocalarını ve ibadethanelerde hizmet verecek ara elemanları yetiştiren birer ilahiyat fakültesine dönüşmüşlerdir

(Chambers, 1973). On yedinci yüzyıl Osmanlı Devleti, Avrupa'dan ıslaha yönelik fikirleri almak ve kendi içinde uygulamaya koymak yolunu seçmek suretiyle, kendini ıslah etme düşüncesinden uzaklaşmıştır. Devleti yönetenler, devlet kuruluşlarının ıslah edilmesi süreçlerinde Batılı kurumların yerli kurumlara uydurulmak suretiyle muadil bir bakış açısı ile hareket etmişler, elde edilecek sonuçların Batı'dakiler gibi olacağını düşünmüşlerdir (Doğan, 2013). On sekizinci yüzyılın son evresinde Batı'daki iktisadi, teknolojik, askeri gelişmelerden kaynaklı olarak Osmanlı Devleti, bir takım yeni kurumlara ve bu kurumlarda istihdam edilecek personellere gereksinim duymuştur. Avrupa'da ortaya çıkan gelişmeler, bu dönemden itibaren devlet yöneticilerini, sosyal hayatın tüm sahalarında devleti, Batı tarzında yeniden yapılandırmaya zorlamıştır. Batı'nın üstünlüğü somut biçimde ilk defa savaş meydanlarında hissedildiği için yenileşme de askeri eğitimden başladı (Öztürk, 2007). 1856 yılından sonra Osmanlı Devleti gerek iç gerekse dış işleyişinde, Batı'ya entegre olabilmek için ciddi düzeyde tedbirler almaya başladı. Tanzimat ile birlikte gelen reformlar, yasalar önünde bütün tebaanın eşit olması, anayasanın ilan edilmesi, Batı'dan bir takım temel yasaların örnek alınması, liberal ıslah hareketleri, ilk defa meclisin toplanması gibi değişimler ile birlikte en üst düzeye çıkmıştır (İnalçık, 2013). Bu dönem birçok bakımdan Osmanlı Devleti için adeta bir milat özelliği taşımaktadır (Gündüz, 2015).

Tanzimat dönemi, ortaya çıkan bir takım sorunlar ve başarısız reform girişimlerine rağmen eğitimin ıslah edilmesi adına ciddi bir takım gelişmelerin ortaya çıktığı, geç kalırsa da bu gelişmelerden eğitim sisteminin faydalandığı, modernleşme sürecinin ilk basamağı olarak kabul edebileceğimiz bir dönemdir (Oklay, 2014). Modernleşme girişimlerinin salt olarak askeri sahada kalmadığı, sosyal hayatı oluşturan hemen hemen her sahada bu çabaların yayıldığı gözlemlenmektedir. Klasik ilmi sınıf olarak adlandırılan kesimlerin, büyük oranda geri plana itildiği, bu kesimin yerine Avrupa'da eğitim almış, aydınların ve laikliği savunan yöneticilerin bulunduğu bir dönem olmuştur (Gündüz, 2015).

SONUÇ

Belli bir yaşın üstünde bulunan yetişkin bireylerden bağımsız olarak çocukluk evresinin, bir yaşam dönemi olarak adlandırılması Ortaçağ'da başlamıştır. Çağdaş anlamda kendine özgü, dinamik bir çocuk algısının on altıncı ve on yedinci yüzyılda meydana geldiğini söylemek doğru olacaktır. Çocukların eğitimlerine yönelik olarak yeni fikirler ileri sürülmüştür, Ortaçağ'da ergen ve yetişkinlerin bir arada kalmak suretiyle öğrenim görmeleri, toplumsal hayatta ortaya çıkan gelişmelere paralel olarak değişim göstermeye başlamıştır. İktisadi alanda, tarımda ve sanayide ortaya çıkan gelişmeler, orta sınıfın gelişmesi, aile ve toplumsal rollerin değişime uğraması, çocuklara yönelik hastalıkların azalışa geçmesi vb. nedenler ile 6-12 yaş aralığındaki çocuklar gelişimlerine göre kademelendirilmiş ve salt olarak kendilerine hizmet vermekle yükümlü okullara devam etmeleri yönündeki uygulamalar hayata geçirilmiştir.

Merkezi yönetim, Tanzimatla başlayan reform hareketini düzenleyen, karar veren ve Batıyla koalisyon içerisinde bir konumdadır. Modernleşme tezinin bizzat kendisi olduğu kadar Türkiye'de modernleşme serüveni üzerinde yazmak da bir metodoloji meselesidir. Ancak modernleşme ister sadece Batılılaşma anlamında kullanılsın, ister farklı boyutları da içersin çok parametrelili bir değişkendir. Bu değişkenlerden biri olan eğitim konusunda, Tanzimat'ın 170. yılına yaklaşırken Osmanlı yenileşme hareketleriyle ilgili yapılan çalışmalarda hep ikinci planda bırakılmıştır. Halbuki, tanımlayıcı, tasvirici ve hikâye anlatan bir tarih yazımından kurtularak, anlamlandırılan, kavrayan ve problem çizen bir yaklaşımla yazılan tarih kitapları için modernleşmenin eğitim boyutu en az siyasi, askerî ve ekonomik yönleri kadar önemli ve anlamlı olmalıdır. Tanzimat dönemi düşünürü olmasına rağmen, gerek çağdaşlarını gerekse kendisinden sonra gelen düşünürleri etkilemiş bulunan Cevdet Paşa, Osmanlı modernleşmesi üzerine yaptığı yorumlarda; "Osmanlı Devleti'nin yasamasının ne yeniliklere karşı körcesine direnme, ne de Batı'nın körü körüne taklidini alacağını" ve önemli olanın "geçmiş Batıdan alınacak taze ilmî ve teknolojik güçlerle canlandırmayı başarmaktır" ifadesini kullanmıştır. Batılılaşmanın anahtarı olarak bilimsel metod ve tekniklerin alınması düşüncesini savunanlardan Maârif Nâzırı Safvet Pasa, 1879 yılında kaleme aldığı özel bir mektupta; "Reform yoluna ciddî ve samimî olarak girmedikçe Avrupa medeniyetini bütün ile almadıkça, devleti bir medenî Avrupa devleti hâline getirmedikçe Türkiye'nin Avrupa'nın müdahalelerinden ve efendiliğinden kurtulamayacağı" görüşündedir.

KAYNAKÇA

Ahmed. Shahab ve Filipovic. Nenad. (2004). The Sultan's Syllabus: A Curriculum for the Ottoman Imperial Medreses Prescribed in a fermân of Qânûnî I Süleymân, dated 973 (1565). *Studia Islamica* (No. 98/99 (2004), pp. 183-218). Maisonneuve ve Larose.

Akyüz, Yahya. (1994). İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*.

- Akyüz, Yahya. (2015). Türk Eğitim Tarihi MÖ. 1000- MS. 2015. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alatas, Syed Farid. (2013). Hatalı Modernleşme ve Müslüman Dünyada Kalkınma. Güder, Süleyman. ve Çolak, Yunus. (Ed.) Yüceltme ve Reddiye Arasına 'Medeniyet' Anlamak Sempozyumu Bildirileri içinde (s.83-100). İstanbul: İhlas Gazetecilik.
- Ayhan, H. (1992). Batılılaşma. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Cilt. 5, s. 158-162). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Aydoğdu, İbrahim. ve Kılıç, Pelin İskender. (2017). 185 Nolu Medrese Defterine Göre İstanbul Medreseleri Nüfusu (1844). Studies of the Ottoman Domain.
- Ayhan, Halis. (1992). Batılılaşma. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Cilt. 5, s. 158-162). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Baltacı, C. (2004). Mektep. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Cilt. 29, s. 6-7). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Eds.) (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cihan, A. (2007). Osmanlı'da Eğitim. İstanbul: 3F Yayınları.
- Chambers, Richard L. (1973) The Education of a Nineteenth Century Ottoman Alim: A. Cevdet Pasha. International Journal of Middle East Studies (Vol. 4, No. 4 Oct. 1973, pp. 440-464), Cambridge University Press.
- Davison, Roderic. (2015) Osmanlı Türkiye'sinde Batılı Eğitim. Seyitdanlıoğlu M. (Çev.) İnalçık, H. ve Seyitdanlıoğlu, M. (Ed.) Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu içinde (s. 667-681). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Doğan, N. (2013). İlerleme ve Medeniyet Kavramlarının Türk Düşüncesinde Etkileşimi. Güder, Süleyman. ve Çolak, Yunus. (Ed.) Yüceltme ve Reddiye Arasına 'Medeniyet' Anlamak Sempozyumu Bildirileri içinde (s. 245-265). İstanbul: İhlas Gazetecilik.
- Ercan, A. (2000). Eğitimde Biz ve Çocuklarımız (1.Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ergün, Cemalettin. (2013). Ahmet Cevdet Paşa'nın Tarih Tasavvuru. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, 2013). YÖK Ulusal Tez Merkezi. 340455.
- Gündüz, Mustafa. (2015). Eğitimi Yönüyle Ahmed Cevdet Paşa. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İnalçık, Halil. (2012). Osmanlı ve Modern Türkiye. İstanbul: Timaş Yayınları.
- İpşirli, M. (2003). Medrese. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Cilt. 28, s. 327-333). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kara, İ. (2016). Din ile Modernleşme Arasında Çağdaş Türk Düşüncesinin Meseleleri. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kütükoglu, M. S. (1999). Osmanlı Sosyal ve İktisadi Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri", Belleten.
- Lewis, Bernard. (2013). Modern Türkiye'nin Doğuşu. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Oklay, E. (2014). Ahmet Cevdet Paşa'nın Türk Eğitim Tarihi Açısından Önemi Üzerine Bir İnceleme. Tarih İnceleme Dergisi.
- Oktay, A. ve Ramazan, O. (1992). Çeşitli Ülkelerde İlköğretim Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ortaylı, İ. (2005). İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2015). Tanzimat Adamı ve Tanzimat Toplumunu. İnalçık, H. ve Seyitdanlıoğlu, M. (Ed.) Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu içinde (s. 423-461). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özcan, T., Katagan, T. ve Kocatas, A. 2005. Brachyuran (Crustacea). Vie Milieu, 21: 377-511. crabs from Iskenderun Bay (Southeastern WoRMS, 2014. World register of Marine species. Turkey). Crustaceana.
- Öztürk, C. (2007). Osmanlılar. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (Cilt. 33, s. 565-568). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Somel, S. A. (2015). Tanzimat Döneminde Eğitim Reformunun Dönüm Noktası: 1869Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizâmname'si, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri. Kahraman, K. Kahraman ve İ. Baytar (Editörler). Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861) içinde (136-167). Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.

Temiz Töre, E.(Ed.) (2005). Vatandaşlık Bilgisi. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Ülken, H. Z. (1976). Millet ve Tarih Şuuru. İstanbul: Dergâh Yayınları.



Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin İncelenmesi

Investigation of Technopedagogical Education Competencies of Faculty of Sport Sciences Students

ÖZET

Amaç: Araştırmanın amacı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. **Gereç ve Yöntem:** Araştırma için iki bölümden oluşan bir anket kullanıldı. Birinci bölüm, kişisel bilgileri içeren bir formu kapsarken, ikinci bölümde "Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği" kullanıldı. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programı ile istatistiksel analizlere tabi tutuldu. İkili değişkenler için "Mann Whitney U" testi kullanılırken, ikiden fazla değişkenler için "Kruskal Wallis H" testi uygulandı. Elde edilen sonuçlar, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde test edildi. **Bulgular:** Araştırmaya katılan bireylerin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile cinsiyet, yaş, sınıf, günlük internet kullanım süresi ve günlük sosyal medya kullanım süresi arasında yapılan analiz, tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında ve bölüm değişkeninde uzmanlaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p<0,05$). **Sonuç:** Çalışmamızda, cinsiyet, yaş ve sınıf değişkeninin tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Spor Bilimleri, Teknopedagojik Eğitim, Yeterlilik

ABSTRACT

Aim: This research aims to assess the level of technopedagogical education competencies exhibited by students studying at the faculty of sports sciences, while taking various factors into account. **Materials and Methods:** The research involved the use of a two-part questionnaire to gather data, with the first part comprising personal information and the second part utilizing the "Technopedagogical Education Competency Scale," which was developed by Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Biri, and Kurt (2012). SPSS 25.0 software was employed for statistical analysis, with the "Mann Whitney U" test used for binary variables and the "Kruskal Wallis H" test used for more than two variables. Results were tested for significance at a level of $p<0.05$. **Results:** Our study's analysis yielded a Cronbach Alpha internal consistency coefficient of 0.77. Within the research group, various independent variables were found to significantly influence the development of wisdom. Specifically, sub-dimensions related to gender, emotional regulation and stability, as well as social counseling, insight, tolerance for different values, and pro-social behavior exhibited notable differences. **Conclusion:** In our study, it was observed that the variables of gender, age and class showed significant differences in the sub-dimensions of design, practice, ethics and specialization ($p<0.05$).

Keywords: Sports science, Technopedagogical Education, Sufficiency

GİRİŞ

Teknolojinin birçok alanda kullanılması ve ülke politikalarının hızla gelişmesi, bu gelişmeyi dikkate alarak nitelikli insan gücü yetiştirmek için doğru düzenlemelerin yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı yeni nesilleri nitelikli duruma getirecek ve bireyleri yeni dünya şartlarına hazır hale getirecek eğitim sistemlerinin yapılandırılması gereklilik haline gelmektedir (Azar, 2011). Bu bilgilerden yola çıkarak; eğitim içerisinde teknolojinin kullanımın sağlanabilmesi için bireylerin teknoloji yeterliliği belirlenmelidir. Çalışmamızda spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin tekopedagojik eğitim yeterliliklerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimle buluşması, öğrenme ve öğretme aşamalarında meydana gelen teorik değişim ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle gün geçtikçe önem kazanan bir durum haline gelmiştir. Bilim, teknoloji ve çevresel faktörler bireyleri ve toplumu değişime ve yeniliğe yönlendirmektedir (Kabakçı, 2008).

Teknolojik alan bilgisi (TAB), teknoloji ve alan bilgisi arasındaki etkileşim ve bağımlılık sürecini ifade eder. Bu süreçte, teknolojinin gelişimi alan bilgisini etkilerken, alan bilgisi de teknolojinin gelişimine katkı sağlar. Bu

Mehmet Bilgi Medeni¹
Zekeriya Göktaş²

How to Cite This Article
Medeni, M. B. & Göktaş, Z. (2023). "Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7047-7054. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70040>

Arrival: 13 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Doktora Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD, Balıkesir, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9926-4772

² Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Balıkesir, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9587-4218

karşılıklı etkileşim sonucunda ortaya çıkan bilgi türü TAB olarak adlandırılır. (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007). Teknolojik pedagojik bilgi (TPB), öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik etmek için yeni teknolojilerin nasıl kullanılacağına dair bilgidir. TPB, eğitim sürecinde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması için gerekli olan bilgi, beceri ve stratejileri kapsar. Bu bilgi, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve geliştirmeye yardımcı olur (Öztürk, 2011).

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak herhangi bir konunun sunumunu geliştirme ve çağdaş öğrenme yaklaşımlarını kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirme konusunda sahip olması gereken bilgidir. TPAB, öğretmenlere teknolojinin pedagojik teknikleri ile nasıl kullanılacağına dair bilgi verir ve bir konunun öğretiminde neyin daha kolay veya zor olduğunu anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca TPAB, teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı problemleri çözmeye nasıl yardımcı olabileceği ve yeni bilgi inşasında nasıl kullanılabileceği hakkında da bilgi sağlar (Koehler ve Mishra, 2008).

Teknopedagoji, öğrencilere öğretilmesi gereken konu alanlarına ait temel kavramları ve öğretim programlarındaki kazanımları teknolojiyle nasıl daha etkili bir şekilde öğretebileceğimizi anlamak için kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ayrıca, konu alanının diğer alanlarla olan ilişkisini, alanla ilgili son gelişmeleri takip etmeyi ve öğrencilere sunulacak içeriklerin teknolojiyle nasıl entegre edilebileceğini de içerir (Kazu ve Erten 2011).

Öğrenme ve öğretme unsurları geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki biçimde tanımlanmaktadır. Geleneksel anlayış öğretmen merkezlidir, sınıfın bilgi kaynağı öğretmendir. Öğretmen öğrencileri pasif olarak görür bundan dolayı da öğretmen odaklı öğretim stratejileri kullanılır. Yapılandırmacı yaklaşım ise bireyin edindiği ilk bilgileri önceden edinmiş olduğu bilgi ve tecrübelerle ilişkilendirmesi temeline dayanır. Bu durumda öğrenci aktif bir rol üstlenmiş olur (McComas, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler merkezdedir ve hazır bilgilerle donatılmak yerine bilgiye kendileri ulaşırlar. Çünkü günümüz bilgi ve teknoloji çağıdır. Öğrencilerin bilgilere erişmesi ve bilgileri analiz etmesi daha kolay olabilir. Gelişen çağda öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiden yoğun bir biçimde faydalandıkları görülmektedir. Teknolojiyi eğitim ve öğretim faaliyetleriyle bütünleştirmek büyük fayda sağlayacaktır. (Russel, Bebell, O'Dwyer & O'Connor, 2003).

Eğitim teknolojilerinin tarihine bakıldığında, teknoloji bilgisi ve becerilerinin pedagoji ve alan bilgisinden ayrı olarak ele alındığı görülür (Graham vd., 2009). Ancak, teknolojinin pedagoji bilgisi ve alan bilgisine entegre edilmesinin önemi anlaşıldığında, öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin rolüne daha fazla odaklanılmıştır (Kaya vd. 2011).

Teknolojinin eğitimde kullanımı, öğrenme süreçlerinde büyük bir rol oynamaktadır çünkü bu yaklaşım, bireylerin öğrenme sürecini desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır. Eğitim materyallerinin çekici ve ilgi çekici olması, öğrenmeyi daha etkili ve verimli hale getirerek günümüzde aranan niteliklerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır (Polat ve Özcan, 2014).

Teknopedagojik eğitim, Shulman'ın (1986) ortaya attığı bir kavramın teknoloji boyutu eklenerek oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın önemli bir farkı, teknolojinin sınıf ortamında sağladığı olumlu değişimler veya değişim potansiyelidir. Özellikle dijital teknolojilerin kullanımıyla, içerikler daha somut ve görsel olarak sunulabilir ve ilişkiler daha net bir şekilde anlaşılabilir hale gelebilir. Bu nedenle, teknopedagojik eğitim yaklaşımı, teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi öğretim sürecinde bir bütün olarak kullanılmalıdır. Her öğrenme etkinliği kendi bağlamında incelenmeli ve uygun teknolojiler, içerik ve pedagojiye özgü stratejilerle birleştirilmelidir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Bu çalışmada, evrenden bir grup örneklemin seçilerek üzerinde çalışıldığı için genel tarama modeli kullanılmıştır, böylece evren hakkında genel bir sonuç elde edilmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitim öğrenimine devam eden bireyler oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü belirlenirken; Epiinfo programında %50 prevalans, %95 güven düzeyi, 1.5 örüntü etkisi ve %5 sapma dikkate alınarak 800 kişi popülasyonundan 390 birey hesaplanmıştır. Araştırmamızda 400 kişiye ulaşılmış, yapılan analizler sonucunda 398 kişinin anketleri eksik ve fazla veriler çıkarıldıktan sonra incelenmiştir.

Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; “Demografik Bilgi Formu” ve “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu bireylerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, bölüm, günlük internet kullanım süresi, günlük sosyal medya kullanım süresine” ilişkin bilgileri içeren 7 sorudan oluşmaktadır.

Teknopedagojik Eğitim Yeterlik (TPACK-deep) Ölçeği

TPACK-deep ölçeği, dört faktörden oluşan 33 maddelik bir ölçektir: tasarım, uygulama, etik ve uzmanlık. Ölçek, 5'li likert tipindeki cevap seçenekleri olan "Rahatlıkla Yapabilirim", "Yapabilirim", "Kısmen Yapabilirim", "Yapamam" ve "Kesinlikle Yapamam" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha) .95 olarak hesaplanmıştır ve faktörler arasındaki iç tutarlılık katsayıları .85 ile .92 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu doğrulamıştır. Ölçeğin test-tekrar test katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kabakci Yurdakul ve diğerleri, 2012).

İstatiksel Analiz

Araştırmada, ölçek formlarının analizi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Bu test sonucunda $p < 0.05$ olduğu için normal dağılım göstermeyen veriler, yüzde ve frekans hesaplamaları, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis analizleri gibi parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için “Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu” komitesinde 24/02/2023 tarih, 2023/01 sayılı karar no ve araştırmanın yapıldığı kurumdan yazılı izin alınmıştır. Ayrıca katılımcıların yazılı onamları alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özellikleri incelendiğinde %46 Kadın, %54 Erkek, 17-19 yaş %12.8, 20-22 yaş %62.8, 23-25 yaş %18.8, 26 ve üzeri yaş %5.5, 1. Sınıf %1.0, 2. Sınıf %34.9, 3. Sınıf %8.5, 4. Sınıf %55.5, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği %25.4, Spor Yöneticiliği %26.9, Antrenörlük Eğitimi %47.7, Günlük İnternet Kullanı Süresi 0-3 Saat %35.2, 3-5 Saat %37.9, 5 Saat ve Üzeri %36.9, Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi 0-1 Saat %21.1, 1-3 Saat %35.4, 3-5 Saat %27.4, 5 Saat ve Üzeri %16.1 şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin sosyodemografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellikler	n (%)
Cinsiyet	
Kadın	183 (46,0)
Erkek	215 (54,0)
Yaş	
17-19	51 (12,8)
20-22	250 (62,8)
23-25	75 (18,8)
26 ve üzeri	22 (5,5)
Sınıf	
1. Sınıf	4 (1,0)
2. Sınıf	139 (34,9)
3. Sınıf	34 (8,5)
4. Sınıf	221 (55,5)
Bölüm	
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	101 (25,4)
Spor Yöneticiliği	107 (26,9)
Antrenörlük Eğitimi	190 (47,7)
Günlük İnternet Kullanım Süresi	
0-3 Saat	140 (35,2)
3-5 Saat	151 (37,9)
5 Saat ve Üzeri	107 (26,9)
Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	
0-1 Saat	84 (21,1)
1-3 Saat	141 (35,4)
3-5 Saat	109 (27,4)
5 Saat ve Üzeri	64 (16,1)
Toplam	398

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	U Değeri	z	p																																
Tasarım	Kadın	183	213,43	39058,50	17122,500	-2,235	,025																																
	Erkek	215	187,64	40342,50				Uygulama	Kadın	183	220,47	40345,50	15835,500	-3,364	,001	Erkek	215	181,65	39055,50	Etik	Kadın	183	221,48	40530,50	15650,500	-3,532	,000	Erkek	215	180,79	38870,50	Uzmanlaşma	Kadın	183	231,81	42421,00	13760,000	-5,205	,000
Uygulama	Kadın	183	220,47	40345,50	15835,500	-3,364	,001																																
	Erkek	215	181,65	39055,50				Etik	Kadın	183	221,48	40530,50	15650,500	-3,532	,000	Erkek	215	180,79	38870,50	Uzmanlaşma	Kadın	183	231,81	42421,00	13760,000	-5,205	,000	Erkek	215	172,00	36980,00								
Etik	Kadın	183	221,48	40530,50	15650,500	-3,532	,000																																
	Erkek	215	180,79	38870,50				Uzmanlaşma	Kadın	183	231,81	42421,00	13760,000	-5,205	,000	Erkek	215	172,00	36980,00																				
Uzmanlaşma	Kadın	183	231,81	42421,00	13760,000	-5,205	,000																																
	Erkek	215	172,00	36980,00																																			

Tablo 2'ye göre katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlilik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan "Mann Witney U" analizi sonucu tasarım, uygulama, etik, uzmanlaşma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu sonuç doğrultusunda tüm alt boyutlarda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Tasarım	17-19	51	257,83	63,569	3	,000
	20-22	250	186,64			
	23-25	75	158,62			
	26 ve üzeri	22	349,75			
Uygulama	17-19	51	218,72	55,790	3	,000
	20-22	250	194,79			
	23-25	75	155,21			
	26 ve üzeri	22	359,45			
Etik	17-19	51	193,78	25,225	3	,000
	20-22	250	201,43			
	23-25	75	166,04			
	26 ve üzeri	22	304,89			
Uzmanlaşma	17-19	51	189,82	49,145	3	,000
	20-22	250	198,12			
	23-25	75	164,52			
	26 ve üzeri	22	356,82			

Tablo 3'e göre katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlilik düzeyi ile bireylerin yaş değişkeni arasında yapılan analiz sonucunda tasarım, uygulama, etik, uzmanlaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu durumda tüm alt boyutlarda 26 yaş ve üzeri katılımcıların diğer yaş gruplarındaki bireylere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Tasarım	Bed.Eğt. ve Spor Öğr	101	197,72	1,470	2	,479
	Spor Yön.	107	210,74			
	Antrenörlük Eğt.	190	194,11			
Uygulama	Bed.Eğt. ve Spor Öğr	101	214,38	4,258	2	,119
	Spor Yön.	107	206,93			
	Antrenörlük Eğt.	190	187,41			
Etik	Bed.Eğt. ve Spor Öğr	101	210,89	2,297	2	,317
	Spor Yön.	107	204,30			
	Antrenörlük Eğt.	190	190,74			
Uzmanlaşma	Bed.Eğt. ve Spor Öğr	101	228,82	10,625	2	,005
	Spor Yön.	107	201,09			
	Antrenörlük Eğt.	190	183,02			

Tablo 4'deki verilere göre yapılan analiz sonucunda, katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlilik düzeyleri ile bölümleri arasında uzmanlaşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu bulgulara göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bireylerin, diğer bölümlerdeki bireylere göre uzmanlaşma alt boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare Değeri	df	p
Tasarım	1.Sınıf	4	33,00	12,874	3	,005
	2.Sınıf	139	194,26			
	3.Sınıf	34	170,29			
	4.Sınıf	221	210,30			
Uygulama	1.Sınıf	4	36,00	19,710	3	,000
	2.Sınıf	139	195,80			
	3.Sınıf	34	143,24			
	4.Sınıf	221	213,44			
Etik	1.Sınıf	4	16,50	21,776	3	,000
	2.Sınıf	139	176,17			
	3.Sınıf	34	196,12			
	4.Sınıf	221	218,00			
Uzmanlaşma	1.Sınıf	4	40,50	14,255	3	,003
	2.Sınıf	139	187,68			
	3.Sınıf	34	174,50			
	4.Sınıf	221	213,66			

Tablo 5'e göre yapılan "Kruskal Wallis H" testi analizi sonucunda, katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlilik düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre, tüm alt boyutlarda 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek ortalama yeterlilik düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 6: Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Boş Zaman Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare Değeri	df	p
Tasarım	3-5 Saat	151	200,66	24,218	2	,000
	0-3 Saat	140	167,40			
	5 Saat ve Üzeri	107	239,86			
Uygulama	3-5 Saat	151	163,25	34,491	2	,000
	0-3 Saat	140	201,28			
	5 Saat ve Üzeri	107	248,33			
Etik	3-5 Saat	151	158,91	31,076	2	,000
	0-3 Saat	140	228,90			
	5 Saat ve Üzeri	107	218,31			
Uzmanlaşma	3-5 Saat	151	167,77	27,649	2	,000
	0-3 Saat	140	199,95			
	5 Saat ve Üzeri	107	243,68			

Katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ile günlük internet kullanım süreleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için yapılan "Kruskal Wallis H" testi sonucuna göre, Tablo 6'da yer alan tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu sonuca göre, günlük internet kullanım süresi 5 saat ve üzeri olan bireylerin tasarım, uygulama ve uzmanlaşma alt boyutlarındaki ortalama puanları diğer bireylere göre daha yüksekken, etik alt boyutunda günlük 0-3 saat arası internet kullanan bireylerin ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 7: Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis H testi

Ölçek ve Alt Boyutları	Boş Zaman Değerlendirme	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare Değeri	df	p
Tasarım	3-5 Saat	84	181,76	50,957	3	,000
	0-3 Saat	141	160,04			
	5 Saat ve Üzeri	109	218,70			
Uygulama	3-5 Saat	64	277,02	38,797	3	,000
	0-3 Saat	84	180,57			
	5 Saat ve Üzeri	141	194,23			
	3-5 Saat	109	174,11			
Etik	0-3 Saat	64	279,19	14,610	3	,002
	5 Saat ve Üzeri	84	197,29			
	3-5 Saat	141	196,30			
	0-3 Saat	109	177,96			
Uzmanlaşma	5 Saat ve Üzeri	64	246,14	35,004	3	,000
	3-5 Saat	84	173,54			
	0-3 Saat	141	186,12			
	5 Saat ve Üzeri	109	192,21			
	3-5 Saat	64	275,46			

Tablo 7'de yer alan verilerin analizi sonucu, katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ile günlük sosyal medya kullanım süreleri arasındaki ilişkinin "Kruskal Wallis H" testi ile incelendiğinde, tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuca göre, günlük 5 saat ve üzerinde sosyal medya kullanan bireylerin, diğer bireylere göre tüm alt boyutlarda daha yüksek ortalama puanlar elde ettiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA

Psikososyal gelişim alanı içerisinde bilgelik gelişiminin farklı demografik bilgiler açısından araştırmak amacıyla spor Araştırmamız, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin teknopedagojik eğitim yeterliliklerini farklı demografik faktörlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmamızda, cinsiyet değişkeninin tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Bu farklılıkların ortalamalarına bakıldığında, kadın bireylerin tüm alt boyutlarda erkek bireylere göre daha yüksek bir ortalama puan aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, kadın bireylerin teknopedagojik eğitimde başarılı olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Lin, Tsai, Chai ve Lee (2012) çalışmasında da kadın fen bilimleri öğretmenlerinin pedagojik bilgi özgüven düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada belirtilen bir diğer nokta ise erkeklerin teknoloji konusunda daha yüksek bir özgüven seviyesine sahip olduklarıdır. Diğer araştırmalar da benzer şekilde, erkeklerin teknoloji bilgilerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu ancak kadın öğretim elemanlarının teknolojiyi dersleriyle bütünleştirmeye çalıştıklarını ve bu sayede erkeklerle benzer puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Bu metin iki ayrı araştırmadan bahsediyor. İlk araştırmada, Solmaz (2019) teknopedagojik eğitim yeterliklerinin cinsiyet ve yaş gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre teknoloji tasarlama, uygulama ve uzmanlaşma boyutlarında daha yetkin görünüyorlar. Ancak, kadın öğretmenlerin etik boyutunda daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, yaş değişkeni de önemli bir etkidir. 26 yaş ve üzeri katılımcıların tüm alt boyutlarda daha yüksek teknopedagojik eğitim yeterliliğine sahip oldukları görülmüştür. İkinci araştırmada, Yağcı (2016) öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bölüm ve yaş gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören bireylerin uzmanlaşma alt boyutunda diğer bölümlere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, spor yönetimi ve antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim gören bireylerin pedagojik formasyon derslerini almamaları nedeniyle uzmanlaşma alt boyutunda daha düşük ortalamalara sahip olabileceklerini öne sürmektedir. Bağcı (2019), araştırma sonucunda, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ileri düzey teknopedagojik eğitim yeterliliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar, tasarım ve uygulama alt boyutlarında ileri düzey yeterliliğe sahipken, uzmanlaşma boyutunda orta düzey yeterlilik gösterdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, etik boyutunda da ileri düzey yeterliliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kabakçı Yurdakul'un (2011) araştırması, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin genel olarak ileri düzeyde

olduğunu ortaya koymuştur. İşigüzel (2014) ise yaptığı çalışmada Teknolojinin eğitim süreçlerinde giderek daha fazla kullanıldığı günümüzde, Yağcı'nın (2016) yaptığı araştırmaya göre, mezun oldukları bölümlere bağlı olarak öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri değişmektedir, bu da farklı bölümlerde okuyan adayların teknoloji ve pedagojik konularda farklı düzeylerde bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Fen bilgisi öğretmen adayları diğer bölüm mezunlarına göre daha yüksek teknopedagojik eğitim yeterlik puanı aldı. Yapılan analiz sonucunda, teknopedagojik eğitim yeterliliği ile sınıf değişkeni arasında tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görüldü. Ayrıca, dört yıl boyunca gördükleri derslerin birleştirilmesi ile teknolojiyi entegre etme çabalarının, özellikle dördüncü sınıf öğrencileri arasında daha yüksek teknopedagojik eğitim yeterlikleri oluşmasına neden olabileceği belirlendi. Bu nedenle, sınıf düzeyi, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri açısından önemli bir faktördür. Karalar'ın (2016) çalışması, teknopedagojik eğitim yeterlikleri açısından birinci sınıflar ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Horzum (2013) ve Tozkoparan, Kılıç ve Usta'nın (2015) araştırmaları ise, Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersini alanlarına kıyasla daha düşük seviyededir. Bu sebeple, Karalar'ın araştırmasında bulunan anlamlı farklılığın, birinci sınıf öğretmen adaylarının Teknoloji Tabanlı Materyal Geliştirme (TTMG) dersini almamalarından kaynaklanabileceği belirtilebilir.

Araştırmada yapılan "Kruskal Wallis H" testi analizi sonucunda, katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyi ile günlük internet kullanım süresi değişkeni arasında tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu sonuca göre de tasarım, uygulama ve uzmanlaşma alt boyutlarında günlük 5 saatten fazla, etik alt boyutunda ise günlük 0-3 saat arası internet kullanım süresi olan bireylerin diğer bireylere göre teknopedagojik eğitim yeterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bazı bireyler, akademik ve bilimsel standartlara uygun çalışmalarını sürekli olarak sürdürürken, diğerleri bu çalışmaları daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek adına aralıklı çalışmayı tercih ederler. Khurram'un (2022) araştırmasına göre, teknopedagojik eğitim yeterliliği ile günlük internet kullanım süresi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark, günlük internet kullanım süresi 1-2 saat, 3-4 saat ve 5-6 saat arasında olan öğretmenlerin ortalama puanları arasındadır. Ayrıca, yapılan "Kruskal Wallis H" testi analiz sonucuna göre, teknopedagojik eğitim yeterlilik düzeyi ile günlük sosyal medya kullanım süresi değişkeni arasında tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır ($p<0,05$). Bu nedenle, tüm alt boyutlarda 5 saatten fazla günlük sosyal medya kullanan bireylerin, diğer bireylerden daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Başoğlu'nun (2017) yaptığı bir çalışmaya göre, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım sürelerine göre yılda az kullananlar %1,2, 1-2 yıl kullananlar %3,5, 3-4 yıl kullananlar %14,4 ve 5-6 yıl ve üzeri medya kullanıcıları %55,8 oranında belirlenmiştir. Bugünlerde sosyal medya, hem bilgi hem de eğlence amaçlı kullanılmakta ve bireyler bu platformda uzun süreler harcamaktadır.

SONUÇ

- ✓ Teknoloji ders süreciyle bütünleştirilerek öğretimin tümüne yayılmalıdır.
- ✓ Teknoloji destekli öğretim ortamları oluşturularak buralarda destek kursları verilmelidir.
- ✓ Teknolojinin öğretim faaliyetlerinde etkin kullanılması gerekliliği anlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve Çelik Yılmaz, D. (2015). Branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 319-333.
- Bağcı, H. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-9.
- Başoğlu, U. D., & Yanar, Ş. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ve alışkanlıklarının belirlenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 6-13.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK Development Çn Science Teaching: Measuring The TPACK ConfidenceOf Inservice Science Teachers. *Techtrends, Special Issue On TPACK*, 53(5), 70-79.
- Horzum, M. B. (2013). An investigation of the technological pedagogical content knowledge of pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 303-317. doi:10.1080/1475939X.2013.795079

- İşigüzel, B. (2014). Almanca öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 768-778.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Kabakci Yurdakul, I., Odabasi, H.F., Kilicer, K., Coklar, A.N., Birinci, G., Kurt, A.A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58 (3), 964-977.
- Karalar, H., & Altan, B. A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen özyeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(5), 15-30.
- Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, Ğ. ve Kaya, O. N. (2011). Exploring Preservice Information Technology Teachers' Perception of Self-Efficacy in Web Technological Pedagogical Content Knowledge. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey
- Kazu, İ Y ve Erten P (2011) Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Yeterlikleri. içinde I.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Khurram, A. Q. (2022). Lise öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabülleri ile teknopedagojik eğitim yeterleklerinin incelenmesi (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the Development of Teacher Knowledge in a Design Seminar: Integrating Content, Pedagogy and Technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology. (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge*
- Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S. ve Lee, M. H. (2012). Identifying science teachers' perceptions of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Science and Technology*, 22(3), p.325-336. Doi: 10.1007/s10956-012-9396-6.
- McComas, W. F. (2013). *The Language of science education: An expanded glossary of key terms and concepts in science teaching and learning*. Sense Publishing.
- Murat, A. ve Erten, H. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim alanındaki öz yeterlik algı düzeyleri. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 48, 477-485.
- Öztürk, E. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-228.
- Polat, S., ve Özcan, A. (2014). Akıllı tahta Kullanımıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 439-455.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for pre-service and in service teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Solmaz, İ. (2019). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Şimşek, Ö., Demir, S., Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-23.
- Tozkoparan, S. B., Kılıç, M. E., ve Usta, E. (2015). The effect of instructional technology and material design course to teacher candidates' gaining of technological pedagogical content knowledge competencies. *Participatory Educational Research*, 2(1), 44-56. doi:10.17275/per.14.19.2.1
- Yağcı, M. (2016). Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1327-1342.



2000 Sonrası Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi

The Development of Art Education in Turkey After 2000

ÖZET

İnsanlığın var oluşundan bugüne kadar her zaman var olan eğitim ve öğretim gibi sanat da her zaman hayatın içinde yer almıştır. Kesin bir tanımı olmamakla birlikte güzelliğin ve duygunun yaratıcılıkla dışavurumu olan sanata, günlük hayatın içerisinde ve tabii ki tüm eğitim kurumlarında yer vermek gerekmektedir. Çünkü sanat dünyayı anlamayı kolaylaştıran, bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmesini sağlayan ve sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimine katkıda bulunan bir araçtır. Toplumda yaşanan sosyolojik, politik, ekonomik ve teknolojik gelişmelerden bağımsız düşünilemeyecek olan sanat, eğitim kademeleri içerisinde yaşanan bu gelişmelerle birlikte değişime uğramıştır. Bu çalışmanın amacı da Türkiye’de geçmişten bugüne sanat eğitiminin nasıl bir gelişim gösterdiğini, bu gelişimin 2000’li yıllarda Türkiye’de sanat eğitimi nasıl etkilediğini ve günümüzde sanat eğitimi alanında yaşanan sorunların neler olduğunu araştırmaktır. Araştırma özellikle resim eğitiminde yaşanan gelişmeler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Eğitim, Sanat Eğitimi

ABSTRACT

Like education and teaching, which have always existed since the existence of humanity, art has always taken place in life. Although there is no certain definition, it is necessary to include the art which is the expression of beauty and emotion with creativity in daily life and of course in all educational institutions. Since art is a tool that facilitates understanding of the world, enables individuals to express themselves better and contributes to their social, emotional and intellectual developments. Art, which cannot be considered independent of the sociological, political, economic and technological developments experienced in the society, has undergone changes along with these developments within the all grade of education. The aim of this study is to investigate how art education has developed from past to present in Turkey and how this development affected art education in Turkey in the 2000s and what problems are experienced in the field of art education today. The research especially focused on the developments in painting education.

Keywords: Art, Education, Art Education

GİRİŞ

Sanat, her birey için bir ihtiyaçtır diyebiliriz. Sanatı, hayatın bir parçası haline getirmek, bir sanat alanıyla ilgilenmek, farklı sanatsal etkinliklere dâhil olmak her bireyin yapması gereken bir şeydir. Sanatı hayata dâhil ederek gerçek dünyayı anlamak ve anlamlandırmak mümkündür. (Artut, 2009:103).

Sanatın aslında insanın günlük hayatı içerisinde, hemen hemen her anında var olduğu söylenebilir. Sanat ve tasarım çalışmalarını neredeyse baktığımız her şeyde görebiliriz. Bazen sofralarımızda kullandığımız porselen takımlarda, elbiselerde, mobilyalarda bazen de sokakta, televizyonda (Mercin&Alakuş, 2007:15).

Sanatın hayatın içerisinde bu kadar önemli bir yere sahip olduğu gibi insanlığın var oluşundan bu güne özgün veya yaygın eğitim de insanlar için büyük önem arz etmektedir.

2000’li yıllarda özellikle tüm bilimlerin gelişiminde yaşadığı artışın sebebinin, diğer bilim alanlarıyla birlikte çalışmasına bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Teknolojide yaşanan çok hızlı değişimle birlikte oluşan karmaşık dış dünya ile eğitimin gerekliliği ve önemi daha da anlaşılmıştır. Çünkü karşılaşılan bu çok yönlü sorunların çözümleri, ancak eğitimle mümkündür (Yolcu,2009:83).

Eğitimin niteliği ve amaçları toplumla, toplumsal şartlarla sıkı bir ilişki içindedir. Süreç içerisinde değişim gösteren toplumsal yapı, zorunlu olarak eğitim sürecini de değiştirmiştir. Yaşadığımız toplumdaki gelişim ve değişim hızı göz önünde bulundurulduğunda, eğitim kurumlarında öğrencilere kazandırılması beklenen kazanımlarda farklılıklar meydana gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Eğitim ile birlikte topluma; modern toplumlara ve ilerleme hızına ayak

Serap Akbaş¹

How to Cite This Article

Akbaş, S. (2023). “2000 Sonrası Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7055-7064. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70058>

Arrival: 15 March 2023

Published: 31 May 2023

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

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Şırnak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü, Şırnak, Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-4529-4770
“Bu araştırma Şırnak Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü’nce desteklenmiştir. Proje No: 2021.SNAP.04.02.02, Yıl 2023 (This research has been supported by Şırnak University Scientific Research Projects Coordination Unit. Project Number: 2021.SNAP.04.02.02 Year 2023)

uydura bilecek, topluma katkı sağlayabilecek bireylerin kazandırılması. beklenmektedir. Çağdaş bir eğitimden bahsedebilmek için bireylere kazandırılması beklenen bazı özelliklerin kazanılmış olması gerekmektedir. Bu özellikleri edinmiş olan kişi: sunulan bilgiyi araştıran, hayatı ve bilginin doğruluğunu sorgulayabilen ve sahip olduğu bilgileri uygulayabilen bir bireydir. (Akgün, 2003:1). Çağdaş bir eğitim içinde önemli bir unsur da tabii ki sanat eğitimidir.

Sanat Eğitimi, genel anlamda, okul içi ve okul dışında var olan, güzel sanatların tüm alanlarını kapsayan, yaratıcı ve sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Eğitim kurumunun kademesine ve öğrenim düzeyine göre sanat eğitiminin ele alınması ise daha dar bir alanı içermektedir. Sanat eğitimi, güzel sanatlar ile ilgili bütün etkinlikler ve derslerin bütünü şeklinde anlaşılmaktadır. Eğitim kurumlarında verilen bu ders ve etkinliklerin konusunu ise geçmişten bugüne sanat alanındaki tüm süreçler, genel olarak sanat, sanat tarihi, sanat eserleri ve sanatsal yaratma gibi konular ile birlikte müzik, resim gibi özel alanlarda, kurumsal bilgi aktarımı ile uygulamalı ve teorik çalışmalar oluşturmaktadır. Sanat eğitimi dersleri içerisinde bu durumda güzel sanatların tüm alanlarına yer verilmektedir ya da yer verilmelidir. Bu alanlar: Resim, müzik, grafik, mimarlık, yontu, el sanatları, edebiyat, bale, opera, sinema, tiyatro, el sanatları gibi (San, 1982). Sanat eğitimi, insanların beğeni ve tercihlerine göre güzel sanatların tüm alanları ile hayatın bir parçası olmalıdır. Çünkü sanat eğitimi bireye aynı zamanda birçok yönden katkı sağlamaktadır. Örneğin Kırıçoğlu'nun (2019:49) da belirttiği gibi; kişilerin ruh sağlığına yardım edebilmek için onlara sanat yoluyla kendilerini dışavuruma olanağı verilir, kişinin kendi kimliğini bulması, kendini tanıması ve kanıtlaması ve kimliğini bulmasına olanak vermektedir. Bireyler, toplumda sanat yaparak bir üretici olarak var olur, sanatı izleyerek bir tüketici olur ve yaşadığı kültüre katkı sağlar. Bu sebeplerle ki sanat eğitimi yaşamın bir parçası olmalıdır.

Sanat eğitimi toplumdaki her birey için gereklidir, yaşın, cinsiyetin, maddi imkânların veya imkânsızlıkların bir önemi yoktur. Sanat eğitimi için ustalık ve beceri zorunlu kılınmaz. Sanat eğitimi, bireylerin sanata karşı oluşmuş olan ön yargılarını kıran ve onları sanata değer veren, sanatı anlayabilen ve yorumlayabilen, sanat destekleyicisi, seçkin sanat tüketicisi olarak yetiştirmeyi hedefleyen bir araçtır (Artut,2009:104). Sanat eğitimi ile anlaşılması gereken güzel sanatların bütün alanları olması gerekirken ülkemizde genel olarak görsel sanatlar veya müzik eğitimi olarak değerlendirilmektedir. Sanat eğitiminin konuları çok kapsamlı olmakla birlikte bu araştırma kapsamında da özellikle resim eğitimi üzerinde durulmaktadır.

Ülkemizde de sanat eğitimine Osmanlı İmparatorluğunun son dönemleri ve Cumhuriyetin ilanından sonra farklı eğitim kademelerinde yer verilmiştir. Sanat eğitimi alanında yapılan sürekli değişikliklerle de usta-çırak ilişkisi şeklinde başlayan sanat eğitimi, öğrenci odaklı ve öğrencilerin kendilerini sanatın her alanında daha özgür şekillerde ifade edebilecekleri bir eğitime dönüşmüştür.

2000'li yıllarda Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimini daha iyi değerlendirebilmek adına öncelikle, sanat eğitiminin önemi ve ülkemizde sanat eğitiminin tarihsel süreç içerisinde nasıl bir değişim geçirdiği üzerinde durulmalıdır.

SANAT EĞİTİMİ

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir. Toplumların, değişen gelişmelere ayak uydurabilmesi ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşabilmesi için en önemli araçlardan biri eğitimidir. Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde, eğitimin rolü tartışılmaz (Boduroğlu,2010:11). Eğitim alanında olduğu gibi tarih boyunca, tüm uygarlıklar sanata da yer vermiştir ve yapılan araştırmalar, bulunan kalıntılar bunu ispat etmektedir. Tarihsel süreç göstermektedir ki sanata yer vermeyen uygarlıkların varlığı hakkındaki bilgilere çok geç ulaşılmıştır. Var oldukları dönem süre içerisinde birçok uygarlığın sanata evrensel değerler verdiği görülmüştür. Bu insanlık kültürünün önemli bir yönüdür. Sanat, insanlığın mirasını ve kültürel yönünü iletir. Elbette günümüzde bu kültürel mirası sonraki kuşaklara aktarma görevi de genel olarak eğitimcilere düşmektedir. (Ayaydın,2015:49-50).

Sanat ve eğitim arasında var olan bu benzerlik sebebiyle sanat eğitiminin de kültürlerin oluşmasında ve toplumların gelişmesinde büyük önem arz ettiğini söyleyebiliriz. Tarihsel süreci araştırdığımızda sanat eğitimine yer veren toplumların sahip oldukları kültürel zenginliklere bakarak ve yaşadıkları dönüşümü inceleyerek sanatın ve sanat eğitiminin önemini örnek olarak gösterebiliriz.

Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde, özgür düşünebilen, zihinsel anlamda dengeli, uygar, toplumsal olaylara karşı duyarlı olan insanlardan oluşan bir toplumun yaratılması çabası güdülür. Sanat aracılığıyla bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması da sanat eğitiminin bir diğer amacıdır. Sanat eğitimi, genel kültürel ve yaşam seviyeleri ne olursa olsun tüm toplum ve ülkeler için kaçınılmaz bir gereksinimdir. Özellikle günümüzde çağdaş sanat eğitiminin gayesi de öğrencinin, sahip olduğu yetenekleri göz önünde bulundurarak bilgili, duygusal ve

sosyal olacak şekilde kendini oluşturmaya destek olmak ve onun kişisel istemlerine yanıt verebilmektir (Artut,2009:119-121).

Sanat eğitimi, toplumumuzun sahip olduğu kültürel zenginliklerin korunarak, bu zenginliklerin gelecek kuşaklara eğitimciler veya bireyler aracılığıyla, sahip olduğumuz önemli değerler olarak aktarılması gerektiği bilgisini sağlamaktadır. Amacına uygun sanat eğitimi ile yetişmiş, estetik beğenisi gelişmiş bireylerin hangi mesleğe yönelirse yönelsin kendilerine ve toplumlarına katkıları her zaman daha fazla olacaktır (Akkurt&Boratav, 2018:56). Sanat, insanın yaşamı süresince kültürel anlamda edindiği kişisel tecrübelerin en azını oluşturmakla birlikte bu tecrübelerin en tatmin edici ve gelişimine katkı sağlayan en kapsamlı alanıdır. Sanatın bu yönüyle kişiye kazandırabileceği değerleri, başka hiçbir ders, alan ya da deneyim kazandıramaz. Dewey; sanatı yaşama can veren bir deneyim olarak niteler. Bu yaşayan organizmaya yaşadığını hissettiren, ona yaşamında en önemli en yüksek duygusal deneyimleri tattıran bir olgudur. Eğer sanatın bu fonksiyonlarının gerçekleşmesinin önüne geçilirse ve eğer sanat, okullarda diğer alanların işlevlerini yerine getirmek için var olan bir araç-ders durumuna getirilirse, oluşacak olan zararlar, başka alanlara hizmet vererek sağlayacağı yarardan çok daha büyük olacaktır (Kırıoğlu, 2019:51-52)

2000'Lİ YILLARDAN ÖNCE TÜRKİYE'DE SANAT EĞİTİMİ

Cumhuriyetin İlanından Önce Sanat Eğitimi

18. yüzyılda dağılmanın eşiğinde olan ve toprakları üzerindeki hâkimiyetini kaybetmeye başlayan Osmanlı İmparatorluğu, bu yıkımı durdurabilmek ve diğer ülkeler üzerindeki gücünü tekrar elde edebilme çabası ile hemen hemen her alanda yenilikler yapmıştır. Kaybettikleri savaşların gerekçesi olarak subay ve askerlerin mesleki alanda iyi eğitim almamış olmalarını ve Avrupalı orduların ise askeri eğitim almış olmalarına bağlayan Osmanlı İmparatorluğu; ıslahatların ilk olarak askeri alanlarda yapılması gerektiği sonucuna varmıştır (Açık,2020:14). 1773'de açılan "Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1796'da açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun, 1827'de açılan Tıbbiye ve 1835'de açılan Harbiye mekteplerinde verilen dersler batılı anlamda müfredat programlarına göre belirlenmiş ve bu programlarda, önceleri askeri amaçla da olsa resim derslerine yer verilmiştir (Arpalı,2008:6). Askeri okullarda verilen bu sanat dersleri günümüz sanat eğitimleri derslerinde verilmekte olan derslerden ziyade çoğunlukla askeri teknik ve mesleki çizimlerden oluşmaktaydı ancak yine de sanat eğitiminin günümüzde gelişmesini sağlayan ilk adımlardır.

Sanat eğitiminin ilk olarak askeri okullarda verilmeye başlanmasından dolayı yurt dışına öğrenci olarak giden ilk kişiler, asker ve subaylar arasından seçilmiştir. 1835 tarihinde ilk olarak resim eğitimi için Mühendishane-i Berri-i Hümayun'dan yurt dışına gençler gönderilmeye başlanmıştır. Sanayi-i Nefise Mektebi kurulmadan önce ve sonraki yıllarda da bir süre daha ilk Türk ressamlar, Mühendishane ve Harbiye'den mezun olmuş olan asker ressamlardır ve okullarda resim eğitimleri bu mezunlar tarafından yürütülmüştür. Asker ressamlar sanat eğitimi ve öğretiminde çok önemli görevler üstlenmişlerdir (Alakuş, 2003).

Sanat eğitimi veren askeri okulların kuruluşundan yıllar sonra sadece sanat alanında eğitim veren ilk kurumsal yapılanma gerçekleşmiştir ve Sanayi-i Nefise Mektebi açılmıştır (Çağlayan & Kıratlı,2017). Osman Hamdi Bey tarafından 1883 yılında kurulan eğitim kurumu ile birlikte siviller de sanat eğitimi almaya başlamış ve sivil sanatçılar, asker ressamların yerine sanat eğitimi vermeye başlamıştır. (Yolcu,2009:98). Sanayi-i Nefise Mektebi, eğitim sistemi ve yönteminde Paris'te 1863 yılında kurulan Ecole Nationale Superiure Des Beaux-Arts'ndan esinlenmiştir. Plastik Sanatlar, resim, heykel ve mimarlık gibi dört bölümde eğitim verilmektedir. Avrupa'ya gönderilecek sanatçılar da bu okulun Roma Akademisi'ne benzeyen bir uygulama ile belirlenmektedir. Resim ve heykel bölümlerinden maalesef her yıl sadece bir öğrenci mezun edilir ve bu kişiye de Avrupa'da eğitimine devam edebilmesi için devlet tarafından burs verildi. Sanayi-i Nefise Mektebi'nde ilk yıllarda eğitim, kurumsal ve uygulamalı şekilde verilmiştir. Atölye derslerinde ise Rönesans geleneğinde olduğu gibi usta-çırak ilişkisi vardır. Atölye hocalarının çoğu yabancıdır ve ders programında, anatomi ve peyzaj, desen ile perspektif ve yağlı boyaya yer almaktadır (Akgün,2003:43).

19.yüzyılda çağdaş Batı uygarlığını örnek alan askeri okulların yanı sıra, kültürel anlamda değişimi zorunlu gören sivil okullar da açılmaya başlanmıştır. İstanbul'da Galatasaray Mektebi Sultanisi(1869), Darüşşafaka Lisesi(1873) gibi okullarda Batı seviyesinde eğitim verebilmek için verilen yabancı dil dersleri dışında, resim derslerine de ağırlık verilmiştir (Tansuğ, 1996:53). Yaşanan bu kültür değişimi sürecinde, akademiye sanat eğitimi alanlar erkeklerden oluşmaktaydı. Kız öğrencilerin de akademik olarak sanat eğitimi alabilmeleri için 1914 tarihinde İnas Sanayi-i Nefise Mektebi-i Âlisi açılmıştır. Bu okulun eğitim programında desen, heykel ve resim derslerine yer verilmiş ve öğrencilere canlı modellerden çalışma imkânları sağlanmıştır.

Cumhuriyetin İlanından Sonra 2000' li Yıllara Kadar Sanat Eğitimi

Cumhuriyet dönemi, sanat eğitimi anlamında önemli çıkışların görüldüğü bir dönemdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte her alanda devrimler yapılmaya başlanmış ve çağdaş toplum seviyesine ulaşabilmek için çalışılmıştır. Siyasal, sosyal, ekonomik alanlarda reformlar yapılmıştır. Sanatın ve kültürün olmadığı bir çağdaş toplum düşünülmediği için kültürel alanlarda da yenilikler başlamıştır. Türk Devrimi'nin kültürel alanda gerçekleştirdiği ıslahatlar için: Arap alfabesinin yerine Latin alfabesinin kullanılmaya başlanması, yabancı sözcüklerine Türkçe sözcüklerin kullanılması, Türk tarihi üzerinde bilimsel çalışmalara başlanması, demokratik ve laik bir eğitim programı düzenlenerek eğitim öğretim birliğinin sağlanması, üniversite eğitiminde büyük değişimler yapılması ve güzel sanatlar alanında yenilikler yapılması olarak örneklendirebiliriz (Açık, 2020:18). Atatürk'ün kültür ve sanat sorunlarına önem verdiği herkes tarafından bilinmektedir. Devletin görevleri arasına kültürel konulara yoğunlaşmayı da katmış olan Atatürk, sanatı ve sanat eğitimi devlet politikası haline getirmiştir. Temel kültür sorunlarından birinin sanat alanına fazla önem verilmemiş olduğu gerçekliğini sık sık vurgulanmış; milli eğitim sorunlarına gösterdiği önem gibi sanat eğitimi sorunları içinde çalışmalar gerçekleştirmiştir. Atatürk'ün sanat ve eğitim sorunlarına karşı olumlu tutumu ve oluşturduğu devlet politikası sayesinde özellikle resim sanatçılarının bir araya gelerek oluşturdukları sanat toplulukları ile birlikte Türk Sanatı olgunlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu birliklerden biri de 1921'de kurulmuş olan Türk Ressamlar Cemiyeti'dir. 1924 yılından itibaren de, bilgi birikim ve deneyimin kazanma gayesiyle ve buna ek olarak da Avrupa sanatını kaynağında inceleyebilmek için yurt dışına birçok sanatçı burslu olarak gönderilmiştir (Yolcu,2009:98) Tabii yaşanan bu güzel gelişmelerin yanı sıra eğitim yönetiminde bazı sorunlar oluşmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında farklı eğitim kurumları bulunmaktaydı. Bu kurumlar: Tanzimat'tan sonra kurulan vakıflar tarafından ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde olan mektepler, medreseler, bakanlığa bağlı ilköğretim düzeyindeki okullar ve sanat okulları ile il özel idarelerinin yönetimi altında bulunan okullar ve özel okullardı. Farklı dünya görüşlerine sahip insanların yetiştirildiği bu kurumlarda ortak bir amaç bulunmamaktaydı. Bu eğitim kurumları arasında bir eğitim birliği sağlamak amacıyla 3 Mart 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmıştır. Eğitim ve öğretimde bütünlük oluşturabilmek için de bütün okulların ders programlarında değişikliğe gidilmiş ve temel derslerde benzerlik sağlanmıştır (Kırathı, 2005:6).

1927 yılına gelindiğinde Sanayi-i Nefise Mektebi'nin ismi değiştirilmiş ve Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olmuştur ve daha sonrasında İnas Sanay-i Nefise Mektebi-i ile birleşmiş ve karma eğitime geçilmiştir.

1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü, Resim-iş bölümü kurulmuş ve sanat eğitimi verecek olan eğitimciler yetiştirilmiştir. Sanatı halka arasında yaygınlaştırabilmek ve sanata bilinçli bir yön verebilmek için 1932 yılında Halk Evleri kurulmuştur. Halk Evlerini önemli kılan en büyük özellik Anadolu'nun birçok köyünde de açılmış olmasıdır. Halk Evlerinde sanat eğitimleri verilmiş, sergiler açılmış ve sanat alanında toplantılar yapılmıştır. 1940'lı yıllarda ise iş eğitimi ilkelerine dayalı, köyün çok yönlü kalkınmasını amaçlamış ve sanatın her kesime yayılmasında önemli bir role sahip olan Köy Enstitüleri kurulmuştur (Altınkurt,2015). 1955 yılında ise Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu kurulmuştur. Bu okulun amacı, çağdaş, yaratıcı, yenilikçi, sorgulayan, bilgiye ulaşmak için araştıran bireyler yetiştirmek olmuştur. (Çağlayan, & Kırathı, 2017:475). Tatbiki Güzel Sanatlar Okulu, Grafik Sanatlar, Dekoratif Resim. Mobilya ve İçmimarlık, Seramik ve Tekstil Sanatları bölümlerine sahiptir. Kurulduktan sonra çağı yakalayabilmek gayesiyle de ders müfredatlarında sürekli yeniliğe gitmiştir.

1950'li yıllarda genel olarak sanat eğitim alanında bazı gelişmeler yaşandığı gözlemlenmektedir. 1952 yılında eğitim süresi verilerek istenen ders müfredatı için yeterli olmadığı düşünülmüş ve liseler dört yıla çıkartılmıştır. Sanat eğitimi ile ilgili dersler bu tarihten önce lise ders müfredatlarında maalesef bulunmamaktadır. 1952-1956 yılları arasında ise liselerde sadece resim ve müzik dersleri birer saat olmak üzere seçmeli ders olarak yer verilmiş, son sınıflara ise sanat tarihi dersleri verilmeye başlanmıştır. 1952 yılında kurulmuş olan çok amaçlı liseler açısından ise durum biraz daha olumludur ve sanat eğitime bu liselerde daha fazla önem verilmiş ve ders saatlerinin daha fazla olduğu gözlenmiştir. 1956-57 yılında Milli Eğitime bağlı olan liselerde eğitim süresi tekrar azaltılmış ve tekrar üç yıl olacak şekilde ders müfredatları düzenlenmiştir. Sanat eğitimi dersleri açısından ders programlarında bir iyileştirmeye gidilmemiş ve müfredat programında tekrar iki saatlik seçmeli bir ders olarak resim, müzik dersleri verilmiştir. 1957 yılında 976 sayılı Tebliğler Dergisinde Liseler için hazırlanmış olan resim dersi içeriğinin biraz daha genişletilerek grafik çalışmalar, dekoratif resimler ve şematik resim gibi konulara da yer verilmiştir. İlk öğretim okullarının öğretim programlarında ise 1953-1973 yılları arasında Resim-İş dersine, ders programında daha fazla yer verilmiştir (Sabancılar, 2007:88).

1972 yılına gelindiğinde, ilköğretimin ikinci kademelerinde verilen İş - Dersi'nin adının değiştirilmesidir. Yeni düzenlemeyle "İş ve Teknik Eğitim" adı altında verilmeye başlanmış olan bu dersin içeriğinde de değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu değişikliğin amacı ise öğrencinin yeteneklerinin belirlenmesi ve yetenekleri doğrultusunda

yönlendirilmesini sağlamaktı. Bu dersin aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin de geliştirmesi amaçlanmıştır. 1973 yılında ise sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitülerindeki derslerde bir dönem sürecek olan ve üç saat olan Resim-Yazı ve İş derslerine yer verilmiştir. (Bolat Aydoğan, 2010:27-28)

1980’li yıllar ülkemizde toplumsal olayların yaşandığı ve ülkenin her yerinde büyük bir etkiye sebep olmuş olan bir askeri darbe yaşanmış ve toplumun birçok alanında değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler elbette eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Bu süreçte yükseköğretim alanında yeni düzenlemeler yapılmış ve 12 Eylül 1980 sonrası yenilenme çalışmalarının en önemlisini 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu oluşturmaktadır. Tüm yükseköğretim kurumlarını kapsayan ve günümüzde hala yürürlükte olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun getirdiği değişiklikler sebebiyle, sanat eğitimi veren kurumlarda yeni düzenlemeler yapılmıştır. 1981 tarihinde yayımlanan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal, idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde toplanmıştır. Sanatçı adayı yetiştirme görevini akademiler dâhilinde devam ettiren yükseköğretim kurumlarından olan Devlet Güzel Sanatlar Akademisi ve Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Akademisi’nin isimleri ve bağlı oldukları kurumlar 1982 yılında yapılan ilgili düzenleme ile değiştirilmiştir. Devlet Güzel Sanatlar Akademisi 1983 yılında Mimar Sinan Üniversitesi adıyla yeniden örgütlenmiştir. Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Akademisi’nin adı ise; 1982 yılında 41 sayılı YÖK teşkilatı hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 14. maddesi uyarınca “Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu” olarak değiştirilmiş, daha sonra da “Güzel Sanatlar Fakültesi” olarak Marmara Üniversitesi’ne bağlanmıştır (Çağlayan, & Kıratlı, 2017:475).

1990’lı yıllar da ise sanat eğitimi alanında en büyük gelişme Güzel Sanatlar Liselerinin açılmasıdır. Bu liselerin amacı ise erken yaşlardan itibaren öğrencilere yeteneklerine uygun ve daha kapsamlı sanat dersleri vermek ve üniversitelerdeki sanat eğitimi veren bölümlere öğrencileri hazırlamaktır. Bu liselere ilköğretim okullarından mezun olmuş ve sanat alanında kendini geliştirmek isteyen istekli öğrenciler yetenek sınavı ile alınmaktadır. Dört yıllık eğitim verilen bu okullarda aynı zamanda ilk yılda özellikle yoğun yabancı dil eğitimi verilmekte ve öğrencilerin kendilerini her alanda geliştirmeleri için imkânlar sunulmaktadır. 1990’lı yıllarda ilk ve orta dereceli okullara yönelik MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından program geliştirme çalışmaları yapılmış ve bu çabaları doğrultusunda da 1992 yılında ilköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur (Bolat Aydoğan, 2010:28).

1994–1997 yılları arasında Türkiye’de son olarak, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası’nın birlikte çalıştığı ve Eğitim Fakültelerinin yapılanmasının yeniden düzenlendiği bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmaya göre; Resim-İş i ve Müzik Eğitimi Bölümleri kurulmuş ve bu bölümler Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü bünyesinde Anabilim dalı olarak yerlerini almıştır. İdari yapılanmanın yanında, Resim ve Müzik Eğitimi bölümlerinin sanat derslerinin yarıyıllara göre ders dağılımları, içerikleri ve de kredileri değiştirilmiştir. Bu düzenlemeler de, 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Boduroğlu,2010:25).

2000’Lİ YILLARDAN SONRA TÜRKİYE’DE SANAT EĞİTİMİ

2000’li yıllarda dünya da olduğu gibi ülkemizde de değişimler yaşanmıştır. Sürekli değişen teknolojiler ve bu teknolojilerin hayata getirdikleri kolaylıklar eğitim kurumları tarafından da değerlendirilmiştir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda teknolojik materyallerin kullanımı ve bilgisayar destekli konuların sayıca çoğalması ile derslerde internet kullanımını yaygınlaştırmıştır. Yaşanan bu değişimler eğitim alanında yeni yaklaşımların geliştirilmesini gerekli kılmıştır.

21. yüzyılın yılların ilk dönemlerinde yaşanan değişimlerden biri Resim-İş dersinin adının değiştirilmesidir. 1992 yılında yürürlüğe girmiş olan resim-iş dersi programında 2006-2007 eğitim-öğretim yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan tüm örgün öğretim kurumlarında uygulanmıştır. Daha sonrasında ise resim-iş dersinin adı, görsel sanatlar dersi olarak değiştirilmiştir. Ders programı yeniden düzenlenerek resim-iş dersinin adından kaynaklanan kimi sorunların kısmen de olsa ortadan kalkacağı amaçlanmıştır. Programın içeriği bakıldığında ise öğrenci merkezli, çoklu zekâ kuramına dayanan ve genel anlamda eğitim, sanat ve sanat eğitimi alanındaki kuramsal gelişmelerin ve değişimlerin eşliğinde çağdaş bir görünüm kazanmıştır. (Sabancılar, 2007:103)

Resim-İş dersinin isminde yapılan bu değişimin bir diğer amacı da bu dersi sadece resim eğitimine yönelik işlememektir. Görsel Sanatlar adı altında değerlendirilen heykel, seramik gibi üç boyutlu; grafik, özgün baskı gibi iki boyutlu sanat alanları da ders kapsamında öğrencilere anlatabilmek ve bu alanlarda da çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak ve dersin işlendiği sürede de öğrencilerin ilgisini uyandıran etkinliklere onları dâhil etmektir. (Başbuğ&Başbuğ,2016:81).

Çağın ihtiyaçları doğrultusunda milli eğitim ders müfredatlarında sıklıkla değişikliğe gidilmektedir. Ancak sanat eğitimi alanında olumlu olarak değerlendirilebilecek değişimler yaşanmamaktadır. Türkiye’de okul öncesinden üniversite eğitimine kadar sanat dersleri genellikle zorunlu ya da seçimsel olarak ve hafta da bir saat olarak okutulmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilk, orta ve lise öğretim programları yeniden yapılandırılmış, sanat derslerine ilişkin öğretim programları güncellenmiştir fakat ders saatlerinde bir artış yaşanmamıştır. (İlhan, 2019: 10).

2018 yılında güncellenen ilk ve ortaokul görsel sanatları ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’na göre (2018) görsel sanatlar eğitimi, bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir. Bu gereksinimler bağlı olarak da görsel sanatlar dersi programının bazı özel amaçları bulunmaktadır. Bu amaçların bazıları şunlardır: Estetik bilince sahip, sanatı yorumlayabilen, görsel sanatın hemen hemen her alanında temel bilgilere ve uygulama becerisine sahip, görsel sanatlar alanında yaşanan gelişmeleri takip edebilen ve bu konudaki tartışmalara etkin bir şekilde dâhil olabilen bireylerin yetiştirmek. Bunların yanı sıra görsel sanatlar dersleri ile birlikte bireylerde; güncel sanat ürünlerini yorumlayabilme ve bilinçli olarak sanat etkinliklerini takip etme, diğer disiplinler ile görsel sanatlar arasındaki ilişkiyi kavrayabilme ve görsel sanat çalışmalarında teknolojiyi etkin şekilde kullanabilme özelliklerini kazandırmaktır.

1990’lı yılların sonlarından itibaren hem sanat fakültelerinde hem de eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında önemli değişiklikler yaşanmıştır. 2006-2007 akademik yılından sonra uygulanmaya başlanan yeni öğretmen yetiştirme programına göre; alan bilgisi ve becerileri %50, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri %30, ve son olarak da %20 oranında genel kültür derslerine yer verilecek şekilde düzenleme yapılmıştır. (İlhan, 2019).

2000’li yıllarda küreselleşme kavramının yaygınlaştığı görülmektedir. Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi, sanatçı adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarında da uluslararası düzeyde bir eğitim verme zorunluluğu doğmuştur. Avrupa Birliği üyeliğine hazırlanan hükümetler, küreselleşebilmek adına sanat ve spor alanlarında gelişme gösterilmesi gerektiği yönünde açıklamalar yapmışlardır. Ülkemizde de bu anlamda bir çalışma yapılmış ve bu çalışmaların sonucunda da her ilde Güzel Sanatlar Fakültesinin bulunması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu açıklamalar sonrasında ise Türkiye’de Güzel Sanatlar Fakültesinin sayılarında hızlı bir artış olmuştur. Avrupa Birliği’yle bütünleşme sürecine girmiş olan Türkiye yükseköğretim sistemi, uluslararası düzeyde rekabet gücüne sahip bir Avrupa Yüksek Öğretim Bölgesi oluşturmayı hedeflemiştir. 2005 yılından sonra da; dünyanın ve Avrupa’nın çeşitli ülkelerinde bulunan sanat eğitimi veren kurumlar ile ülkemizdeki Güzel Sanatlar Fakülteleri arasında bir etkileşim oluşturarak çeşitli alanlarda iş birliği yapmak için çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonrasında ise Bologna Süreci kapsamında, ülkeler arasında öğrenci ve eğitimci hareketliliğini sağlamak adına yeni düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonrasında ise Güzel Sanatlar Fakültelerindeki eğitimlerini tamamlayan öğrencilere; mezun oldukları programın ve başarıyla tamamladıkları derslerin tamamının, Bologna sürecine üye olan diğer ülkeler tarafından denklik verilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca bu sürecin bir parçası olan diğer ülkeler ile yapılan karşılıklı anlaşmalarla, çeşitli ülkelere akademisyenler ve öğrenciler ülkemize gelmiş ve belirli dönemlerde Güzel Sanatlar Fakültelerinde bulunmuş ve bu sayede de farklı kültürlerin etkileşimi sağlanmıştır (Çağlayan & Kıratlı,2017).

Bugün Türkiye’de birçok Güzel Sanatlar Fakültesi hem devlet üniversiteleri hem de özel üniversiteler bünyesinde faaliyet göstermektedir. Güzel Sanatlar Fakültesi altında resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dalları bulunmaktadır. Resim- İş bölümünün amacı görsel sanatlar alanında ders verecek öğretmen yetiştirmekken, Müzik eğitimi anabilim dallarında verilen müzik öğretmenliği eğitimi ile müzik öğretmeni yetiştirmek amacı vardır. Bu fakültelerde eğitimci yetiştirdikleri için sanat eğitimine dışında ayrıca, psikoloji ve pedagoji ağırlıklı dersler bulunmaktadır. Güzel Sanatlar Fakültelerinde sadece lisans eğitimi değil, yüksek lisans ve doktora/sanatta yeterlilik düzeyinde de eğitim verilmektedir. Güzel Sanatlar Fakültesi bölümlerinde YÖK’ün uyulması gereken çerçeve öğretim programı olan “Resim Öğretmenliği Lisans Programı” bünyesinde sadece resim dersleri verilmemektedir. Görsel sanatlar disiplinin farklı alanlarından da derslere bu fakültelerde yer verilmektedir. Bu dersler; grafik tasarımı, heykel, tekstil tasarımı, seramik, geleneksel Türk sanatları, özgün baskı, endüstriyel tasarım ve fotoğrafıdır. Eğitim fakültelerinde, özellikle resim derslerine görsel sanatlar disiplini içerisinde yer alan diğer alanlardan daha odaklanılmaktadır. (İKSV,2014:60).

2000’li yıllara gelindiğinde bilgisayar kullanımının her alanda yaygınlaşması ve bir gereklilik haline dönüşmesi, sanat eğitimi programlarında değişime gidilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Özellikle son yıllarda teknolojiye yaşanan hızlı değişimler sanat eğitimi veren fakültelerde teknoloji ve sanat eğitimi birleştiren derslerin verilmesini gerekli kılmıştır. Bu sebeple de güzel sanatlar fakültelerinin müfredatlarında dijital sanat, resim teknoloji, heykel teknolojisi, grafik teknolojisi ve deneysel sanat gibi derslere yer verilmiştir.

SANAT EĞİTİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR

Sanat eğitimi ya da herkesin genel olarak sadece Resim-İş dersi olarak yorumladığı ders, okul programlarının en sorunlu alanlarından biridir. Diğer dersler ile kıyaslandığı zaman, resim dersleri maalesef önem sıralamasının sonlarında yer alır. Ders saatlerinin çok az olduğu, okullarda yeterli, çalışma yerlerine sahip olmayan ve amaçları hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmayan bir derstir. Çünkü eğitim kurumlarında verilen sanat eğitiminin temeli görsel sanatlara dayanan bir öğretim alanı olmaktan çok uzaktır. Sana eğitimi, herkes tarafından biliniyor olmakla birlikte, tam olarak ne olduğu ya da ne olması gerektiği anlaşılmamaktadır. Sanat eğitimi dersleri hakkındaki yazılanlar incelendiğinde sanata çok önem verildiği düşünülmektedir ve birçok amacı vardır. Ancak her geçen gün kendi amacından biraz daha uzaklaşmakta ve hem toplumca çok gereksinim duyulan ama o ölçüde de önemsemeyen bir ders durumundadır (Kırışoğlu, 2019:7). Sanat eğitiminde yaşanan bu sorunlar araştırıldığında da birden çok unsurun bu duruma sebep olduğu anlaşılır.

Türk toplumunda hala çeşitli sebeplerden ötürü sanat eğitime karşı olumlu yaklaşamamaktadır. Bu sebeplere baktığımızda görüyoruz ki; resim-iş derslerinin sadece zaman geçirmek için var olduğu veya bu derslerin sadece herhangi bir amacı olmaksızın bir resim yapma dersi olarak görüldüğü ve öğrencilerin bu derslerde yapılan resimler için bile yetenekli olunması gerektiği gibi yanlış bir algı oluşmuştur. Bu düşünce biçimi maalesef ki toplumun bu derse olan ilgisini azaltmaktadır. Bölüme yönelik ilginin azalması sonucunda da doğal olarak Güzel Sanatlar Fakültelerine girmek isteyen öğrenci sayısı azalmakta ve bu nedenle de kalite düşmektedir (Ayaydın, 2009:40). Ayrıca eğitim sistemi içerisinde sanat eğitimi alanında yapılan sürekli değişikliklere yapılmış olmasına rağmen okul öncesi programlarında ve sınıf öğretmenliği programlarında sanat derslerinin sürelerinin azaltıldığı görülmektedir. Bu yeni yapılanmalar sonrasında okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayı olarak yetişecek öğrencilerin sanat eğitimi konusundaki yeterliliği sorgulanır hale gelmiştir denilebilir (İlhan, 2019:13). Çünkü kültür politikalarında her ne kadar değişiklik yapıyor olsa da, sanat eğitimi alanı öncelikli bir kültür politika konusu olmamaktadır. Sanat eğitime özel bir düzenleme bulunmadığı için, bu alan maalesef giderek önemini yitirmektedir. Sanat eğitimi için ayrılan bütçe ve diğer kaynaklar her zaman en alt sınırdadır ve bu bütçe, sanat eğitiminin nitelikli bir şekilde devam ettirilebilmesi ve daha iyi seviyelere ulaştırılabilmesi için gerekli ihtiyacı karşılamaya yetmemektedir (İKSV 2014). Sanat eğitimi bol araç-gereçle gerçekleştirilen bir eğitim olduğundan bu konuda ekonomik imkânların yerinde olması gerekir. Gereken bütçe sanat dersleri için ayrılmalıdır. Bizde sanat derslerine önem verilmemesi ve maddi yetersizliklerden dolayı sağlıklı bir sanat eğitimi gerçekleştirmeye yetecek araç gereç bulmak imkânsızdır. Ülkemizde genel olarak eğitim alanının maddi imkânsızlıklar içinde olduğu ve hükümetlerin her geçen süre, bütçeden eğitime ayrılan paranın dilimini küçülttükleri göz önüne alınırsa sanat dersleri için imkânsız istediğimiz görülür (Akgün, 2003:129).

Sanat eğitimi derslerini özellikle ilköğretim ve lise dersleri içerisinde daha önemsiz bir dersmiş gibi algılanmasını sağlayan unsurlardan biri de sınav sistemidir. Lise ve üniversitelere hazırlık sınavları içerisinde sanat derslerine yer verilmiyor oluşu, öğrencilerin diğer derslere daha çok zaman ayırmasına sebep olmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan birçok eğitim kurumunda sanat derslerine alan dışı öğretmenlerin giriyor oluşu ya da okullarda sanat eğitimi verecek öğretmenlerin olmaması ve sanat derslerinde öğrencilerin diğer derslere çalışmasına izin veriliyor olması da sanat derslerinin, insanlar tarafından önemsiz bir ders olarak algılanmasına sebep olmaktadır.

Sanat eğitimi derslerinin amacına uygun bir şekilde ilerlemesini engelleyen sorunlardan biri de büyük şehirler ile diğer il ve ilçe ve de köy okullarında verilen sanat eğitimi derslerinin farklı şekillerde ilerlemesidir. Sınırlı okul imkânları içerisinde sanat eğitimi almaya çalışan öğrencilerin derse ilgisi azalmakta ve derse sadece zaman geçirmek için dâhil olmaktadır. Bunun dışında sanat derslerinde gerekli materyalleri, maddi imkânsızlıklar sebebiyle temin edemeyen öğrencilerin de bu derslere karşı olan ilgisini yitirmesine sebep olmaktadır. Okulların öğrenci sayılarının fazlalığı ve uygulamalı ders olan görsel sanatlar ve müzik eğitimi derslerinin işlenmesini zorlaştırmaktadır. Birçok okul yönetiminin bu uygulamalı dersler için özel derslikleri sağlamaması da yine sanat eğitimi derslerinin sağlıklı bir şekilde işlenmesini engellemektedir.

Yükseköğretim kurumlarında da Milli Eğitim Kurumlarında yaşanan sorunlar bulunmaktadır. Özellikle Avrupa Birliğine üye olma çalışmaları sonrasında son yirmi yıl içinde kurulan üniversitelere bağlı Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi bölümlerine bakıldığında zaman iyi bir altyapı çalışması yapılmadan, dersler için gerekli olan araç gereç sağlanmadan ve yeterli sayıda öğretim elemanı kadrosu bulunmadan, bu bölümlerde eğitime başlanmış ve öğrenci alınmıştır. Bunun sonucunda doğal olarak, mezun edilen öğrenciler de birçok açıdan yetersiz kalmışlardır. Mevcut sorunların tespit edilmesi ve programların değerlendirilmesi için birçok kez komisyonlar oluşturulmuş ve çalışma raporları hazırlanmıştı ancak bu komisyonlar tarafından oluşturulan raporlar sadece çoğu kez kâğıt üzerinde kalmış ve uygulamaya koyulamamıştır. Sorunların giderilmesi için yapılan iyileştirme çalışmaları da maalesef çok yüzeysel olarak yürütülmüş ve sorunların belirlenmesine yönelik olarak ciddi bir

bilimsel araştırma çalışması yapılmamıştır (Bora, 2017: 305) Ayrıca ülkemizde Yükseköğretim Kurumu'na bağlı bölüm, program ve ders başlıkları altında farklı sanat eğitimi içerikleri bulunmaktadır. Müfredatlarında sanat derslerine yer veren enstitü, fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulları arasında da bir konu ve amaç bütünlüğü bulunmamaktadır. Bu çeşitlilik değerli olarak görülmesinin yanında özellikle sanat dersleri açısından ders programlarındaki ve içeriklerindeki farklılıklar, uygulama ve ders saatleri arasındaki farklılıklar ve öğretim elemanlarının da farklı eğitim süreçlerinden geçmiş olması gibi sebebiyle sanat eğitiminde ortak bir dilin oluşmasını engellemektedir (Şener, 2011)

SONUÇ VE ÖNERİLER

21. yüzyılda sanat eğitiminin gerekliliği herkes tarafından kabul edilen bir gerçekliktir. Sanat eğitimi, bireylerin dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayan, ona, hür ve bilimsel düşünebilmesi için destek olan, geniş bir dünya görüşüne sahip olmasında ve yaratıcı bir kişiliğe ulaşmasında en etkin yoldur. Sanat eğitimi insanı tüm yönleriyle eğitir. Analitik düşünebilen, doğru ve yanlış arasındaki farkı anlayabilen, sorgulayabilen ve gelenekselliğin dar kalıplarından kurtularak gelişmeyi isteyen, toplumların gelişmesine önemli katkılar veren bireylerin yetişmesi de ancak sanat eğitimiyle mümkündür (Ünver, 2016). Geçmişten bugüne sanat eğitiminin gelişimine baktığımızda, ülkemizde sanatın eğitim ve öğretimin her aşamasında yer aldığı ve önem verildiği görülebilmektedir. Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinden itibaren ilk olarak Batılı ülkelerde yaşanan gelişmeleri takip edebilmek adına sonrasında Cumhuriyetin ilanından sonra da çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabilmek için sanat eğitimi, sürekli geliştirilmiştir.

Özellikle Cumhuriyet döneminde sanat eğitiminin geliştirilmesi için birçok araştırmanın yapıldığı ve bu araştırmalar sonucunda da bu alanda önemli bir aşama kat edildiği görülmüştür. Türkiye'den yurt dışına birçok sanatçı gönderilmiş ve ülkeye döndükten sonra bu sanatçılar sanat dersi veren kurumlarda gelecek nesil sanat eğitimcilerini ve sanatçıları yetiştirmiştir. Bu süreçte ayrıca yurt dışından davet edilen sanat eğitimcilerinin önderliğinde de sanat eğitimi alanında çalışmalar yapılmış ve öğrenciler için daha iyi bir eğitim imkânı sağlanmıştır. Halkevleri, öğretmen okulları, köy enstitüleri de sanat eğitimi alanındaki gelişmelerin yaygınlaşmasında önemli bir etmen olmuştur. Sanat eğitiminin Anadolu'nun her köşesinde verilebilmesi için çaba harcanmıştır. 1940'lardan günümüze kadar eğitim politikasındaki değişim, sanat eğitimi alanında da farklı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yükseköğretim kurumlarında sanat eğitimi veren bölümler, sanat eğitimcisi ve sanatçı adayları yetiştirme görevini üstlenmiştir (Altınkurt, 2015).

2000'li yıllara gelindiğinde yüksek eğitimi kurumlarının sayısı artmış ve sanat eğitimi veren bölümlerin programlarında önemli değişiklikler olmuştur. Ayrıca teknolojinin hayatın her alanındaki varlığı, güzel sanatlar eğitimi veren fakültelerin derslerine de eklenmiş ve teknoloji temelli sanat alanları ders olarak verilmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında da 2000'li yıllarda sanat eğitimi alanında önemli gelişmeler yaşanmış ve çağı yakalayan, öğrenci merkezli sanat eğitimi verebilmek adına resim-iş dersleri görsel sanatlar dersi şeklinde değiştirilmiştir. 2017 yılında yapılan son değişimlerle sanat eğitimi aracılığıyla kendini gerçekleştirebilen, eleştirel düşünebilen, estetik zevklere sahip ve kültürel anlamda toplumu geliştirebilecek öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Sanat eğitimi alanında yaşanan bu olumlu gelişmelerin yanı sıra yapılan araştırmaların 21. yüzyılda ülkemizde halen devam etmekte olan birçok sorunun da var olduğunu gösteriyor. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun bu sorunların giderilmesi için yapmış olduğu iyileştirme çalışmalarının da yeterli olmadığı görülmektedir.

Sanat eğitimi derslerinin, tüm öğretim kademelerinde çağdaş eğitim kurallarına göre verilebilmesi büyük önem arz etmektedir. Sanat eğitiminin bireyin yaşamındaki önemini gösterebilmek için okul yöneticilerine, öğrenci ve velilere sanat derslerinin gerekliliğine yönelik daha fazla bilgi verilebilir.

Sanat eğitimi derslerinin, öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilmek için eğitim kurumları içerisinde, fiziki olarak yeterli olacak atölyelerde verilmesi, bu dersleri verecek olan eğitimcilerin, alanlarında yeterli donanımlara sahip olmaları da etkili bir sanat eğitiminin verilmesini sağlayacak bir çözüm olabilir.

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, sanat eğitimi derslerinde teknolojinin kullanılması da, teknoloji ile büyüyen öğrencilerin sanat derslerine daha çok dâhil olmasını sağlayabilir.

Sanat dersleri programlarının öğrencilerin ilgi alanlarına göre değiştirilmesi ve bu değişimi yaparken de öğrencilerin okulun ve öğrencilerin imkânları da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Sanat derslerinde farklı disiplinleri de öğretim sürecine dâhil etmek, derslerin verimliliğini artırabilir.

İlk ve ortaöğretim kademelerinde sanat derslerini verecek öğretmenlerin sayısının azlığı sebebiyle, alan dışı öğretmenlerin sanat derslerini vermelerinden kaynaklı oluşan sorunları engellemek için daha fazla öğretmen ataması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, K. (2020) “Sanat Eğitiminde Yenilenme, Dönüşümler ve Akreditasyon”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul
- Akgün, A. (2003), “Günümüzde Sanat Eğitiminin Birey ve Toplum Açısından Önemi, Sanat Eğitimi Programlarının Bu Perspektifte İrdelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Akkurt, S.& Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi?. Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 1(1), 54-60
- Alakuş, A. O. (2003). Düünden Bugüne Görsel Sanatlar Eğitimimizin Genel Bir Görünümü, Milli Eğitim Dergisi, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/alakus.htm , Alınma Tarihi: 12.02.2023
- Altinkurt, L. (2015). Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , (12) , - . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4754/65308>
- Arpalı, F.S. (2008), “Türkiye’de Sanat Eğitimi Yöntemleri”, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale
- Artut, A. (2009) Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara
- Ayaydın, A. (2009) Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarının Sorunları ve Çözüm Önerileri, M:Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:30, Sayfa: 31-45
- Ayaydın, A. (2015) Çoklu Zeka Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi, Nobel Yayınevi, Ankara
- Başbuğ, F& Başbuğ, Z. (2016) Görsel Sanatlar Eğitimi Üzerine Notlar, Akdeniz Sanat Dergisi, CİLT 9, SAYI 18
- Boduroğlu, S.K. (2010) “ Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bauhaus Ekolünün Türk Sanat Eğitimine Yansımaları, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Bolat Aydoğan, K.E.(2010) Sanat Eğitimi ve Sanat Eleştirisi: Türkiye’de Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar Örneği” Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Bora, M. (2017) Türkiye’de Geçmişten Günümüze Resim Öğretmeni Yetiştirme Süreçleri, 1. Eurasian Conference on Language and Social Sciences, 22-24 Mayıs 2017, ECLSS, 302-313
- Çağlayan, E. & Kıratlı, A. (2017). Türkiye’de Sanatçı Adayı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının 2000 Yılı Sonrası Gelişimi. Journal of History Culture and Art Research, 6(2), 473-484.
- İKSV (2014) Türkiye’de Sanat Eğitimi (Yeniden) Düşünmek, file:/// C:/Users/hp/ Downloads/ Turkiyede_ Sanat_ Egitimini_ Yeniden_ Dusunm.pdf
- İlhan, A. Ç. (2019) Türkiye’de Sanat ve Sanat Eğitimi Alanında Yapılan Son Değişiklikler, Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, Cilt.1, Sayı 1, 9-22
- Kıratlı, A.D. (2005) “Eğitim Fakülteleri Resim-İş Öğretmenliği Programındaki Anasanat Atölye Derslerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri”, Sanatta Yeterlilik Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Kırıçoğlu, O.T. (2019) Sanatta Eğitim, Görmek-Anlamak-Yaratmak, Ütopya Yayınevi, Ankara
- MEB, (2018). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara, [chrome-extension://efaidnbmnnpbceajpcglefindmkaj/http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar / 2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnpbceajpcglefindmkaj/http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf)
- Mercin, L.& Alakuş, A.O. (2007) D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 9, 14-20
- Sabancılar, D. (2007) “Türkiye’de Sanat Eğitimi Algılamaları”, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale

San, İ. (1982) Sanat Eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Sayı: 15(1),chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/803098, Alınma tarihi: 12.02.2023

Şener,N. (2011) Türkiye’de Sanat Eğitiminde Yaşanan Sorunlar, 3. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 4-7 Mayıs 2011, Girne/Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 716- 732, https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AW4RxPC7yZgeuuwfeCMc

Tansuğ, S. (1996), Çağdaş Türk Sanatı, Remzi Kitabevi,İstanbul

Ünver, E. (2016) Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi, İdil Sanat ve Dil Dergisi, Cilt 5, Sayı 23, Volume 5, Issue 23, file:///C:/Users/hp/Downloads/HOW_THE_ART_EDUCATION_SHOULD_BE_AND_WHY.pdf

Yolcu, E. (2009) Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Stratejik Yönetim Süreci ve Kalite Yönetimi Arasında İlişkisellik: İzmir İlinde Bir Araştırma

Strategic Management Process and The Relationship Between Quality Management: A Study in The Province Of Izmir

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, stratejik yönetim süreci ile kalite yönetimi arasındaki ilişkiselliğin çalışan algıları çerçevesinde belirlenmesidir. Bu çerçevede hazırlanan anket, Aralık 2022– Mart 2023 tarihleri arasında farklı sektörlerde yer alan (enerji, sağlık, otomotiv, yönetim bilgi sistemleri, diğer hizmet sektörleri vb.) 309 bireye (yönetici ve diğer) yüz yüze ve online olarak uygulanmıştır. Faktör analizleri bulguları sonucunda, “yönetimsel faaliyet, stratejik yönetim, liderlik, paydaş ve karar, inovatiflik” faktörleri belirlenmiştir. Katılımcılar beş faktörü de ileri düzeyde önemsemektedirler. Stratejik yönetim faktörü ile yönetimsel faaliyet, paydaş ve karar arasında yüksek düzeyde korelasyonlar, stratejik yönetim ile liderlik arasında orta düzeyde ve inovatiflik arasında orta seviyeye yakın düzeyde korelasyonlar belirlenmiştir. Stratejik yönetim süreci ile yönetimsel süreçlerde stratejik kalite unsurları arasındaki etkileşimlerin pozitif yönde yüksek seviyede önem arz ettiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Yönetim Süreci, Kalite Yönetimi, İlişkisellik

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine the relationality between the strategic management process and quality management in the framework of employee perceptions. A questionnaire prepared within this framework was applied to 309 individuals (managers and others) from different sectors (energy, health, automotive, management information systems, other service sectors, etc.) face-to-face and online between December 2022–March 2023. As a result of factor analyses, "managerial activity, strategic management, leadership, stakeholder and decision-making, innovation" factors have been determined. Participants attach advanced importance to all five factors. High levels of correlation were identified between strategic management factor and managerial activity, stakeholder and decision-making, moderate levels of correlation were identified between strategic management and leadership, and close to moderate levels of correlation were identified between strategic management and innovation. It has been shown that positive interactions between the strategic quality elements in the strategic management process and the managerial processes are highly important.

Keywords: Strategic Management Process, Quality Management, Relationality

GİRİŞ

Günümüz çağdaş organizasyonlarının stratejik bakış açısıyla, kurum felsefeleri (misyon, vizyon, değerler, ilkeler) çerçevesinde stratejik yönetim süreçlerini yapılandırarak hem iç hem de dış çevreyi holistik bir çerçevede ele aldıkları belirtilebilir. Böylece değişim ve dönüşümlere proaktif şekilde uyum gösteren bu organizasyonlar stratejilerini, faaliyetlerini ve paydaş ilişkilerini başarılı bir şekilde gerçekleştirerek kısa, orta, uzun ve çok uzun vadeli hedeflerine ulaşmaya çalışabilmektedirler.

Organizasyonların sözü edilen stratejik yönetim süreçlerinde hedeflerine ulaşmaya çalışırken belirli bir stratejik tabanlı kalite felsefesi çerçevesinde hareket etmekte oldukları ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, tüm yönetimsel süreçler ve gerçekleştirilen faaliyetlerin belirlenmesi ve uygulanması belirli bir kalite yaklaşımıyla bütünleşerek gerçekleşebilmektedir. Stratejik yönetim sürecinin ve unsurlarının olgun bir şekilde uygulamaya yansıtılabilmesi ancak kalite süreci ve unsurlarının bütünleşerek somutlaşmasıyla mümkün olabilecektir.

Bu çalışmada temel olarak, uygulamada stratejik yönetim süreci ile kalite sürecinin ne düzeyde örtüşme içinde olduğu ve olması gerektiği farklı sektör çalışanlarının algıları çerçevesinde ne düzeydedir? sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu bakış açısıyla, araştırmanın temel amacı, stratejik yönetim süreci ile kalite yönetimi arasındaki ilişkiselliğin çalışan algıları çerçevesinde belirlenmesi şeklinde ortaya konulmuştur. Hazırlanan anket formu Aralık 2022– Mart 2023 tarihleri arasında farklı sektörlerde çalışanların görüş açılarının yansıtılması çerçevesinde uygulamaya geçirilmiştir.

Ömer Özkan¹ 
Nezih Metin Özmutaf² 

How to Cite This Article

Özkan, Ö. & Özmutaf, N. M. (2023). “Stratejik Yönetim Süreci ve Kalite Yönetimi Arasında İlişkisellik: İzmir İlinde Bir Araştırma” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7065-7075. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.70065>

Arrival: 15 March 2023
Published: 31 May 2023

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

1 Dr., İzmir, Türkiye

2 Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İzmir, Türkiye

LİTERATÜR ÖZETİ

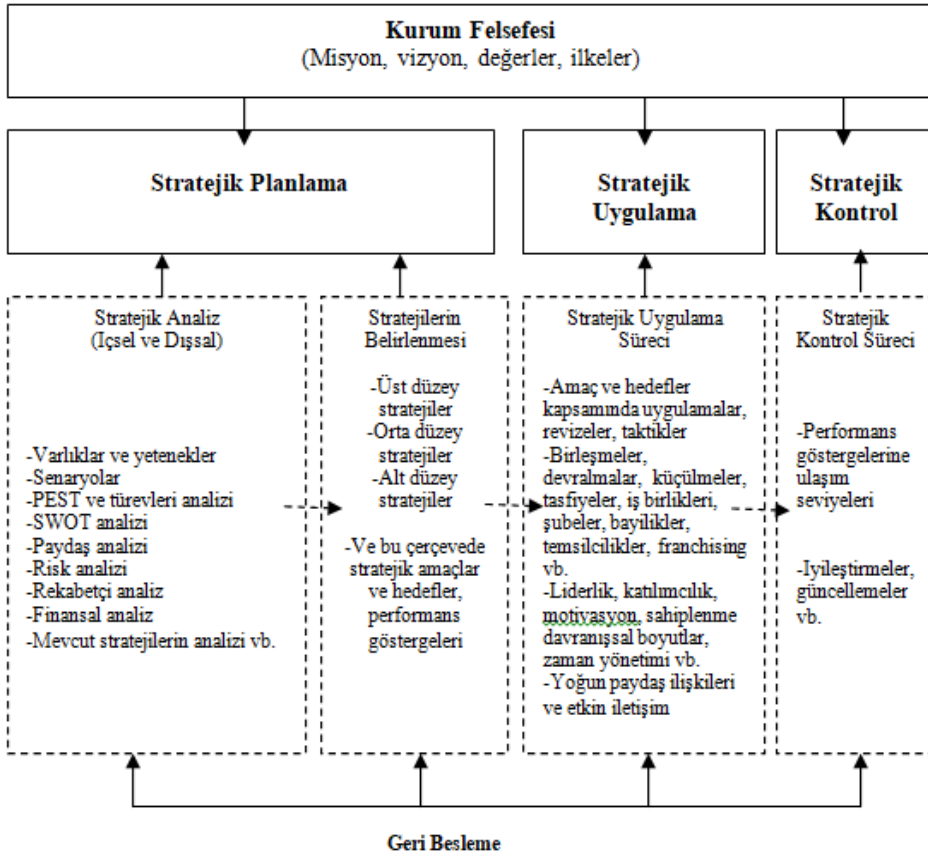
Stratejik Yönetim Süreci

Stratejik yönetim, II. Dünya savaşı sonrasında yönetim literatüründe yer almaya ve gelişmeye başlamış ve günümüzde de bu süreç devam etmektedir. Ansoff Ürün Pazar Matrisini (1957), stratejik yönetim isimlendirmesini (1962) ve stratejik karar seviyelerini, 1950'lilerin sonlarına doğru Selznick kurumsallaşma sürecini, Talcot AGILE yaklaşımını ortaya koymuşlardır. 1960'lara gelindiğinde Humphry çalışmaları ve SWOT analizinin, Henderson ve arkadaşlarının (1960'lar) çalışmaları çerçevesinde portföy analizi ve BCG matrisinin uygulamaya girişi görülmektedir. Chandler (1962), yapı ve strateji yaklaşımını, Porter rekabete belirleyen beş temel unsuru (1979) ve Değer Zinciri yaklaşımını (1985), Mintzberg (1985) strateji belirlenmesi ve uygulamasına yönelik yaklaşımları, McKinsey 7-S yaklaşımı, Miles ve Snow'un Organizasyonel Kültür yaklaşımları stratejik yönetim sürecinin gelişiminde temel yapı taşlarından öne çıkanlar olarak belirtilebilir (Ansoff vd, 1976; Sergio, 2011; Humphre, 2005; Chandler, 1962; Mintzberg ve Waters, 1985; Miller ve Dess, 1996; Miles vd., 1978).

Stratejik yönetimde öne çıkan strateji, kelime olarak "sonuç odaklı izlenen yol" anlamını içermektedir. Kavramsal olarak strateji ise, stratejik amaçları gerçekleştirmek ve bu amaçlar çerçevesinde ortaya konulan stratejik hedeflere ulaşmak için izlenen uzun soluklu dinamik yollar olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede strateji, dış ve iç çevre değişim, dönüşüm, aktör ve etkileşimlerinin bütüncül, güncel ve gelecek yönelimli ve proaktif bir şekilde ele alınarak kararların alınması, kaynakların etkin kullanımı ve uygulamaya yansıtılmasını beraberinde getirmektedir (Grant ve Jordan, 2014: 13; Athapaththu, 2016: 124-125). Mintzberg 1985'te, stratejilerin uygulamada koşullar ve esneklik gereği, önceden belirlenebileceğini ya da sonradan revize edilebileceğini veya değiştirilebileceğini böylece niyet edilenle gerçekleşen stratejiler arasında farklılık oluşabileceğini belirtmektedir (Mintzberg ve Waters, 1985: 258). Stratejiler kurumsal /üst düzey, pazar / orta düzey, operasyonel / alt düzey ve bu üç temel düzeyde uygulanabilen temel stratejiler şeklinde sınıflandırılabilir. Buna ilave olarak, ulusal, uluslararası, ulusötesi (uluslararası ile global arası) ve global stratejik düzey sınıflaması literatürde yer almaktadır (Sammut-Bonnici, 2015: 2).

Stratejik yönetim ise, kurum felsefesi (misyon, vizyon, değerler, ilkeler) çerçevesinde; süreçsel bir yaklaşımla stratejik analizler, strateji formülasyonu, stratejilerin uygulanması ve stratejik kontrol aşamalarını geri bildirimli ve etkileşimli bir şekilde ortaya koyan diğer tüm yönetim felsefe ve biçimlerini kapsayan çatı bir yönetim biçimidir (Bateman ve Zeithaml, 1990: 185).

Bu bağlamda, tipik bir stratejik yönetim süreci modeli Şekil 1'deki gibi kurum felsefesi çerçevesinde "stratejik planlama, stratejik uygulama ve stratejik kontrol" ortaya konulabilir. Modelde, stratejik planlama kapsamında stratejik analizler sonucunda stratejilerin belirlenmesi ve seçimi, seçimin ardından uygulamalar ve her yönetim sürecinin sonucunda olduğu gibi süreçsel bir bakış açısıyla kontrol yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Stratejik Yönetim Süreci Modeli
(Kaynak: Özmutaf, 2019'dan uyarlanmıştır)

Stratejik yönetim süreci, dış çevredeki belirsizlikleri öngörü çerçevesinde belirli kılmaya çalışan bir bakış açısını içermektedir (Snyman ve Kruger, 2004: 8). Ancak bu dış çevredeki sayısız aktör ve etkileşimleri sebebiyle mümkün olamayabilmekte bu nedenle stratejik uygulamalar dış çevreye uyum sağlayacak ve olası olumsuzluklardan en az zararlı çıkma ve fırsatları yakalayabilme yönelimi içinde süreçlenmektedir (Chaneta, 2015: 18).

Kalite Yönetimi

Kalite, kelime olarak “belirli nitelikler” dolayısıyla bir şeyin (yönetim ve organizasyon, organizasyonel kültür ve iklim, liderlik ve motivasyon, insan kaynağı, ve davranış, çalışan sağlığı ve güvenliği, finans ve finansman, üretim ve ürün / hizmet, pazarlama, lojistik, hakla ilişkiler, süreç ve faaliyetler, iç / dış paydaş ve / veya müşteri ilişki ve etkileşimleri, memnuniyet, beklenti, rekabet, teknoloji, fiyat, kar vb.) kalitesi ise, değişim ve dönüşüm odaklı bir bağlamda o şeyin “belirli dinamik niteliklere sahip olması” şeklinde açıklanabilir (Garvin, 1987: 104; Kumar vd., 2016: 5; Al- Shabibi, 2019: 45).

Bu çerçevede, bir organizasyonda kalite yönetimi de sözü edilen belirli dinamik niteliklerin gerçekleştirilmesine yönelik planlama, organize etme, yöneltme, koordinasyon ve kontrolüne yönelik birleştirici bir süreç olarak tanımlanabilir. Kalite yönetimi, strateji, liderlik, müşteri, süreç, insan kaynağı, bilimsellik, sürekli ilerleme, immovasyon ve öğrenme, sistemleri düşünme odaklı şekilde bu birleştirici süreci gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Knowles, 2011: 11-12). Kaliteye bakış açısındaki gelişim süreci, yıllar içinde sırasıyla, muayene / kontrol (1900'lerin başları), istatistiksel kalite kontrol (1920-1930), kalite güvencesi (1980'lere kadar), toplam kalite yönetimi (1980'lerden itibaren) günümüze dönüşerek ilerlemektedir (Bergman ve Klefsjö: 2003: 34).

Bu süreçte, W. A. Shewhard (1900'lerin başlarından itibaren) süreç değişkenliği ve istatistiksel kalite kontrol, W. E. Deming (II. Dünya Savaşı sonrası) Deming Döngüsü (planla, uygula, kontrol et, önlem al) ile 14 Temel Kural, J. M. Juran (1950'lerden itibaren) kalite konusunda yönetimin liderliği ve yönetsel süreçler, kalite üçlemesi (planlama, kontrol ve geliştirme), pareto analizinin kalite süreçlerinde kullanımı, K. Ishikawa (1950'lerden itibaren) kalite kontrol çemberleri ve kalite teknikleri (neden sonuç diyagramı, istatistiksel teknikler), kalite odaklı eğitim, katılımcı yaklaşım, iç-dış müşteri anlayışı vb., G. Taguchi (1960'lardan itibaren) kalite tasarımı ve istatistiksel teknikler, A. V. Feigenbaum (1970'lerden itibaren) toplam kalite kontrol, P. B. Crosby (1970'lerden itibaren) standartlara uygunluk, T. Peters ve R. H. Waterman (1980'lerden itibaren) kalitede mükemmellik ve kalite

kültürü çalışma ve yaklaşımları ile kalite yönetiminin gelişim sürecine katkılarda bulunmuşlardır (Neyestani, 2017: 13; Knowles, 2011: 10-11; Kolb ve Hoover, 2012: 7-8; Dale, 1999: 21; Chileshe, 2007: 52).

Günümüzde, kalite yönetimi tüm yönetsel süreçlerde kalitenin sağlanmasını ifade etmektedir. Bu nedenle, kalite yönetiminin başarılı olması için çok boyutlu bir şekilde ele alınması kapsamında bazı temel nitelikli prensipleri içermesi gerekmektedir. Örneğin, ISO dünya genelinde de kabul görmüş inançlar, kurallar ve değerleri de yansıtan temel kalite yönetimi prensiplerini “müşteri odaklılık, liderlik, çalışanların katılımı, süreç yaklaşımı, iyileştirme, kanıta dayalı karar verme, ilişki yönetimi” kapsamında geliştirerek kurgulamaya devam etmektedir (ISO, 2015).

Kalite yönetimi, kalitesizliğin ortadan kaldırılması ve minimize edilmesi ve kalitenin sürekli iyileştirilerek geliştirilmesi için organizasyonu topyekün şekilde etkileyen önemli bir çok boyutlu felsefi ve yaklaşımsal dinamik yönetsel çerçeve olarak görülebilecektir. Kalite yönetiminin zaten organizasyonlarda doğal olarak olması gereken ancak sistematik şekilde organizasyonun tüm yapı, sistem, süreç ve faaliyetlerinde ve dış çevredeki değişen ve dönüşen koşullara göre dinamik şekilde kurgulanmasının gerekliliği, hem üretim öncesi, hem üretim, hem satış ve hem satış sonrası tüm süreçlerin içinde yer alması ile açıklanabilir.

Stratejik Yönetim ve Kalite Yönetimi İlişkisi

Bir organizasyonda üretim öncesi, üretim, satış ve satış sonrasında stratejik bağlamda her türlü stratejik yönetsel süreç ve faaliyetlerin belirli dinamik niteliklere sahip olması ayrıca bu belirli dinamik niteliklerin hem iç paydaş hem de dış paydaş ve aktörlerin beklentilerini de dinamik bir şekilde ideal düzeyde karşılabilmesi kimi zaman da aşması gerektiği belirtilebilir. Bu çerçevede, kalite yönetimi doğası gereği, “organizasyonların uzun vadeli sürdürülebilir başarı stratejisi” olarak ifade edilmektedir ve yüksek kalitede standartları sağlar (Lakhe ve Mohanty, 1994: 10, 14).

Dinamik bir doğası olan stratejik yönetim sürecinin (kurum felsefesinin, stratejik analizlerin, stratejilerin belirlenmesi / seçiminin, stratejilerin uygulanmasının, stratejik uygulamaların kontrol ve revize edilmesi ve geri beslemelerin sağlanması vb.) kalite odaklı bir felsefe ile harmanlanarak uygulamalara yansıtılabilmesi dinamik nitelikteki beklentilerin dinamik / proaktif bir şekilde karşılanması için gerek şart olduğu, stratejik bağlamda, amaçlar ve hedefler ve performans göstergeleri örtülü veya açık şekilde bu kapsamda somutlaşacağı ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle, uygulamada örtüşen bir şekilde stratejik olarak yüksek performans ve kalite için iç ve dış müşteri memnuniyeti ve beklentileri karşılama, takım çalışmaları, İK (yönetici, yönetilen, diğer vb.) bağlılığı, sürekli iyileştirme, katılımcılık, felsefesi önem arz etmektedir (Bahia vd., 2023: 2).

Bu çerçevede, pek çok organizasyon kurum felsefesi kapsamında misyon, vizyon, değerler ve ilkelerinde bizzat kaliteyi teleffuz ettikleri görülmektedir. Örneğin, Dell “müşterilerinin en yüksek beklentilerini karşılama” anlayışını, Procter & Gamble “üstün kalite ve değeri sahip markalı ürünler ve hizmetler sağlama” anlayışını, Standard Oil Company “topluma faydalı yüksek kaliteli ürünler” anlayışını ortaya koymaktadır (David, 2011: 46, 52). Örneğin, KOÇ Holding, stratejik kalitenin bir ifadesi olarak da görülebilecek “uluslararası standartlarda kurumsal yönetim, müşteri memnuniyeti, sürdürülebilirlik, toplumsal sorumluluk, paydaşlık ve değer yaratma” anlayışını (KOÇ Holding, Erişim 01.03.2023), SOCAR, “değerler ve politikalarının iş yapış şekillerine temel oluşturduğu” anlayışını (SOCAR, Erişim 01.03.2023) resmi web sitelerinde ifade etmektedir.

Diğer taraftan, stratejik düzey açısından kaliteye yaklaşıldığında gerek kurumsal, gerek rekabet ve gerekse operasyonel açıdan her düzeyde kalitenin beklenen şekilde sürdürülebilir olarak temini önemlidir. Örneğin, konu müşteri memnuniyeti olsun; kurumsal açıdan kaliteli bir çeşitlendirme veya çekilme süreci, rekabet stratejisi olarak farklılaşma / özel bir odaklanma veya operasyonel olarak fiyat – özellikleri açısından üretim ve pazarlama stratejilerini, insan ilişkileri olduğunda her hem farklılaşma hem de üretim, pazarlama ve müşteri ilişkileri bağlamında öne çıkabilecektir. Örneğin, rekabet stratejisi açısından, sürdürülebilir rekabetin sağlanmasında kalite yönetiminin prensiplerinin uygun bir şekilde süreçlere yansıtılması başarılı bir strateji olarak ele alınmaktadır (Alghamdi, 2016: 29, 31).

Stratejik yönetim sürecinin kalite yönetim sürecinin uygun bir çerçevede ekileşiminin stratejik süreçlerin ve organizasyonun performansının yükseltilmesinde optimize bir şekilde sinerjik bir etki yaratabilecektir (Ahire ve O'Shaughnessy, 1998: 217-218). Benzer şekilde, Chin vd. (1999: 663-680)'e göre, stratejik yönetim sürecinin bir aracı olarak kalite yönetimi önemli katkılar sağlayabilecektir. Stratejik yönetim sürecinde kalitenin başarılı şekilde uygulamada yer alması organizasyon performansına pozitif etkiyi getirebilecektir (Çakmak ve Ergeneli, 2008:105-124). Stratejik yönetim sürecinin kalite yönetim süreci ile bütünleşik olarak amaç ve hedefler bağlamında ele alınması pazarda rakiplere karşı rekabet avantajı için önemli bir katkı sağlayabilecektir (Samson ve Terziowski, 1999: 393-404). Entegre bir stratejik yönetim ve kalite süreci rekabet avantajında etkileşimleri ve açılımları etkileyebilecektir (Demir, 2016: 2227-2246.).

Geçmişten günümüze özellikle başta Japon işletmelerinin kalite yönetimi ile ilgili başarılı süreçleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ancak, uygulamada kalite yönetiminin beklenen başarıyı sağlamadığı aksine olumsuzlukları da beraberinde getirdiği de belirtilebilmektedir (Talha, 2004: 15). Bu çerçevede, kalite yönetiminin her derde deva bir ilaç olarak algılanması yerine, stratejik yönetim sürecinin bir bütünleştirici boyutu olarak görülmesinin iç ve dış çevre değişim ve dönüşümlerini de ele alan proaktif, esnek ve inovatifliği içeren bir bakış açısıyla yorumlanmasının olumlu katkıları sağlayacağı belirtilebilir.

Sonuç olarak, stratejik yönetimin esnek ve günü de içine alan uzun vadeli bakış açısı ve uygulamalarının kalite odaklılığı içermesi, kalitenin hem iç çevre hem de yakın ve uzak dış çevre unsurlarının, aktörlerinin ve koşullarının beklentilerini dinamik şekilde karşılayacağı ve aşabileceği belirtilebilir. Burada beklenti, organizasyonun pozitif etkileşimde bulunduğu, negatif etkileşimde bulunduğu veya etkileşimde bulunmadığı tarafların beklentilerinin karşılanması şeklinde yorumlanabilecektir. Bu çerçevede stratejikliğin ve kalitenin ortaya konulması ve uygulanması ise üst düzeyden başlayarak en alt seviyelere kadar liderliğin inanç, tutum, yaklaşım ve rehberliği ile olacağı açıktır. Ayrıca, burada stratejik boyutlu bakış açısı kalite ile harmanlanırken Porter'ın (1985), ifade ettiği değer zincirini en iyi şekilde ortaya koyacak inovatif nitelikli aynı zamanda paydaş ilişkilerini karşılayacak veya aşacak şekilde karar süreçlerini ve yönelimleri de sergileyebilecektir.

ARAŞTIRMA

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, stratejik yönetim süreci ile kalite yönetimi arasındaki ilişkiselliğin çalışan algıları çerçevesinde belirlenmesidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, pozisyon (yönetici ve diğer), mesleki deneyim süresi ve katılımcıların deneyimlerine göre uygulamada stratejik yönetim ile kalite yönetimi ne düzeyde örtüştüğünü belirtmeye yönelik bir soruya yer almıştır. İkinci bölümde, stratejik yönetim sürecinin temel unsurlarının kalite çerçevesinde önem arz ettiğini ortaya koyduğu öngörülen 5 önermeye yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise, yönetsel süreçlerde kalitenin yönetiminin stratejik unsurları olarak öngörülen 17 önermeye yer verilmiştir. Önermelere istatistiksel değerlendirmeler için 5'li Likert ölçeği kapsamında kesinlikle katılmıyorum için 1, katılmıyorum için 2, orta düzeyde katılıyorum için 3, katılıyorum için 4, kesinlikle katılıyorum için 5 ağırlık değeri verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Literatür taraması sonucu oluşturulan anket, Aralık 2022– Mart 2023 tarihleri arasında farklı sektörlerde yer alan (enerji, sağlık, otomotiv, yönetim bilgi sistemleri, diğer hizmet sektörleri vb.) 309 bireye (yönetici ve diğer) yüze yüze ve online olarak uygulanmıştır. Araştırmada, faktör analizi, tek örnek t testi, bağımsız iki örnek t testi, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesine yer verilmiştir. İstatistikler SPSS ve AMOS paket programları ile gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler literatür ışığında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Temel Hipotezleri

Araştırmanın temel hipotezleri aşağıda yer almaktadır:

H₁: Katılımcılar.....faktörünü önemli olarak algılamaktadır (Araştırmanın faktörleri: f1: Yönetimsel Faaliyet, f2: Stratejik yönetim, f3: Liderlik, f4:Paydaş ve Karar, f5: İnovatiflik)

H₂: Katılımcıların ... bağımsız değişkeni açısından ... faktörüne yönelik algı farklılığı bulunmaktadır (Bağımsız değişkenler: Cinsiyet, eğitim durumu, pozisyon, mesleki deneyim süresi)

H₃: ... faktörleri arasında doğrusal bir korelasyon bulunmaktadır.

H₄: Stratejik yönetim süreci (f2 faktörü) ile yönetsel süreçlerde stratejik kalite unsurları (f1, f3, f4, f5 faktörleri) arasındaki etkileşimler pozitif yöndedir.

BULGULAR

Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılanların (n=309) yaş (min – max= 24-64) ortalaması ve standart sapması 43,3 ± 8,87'dir. Kadın katılımcılar (n=144, %46,6) için 41,4±8,46 ve erkek katılımcılar (n=165, %53,4) için 45,0 ±8,91'dir. Eğitim durumu dağılımı lisans / önlisans %64,1 (n=198) ve lisansüstü %35,9 (n=111) şeklindedir. Pozisyon dağılımları ise, yönetici pozisyonunda olanlar %69,9 (n=216) ve diğer pozisyonda olanlar %30,1 (n=93) olarak belirlenmiştir..

Katılımcıların mesleki deneyim süresi dağılımları ise, 1-9 yıl deneyim %10,7 (n=33), 10 yıl ve üstü deneyim %89,3 (n=276) şeklindedir.

Diğer taraftan araştırmada, katılımcıların, “Deneyimlerinize göre uygulamada stratejik yönetim ile kalite yönetimi ne düzeyde örtüşmektedir?” sorusuna genel algının ortaya konulması açısından yer verilmiştir. Bu çerçevede katılımcıların, %31,1’inin (n=96) çok yüksek, %43,7’sinin (n=135) yüksek, %21,4’ünün (n=66) orta ve %3,9’unun (n=12) düşük seviyede stratejik yönetim ile kalite yönetiminin örtüştüğü algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcıların yaklaşık olarak %74,8’i etkinin çok yüksek ve yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedir. Buna orta düzey de eklendiğinde büyük çoğunluğun (%96,2) deneyimlerine göre uygulamada stratejik yönetim ile kalite yönetiminin örtüştüğü algısı içinde olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgulardan hareketle uygulamada, stratejik yönetim sürecinin temel çerçeveyi oluşturmasıyla birlikte, stratejik yönetimin kalite yönetimiyle birlikte ele alınmasının önemli olduğu belirtilebilir (Tablo 1).

Tablo 1. Stratejik Yönetim ve Kalite Yönetimi:

Deneyimlerinize göre uygulamada stratejik yönetim ile kalite yönetimi ne düzeyde örtüşmektedir?	n	%
Düşük	12	3,9
Orta	66	21,4
Yüksek	135	43,7
Çok Yüksek	96	31,1
Toplam	309	100,0

Ölçüm Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Anketin, ikinci ve üçüncü bölümünde yer alan önermeler faktör analizi için birlikte ele alınmış ve faktör analizi için temel bileşenler analizi uygun görülmüştür. Kaiser-Meyer-Olkin = 0,841 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu uygun bir şekilde ortaya çıkmıştır ($\chi^2 = 4982,535$, Sd=231, p=0,000). Anti imaj korelasyon matrisinin köşegen değerleri 0,918-0,794 arasında değer almıştır. Bu bulgular ışığında faktör analizi gerçekleştirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi sonucu oluşan beş faktörün açıkladığı toplam varyans %70,127’dir. Toplam varyansı birinci faktör %19,039, ikinci faktör %15,344, üçüncü faktör %13,860, dördüncü faktör %13,373 ve beşinci faktör %8,510 seviyesinde açıklamaktadır. Beş faktörlük yapının Cronbach Alfa değeri 0,936’dır ve iç tutarlılık da sağlanmıştır. Bu sonuca göre ankette yer alan önermelerin işaret ettiği faktörlerin konuyu yüksek düzeyde güvenilir bir seviyede açıkladığı belirlenmiştir (Tablo 2). Faktörlere içerdikleri önermelere uygun şekilde şu isimler verilmiştir: “f1: Yönetimsel Faaliyet, f2: Stratejik Yönetim, f3: Liderlik, f4: Paydaş ve Karar, f5: İnovatiflik (Tablo 2).

Tablo 2: Ölçüm Aracının Geçerlik ve Güvenirliği:

Önermeler	Faktörler					Cronbach Alfa	
	1	2	3	4	5	Genel =,936	
Yönetmel süreçlerde kalitenin bir stratejik unsuru olarak ... gerekliliğine inanıyorum.							
Süreçlerde kalıcı iyileştirmelerin sürdürülebilmesi	,815	,251	,141	,277	,148	,886	,909
Kalıcı iyileştirmelere yönelik uygun ortamın varlığının	,773	,261	,220	,265	,265	,883	
Olası problemlerin nedenlerinin etkin bir şekilde çözümlenebilmesi	,743	,200	,247	,260	,109	,888	
Eğitimin fayda sağlayıcı şekilde belirlenmesi ve gerçekleştirilmesinin	,607	-,038	,346	,313	,318	,902	
Olası problemlerinin etkin bir şekilde belirlenebilmesi	,602	,367	,431	,068	,201	,894	
Takım çalışmalarında birleştirici misyonu sahiplenerek faaliyetlerde bulunmanın	,525	,310	,513	,181	,141	,896	
Öz yönetim ve oto kontrolün öne çıkarılarak süreçlerde yaşatılmasının	,436	,421	,093	,413	-,025	,901	
Stratejik yönetimin temel unsuru olarak kalite çerçevesinde önem arz etmektedir.							
Stratejileri düzeylerine göre amaç ve hedefler doğrultusunda belirleme ve uygulamaya geçme	,303	,742	,193	-,003	-,049	,820	,858
Stratejik bir çerçevede uygulama sonuçlarını denetleme ve gerekli revizeleri yapma	,257	,736	,079	,085	,361	,833	
Stratejik analizleri etkin bir şekilde gerçekleştirme	,115	,721	,243	,225	-,015	,835	
Stratejik çerçevede iç ve dış paydaş ilişkilerini geliştirme	,244	,666	,176	,397	,033	,812	
Stratejik ve vizyoner bir bakış açısına sahip olma	-,058	,598	,221	,507	,165	,843	
Yönetmel süreçlerde kalitenin bir stratejik unsuru olarak ... gerekliliğine inanıyorum.							
Liderliğin amaçlar ve hedefler bağlamında motive ediciliği sağlamada etkili olmasının	,345	,131	,776	,010	,123	,654	,773
Liderliğin planlama, organize etme, yönlendirme, koordinasyon ve denetim bağlamında gerektiği kadar etkili olmasının	,014	,141	,755	,178	-,177	,753	
Liderliğin etkin iletişim süreçlerinin varlığını destekleyici yaklaşımlarının	,338	,139	,691	,102	,191	,686	
Liderliğin vizyon sahibi bir çerçevede yaklaşımlar sergilemesinin	,128	,187	,642	,028	,285	,741	
Yönetmel süreçlerde kalitenin bir stratejik unsuru olarak ... gerekliliğine inanıyorum.							
Gerek iç ve gerekse dış paydaş beklenti, algı ve tutumlarına yönelik gerekli araştırmaların yapılması	,268	,213	,085	,767	,089	,726	,816
Gerek iç ve gerekse dış paydaş beklenti, algı ve tutumların doğru algılanabilmesi	,535	,187	,106	,698	,005	,704	
Karar verme süreçlerinde yerine göre iç ve dış paydaşların fikirlerinin alınmasının	,143	,099	,038	,690	,235	,811	
Karar verme süreçlerinin işlevsel bir şekilde etkinleştirilmesinin	,289	,387	,173	,487	,199	,800	
Yönetmel süreçlerde kalitenin bir stratejik unsuru olarak ... gerekliliğine inanıyorum.							
İnovatif fikirler başarılı sonuçlara yol açtığına ödüllendirmenin	,240	,008	,075	,098	,833	-	0,701
Çalışanların inovatif fikirlerinin önemsenmesinin	,120	,227	,204	,329	,695	-	

Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırma çerçevesinde tüm faktörler için H₁ hipotezi (Katılımcılar.....faktörünü önemli olarak algılamaktadır) kabul edilmiştir. Katılımcılar “Yönetmel Faaliyet, Stratejik yönetim, Liderlik, Paydaş ve Karar, İnovatiflik” faktörlerini ileri düzeyde önemsemektedirler (Tablo 3).

Tablo 3: Faktörlere Yönelik Tek Örnek t Testi:

Faktör	n	$\bar{x} \pm s$	Test Değeri = 3	
			t	p
Yönetmel Faaliyet	309	4,5±,48	56,396	,000
Stratejik Yönetim	309	4,6±,44	64,025	,000
Liderlik	309	4,5±,52	53,971	,000
Paydaş ve Karar	309	4,5±,42	65,547	,000
İnovatiflik	309	4,6±,47	61,326	,000

Araştırmanın H₂ hipotezi (Katılımcıların ... bağımsız değişkeni açısından ... faktörüne yönelik algı farklılığı bulunmaktadır), cinsiyet için stratejik yönetim, liderlik, inovatiflik, eğitim durumu için yönetmel faaliyet, stratejik yönetim, paydaş ve karar, inovatiflik, pozisyon için liderlik, mesleki deneyim süresi için ise inovatiflik kapsamında kabul edilmiştir. Diğer durumlar için kabul edilmemiştir. Cinsiyet kapsamında, stratejik yönetim ile liderliği kadınlar daha fazla, inovatifliği erkekler daha fazla önemsemektedir. Eğitim durumu kapsamında, lisans/önlisans grubu yönetmel faaliyet, stratejik yönetim, paydaş ve karar, inovatifliği daha fazla önemsemektedir. Yöneticiler,

liderliği daha fazla önemsemektedir. 10 yıl ve üstü deneyimi olanlar inovatifliği daha fazla önemsemektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Faktörler ve Bağımsız Değişkenler İçin Bulgular:

Faktörler	Değişken Alt Grupları	n	$\bar{x} \pm s$	t	p
Stratejik Yönetim	Kadın	144	4,7±,39	3,575	,000
	Erkek	165	4,5±,46		
Liderlik	Kadın	144	4,6±,38	2,718	,007
	Erkek	165	4,5±,60		
İnovatiflik	Kadın	144	4,5±,49	-3,141	,002
	Erkek	165	4,7±,43		
Yönetimsel Faaliyet	Lisans/Önlisans	198	4,6±,44	4,585	,000
	Lisansüstü	111	4,3±,50		
Stratejik Yönetim	Lisans/Önlisans	198	4,6±,40	2,619	,009
	Lisansüstü	111	4,5±,48		
Paydaş ve Karar	Lisans/Önlisans	198	4,6±,41	4,437	,000
	Lisansüstü	111	4,4±,40		
İnovatiflik	Lisans/Önlisans	198	4,6±,42	2,447	,015
	Lisansüstü	111	4,5±,53		
Liderlik	Yönetici	216	4,6±,43	2,166	,031
	Diğer	93	4,5±,67		
İnovatiflik	1-9 Yıl Deneyim	33	4,4±,40	-2,426	,016
	10 Yıl ve Üstü Deneyim	276	4,6±,47		

Araştırmanın H₃ hipotezi (... faktörleri arasında doğrusal bir korelasyon bulunmaktadır) tüm ikili durumlar için kabul edilmiştir. İlişkilerin tamamı pozitif yöndedir. Stratejik yönetim ile yönetimsel faaliyet, paydaş ve karar arasında yüksek düzeyde; stratejik yönetim ile liderlik arasında orta; inovatiflik arasında orta seviyeye yakın düzeyde korelasyon bulunmaktadır. Ayrıca, yönetimsel faaliyet ile paydaş ve karar, liderlik arasında yüksek; inovatiflik arasında orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır. Paydaş ve karar ile inovatiflik arasında orta; liderlik arasında orta düzeye yakın seviyede korelasyon bulunmaktadır. İnovatiflik ile liderlik arasında ise, orta düzeye yakın seviyede korelasyon bulunmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Korelasyon Analizi Bulguları:

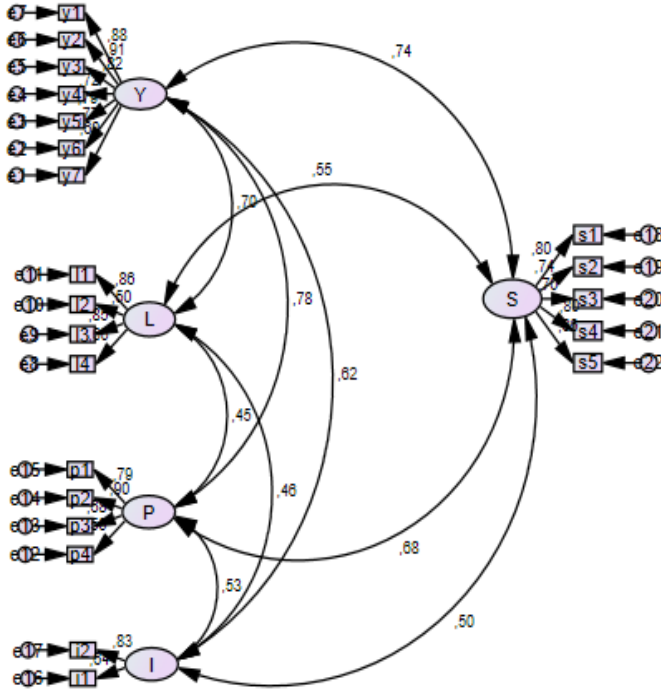
Faktör	İstatistik	f1	f2	f3	f4
Yönetimsel Faaliyet (f1)	r				
	p				
Stratejik Yönetim (f2)	r	,678**			
	p	,000			
Liderlik (f3)	r	,617**	,482**		
	p	,000	,000		
Paydaş ve Karar (f4)	r	,712**	,629**	,386**	
	p	,000	,000	,000	
İnovatiflik (f5)	r	,515**	,386**	,342**	,459**
	p	,000	,000	,000	,000

(**. Korelasyon önem seviyesi 0,01 düzeyindedir (Çift yönlü test kapsamında)

Yapısal eşitlik sonucunda, Tablo 6'da röğüldüğü üzere H₄ (Stratejik yönetim süreci (f2 faktörü) ile yönetimsel süreçlerde stratejik kalite unsurları (f1, f3, f4, f5 faktörleri) arasındaki etkileşimler pozitif yöndedir) tüm ikili etkileşimler için önemli bulunmuştur (Tablo 6 ve Şekil 1). Ayrıca CMIN/DF=4,419, GFI=0,903, NFI=0,980, CFI=0,901 ve RMSEA=0,0788 değerleri ise modeldeki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Şekil 1). Araştırmanın temel hipotezleri arasında yer almamakla birlikte, ikincil bulguları olarak modelde yer alan stratejik yönetim dışındaki ikili etkileşimlerin de pozitif yönde önemli olduğu belirlenmiştir (Tablo 6 ve Şekil 1).

Tablo 6. Yapısal Eşitlik Bulguları:

Faktör	Yol	Faktör	β	Standart Hata	Kritik Oran	p	Sonuç
Stratejik Yönetim (S)	<-->	Yönetimsel Faaliyetler (Y)	,744	,135	7,438	,001	Kabul
Stratejik Yönetim (S)	<-->	Liderlik (L)	,554	,096	6,306	,001	Kabul
Stratejik Yönetim (S)	<-->	Paydaş ve Karar (P)	,076	,011	6,732	,001	Kabul
Stratejik Yönetim (S)	<-->	İnovatiflik (I)	,069	,013	5,420	,001	Kabul
Yönetimsel Faaliyetler (Y)	<-->	Liderlik (L)	,696	,125	6,502	,001	Kabul
Yönetimsel Faaliyetler (Y)	<-->	Paydaş ve Karar (P)	,784	,091	6,496	,001	Kabul
Yönetimsel Faaliyetler (Y)	<-->	İnovatiflik (I)	,619	,089	5,713	,001	Kabul
Liderlik (L)	<-->	Paydaş ve Karar (P)	,446	,049	5,057	,001	Kabul
Liderlik (L)	<-->	İnovatiflik (I)	,461	,063	4,856	,001	Kabul
Paydaş ve Karar (P)	<-->	İnovatiflik (I)	,529	,046	5,113	,001	Kabul



Şekil 1. Stratejik Yönetim (S) ile Yönetimsel Faaliyet (Y), Liderlik (L), Paydaş ve Karar (P), İnovatiflik (I) Kapsamında Yapısal Eşitlik Modeli

SONUÇ

Stratejik yönetim süreci tüm diğer yönetim felsefe ve süreçlerini bütünleştirici ve uygulamaya başarıyla yansıtılmasını sağlayan çatı bir yönetim yaklaşımı olarak tanımlandığında, kalite felsefesi ve yönetimi ile sürecin hamanlanması da sürecin sağlam temellere oturmasını sağlayabilecektir. Uygulamada stratejik yönetim ve kalite yönetimini birlikte değerlendirmek önemlidir yargısına ulaşılabilecektir. Diğer bir deyişle zaten kalitenin istenilen düzeyinin stratejik yönetim felsefesi, süreci, faaliyetlerinin doğasında olması gerektiği belirtilebilir.

Yukarıda ifade edilen bu gerçeklik, araştırma çerçevesinde farklı sektörlerde çeşitli pozisyonlarda çalışanların algıları çerçevesinde irdelenmiştir. Çalışan algıları çerçevesinde, stratejik yönetim sürecinin unsurları ve içeriğini belirleyen “stratejik yönetim” faktörü bunun yanı sıra yönetimsel süreçlerde stratejik açıdan kalite unsurları ve içeriğini belirleyen “yönetimsel faaliyet, liderlik, paydaş ve karar, inovatiflik” faktörleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, ayrı ayrı bu beş faktörü de katılımcıların ileri düzeyde önemsedikleri belirlenmiştir. İlerideki çalışmalarda daha ayrıntılı değerlendirmeler için bağımsız değişkenler çerçevesinde faktörlere yönelik algı farklılığı olup olmadığı da belirlenmiştir.

Diğer taraftan, stratejik yönetim ile yönetimsel faaliyet, paydaş ve karar arasında yüksek düzeyde; stratejik yönetim ile liderlik arasında orta; inovatiflik arasında orta seviyeye yakın düzeyde korelasyon bulunduğu da analizler sonucunda görülmüştür. Faktörler arasındaki diğer korelasyonlar da genel olarak pozitif yönde yüksek ve orta düzeydedir.

Yapısal eşitlik modeli ile ise, bağımlı bağımsızlık değil, etkileşimin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede model, stratejik yönetim süreci ile yönetsel süreçlerde stratejik açıdan kalite unsurları arasındaki etkileşimlerin pozitif yönde ve yüksek öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Modelin diğer etkileşimleri de aynı şekilde yorumlanmıştır. Zaten katılımcıların uygulamadaki deneyimlerinden kaynaklı algılarının da çoğunluk ve genel olarak (çok yüksek, yüksek ve orta %96) stratejik yönetim ile kalite yönetiminin örtüştüğü yönündedir.

Burada Porter'ın (2011) belirttiği gibi stratejik olarak doğru konumlanmada, farklılığı temel alan neyin yapılabildiğinin yapılamayacağına odaklanmış temel faaliyetlerle de uyumlu bir stratejik kalitesel bakış açısının geliştirilmesinde "yönetsel faaliyet, liderlik, paydaş ve karar, inovatiflik" merkezli bakış açısı önerilebilir. Bu ise, yine Porter'ın (1985; 2011) belirttiği gibi, pazardaki rekabet, müşteri ve paydaş ilişkileri, olası rakip ve ikame ürünler için organizasyon açısından değer zinciri yaratıcı pozitif yönelimleri gerçekleştirebilecektir.

Sonuç olarak tüm bulgular ve yukarıda belirtilen açıklamalar çerçevesinde, uygulamada yöneticilerin ve diğer çalışanların stratejik yönetim süreci ve faaliyetlerinde stratejik bir bakış açısıyla kaliteyi etkileşimli bir şekilde algıladıkları, bunun olması ve geliştirilmesi gerektiği belirtilebilir. Bu çerçevede, temel yaklaşımın kalite merkezli bir stratejik yönetim sürecinin varlığının ve geliştirilerek geleceğe taşınması gerekliliğinin önemi belirtilebilir. Diğer bir deyişle uygulamada, stratejik yönetim felsefesi ve sürecinin doğasında zaten kalitenin bütünleştiriciliğinin olması gerektiği ifade edilebilir. Bu çerçevede, araştırma bulgularına göre, organizasyonlar stratejik yönetim süreçlerinde stratejik çerçevede yönetsel faaliyet, liderlik, paydaş ve karar, inovatiflik unsurlarını bütünlük olarak ele almak durumundadırlar.

KAYNAKÇA

Ahire, D. K. ve J. O'Shaughnessy. "Adaptive Support Ventilation with Increased Use of Airway Pressure Release Ventilation and Shorter Inspiratory Times Decreases Duration of Mechanical Ventilation in Respiratory Failure." *Chest* 114.2 (1998): 2.17-22.

Alghamdi, H., Toward Better Understanding of Total Quality Management, *Journal of Business & Economic Policy*, 3(4), 2016: 29-37.

Al-Shabibi, F. A., Total Quality Management Performance In Omani Small And Medium Enterprises, *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(2), 2019: 45-57.

Ansoff, H.I., Declerck, R.P., Hayes, R. L., From Strategic Planning to Strategic Management, John Wiley & Sons Ltd, New York, 1976.

Athapaththu, H.K.S. Hanasini, An Overview of Strategic Management: An Analysis of the Concepts and the Importance of Strategic Management, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(2), 2016: 124-127

Bahia, T. H. A., Abbas, B. A. H., Idan, A. R., Total Quality Management as a Philosophy to Improve the Performance of the Academic Organization, *Intern. Journal of Profess. Bus. Review.*, 8(1), 2023: 1-23.

Bateman, Thomas S. ve Zeithaml, Carl P., *Management: Function and Strategy*, Richard D. Irwin Inc., USA, 1990.

Bergman, B. ve Klefsjö. B., *Quality from customer needs to customer satisfaction*. Second edition. Studentlitteratur, Lund available by ASQ Quality Press, www.asq.org, 2003

Chaneta, Isaac, "Strategic Management Process", *Journal of Comprehensive Research*, 5., 2015: 17-26.

Chandler, D. Alfred, *Strategy And Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise*, The M.I.T. Press, Cambridge, 1962.

Chin, K.-S., Pun, K.-F., & Xu, Y. (1999). A strategic quality management framework: Linking quality and strategic management. *Total Quality Management*, 10(5), 663-680.

Chileshe, N., *Quality Management Concepts, Principles, Tools and Philosophies A Valid Methodology For Deployment Within UK Construction-Related SMEs*, *Journal of Engineering, Design and Technology*. 5(1), 2007: 49-67.

Dale, B. G., *Managing Quality*, Blackwell Publishers, Oxford, 1999.

Çakmak, E., & Erganeli, A. (2008). The impact of strategic management on corporate reputation through the mediatory role of strategic quality management. *Total Quality Management*, 19(2), 105-124.

Demirer, H. (2016). The effect of strategic quality management on firm performance, competitive advantage, and sustainable development. *Management Decision*, 54(9), 2227-2246.

- Garvin, A. David, Competing on the Eight Dimensions of Quality, Harvard Business Review, 65 (6), 1987: 101-109.
- Grant, Robert M. ve Jordan, Judith, Stratejilerin Temelleri, Çev: Gamze Sart, Nobel Yay., Ankara, 2014
- Humphre, S. Albert, A. S. SRI International, SWOT Analysis for Management Consulting, 2005.
- ISO, International Organization for Standardization, Geneva Switzerland, 2015.
- Knowles, Graeme, Quality Management, Bookbon, 2011.
- Kolb, Rachel R. ve Hoover, Marcey L., The History of Quality in Industry, Prepared by Sandia National Laboratories, USA, 2012.
- Kumar, V., Singh, J., Kumar, D., Antil, M., Total Quality Management, National Journal of Advanced Research, 2(3), 2016: 5-8.
- KOÇ, <https://www.koc.com.tr/hakkinda/biz-kimiz>, Erişim Tarihi: 01.03.2023.
- Lakhe, R.R. ve Mohanty, R.P., Total Quality Management Concepts, Evolution and Acceptability in Developing Economies, International Journal of Quality & Reliability Management, 11(9), 1994: 9-33.
- Miles, Raymond E., Snow, C. Charles, Meyer Alan D., Coleman, Henry J., Organizational Strategy, Structure, and Process, Academy of Management Review, July, 1978: 546-562.
- Miller, Alex ve Dess, Gregory G., Strategic Management, The McGraw-Hill, Inc., USA, 1996.
- Mintzberg, Henry ve Waters, A. James, Of Strategies, Deliberate and Emergent, Strategic Management Journal, 6, 1985: 257-272.
- Sammut-Bonnici, T., Strategic Management, Wiley Encyclopedia of Management, edited by Sir Cary L Cooper, John Wiley & Sons, Ltd, 2014.
- SOCAR, <https://www.socar.com.tr/politikalar>, Erişim Tarihi: 01.03.2023.
- Neyestani, Behnam, Principles and Contributions of Total Quality Mangement (TQM) Gurus on Business Quality Improvement, Manila, 2017.
- Özmutaf, N.M., Çağdaş Yönetici Nitelikleri ve Yönetmel Konular, Detay Yay., Ankara, 2019.
- Porter, E. Michael, "Strateji Nedir?", Strateji, Çev.: Melis İnan, Optimist Yay., İstanbul, 2011.
- Porter, E., Michael, Competitive Advantage; Creating and Sustaining Superior Performance, The Free Press, New York, 1985.
- Samson, D. Ve Terziovski, M., The Relationship Between Total Quality Management Practices and Operational Performance. Journal Of Operations Management, 17(4), 1999: 393-409.
- Snyman R. ve Kruger, C. J., The İnterdependency Between Strategic Management And Strategic Knowledge Management, Journal of Knowledge Management, 8(1), 2004: 5-19.
- Talha, M., Total Quality Management: An Overview, The Bottom Line: Managing Library Finances, 17(1), 2004: 15-19.



Kullanıcı Etkileşim Faktörlerine Göre İnteraktif Vergi Dairesi Uygulamasının Kullanıcı Deneyimi ve Kullanıcı Arayüzü Hatalarının İncelenmesi

Examining User Experience and User Interface Errors of İnteraktif Vergi Dairesi Platform According to User Interaction Factors

ÖZET

Bu çalışma, bir devlet kurumuna ait işlemlerin kurum tarafından sunulan sistemdeki tasarım hatalarını keşfetmeye yönelik bir araştırma kapsamında, bir vaka üzerinde yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Gelir İdaresi Başkanlığı'nın sunduğu İnteraktif Vergi Dairesi bir vaka çalışması olarak incelenmiştir. Bu çalışma, kullanıcıların bir ürün ya da hizmetle etkileşimindeki deneyimlerini ve bu etkileşim sürecindeki gereksinimlerini sezgisel yöntemlere dayalı yaklaşımla inceleme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında araştırma hedeflerine uygun katılımcılar seçilmiş ve kullanım senaryosu ile kullanım kılavuzu oluşturulmuştur. Kullanım kılavuzu ve senaryoya bağlı kalınarak kullanıcı tespitleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada bilişsel gezinti yöntemi, araştırma metodu olarak tercih edilmiştir. Bu çerçevede her bir katılımcıdan sesli düşünme, gözlem yapma ve not alma gibi farklı yöntemler kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde sistemin hem mobil uygulamada hem de web sitesinde kullanıcı deneyimini olumsuz etkileyen problemler olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında tespit edilen bu hatalar, kullanıcıların sistemle etkileşim halindeyken yaşadığı duyguları olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulguların devlet kurumlarına ait dijital platformların kullanımında kullanıcı memnuniyeti üzerinde önemli etkileri olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Arayüz Hata Tespiti, Kullanıcı Deneyimi, Kullanıcı Arayüzü, İnsan-Bilgisayar Etkileşimi, Dijital Devlet Dairesi



ABSTRACT

This study was conducted as part of a research project aimed at identifying design flaws in a system that handles processes of a government institution. The İnteraktif Vergi Dairesi provided by the Turkish Revenue Administration of Türkiye was examined as a case study. The study focused on exploring users' experiences and requirements in their interactions with a product or service, using an intuitive approach. To achieve the objectives of the research, participants were selected according to specific criteria, and a usage scenario and a user guide were created. User findings were evaluated based on adherence to the user guide and scenario. The cognitive walkthrough method was chosen as the research methodology. Accordingly, data were collected from each participant using various tools such as thinking aloud, observation, and note-taking. The analysis of the data revealed problems that negatively affected the user experience in both the mobile application and the website of the system. Within the scope of the research, it was determined that these problems had a negative impact on the emotions experienced by users during their interactions with the system. These findings demonstrate the significant influence that digital platforms of government institutions can have on user satisfaction during usage.

Keywords: Interface Error Detection, User Experience, User Interface, Human-Computer Interaction, Digital Government Office

GİRİŞ

Bilgi teknolojileri, gün geçtikçe yaşamımızı büyük ölçüde kolaylaştıran bir etkiye sahiptir. Teknolojinin ilerlemesi ve dijitalleşme sürecinin ilerlemesiyle birlikte, devlet dairelerinde gerçekleştirilmesi gereken birçok işlem artık web ve mobil platformlar üzerinde kolaylıkla tamamlanabilmektedir. Bu durum, vatandaşların yüz yüze görüşme zorunluluğunu ortadan kaldırarak zaman ve çaba açısından tasarruf sağlamalarına olanak tanımakta ve işlemlerini daha pratik bir şekilde gerçekleştirebilmelerine imkân sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu yeni dijital platformların kullanıcı deneyimi yönünden bazı hatalar içerdiği gözlemlenmektedir. Bu makale, vatandaşların devlet dairelerinde gerçekleştirmeleri gereken işlemleri web ve mobil platformlar aracılığıyla tamamlayabilecekleri bir platformun kullanıcı deneyimi ve kullanıcı arayüzü hatalarını ayrıntılı bir şekilde incelemektedir.

Mehmet Öztokay¹ 
İsmail Erim Gülaçtı² 

How to Cite This Article

Öztokay, M. & Gülaçtı, İ. E. (2023). "Kullanıcı Etkileşim Faktörlerine Göre İnteraktif Vergi Dairesi Uygulamasının Kullanıcı Deneyimi ve Kullanıcı Arayüzü Hatalarının İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7076-7086. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssji.70187>

Arrival: 15 March 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım ABD, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0004-6021-3216

² Dr. Öğr. Üyesi., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Sanat Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6786-479X

Araştırmanın odak noktası, vatandaşların web ve mobil platformlarda devlet dairelerinde gerçekleştirmeleri gereken işlemleri hızlı, kolay ve pratik bir şekilde yapabilmeleri için tasarlanmış bir platformun önceden hazırlanmış kullanım kılavuzu ve senaryoya bağlı kullanım sürecidir.

Bu çalışmanın amacı, vatandaşların bu yeni dijital platformları kullanırken karşılaştıkları deneyim hatalarını analiz etmektir. Kullanıcı deneyimi problemleri, kullanıcıların ürün ya da hizmete olan bağlılığını ve güvenini etkilemektedir (Hassenzahl & Tractinsky, 2006). Bu analiz, web ve mobil platformlar aracılığıyla hizmet sunan devlet dairelerinin kullanıcı odaklı, erişilebilir ve kullanıcı ihtiyaçlarına uygun olmasını sağlamak için değerli bir kaynak sunacaktır.

Kullanıcı merkezli tasarım, bir ürünün veya sistemin kullanılabilirliği ve kullanıcı deneyimi üzerinde odaklanarak kullanıcıyı merkeze alan bir yaklaşımı ifade eder. Kullanıcı merkezli tasarım, ürünlerin veya sistemlerin kullanıcılar tarafından daha hassas ve etkin bir şekilde kullanılabilmesini sağlama amacı güder (Abrams vd., 2004). Bu nedenle, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen analiz ve değerlendirmeler, kullanıcı merkezli tasarım felsefesi çerçevesinde yapılan tespitleri içermektedir.

Bu çalışma, mevcut literatürdeki çalışmaları ve önceki araştırmaları inceleyerek, kullanıcı deneyimi hatalarının ortaya çıkmasının altında yatan faktörleri anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, kullanıcıların web ve mobil platformlarda karşılaştığı çeşitli zorluklar, kullanıcı arayüzü tasarımı ve kullanılabilirlik yönünden tespit edilen hatalar analiz edilecektir.

Sonuç olarak, bu makale, vatandaşların devlet daireleriyle olan etkileşimlerini daha kolay ve pratik bir hale getiren web ve mobil platformların kullanıcı deneyimi hatalarını araştırarak, geliştirilmiş bir kullanıcı deneyimi sağlamak için neler yapılması gerektiği konusunda bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Bu çalışma, devlet hizmetlerinin dijitalleşme sürecinde oluşturulan platformların daha doğru bir şekilde sunulabilmesi için kullanıcı deneyimi alanında çalışan araştırmacılar ve tasarımcılar için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Kullanıcıların ihtiyaçlarına odaklanan tasarım süreçlerine yönelik yapılan bilimsel çalışmalar, kullanıcı deneyimi, kullanıcı arayüzü ve kullanıcı etkileşimi olmak üzere üç ana boyuta ayrılmaktadır. Bu üç boyutlu çerçevede, dikkat çeken üç ortak araştırma konusu bulunmaktadır. Bu konular kullanıcıların beklentilerine uygun çözümlerin oluşturulması, kullanıcıların ürün ve hizmetlerle etkileşimindeki faktörlerin incelenmesi ve kullanıcıların deneyimlerinin analiz edilmesi olarak listelenebilir. Bu araştırmalar, kullanıcıların ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamak ve onların deneyimlerini geliştirmek için oldukça önemlidir. Bu nedenle, kullanıcı merkezli tasarım süreçlerinde bu araştırmaların dikkate alınması, ürün ve hizmetlerin kullanıcı ihtiyaçlarını karşılama ve kullanıcı memnuniyetinin artmasında etkili olacaktır.

Kullanıcı Deneyimi

Kullanıcı deneyimi (User Experience, UX), bir bireyin bir ürün, hizmet veya sistemle etkileşim sürecinde yaşadığı tüm deneyimleri kapsayan bir kavramdır (Don Norman & Jakob Nielsen, 2016). Bu deneyim, son kullanıcının ürün şirketi, hizmetleri ve ürünleriyle olan etkileşimlerini tüm yönleriyle kapsamaktadır. Kullanıcının ürün ya da hizmeti almadan önce, sırasında ve sonrasında içinde bulunduğu durum (yatkınlıklar, beklentiler, ihtiyaçlar, motivasyon, ruh hali vb.) ile fiziksel ve ruhsal tepkilerin tamamıyla ilgilidir (Don Norman & Jakob Nielsen, 2016; Hassenzahl & Tractinsky, 2006). Kullanıcı deneyimi, yalnızca bir ürün veya hizmetin işlevselliği ile sınırlı olmayıp, bilimsel araştırmaların argümanlarına dayalı olarak daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmektedir. Don Norman ve Jakob Nielsen (2016) ile Hassenzahl ve Tractinsky'nin (2006) çalışmaları, kullanıcı deneyiminin ürün veya hizmetle etkileşim sırasında kullanıcının içsel durumları ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, başarılı bir kullanıcı deneyimi tasarımı için, kullanıcıların ihtiyaçları ve beklentileri göz önünde bulundurulmalı, onların içsel durumlarına uygun bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu yaklaşım, ürünün işlevsel özelliklerinin yanı sıra kullanıcıların memnuniyet duygularını ve bağlılıklarını da artırarak, ürün veya hizmetin başarısını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Sonuç olarak kullanıcı deneyimi tasarımı, ürün veya hizmetin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır ve bu nedenle işletmelerin, kullanıcı ihtiyaçlarını karşılamak için içsel durumlarını dikkate alarak deneyim tasarımlarını önemsenmektedir.

Bu bağlamda, kullanıcıların beklentileri ile ürün veya hizmetlerin deneyim sonrasında hissettirdiği olumlu duygu, düşünce ve sunulan fayda hissi, kullanıcılara yönelik katkı sağlamak amacıyla ürün ve/veya hizmetlerin birçok farklı özelliğe sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Kullanıcı deneyimi kavramı, insan-bilgisayar etkileşimi alanında yaygın bir şekilde kabul görmekte olup, kullanıcıların etkileşimde bulunduğu ürünler, sistemler, hizmetler ve nesnelere içeren bir kullanıcı arayüzü

üzerinden tanımlanmaktadır. Uluslararası Standartlar Organizasyonu (ISO) da benzer bir şekilde kullanıcı deneyimini, 'Bir ürünün, sistemin veya hizmetin kullanımı ve/veya beklenen kullanımı sonucunda ortaya çıkan bireysel algılar ve tepkilerdir.' olarak açıklamaktadır (Law vd., 2009). İnsan-bilgisayar etkileşimi alanındaki önemi göz önüne alındığında kullanıcı deneyimi, etkileşimli ürünlerin ve sistemlerin kullanım kolaylığını ve memnuniyet düzeyini artırmayı hedeflemektedir. ISO'nun tanımı, kullanıcı deneyiminin yalnızca işlevselliği değil; aynı zamanda kullanıcının ürün, sistem veya hizmete karşı duyduğu duyguları ve algıları da kapsadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle etkili bir kullanıcı deneyimi tasarımı, kullanıcıların beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, kullanıcıların ürünle etkileşimlerinin olumlu ve memnun edici olmasını hedeflemektedir.

İyi bir kullanıcı deneyimi tasarımı, kullanıcının olumlu duygusal deneyimler yaşamasını ve bu deneyimlerin ürün ya da hizmetin kullanımına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesini hedefler. Kullanıcının deneyim sırasında edindiği hoşnutluk, keyif, güven ve memnuniyet, kullanıcı deneyiminin duygusal boyutunu oluşturur. Bu nedenle, bir ürün ya da hizmetin kullanıcı deneyimi tasarımı, kullanıcının duygusal tepkilerini göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmelidir. Kullanıcılar olumsuz duygusal deneyimler yaşadıklarında, ürün ya da hizmetin kullanımına karşı olumsuz tutumlar sergileyebilirler ve geri bildirimlerde bulunabilirler (Hassenzahl & Tractinsky, 2006). Bu bağlamda kullanıcının etkileşim hâlinde yaşadığı duygu durumları, ürün ya da hizmetin kullanılabilirliği ve işlevselliği kadar önemli olup, deneyim tasarımı sürecinde dikkate alınmalıdır.

Kullanıcı Arayüzü

Kullanıcı arayüzü (User Interface, UI), bir kullanıcının bir ürün ya da sistemle etkileşim kurmasını sağlayan arayüz olarak tanımlanmaktadır. Kullanıcı arayüzü tasarımı ise, tasarımcıların bir ürünün görünümüne, hissine ve etkileşim çözümlerine odaklanarak arayüzler oluşturmak için kullandıkları tasarım süreci olarak nitelendirilmektedir. Arayüz tasarımcılarının amacı, kullanıcıların kullanılabilirlik bakımından pratik ve kolay arayüzler oluşturmaktır. Kullanıcı arayüzü, grafiksel kullanıcı arayüzlerinin yanı sıra, örneğin ses kontrollü arayüzler gibi diğer formları da içermektedir (Walsh, 2022; What Is User Interface (UI) Design?, 2016). Kullanıcı arayüzleri, kullanıcıların en doğru ve en kolay yollarla kullanıcı hedeflerini karşılamalıdır. Bu bağlamda kullanıcı arayüzleri, kullanıcı deneyimi prensiplerine uygun şekilde tasarlanmalıdır.

Kullanıcı arayüzü, insan-bilgisayar etkileşiminde kullanıcıların etkileşime girdiği erişim arayüzü olarak tanımlanabilir ve üç farklı biçimde incelenebilir:

1- Grafiksel Kullanıcı Arayüzü (Graphical User Interface, GUI), kullanıcıların programlarla etkileşim kurmalarını sağlamak için grafiksel öğeler kullanarak bir arayüz sunar. Bu arayüz türü, bilgisayar programlarının erişilebilirliğini artırırken, kullanıcıların yazılımla etkileşim kurmalarını daha anlaşılır ve kullanıcı dostu hale getirir.

2- Sesli Kullanıcı Arayüzleri (Voice User Interfaces, VUI), kullanıcıların sesli komutlarla bir cihaz veya yazılım ile etkileşim kurmasına olanak tanıyan bir arayüz türüdür. Bu tür arayüzler özellikle akıllı ev cihazları, dijital asistanlar, araçlar, telefonlar ve diğer cihazlar için yaygın olarak kullanılmaktadır.

3- Hareket-Jest Tabanlı Kullanıcı Arayüzleri (Gesture-Based Interfaces), kullanıcının vücut hareketleri yoluyla etkileşimde bulunmalarını sağlayan bir arayüz türüdür. Bu arayüzler, sensörler ve kameralar yoluyla kullanıcının jestlerini yorumlayarak çalışmaktadır (Walsh, 2022; What Is User Interface (UI) Design?, 2016).

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte arayüzler gün geçtikçe gelişmekte ve sunulan çözümlerin üzerine eklemeler yapılmaya devam etmektedir. Ürün ve sistemlere göre uygun arayüzler kullanılması, kullanıcıların daha iyi bir deneyim elde edebilmelerine olanak sağlamaktadır.

İnsan-Bilgisayar Etkileşimi

Ürün ve hizmetlerin müşteri memnuniyetine katkı sağlamak için bir diğer önemli faktör ise kullanıcı etkileşimidir. Bu nedenle bu çalışmanın bu bölümünde kullanıcı etkileşimine ilişkin bilimsel araştırmalara dayanan yaklaşımlara yer verilecektir. Farklı perspektiflere odaklanarak insan-bilgisayar etkileşimi incelenecektir.

Literatür taraması sonucunda, insan-bilgisayar etkileşimi ve kullanıcı deneyimi tasarımının genel bir tanımının yapılmasının oldukça zor olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü etkileşim tasarımı bilgisayar teknolojileri, iletişim tasarımı, insan faktörleri, sosyoloji, psikoloji gibi farklı alanlara yayılan köklere sahiptir. Bu sebeple, insan-bilgisayar etkileşimi kavramının farklı disiplinler arasında çeşitlilik gösteren bir perspektife sahip olduğu ifade edilebilmektedir.

İnsan-bilgisayar etkileşimi (Human-Computer Interaction, HCI), bilgisayar teknolojisi tasarımında bilimsel araştırmalara ve sonuçlara dayalı olarak insanların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve deneyimlerini göz önünde

bulundurmaya amaçlayan çok disiplinli bir çalışma alanıdır (Alan Dix, 2012). Günümüz dünyasında bilgisayar tabanlı cihazların hızla geliştiği ve bu teknolojilere olan yoğun talebin olduğu bir dönemde kullanıcı deneyimi yönünden insan-bilgisayar etkileşimi son derece önemli bir konudur. Bu etkileşimin önemi, insanların artan teknoloji kullanımıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle insan-bilgisayar etkileşimi konusunda gerçekleştirilen çalışmaların insan odaklı ve bilimsel araştırmalara dayalı olarak yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda insan-bilgisayar etkileşimi alanındaki çalışmalar, kullanıcıların teknolojik cihazlarla etkileşimlerini daha kolay ve daha doğru uyum sağlayabilmelerini hedeflemektedir. Kullanıcıların ihtiyaçlarına odaklanarak kullanıcı dostu arayüzlerin tasarlanması ve kullanıcı deneyiminin iyileştirilmesi önemli bir adımdır. Bu çabalarındaki başarı, kullanıcıların teknolojiyi daha kolay benimsemesini, daha verimli bir şekilde kullanmasını ve memnuniyetlerinin artırmasını sağlayabilmektedir.

İnsan-bilgisayar etkileşimi, özellikle kullanılabilirlik kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek kullanılabilirliğe sahip olan ürünler, etkinlik, etkililik ve memnuniyet açısından daha üstün performans sergilerler. Ayrıca kolaylıkla öğrenilebilirler; uzun süre kullanıma ara verildiğinde bile hatırlanabilirler ve kullanıcıların hatalarını en aza indirmektedirler. İBE alanında çalışan bir uzman, çeşitli disiplinleri benimsemelidir. Bu disiplinler arasında bilişim ve bilgisayar bilimleri, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlar yer almaktadır. Farklı disiplinlerden gelen bakış açıları, İBE'nin karmaşıklığını daha iyi anlamamızı sağlarken, İBE uzmanlarının farklı disiplinler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları da önem arz etmektedir (Çağiltay, 2016). Bu multidisipliner yaklaşım, kullanıcıların ihtiyaçlarını ve beklentilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamakla birlikte kullanıcıların bilişim sistemlerini daha etkili ve verimli bir şekilde kullanmalarını hedeflemektedir. Ayrıca kullanıcıların deneyimlerini geliştirmek ve memnuniyetlerini artırmak için kullanıcı odaklı tasarım ilkelerini benimsemektedir. İBE alanındaki araştırmalar ve uygulamalar, bilişim teknolojilerinin kullanıcılarla etkileşimindeki başarıyı artırmak ve kullanıcı merkezli bir yaklaşım benimsemek için önemli bir katkı sağlamaktadır.

ARAŞTIRMA TEKNİKLERİ

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan metot ve yöntemler hakkında detaylı bilgiler sunulmaktadır. Çalışmanın doğru bir şekilde sonuçlandırılması için yapılan araştırmalar ve çıkarımlar aşağıda başlıklar halinde yer almaktadır.

Metot ve Yöntem

Araştırma süreci, kullanıcı merkezli tasarım felsefesi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Arayüz tasarımı geliştirme sürecinde kullanıcı deneyimi yönünden başarılı bir deneyim tasarımının geliştirilmesine olanak sağlayan kullanıcı merkezli tasarım (User Centered Design, UCD), insan-bilgisayar etkileşiminde kullanıcının ihtiyaçlarına odaklanan ve tasarım sürecinin merkeze kullanıcıyı yerleştirerek kullanılabilirliği artırmayı hedefleyen bir tasarım felsefesidir. Bu felsefe, Donald Norman'ın 1980'lerdeki araştırma laboratuvarında geliştirildi ve Norman'ın "Kullanıcı Merkezli Sistem Tasarımı: İnsan-Bilgisayar Etkileşimine Yeni Bakış Açılımları" (User-Centered System Design: New Perspectives on Human-Computer Interaction) adlı kitabının yayınlanmasıyla daha da yaygın hâle getirdi. Kullanıcı merkezli tasarım, ürün ya da sistemin kullanıcıyı merkeze alarak kullanılabilirliğe ve kullanıcı deneyimine odaklanır (Abrams vd., 2004). Bu felsefe, tasarım sürecinde kullanıcının ihtiyaçlarını anlamak ve bunları tasarım sürecine dahil etmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır.

Bu çalışmada dijital platformların kullanıcılar tarafından kolayca kullanılabilmesi için önem verilen basitlik, kullanılabilirlik, hızlı ihtiyaç yanıtı sağlama ve doğru kullanım deneyimi gibi gereksinimleri göz önünde bulundurarak araştırmanın hedefine uygun bir araştırma yöntemi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, kullanılabilirlik açısından sorunlara yol açan tasarım hatalarını tespit etmek için örneklem tabanlı bilişsel gezinti yöntemi tercih edilmiştir. Bilişsel gezinti metodu, ayrıntılı bir şekilde birbirini takip eden adımları inceleyerek sistemin öğrenilme sürecinin kolaylığını belirlemeye odaklanan bir yöntemdir (Salazar, 2022). Bu yöntem kullanılarak kullanıcıların etkileşimde buldukları sistem üzerindeki hatalar ve eksiklikler doğru bir şekilde ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Bu yöntem, kullanıcıların mobil ve web tabanlı platformlarda deneyimledikleri duygu ve düşünceleri açık, gözlemlenebilir ve güvenilir bir şekilde ifade etmelerine ve verilerin doğrudan ve dolaylı olarak elde edilebilmesine olanak sağlamaktadır. Tasarımcılar tarafından platform arayüzlerinin kullanılabilirlik değerlendirme çalışmalarında sıkça tercih edilen bilişsel gezinti metodu, yazılım geliştirme sürecinde kullanışlı bir araç olarak kullanılmaktadır (How to Conduct a Cognitive Walkthrough, 2021; Salazar, 2022). Bu bağlamda araştırma kapsamında bilişsel gezinti metodunun tercih edilmesi uygun görülmüştür.

Örnekleme

Araştırma kapsamında çalışmaya uygunluğu sebebiyle Türkiye Cumhuriyeti Gelir İdaresi Başkanlığı'nın sunduğu, vatandaşların devlet dairesinde yapmaları gereken birçok işlemi (altmıştan fazla işlem ve yirmiden fazla sorgulama) elektronik ortamda daha hızlı ve kolay bir şekilde yapmasına imkân sağlayan İnteraktif Vergi Dairesi (İnteraktif Vergi Dairesi Nedir, 2022) dijital platformunun incelenmesi tercih edilmiştir.

Araştırma sürecinde birbirinden farklı dokuz katılımcı yer almıştır. Katılımcılar, 25 - 40 yaş aralığında, olmak üzere yükseköğretim eğitimi almış kişilerden oluşmaktadır. Araştırma sürecine dahil olan katılımcılar, teorik ve pratik yönden internet siteleri ve mobil uygulamalar gibi bilgisayar tabanlı platformlar üzerinde yeterli deneyime sahiptirler.

Kullanım Senaryosu ve Kullanım Kılavuzu

Araştırma kapsamında, tüm katılımcılar, detaylı borç öğrenme ve ödeme senaryosuyla birlikte İnteraktif Vergi Dairesi dijital platformunun internet sitesi ve mobil uygulamasının tasarımıyla ilgili kullanım kılavuzuna uygun bir şekilde değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu değerlendirmeler, katılımcıların İnteraktif Vergi Dairesi platformunun deneyimlemesi ve senaryoya bağlı kalarak deneyim sürecinde yaşadıkları kullanılabilirlik sorunlarının analizlerini içermektedir. Bununla birlikte kullanıcı değerlendirmelerin belirli bir kapsamda sistematik olarak değerlendirilebilmesi için kullanım senaryosu ve kılavuzu oluşturulup katılımcılarla paylaşılarak senaryoya ve kılavuza bağlı kalınmaları istenmiştir.

Kullanım Senaryosu

Araştırma kapsamında katılımcıların İnteraktif Vergi Dairesi platformuna yönelik oluşturulan senaryo aşağıda belirtilmiştir:

'Türkiye Cumhuriyeti Gelir İdaresi Başkanlığı tarafından sunulan İnteraktif Vergi Dairesi dijital platformunu kullanarak, Gelir İdaresi Başkanlığı tarafına yapılması gereken ödemelerin denetimini yapmalı ve ödeme süresi yaklaşmış veya geçmiş olan ödemeleri karşılamalısınız.'

Kullanım Kılavuzu

Araştırma kapsamında katılımcıların İnteraktif Vergi Dairesi platformu kullanım senaryosuna yönelik hazırlanan kullanım kılavuzu aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

- İnteraktif Vergi Dairesi dijital platformunu (mobil ya da internet sitesi) açınız.
- İnteraktif Vergi Dairesi platformuna giriş yapınız. Kullanıcı kaydınız yoksa Türkiye Cumhuriyeti'nin sunduğu E Devlet sitesi aracılığıyla giriş yapınız.
- Platformda bulunan borçlarınızı genel olarak inceleyiniz.
- Borç detay ekranından borçlarınızı detaylıca inceleyiniz.
- Ödemek istediğiniz borcu seçip ödemeyi gerçekleştiriniz.

Uygulama

Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan deneyim, önceden hazırlanmış ve sunulan kullanım senaryosuna ve kullanım kılavuzuna uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla, uzaktan internet bağlantısı üzerinden görüşülmüş ve deneyim sonrasında elde edilen bulgular değerlendirilmeye alınmıştır. Her katılımcıya platformu incelemek ve deneyimlemek için ortalama 20-30 dakikalık bir süre ayrılmıştır. Deneyim sonunda katılımcıların paylaştığı değerlendirme notları, yaklaşık 10 dakikalık bireysel görüşmelerle deneyim değerlendirilmesi tamamlanmıştır.

Araştırma Sorusu

Bu çalışmanın odak noktası, İnteraktif Vergi Dairesi platformunda kullanılabilirlik sorunlarının tespitidir. Araştırma sorusu ise şu şekildedir: 'İnteraktif Vergi Dairesi platformunda karşılaşılan kullanılabilirlik problemleri nelerdir?'

Kullanılabilirlik Değerlendirmesi

Kullanılabilirlik değerlendirmesi, kullanıcıların hedeflerini gerçekleştirmek için bir ürünü ne kadar etkili bir şekilde anlayabildikleri, deneyim sırasında yaşadıkları memnuniyet düzeyi ve kullanılabilirlik yetenekleri üzerine odaklanır (Nielsen, 2012). Araştırma kapsamında Nielsen'in (1993) belirlediği "10 Sezgisel Kullanılabilirlik Yöntemi" deneyim değerlendirme faktörleri olarak ele alınmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Nielsen'in (1993) 10 Sezgisel Kullanılabilirlik Yöntemi

Yöntem	Tanım
Sistem Durumunun Görünürlüğü ve Geri Bildirim	Sistem durumunun kullanıcılara etkili bir şekilde aktarılması, geri bildirimlerle sürekli bilgilendirme yapılması ve hata durumları öncesinde geri bildirim sağlanması, kullanıcının sistemi daha doğru ve etkili kullanmasına yardımcı olan adımdır.
Gerçek Dünyaya Yakınlık	Bu adımda kullanıcı merkezli tasarım için, arayüz terminolojisi kullanıcıların diline uygun olmalı, hem metinsel hem de görsel dil gerçek dünyaya yakın olmalı ve sembolize edilen çözümler tüm kültürler için aynı anlama sahip olmalıdır.
Kullanıcı Kontrolü ve Özgürlüğü	Kullanıcıların kontrol hissini artırmak için sistem, kullanıcılara mümkün olan her durumda kolay bir çıkış yolu sunmalıdır ve geri alma ve kaçış seçenekleri mevcut olmalıdır.
Tutarlılık ve Standartlar	Sistem arayüzlerinde tutarlılık ilkesinin uygulanması, kullanıcıların ürünün farklı alanlarında tutarlı bir arayüzle etkileşim kurabilmesine olanak sağlayarak, kullanıcı deneyimini artırır ve ürünler arasında geçiş yapmayı kolaylaştırır.
Hata Tanıma, Teşhis Etme ve Düzeltme	Hata senaryoları, kullanıcının istenen hedefe ulaşamayacağı durumları yansıtarak sistemin kullanılabilirliğini etkilediği gibi, hata mesajları kullanıcının sistem hakkında daha fazla bilgi edinmesine yardımcı olmaktadır.
Hata Önleme	Hata ve bilgi mesajları, etkili hata kurtarma, komut düzenleme ve onay seçenekleri gibi özelliklerle birlikte kullanıcı deneyimini iyileştirir.
Hatırlama Yerine Tanıma	Sistemler, kullanıcının bellek yükünü hafifletmek için önceden verilen bilgileri hatırlama gereksinimini ortadan kaldırma ve kullanıcılara seçim yapma veya düzenleme imkânı sunmalıdır.
Esneklik ve Kullanım Etkinliği	Sistem arayüzü, kullanıcıların farklı beceri seviyelerine uygun etkileşim biçimleri sunmalı ve deneyimli kullanıcıların işlemleri hızlandırabilmeleri için kısayollar gibi özelliklere sahip olmalıdır.
Estetik ve Minimalist Tasarım	Diyaloglarda gereksiz bilgilerden kaçınılmalı ve asıl ilgili bilginin görünürlüğü azalmaması için içeriğe ve görsel tasarıma odaklanılmalıdır.
Yardım ve Dokümantasyon	Kullanıcılara yardım sağlamak için kısa ve somut adımlardan oluşan erişilebilir belgelendirmeler sunulmalıdır.

Kaynak: Nielsen, 1993. *Usability Engineering*.

Tablo 1'de görüldüğü üzere bir ürünün ya da sistemin kullanılabilirlik testi birçok açıdan incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu faktörler göz önünde bulundurularak, katılımcıların tespitleri ve görüşleri değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve ANALİZ

Bu bölümde katılımcıların deneyimleri analiz edilerek bulgular elde edilmiştir ve değerlendirme süreci aktarılmıştır. Katılımcıların platform deneyim sürecinde yaşadığı problemler tespit edilerek irdelenmiştir.

İnteraktif Vergi Dairesi platformunun web ve mobil tabanlı platform tasarımlarında, kullanılabilirlik açısından yapılan değerlendirmeler ve kullanım sürecindeki incelemeler sonucunda birçok tasarım hatası tespit edilmiştir. Bu tespitler, katılımcıların kullanışlı bir tasarımda olması gereken unsurları dikkate aldıklarını ve bu unsurların eksik veya hatalı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, İnteraktif Vergi Dairesi platformunda karşılaştıkları sorunları ve zorlukları vurgulamıştır. Bu değerlendirmelere dayanarak karşılaşılan tasarım sorunları, kullanıcıların deneyimini olumsuz yönde etkileyerek platformun kullanımını zorlaştırdığı söylenebilmektedir.

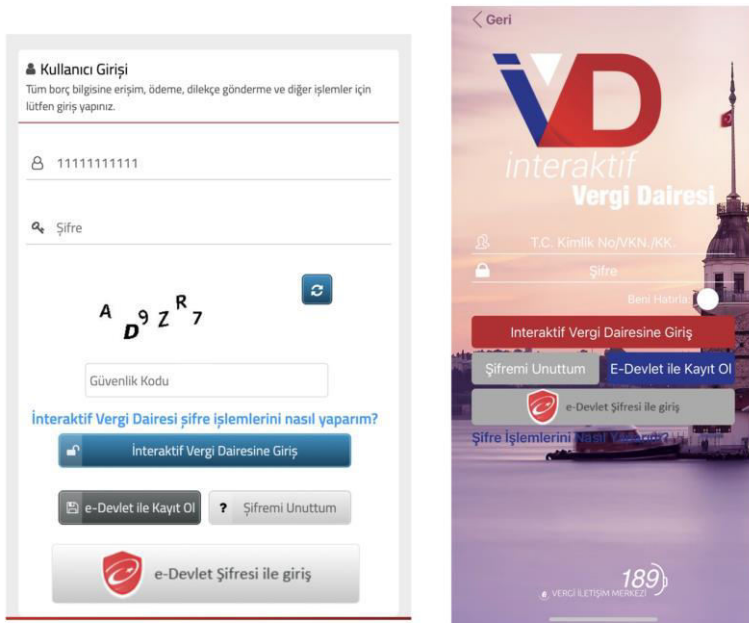
Sesli düşünme, gözlem ve not alma teknikleriyle gerçekleştirilen değerlendirme analizleriyle, kullanıcı etkileşimi ve kullanıcı deneyimi yönleri ile platform üzerindeki kullanılabilirlik sorunlarının ilişkilendirildiği sonucuna varılmıştır. İnteraktif Vergi Dairesi web ve mobil tabanlı platformlara özgü elde edilen bulgular ise aşağıda sıralanmıştır:

Katılımcılar tarafından belirlenen birinci tasarım sorunu, platformun giriş ekranında tespit edilmiştir. Kullanıcılar, giriş ekranından itibaren kullanılan arka plan görsellerinin neden olduğu karmaşık arayüz ve etkileşim bileşenlerinin yeterince belirgin olmamasının, kullanıcı deneyimi sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır (Şekil 1).



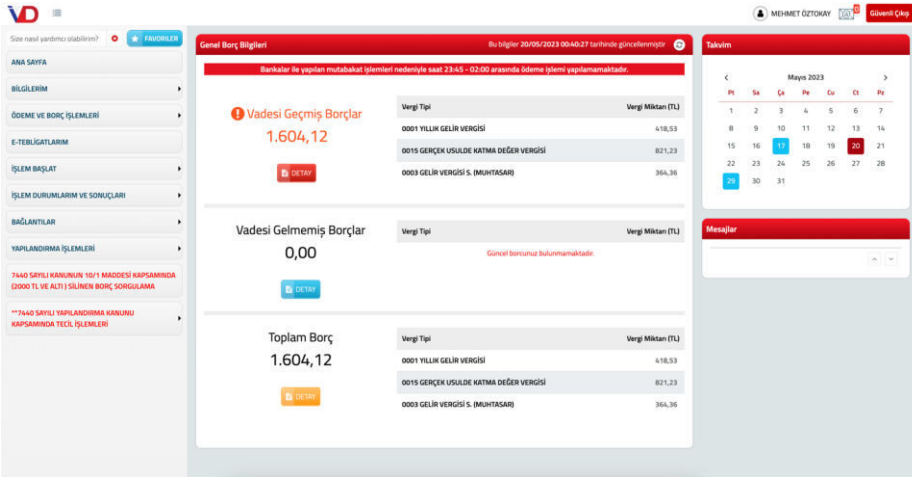
Şekil 1: İnteraktif Vergi Dairesi Mobil Platformunun Açılış ve Giriş Ekranları
Kaynak: <https://ivd.gib.gov.tr/>

Katılımcıların platformu deneyimlerken karşılaştığı ikinci sorun, tutarlılık ve standartların belirlenerek bir düzen içerisinde sunulmamasıdır. Kullanıcılar, telefonda ve web sitelerinden etkileşimde buldukları süreçte yaşadıkları uyum sorunları, kullanıcı deneyimi sürecini olumsuz etkilediklerini tespit etmişlerdir (Şekil 2). Kullanıcıların web sitesinde edindiği deneyime benzer bir deneyimi diğer platformlarda da görmesi gerekmektedir.



Şekil 2: İnteraktif Vergi Dairesi Mobil Platformunun Web (Sol) ve Mobil (Sağ) Giriş Ekranları
Kaynak: <https://ivd.gib.gov.tr/>

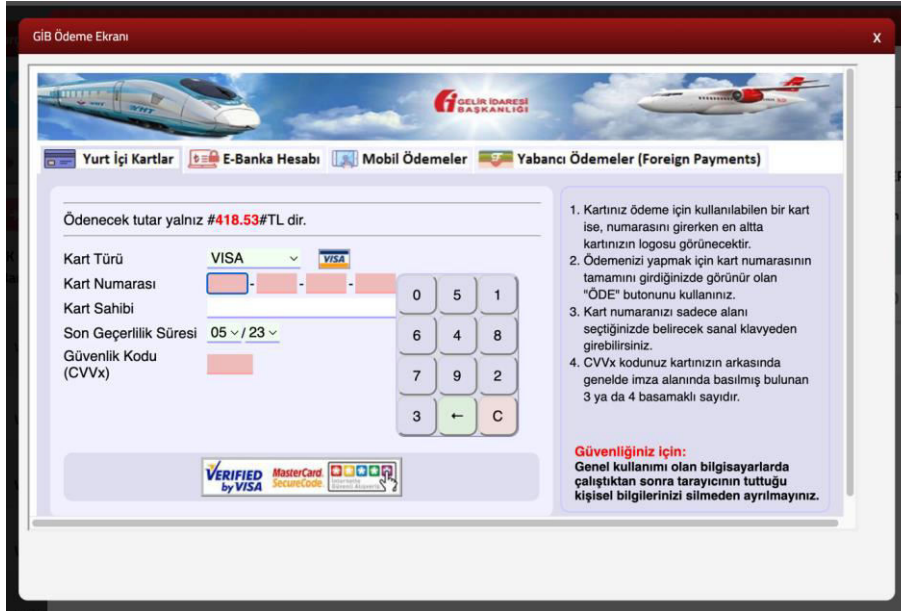
Katılımcıların deneyimleri sonucunda belirlenen üçüncü problem, sayfa tasarımlarının düzenli bir yapıdan yoksun olması ve karmaşık arayüz öğelerini içermesidir. Katılımcı analizlerine göre, platformda benzer görünümlü ve karışık arayüz öğelerini içeren tasarım çözümleri bulunmaktadır (Şekil 3). Ayırt edici bölümlerin eksikliği, kullanıcıların karmaşık bir yapıyla karşılaşmalarına neden olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 3: İnteraktif Vergi Dairesi Platformunun Ana Sayfası

Kaynak: <https://ivd.gib.gov.tr/>

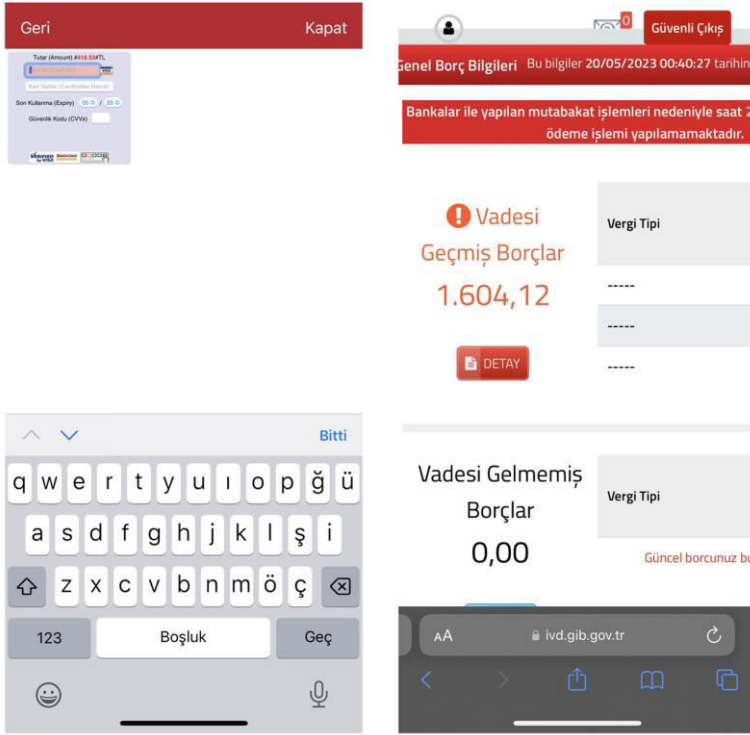
Katılımcıların yaşadığı dördüncü ortak sorun, ödeme adımlarında yetersiz kullanım kolaylığı sağlanmasıdır (Şekil 4). Bu sorun, kullanıcıların işlemlerinden kolayca vazgeçebilmelerine olanak tanıyan yetersiz geri dönüş özgürlüğü, kullanıcı girdi alanlarının açıklamalarının yetersiz olması, ödeme adımında kart bilgilerinin bilgisayar faresi yerine bilgisayar klavyesi ile girilmesi gerekliliği ve karmaşık bir arayüze sahip girdi alanının varlığı şeklinde kendini göstermektedir.



Şekil 4: İnteraktif Vergi Dairesi Platformunun Ödeme Ekranı

Kaynak: <https://ivd.gib.gov.tr/>

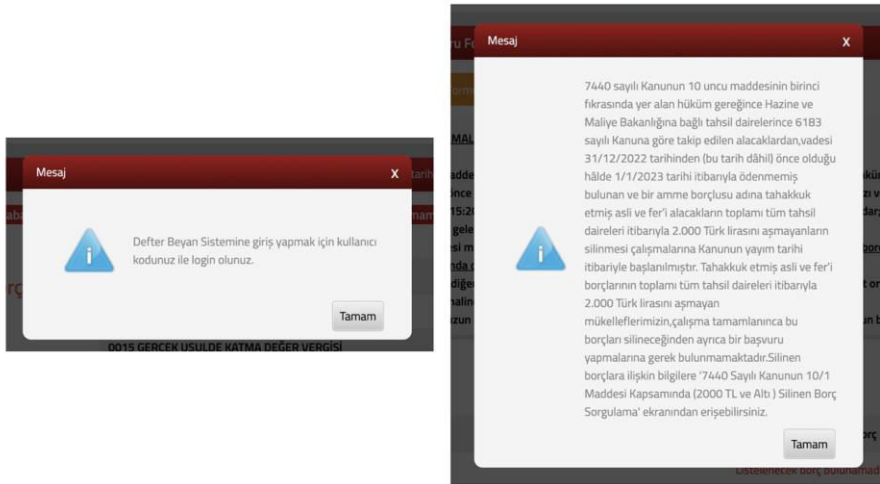
Katılımcıların gözlemediği beşinci sorun, platformun mobil kullanımında yeterli uyumluluğun olmamasıdır (Şekil 5). Kullanıcılar hem web hem de mobil platform deneyimlerinde yeterli ekran çeşitliliğine destek verilmediğini tespit etmiştir. Mobil ekran uyumsuzluğu kullanıcıların hedeflerine doğru bir şekilde ulaşmasına zorluk tanımakla birlikte zaman kaybettirdikleri analiz edilmiştir.



Şekil 5: İnteraktif Vergi Dairesi Platformunun Mobil Uyumluluk Sorunları

Kaynak: <https://ivd.gib.gov.tr/>

Katılımcıların tespit ettiği altıncı sorun, geri bildirim mesajlarının yetersiz ve uygun bir dille gösterilmemiş olmasıdır (Şekil 6). Kullanıcılar, yaptığı hataları kolayca algılayabileceği ve hataların çözümlerine rahatça ulaşabileceği geri bildirimler almalıdır. Katılımcılar, platformda karşılaşılan bilgilendirme mesajlarının kullanıcı deneyimini olumsuz etkilediğini tespit etmişlerdir.



Şekil 6: İnteraktif Vergi Dairesi Platformundaki Geri Bildirim Mesajları

Kaynak: <https://ivd.gib.gov.tr/>

Yukarıda ifade edildiği üzere İnteraktif Vergi Dairesi platformunda gerçekleştirilen katılımcı deneyim süreci, bilişsel yol analiziyle incelenmiş ve bu analiz sonucunda altı farklı tasarım hatası belirlenmiştir.

İnteraktif Vergi Dairesi'nin farklı platform çözümlerini ayrı ayrı değerlendirmek yerine, iki farklı platform arasında karşılaştırma yapılarak kapsamlı bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, katılımcılar mobil ve web tabanlı platformları kullanarak deneyimlerini aktarmışlardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Teknolojinin ilerlemesiyle devlet dairelerinde gerçekleştirilmesi gereken birçok işlem, web ve mobil tabanlı uygulamalar aracılığıyla daha pratik ve kolay hale getirilmiştir. Kullanıcılar, eski çözümlerde randevu sistemleriyle devlet dairelerine gitmek ve yüz yüze işlemler yapmak zorunda kalırlardı. Ancak, İnteraktif Vergi Dairesi gibi dijital çözümler sayesinde bu süreç oldukça kolaylaştırılmıştır. Bu sayede yalnızca kullanıcıların değil kullanıcılarla ilgilenen devlet dairesinin iş yükü ve insan ihtiyacı azaltılmıştır.

Bununla birlikte araştırma kapsamında yapılan bilimsel araştırmaların da kullanıcıların bu tür platformları kullanırken zorluklarla karşılaşabilecekleri analiz edilmiştir. Kullanıcı deneyiminin yetersiz olduğu bir platformu kullanmak, kullanıcıların sisteme karşı güven ve bağlılık duygularını azaltabilmektedir (Hassenzahl & Tractinsky, 2006). Ürün ya da sistem tasarımlarında kullanıcı sadakati sağlanmalı ve ürüne olan güven duygusu her zaman olumlu yönde olmalıdır. Deneyim tasarımlarının iyileştirilmesi, bu platformların kullanım oranlarının artmasına fayda sağlayabilmektedir.

Bu bağlamda, örnek olarak seçilen İnteraktif Vergi Dairesi sisteminin web ve mobil tabanlı platformlarının kullanılabilirlik açısından tasarım hatalarını keşfetmek amacıyla araştırma yapılmıştır. Hazırlanan senaryo üzerinden katılımcılar, kullanıcı deneyimi ve kullanıcı etkileşimi faktörleri temelinde İnteraktif Vergi Dairesi platform tasarımlarını kullanılabilirlik açısından değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sürecinde elde edilen bulgular, bilişsel yol analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, sistemin web ve mobil tabanlı platformlarında kullanıcı deneyimi ve kullanıcı etkileşimi alt boyutlarına yönelik farklı tasarım hatalarının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu hatalar, Nielsen'in (1993) ileri sürdüğü "10 Sezgisel Kullanılabilirlik Yöntemi" ele alınarak analiz edilmiştir. Bu hataların her birinin kullanıcıların platformu kullanma sürecinde kullanılabilirlik algısına yönelik önemli ölçüde olumsuz sonuçlar doğurabileceği anlaşılmaktadır.

Hataların kullanıcı deneyimi kötü etkilemesi sebebiyle platforma olan bağlılık ve güvenin azalması kaçınılmazdır. Bu sebeple bu hataların birçok açıdan incelenmesi, analiz edilerek değerlendirilmesi ve çözümlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma; araştırma sorusu, konusu ve değerlendirmeleri ile literatüre katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, kullanıcı memnuniyeti ile sadakati kazanabilmek adına dijital platform tasarımı gereksinimleri konusunda stratejik bilgiler sunmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda, sınırlı sayıda katılımcı ve kullanılabilirlik değerlendirme yöntemi kullanılarak bir devlet dairesinin dijital platformuna odaklanan bir vaka analizi sunmaktadır. Bu şekilde, daha geniş bir perspektiften tasarım hataları incelenebilir; daha fazla başarı elde etmek için etkili stratejiler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abras, C., Maloney-Krichmar, D., & Preece, J. (2004). User-centered design. Bainbridge, W. Encyclopedia of Human-Computer Interaction. Thousand Oaks: Sage Publications, 37(4), 445-456.
- Alan Dix. (2012). What is Human-Computer Interaction (HCI)? The Interaction Design Foundation. <https://www.interaction-design.org/literature/topics/human-computer-interaction>
- Çağiltay, K. (2016). İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Öğretim Teknolojileri (ss. 297-314).
- Don Norman & Jakob Nielsen. (2016). The Definition of User Experience (UX). Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/definition-user-experience/>
- Hassenzahl, M., & Tractinsky, N. (2006). User experience - A research agenda. Behaviour & Information Technology, 25(2), 91-97. <https://doi.org/10.1080/01449290500330331>
- How to Conduct a Cognitive Walkthrough. (2021). The Interaction Design Foundation. <https://www.interaction-design.org/literature/article/how-to-conduct-a-cognitive-walkthrough>
- İnteraktif Vergi Dairesi Nedir. (2022). Logo Yazılım. <https://www.logo.com.tr/blog/blog-detay/interaktif-vergi-dairesi-nedir>
- Law, L.-C., Roto, V., Hassenzahl, M., Vermeeren, A., & Kort, J. (2009). Understanding, scoping and defining user experience: A survey approach. 719-728. <https://doi.org/10.1145/1518701.1518813>
- Nielsen, J. (1993). Usability Engineering. Morgan Kaufmann.
- Nielsen, J. (2012). Usability 101: Introduction to Usability. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>

Salazar, K. (2022). Evaluate Interface Learnability with Cognitive Walkthroughs. Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/cognitive-walkthroughs/>

Walsh, C. (2022). What is UI design? A complete introductory guide - UX Design Institute. <https://www.uxdesigninstitute.com/blog/what-is-ui-design/>

What is User Interface (UI) Design? (2016). The Interaction Design Foundation. <https://www.interaction-design.org/literature/topics/ui-design>

Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrenciye Sahip Velilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Karşılaştırılması

Comparison Of Psychological Resilience Levels Of Parents With And Without Intellectual Disability

ÖZET

Bu araştırmanın amacı velilerin psikolojik sağlık düzeylerinin zihinsel yetersizliği olan ya da olmayan çocuğa sahip olma durumuna ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesidir. Velilerin psikolojik sağlıklarını zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olup/olmama durumuna göre değerlendiren bir araştırmaya daha önce rastlanmamıştır. Velilerin psikolojik sağlık düzeylerinin yaşadıkları zorlu olaylar karşısında farklılaşabileceği öngörülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin çeşitli zorluklar yaşadıkları ve yaşanan bu zorlu süreçlerden kaynaklı ailelerin psikolojik sağlıklarının etkileneceği düşünülmektedir. Bu çalışma zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrenciye sahip velilerin psikolojik sağlık düzeylerinin karşılaştırılmasının incelenmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Nicel bir çalışma olan bu araştırma ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örnekleme ulaşmak amacıyla basit örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 190 veliden veri toplanmıştır. Araştırma verilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış demografik bilgi formu ile Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olan velilerin psikolojik sağlığının daha düşük olduğu, zihinsel yetersizliği olan çocuğu olanlar içinde kadınların psikolojik sağlıklarının erkeklere göre daha düşük olduğu, yine bir işte çalışanlara göre çalışmayan velilerin psikolojik sağlığının daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin eğitimsel tanılarına göre velilerin psikolojik sağlık düzeylerine bakıldığında en düşük psikolojik sağlığı olan velilerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip veliler olduğu, yine ikinci sırada zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip velilerin olduğu ve ardından diğer tanı gruplarına sahip çocuğu olan veliler olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlık, Zihin yetersizliği, Veli

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate whether the psychological resilience levels of the parents differ according to the status of having a child with or without intellectual disability and various variables. No research has been found before that evaluates the psychological resilience of parents according to whether or not they have a child with intellectual disability. It is predicted that the psychological resilience levels of the parents may differ in the face of the difficult events they experience. It is thought that families with children with intellectual disabilities experience various difficulties and the psychological resilience of families will be affected by these difficult processes. This study has an important place in terms of examining the comparison of psychological resilience levels of parents with and without intellectual disability. This research, which is a quantitative study, was designed using the associational correlation research method. Simple sampling method was used to reach the sample of the study. Data were collected from 190 parents in the study. In order to reach the research data, the demographic information form prepared by the researcher and the Psychological Resilience Scale were used. SPSS 26 package program was used in the analysis of the research data. According to the results of the research, it has been understood that the psychological resilience of the parents who have children with intellectual disabilities is lower, the psychological resilience of women with children with mental disabilities is lower than men, and the psychological resilience of non-working parents is lower than those who work in a job. Considering the psychological resilience levels of the parents according to the educational diagnoses of the students, it is seen that the parents with the lowest psychological resilience have a child with a child with autism spectrum disorder, the second is the parents with a child with an intellectual disability, followed by the parents with a child with other diagnosis groups.

Keywords: Psychological resilience, Intellectual disability, Parents

GİRİŞ

Zihinsel yetersizlik doğum öncesi, sırası ve doğum sonrasında farklı nedenlerle ortaya çıkabilen, bireylerin akranlarına göre zihinsel işleyiş ve uyumsal davranışlarda belirgin farklılıklar gösterdiği bir durumdur (Bural, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında yayımladığı özel eğitim yönetmeliğine göre zihinsel yetersizlik, zihinsel işlev açısından kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklik veya kısıtlılık bulunan, 18 yaşından önce başlayan, özel eğitim ve destekleyici eğitim hizmetleri gerektiren bir gelişim dönemidir (Coşkun ve Erdin, 2014). Yaşlarına göre daha yavaş gelişim göstermeleri, tüm gelişim alanları için geçerlidir. Diğer bir deyişle, bir

Kadir Yıldız¹ 
Yaşar Barut² 
Nuray Kahraman³ 
Şazile Karagöz⁴ 
Yunus Kahraman⁵ 
Leyla D. Uygur Yolçun⁶ 

How to Cite This Article

Yıldız, K., Barut, Y., Kahraman, N., Karagöz, Ş., Kahraman, Y. & Yolçun, L. D. D. (2023). "Zihinsel Yetersizliği Olan ve Olmayan Öğrenciye Sahip Velilerin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Karşılaştırılması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7087-7093. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70206>

Arrival: 22 March 2023

Published: 31 May 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, Atakum Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0007-3268-5197

² Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Samsun, Türkiye Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0002-5027-2536

³ Müdür, Atakum Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9314-2416

⁴ Psikolojik Danışman, Atakum Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0000-7617-4523

⁵ Öğretmen, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen, Samsun, Türkiye. ORCID: 0009-0005-0229-3294

⁶ Psikolojik Danışman, Atakum Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehberlik, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0001-6262-3957

bebeğin zeka geriliğinden bahsetmek, onun yuvarlanma, emekleme, yürüme, konuşmaya başlama gibi konularda akranlarından geride olduğu anlamına gelir (Yaşarsoy, 2006). Zihinsel engelli çocuklar dil, sözdizimi, biçim bilgisi, ses bilgisi vb. yapısal öğelere genellikle normal yaşlılarıyla aynı zamanda başlamalarına rağmen bu becerileri giderek daha yavaş kazandıkları söylenmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Aile içinde yaşanan bu olumsuzluklar, iletişimde büyük bir kopukluk yaratabilir. Ailedeki herkes zihinsel yetersizliği olan çocuklara sevgi, farkındalık ve sağduyu ile yaklaşmalıdır (Dereli ve Okur, 2008). Zihinsel yetersizliğin düzeltilemeyen bir yetersizlik olması nedeniyle, ailelerde farklı biçimlerde ve farklı düzeylerde etkileri gözükmemektedir. Bu etkiler aile bireylerini de farklı biçimde etki altına almaktadır (Sarı, 2007). Aile bireyleri bu etkilerin üstesinden gelmekte yetersiz kaldıkları dönemlerde ve buna bağlı olarak psikolojik sağlımlıkları bozulabilmektedir (Küçük ve Sarıçam, 2015). Engelli çocuğu olan aileler birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Aile duygusal olarak tükenmiştir ve engelli çocuğun doğumundan sonra sorunları çözmek zordur (Oğultürk, 2012).

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin karşılaştıkları bu sorunlarla baş edebilmeleri için psikolojik sağlımlıklarının yüksek olması gerekmektedir. Psikolojik sağlımlık, bireyin hayatında karşısına çıkan olumsuz bir durumda risk etkenleri ile koruyucu etkenlerin etkileşime geçmesi ile kişinin hayatındaki değişikliğe uyum sağlaması olarak belirtilmiştir (Kararımak, 2016). Psikolojik sağlımlık, latince “resiliens” kelimesinden türetilmiştir ve bir maddenin esnek olması ve eski haline dönebilme özelliğine sahip olmasını ifade etmektedir (Doğan, 2015). Ramirez (2007) ise Dirençlilik kavramı, hastalık, depresyon ya da çeşitli olumsuz durumlardan kısa sürede kurtulabilme yeteneği; iyileşme, bu olaylara uyum sağlama, orijinal benliğe dönme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Genel anlamda psikolojik sağlımlık kavramında yıkıcı yaşam şartlarına, stresli ortam ve durumlara, yoksunluk vb. gibi etmenlere dikkat çekilmektedir. Psikolojik sağlımlığa sahip bireyler, riskli ve olumsuz yaşam durumlarına karşın, yaşamı daha kaliteli ve başarılı sürdürmek adına birtakım kişisel özellikler geliştirmişlerdir (Çelik, 2013). Psikolojik sağlımlık bireylerin yaşadıkları olumsuz durumlar sonrasında yeniden eski dengesine dönmesi olarak tanımlanmaktadır (Greene, 2002). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olan ailelerin çocuğunu çok küçük yaşlardan itibaren zorlu bir eğitim süreci beklemektedir. Eğitim süreci yanında aileyi çocuğuyla birlikte sosyal, çevresel ve yaşamsal zorluklar da beklemektedir. Uzun yıllar bakıma muhtaç olan bu çocukların aileleri çeşitli psikolojik ve sosyal sorunlar yaşayabilmektedirler. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin psikolojik sağlımlıklarını incelemek, alınabilecek önlemlere işaret etmek açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, velilerin psikolojik sağlımlık düzeylerinin, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olup olmama durumuna ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Velilerin psikolojik sağlımlık düzeylerinin, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olup olmama durumuna ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modellerinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenle birlikte değişimin derecesini bulmayı amaçlar (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmada Samsun il sınırları içerisinde yaşayan zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrenciye sahip velilerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlarının Zihinsel Yetersiz Öğrenciye Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

Velilere Ait Değişkenler		Zihinsel yetersizliği olan (n:88)		Zihinsel yetersizliği olmayan (n:102)		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	55	62,5	76	74,5	131	68,9
	Erkek	33	37,5	26	25,5	59	31,1
Yaş	--35	20	22,7	14	13,7	34	17,9
	36-40	21	23,9	25	24,5	46	24,2
	41-45	17	19,3	31	30,4	48	25,3
	46-50	15	17,0	23	22,5	38	20,0
	51-+	15	17,0	9	8,8	24	12,6
Eğitim Durumu	İlkokul	14	15,9	14	13,7	28	14,7
	Ortaokul	9	10,2	15	14,7	24	12,6
	Lise	32	36,4	36	35,3	68	35,8
	Üniversite	28	31,8	30	29,4	58	30,5
	Y. Lisans- Doktora	5	5,7	7	6,9	12	6,3
Çalışma Durumu	Evet	54	61,4	51	50,0	105	55,3
	Hayır	34	38,6	51	50,0	85	44,7
Medeni Durum	Boşanmış / Dul	16	18,2	7	6,9	23	12,1
	Evli	72	81,8	95	93,1	167	87,9
Meslek	Çalışmayan	34	38,6	51	50,0	85	44,7
	İşçi	17	19,3	23	22,5	40	21,1
	Memur	23	26,1	14	13,7	37	19,5
	Serbest Meslek	14	15,9	14	13,7	28	14,7
Çocuğunun eğitsel tanısı	Zihinsel Yetersizlik	43	48,9			43	22,6
	Otizm Spektrum Bozukluk	32	36,4			32	16,8
	Diğer	13	14,8			13	6,8
	Normal tanısı yok	-	-	102	100	102	53,7

Çalışmaya katılan velilerin %46, 3'ünün zihinsel yetersizliği olan çocuğu var iken, %53,7'sinin zihinsel yetersizliği olan çocuğu yok; %68,9'u kadın, %31,1'i erkek; %17,9'unun yaşı 35 yaş ve altı, %24,2'sinin yaşı 36-40 arasında, %25,3'ünün yaşı 41-45 yaş arasında, %20'sinin yaşı 46-50 arasında, %12,6'sının yaşı 51 yaş ve üzeridir. Katılımcıların %14, 7'sinin eğitim durumu ilkökul, %12,6'sının ortaokul, %35,8'inin lise, %30,5'inin üniversite, %6,3'ünün yüksek lisans ve doktora; %55,3'ü çalışıyor, %44,7'si çalışmıyor; %12,1'i boşanmış/dul, %87,9'u evli; %21,1'i işçi, %19,5'i memur, %14,7'si serbest çalışandır. Çalışmaya katılanların çocuğunun %22,6'sının eğitsel tanısı zihinsel yetersizlik, %16,8'inin eğitsel tanısı Otizm Spektrum Bozukluk, %53,7'sinin eğitsel tanısı normaldir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma durumu, medeni durumu, velinin mesleği ve çocuğunun eğitsel tanısı gibi demografik özelliklerin yer aldığı formdur.

Psikolojik Sağlık Ölçeği

Smith ve diğerleri (2008) tarafından bireyin psikolojik sağlamlığını ölçmek için oluşturulmuş. Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ölçek, 6 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekte "Hiç Katılmıyorum" 1 puan, "Tamamen Katılıyorum" 5 puan olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek dayanıklılığı gösterir. Doğan'ın (2015) çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,83, Cronbach α güvenilirliği ise 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 26 paket programı yoluyla analiz edilmiştir. Dağılımın normalliğine için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerde bağımsız iki grup karşılaştırması için t-testi, ilişkisiz ikiden fazla olan grupların karşılaştırılması için Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA) analizi ve farkın kaynağının tespit için post-hoc analizi için varyanslarının homojen bulunduğu durumlarda Bonferroni testi kullanılmıştır.

Tablo 2: Psikolojik Sağlık Ölçek Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Zihinsel yetersizliği Öğrencisi Olma durumu	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	İst.	sd	p		
Zihinsel yetersizliği olan	0,16	88	0,001	-0,33	0,10
Zihinsel yetersizliği olmayan	0,11	102	0,005	-0,59	0,21

Tablo 2'e göre Psikolojik Sağlık Ölçeğinden elde edilen toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi sonuçları incelenmiş, normal dağılım eğrisinin çizildiği histogram, normal Q-Q grafiği ve box-plots incelenmiştir. Verilerin çarpıklık-basıklık katsayılarının $\pm 1,0$ aralığında olduğu ve histogram grafiğinin çan eğrisi civarında olduğu görüldüğünden normal kabul edilmiş ve karşılaştırılmasında parametrik testler uygulanacaktır.

Verilerin Güvenirliği

Tablo 3: Katılımcıların Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplara Ait İç Tutarlılık Katsayısı

Ölçek	Cronbach's Alpha (İç Tutarlılık)
Psikolojik Sağlık Ölçeği	0,80

Psikolojik Sağlık Ölçeğinin Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayılarına göre güvenilirliği (0,80) yüksek seviyededir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ham verilerin analizinden sonra elde edilen bulgularına ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Psikolojik Sağlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistiklerinin Dağılımı

	Min	Max	Median	\bar{X} (Mean)	Ss
Zihinsel yetersizliği olan	8	28	18	17,47	4,32
Zihinsel yetersizliği olmayan	8	30	22	21,36	4,28

Katılımcı velilerden zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olan velilerin psikolojik sağlık toplam puanı 8-28 arasında olup ortalama 17,47, Standart sapması ise 4,32'dir. Zihinsel yetersizliği olmayan öğrenciye sahip olan velilerin psikolojik sağlık toplam puanı 8-30 arasında olup ortalama 21,36, Standart sapması ise 4,28'dir.

Tablo 5: Zihinsel yetersizlik tanımlı Öğrencisi Olan veya Olmayan Velilerin Psikolojik Sağlık Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Cinsiyet	ZYD	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	df	p
Kadın	Evet	55	16,37 \pm 3,72	-6,43	129	0,01*
	Hayır	76	21,23 \pm 4,64			
Erkek	Evet	33	19,31 \pm 4,69	-2,32	57	0,02*
	Hayır	26	21,77 \pm 3,08			

*P<0,05 Independent sample t-testi

Çalışmaya katılan kadın velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-6,43$ $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olmayanların puanları (21,23 \pm 4,64), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olanların puanlarına (16,37 \pm 3,72) göre anlamlı şekilde yüksektir.

Çalışmaya katılan erkek velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-2,32$ $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olmayanların puanları (21,77 \pm 3,08), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olanların puanlarına (19,31 \pm 4,69) göre anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 6: Zihinsel yetersizliği Öğrencisi Olan veya Olmayan Velilerin Psikolojik Sağlık Ölçek Puanlarının Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Çalışma Durumu	ZYD	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	df	p
Çalışıyor	Evet	54	18,34 \pm 4,29	-4,52	103	0,01*
	Hayır	51	21,95 \pm 3,88			
Çalışmıyor	Evet	34	16,09 \pm 4,08	-4,81	83	0,01*
	Hayır	51	20,79 \pm 4,62			

*P<0,05 Independent sample t-testi

Çalışmaya katılan çalışan velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-4,52$ $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olmayanların puanları (21,95 \pm 3,88), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olanların puanlarına (18,34 \pm 4,29) göre anlamlı şekilde yüksektir.

Çalışmaya katılan çalışmayan velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-4,81$ $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olmayanların puanları (20,79 \pm 4,62), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olanların puanlarına (16,09 \pm 4,08) göre anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 7: Zihinsel yetersizliği Öğrencisi Olan veya Olmayan Velilerin Psikolojik Sağlık Ölçek Puanlarının Velilerin Medeni Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Çalışma Durumu	ZYD	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	df	p
Boşanmış/Dul	Evet	16	15,94±4,69	-2,34	21	0,03*
	Hayır	7	21,58±6,61			
Evli	Evet	72	17,81±4,2	-5,46	165	0,01*
	Hayır	95	21,35±4,12			

*P<0,05

Independent sample t-testi

Çalışmaya katılan Boşanmış/Dul velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-2,34$ $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olmayanların puanları (21,58±6,61), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olanların puanlarına (15,94±4,69) göre anlamlı şekilde yüksektir.

Çalışmaya katılan Evli velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-5,46$ $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olmayanların puanları (21,35±4,12), zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olanların puanlarına (17,81±4,2) göre anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 8: Zihinsel yetersizliği Öğrencisi Olan veya Olmayan Velilerin Psikolojik Sağlık Ölçek Puanlarının Velilerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Yaş	ZYD	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	df	p
35 ve altı	Evet	20	18±3,83	-1,05	32	0,30
	Hayır	14	19,5±4,44			
36-40 yaş	Evet	21	17,48±3,98	-3,09	44	0,01*
	Hayır	25	21,44±4,62			
41-45 yaş	Evet	17	16,36±4,48	-6,24	46	0,01*
	Hayır	31	22,88±2,78			
46-50 yaş	Evet	15	17,2±5,64	-1,62	36	0,11
	Hayır	23	20±4,92			
51-+ yaş	Evet	15	18,27±4,05	-2,32	22	0,03*
	Hayır	9	22,34±4,36			

*P<0,05

Independent sample t-testi

Çalışmaya katılan 35 yaş ve altı ve 46-50 yaş arasında olan velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Çalışmaya katılan 36-40, 41-45 ve 51 yaş ve üzeri olan velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (sırası ile $t=-3,09$, $t=-6,24$, $t=-2,32$ $p<0,05$). Ortalamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olmayanların puanları, zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olanların puanlarına göre anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 9: Zihinsel yetersizliği Öğrencisi Olan Velilerin Psikolojik Sağlık Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Eğitsel Tanılarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Eğitsel Tanısı	N	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Zihinsel Yetersizlik	43	18,05±4,5	G.A	773,97	3	257,99	14,04	0,01*	1-4
Otizm Spektrum Bz	32	16,41±3,96	G.İ	3.418,90	186	18,38			2-4
Diğer	13	18,16±4,42	Top	4.192,86	189				
Normal	102	21,37±4,29							
Total	190	19,56±4,72							

*p<0,05

Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Çalışmaya katılan zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olan velilerin öğrencilerin eğitsel tanılarına göre psikolojik sağlık toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=14,04$ $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırmaya göre öğrencisi normal olan velilerin psikolojik sağlık puanları (21,37±4,29), eğitsel tanısı Zihinsel Yetersizlik olanların puanlarına (18,05±4,5) ve Otizm Spektrum Bozukluğu olanların puanlarına (16,41±3,96) göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Psikolojik sağlık ölçeği puanına göre zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olan velilerin psikolojik sağlamlığı daha düşüktür. Küçük ve Sarıçam'a (2015) göre psikolojik sağlık açısından, çocukları engelli olarak tanımlanan velilerin psikolojik sağlık düzeyleri, çocukları engelli olmayan velilere göre daha düşük düzeydedir.

Yine çalışmaya katılan kadın velilerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye sahip olma durumlarına göre psikolojik sağlık düzeyleri farklılık göstermektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuğa sahip kadın ve erkek katılımcıların zihinsel yetersizliği olan çocuğu olmayan velilere göre psikolojik sağlamlığı daha düşüktür. Zihinsel

yetersizliği olan çocuğu olanlar içinde kadınların psikolojik sağlamlıkları erkeklere göre daha düşüktür. Tura'ya (2017) göre ailede engelli bir çocuğun dünyaya gelmesi, aile bireylerinin yaşamlarını, duygu, düşünce ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Engelli çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla bakım ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaçlar genel olarak anne tarafından karşılanmaktadır. Turan Gürhopur ve İşler Dalgıç'a (2017) göre özel zihinsel gereksinimli çocuğu olan ailelerin desteklenmesi, başta anneler olmak üzere ailelerin sağlığı için önemlidir.

Çalışıyor olma durumuna göre bakıldığında ise bir veli çalışıyor olsun olmasın zihin yetersizliği olan çocuğu sahip velilerin psikolojik sağlamlıkları zihin yetersizliği olan çocuğu olmayan velilere göre daha düşüktür. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olanların içinde ise çalışanlara göre çalışmayan velilerin psikolojik sağlamlığı daha düşüktür. Yine medeni duruma göre evli ya da boşanmış olsun zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olanların psikolojik sağlamlığı daha düşüktür. Bu grup içinde ise evli olanlara göre boşanmış olanların psikolojik sağlamlığı daha düşüktür. Kara'ya (2019) göre ailede azalan iletişim ve uyum, veli çatışmasına ve aile içinde sevgi ve paylaşım ortamının azalmasına yol açar. Anneler bakım, sosyal ilişkiler ve akran ilişkilerinde yardım, destek ve sevgiden yoksundur ve bu da psikolojik dayanıklılığın azalmasına yol açmaktadır. Lafçı ve ark. (2014) çalışmalarında özel gereksinimli çocuğu olan aile içinde eş ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini, ailede iş bölümü konusunda belirsizliğin yaşandığını, eşler arası iletişimde sorunlar yaşandığını ve aile içi ilişkilerde danışmanlığa ihtiyaç duyulduğunu ve sağlıklı aile ilişkilerine sahip olmanın psikolojik dayanıklılık üzerinde olumlu etkisini dile getirmişlerdir.

Yaş gruplarına göre bakıldığında zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip velilerin psikolojik sağlamlıkları yaşa göre artıp azalmadığı bazı yaşlara göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Kara'ya (2019) göre özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşı ne olursa olsun aynı psikolojik durumları yaşadığı ve yaş grubu özelliklerinin annenin uyum sürecindeki güçlükleri azaltmakta ya da arttırmaktadır.

Öğrencilerin eğitsel tanılarına göre velilerin psikolojik sağlamlık düzeylerine bakıldığında en düşük psikolojik sağlamlığı olan velilerin otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip veliler olduğu, ikinci sırada zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip velilerin olduğu ve ardından diğer tanı gruplarına sahip çocuğu olan veliler olduğu görülmektedir. Halstead ve ark. (2018) zihinsel engelli ve otizmlili çocuğu olan annelerin olumsuz koşulların olumsuz etkileriyle başa çıkma konusundaki psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışmada, otizmlili çocuğu olan annelerin daha fazla stres ve daha az aile memnuniyeti yaşadıklarını ortaya koymuşlardır (Halstead ve ark., 2018).

Bu araştırma sonuçlarına bakarak okuyucular için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler için psikolojik destek programları oluşturulmalı,
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler içinde kadınların psikolojik sağlamlıkları erkeklere göre daha düşük olduğu araştırma sonucunda anlaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak yetkili kamu kuruluşları tarafından zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler için özel destek programları oluşturulmalı,
- ✓ Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler için ulaşım ve sosyal destekleri barındıran programlar sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

Bural, B. (2020). *Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile ilgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 11. Baskı, Ankara, Pegem Akademi.

Coşkun, İ. ve Erdin, G. (2014). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 1-18.

Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.

Dereli, F. ve Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25(3), 164.

- Doğan, T. (2015) Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well Being*, 3(1), 93-102.
- Greene, R. ve Conrad, A. P. (2002). Basic assumptions and terms. R. Greene (Eds.). Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research. Washington, DC: NASW Press.
- Halstead, E., Hastings, R. & Griffith, G. (2018). Associations between resilience and the well-being of mothers of children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1108–1121.
- Kara A. (2019). *Zihinsel Özel Gereksinimi Olan Çocuk Annelerinde Psikolojik Sağlamlık ve Baba Katılımı İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 129-142.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçük, A. A. ve Sarıçam, H. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Normal Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. 23. Özel Eğitim Kongresi. 12.2015
- Lafçı, D., Öztunç, G. ve Alparslan, N. (2014). Zihinsel engelli çocukların anne babalarının yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 723-735.
- Oğultürk, N. (2012). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin, Aile İşlevlerini Etkileyen Etmenler: Çankaya Belediyesinden Hizmet Alan Aileler Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Ramirez, E. R. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42, 73-82.
- Sarı, E. 2007. *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Sarı, H. Y. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi, *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11 (2).
- Sucuoğlu, B. (Ed.) (2016). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Yaşar, K. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlık ve Affetme Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.

Görsel Tasarımın Kitap Kapaklarındaki Rolü: Çok Satan Kitap Kapaklarına İlişkin Bir İnceleme

The Role of Visual Design on Book Covers: A Review of Bestselling Book Covers

ÖZET

Kitaplar, basılı ve dijital medyada okuyucu ile bir araya gelen yayınlardır. İçeriklerinin yanı sıra, tasarımlarıyla da okuyucunun ilgisini çekmektedirler. Bu doğrultuda iyi bir tasarıma sahip olan kitaplar, pek çok kitap arasında dikkat çekici olabilmektedir. Kitap kapağı tasarımlarının etkili olması ve aynı zamanda içerikleri hakkında da okuyuculara bilgi vermesi beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda kitap kapağı tasarımları gerçekleştirilirken; tipografi, görsel ve renk gibi grafik öğelerin işlevsel ve yaratıcı bir biçimde kullanılması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı; çok satan kitap kapaklarının görsel tasarım açısından nasıl olduğunu açığa çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma evrenini; Türkiye’de 2023 yılı çok satan kitaplar oluşturmaktadır. Bu çalışmada, çok satan kitaplar görsel tasarım unsurları çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma evreni içinden D&R çok satan “edebiyat/roman” kategorisinde olanlar ele alınmıştır. Çalışma kapsamında 636 kitap kapağı tasarımı örneklem olarak belirlenmiş ve çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çok satan kitapların kapak tasarımları, içerik analizi çerçevesinde hazırlanmış olan kategorilere göre (tipografi, görsel ve renk) incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Tasarım, Kitap, Basılı Medya, Dijital Medya, Çok Satan Kitaplar

ABSTRACT

Books are publications that come together with the reader in print and digital media. In addition to their content, they also attract the attention of the reader with their designs. In this direction, books with a good design can be remarkable among many books. Book cover designs are expected to be effective and at the same time inform readers about their content. For this purpose, while designing book covers; it is aimed to use graphic elements such as typography, visual and color in a functional and creative way.

The aim of this study; is to reveal how bestselling book covers are in terms of visual design. The study universe of the research; 2023 best selling books in Turkey. In this study, best selling books were examined within the framework of visual design elements. Among the study universe, those in the D&R best selling "literature/novel" category were examined. In this direction, 636 book cover designs were determined as a sample within the scope of the study and the content analysis method was used in the study. Within the scope of the study, 636 book cover designs were determined as a sample and the content analysis method was used in the study. The cover designs of the best selling books were examined according to the categories (typography, visual and color) prepared within the framework of content analysis.

Keywords: Visual Design, Book, Print Media, Digital Media, Bestselling Books

GİRİŞ

Görsel tasarım bir ürünün etkili bir şekilde sunulabilmesini sağlamaktadır. Bir tasarım ürününün diğerleri arasında dikkat çekmesi beklenmektedir. Görsel tasarımı oluşturan grafik öğelerin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasıyla, tasarım ürünü hedef kitlenin ilgisini çekmeyi başarabilmelidir. Bu doğrultuda, tasarım gerçekleştirilirken, tipografi, görsel ve renk gibi görsel elemanların bilinçli ve yaratıcı bir biçimde kullanılmaları gerekmektedir.

Bir kitabın görsel tasarımının okuyucunun ilgisini çekmesi beklenirken, aynı zamanda işlevini de kaybetmemesi gerekmektedir. Kitabın kapak tasarımında görsel öğelerin yaratıcı bir biçimde kullanılmasının yanı sıra, kitap içeriği hakkında da bilgi vermesi beklenmektedir. Taşçıoğlu (2013: 85) bir tasarım ürünü olan kitap kapağını “kitabın açıldığı yer” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte kapağı, kitabın ambalajı olarak görmektedir. Bu doğrultuda, kapak kitabı tanımlamaktadır ve kapağının açılmasına gerek kalmadan kitap kendini tanıtmalıdır.

Kitaplar okuyucular ile farklı mecralarda bir araya gelen yayınlardır. Okuyucuların tercihlerine göre basılı ya da dijital medyada yaygın bir şekilde kullanılabilirler. Sıklıkla basılı olarak okunan kitaplar, günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte bilgisayar, tablet ve telefon gibi cihazlarla da dijital olarak okuyucu ile buluşabilmektedir.

Zehra Atabey¹ 

How to Cite This Article

Atabey, Z. (2023). “Görsel Tasarımın Kitap Kapaklarındaki Rolü: Çok Satan Kitap Kapaklarına İlişkin Bir İnceleme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7094-7100. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69546>

Arrival: 18 April 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü, Edirne, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2308-0819

BASILI VE DİJİTAL MEDYADA KİTAP

Gündelik hayatta sıklıkla karşılaştığımız bir kavram olarak medya, çağdaş yaşamın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Günümüzde pek çok kişi toplum ve hatta kendisiyle olan bağıni medya aracılığıyla kurmaktadır. Kişiler, kişisel ve sosyal olarak, eğlenmekten haber almaya kadar birçok gereksinimini karşılamak için medyadan yararlanmaktadır (Elden, 2009: 461). Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre medya “iletişim ortamı, iletişim araçları” olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr>, e.t.: 09.04.2023). Basılı ya da dijital olarak medya, birey veya topluluklarla iletişimin sağlanmasına olanak sunmaktadır. Aynı zamanda, medya aracılığıyla birey ve topluluklara bilgiler sunulabilmektedir.

Gutenberg’in on beşinci yüzyılda hareketli harf kalıplarını buluşundan beri kitaplar; yazar, sanatçı, ve tasarımcılar için bir çalışma alanı haline gelmiştir. O zamanlar basılı olarak üretilen kitaplar, dijital medyanın hayatımıza girmesiyle birlikte bu ortamda da yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Basılı kitaplar; bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarda okunabilecek dijital versiyonlarını oluşturmuşlardır. Bununla birlikte günümüzde dijital medyanın yaygın olarak kullanılmasına rağmen, basılı kitap hala geniş kesimlerce kabul görmeye devam etmektedir (Heller, S. & Vienne, 2016: 8).

Baskı, kitap üretiminde yoğun bir şekilde kullanılan bir süreçtir. Baskı çeşitliliği tasarımcıya çalışmanın sonucunu ve baskı tirajını etkileyen bir esneklik sunar. Ancak, birçok çalışma için baskı maliyeti ve basılı ürün miktarı önem taşımaktadır. Bu nedenle her baskı yöntemi için sınırlayıcı bir takım özellikler bulunmaktadır. Bu yöntemler baskı hızı, basılan renk sayısı, kağıdın türü ve boyutu gibi unsurları etkileyebilmektedir (Ambrose& Harris, 2012a: 110). Basılı kitaplar pek çok sayfanın bir kenardan farklı ciltleme yöntemleri ile bir araya getirilmesi ve sayfaların korunması amacıyla bir kapağın arasına yerleştirilmesiyle oluşturulmaktadır (Ambrose& Harris, 2012b: 157).

Birçok tasarımcı için kitaplar, biçimlerinden çok amaçları ile tanımlanmaktadır. Bu nedenle kitap tasarımcıları tasarımlarını gerçekleştirirken, okuma deneyimini arttırmak için yazıları şekillendirmeyi, kurgulamayı, küratörlük yapmayı ve içeriğe kendi bakış açılarını eklemeyi hedeflemektedir (Twemlow, 2008: 104). Becer (2002: 240) nitelikli bir kitap tasarımındaki amaçları şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Kitap okunmak ve izlenmek için tasarlanır: Bir kitabın rahat bir şekilde okunabilmesi için tipografik ve görsel (illüstrasyon ve fotoğraf) öğelerin yerleşiminin hem entellektüel hem de optik okuma sürecine uygun bir şekilde yerleştirilmesi gerekir.
- ✓ Kitap satılmak için tasarlanır: Kitap okuyucu üzerinde ödünç almaktan çok satın alma etkisi bırakmalıdır. Bu hem okuyucu hem de kitapçı ve kütüphanecilere yönelik bir amaçtır.
- ✓ Kitap açılmak, tutulmak ve taşınmak için tasarlanır: Kitabın sayfaları iki tarafa doğru düz bir şekilde açılmalıdır. Sayfalarda yer alan tüm basılı kısımlar belirli bir açıdan aynı anda izlenebilmelidir.
- ✓ Kitap saklanmak için tasarlanır: Kitaplar okunduktan sonra genellikle bir kütüphane rafına kaldırılır. Bu nedenle, tasarlanan kitabın yüksekliği ve genişliği standart kitap raflarına uygun olmalıdır.

KİTAP KAPAKLARINDA GÖRSEL TASARIM:

Tasarımın temel görevlerinden biri, tasarım gerçekleştirilirken nesne veya bu nesnenin işlevini kapsamak ve korumaktır. Bu bir kitap tasarımı olarak düşünülecek olursa, sayfaların ciltlenerek bir araya getirildiği kapsama ve bir kitap kapağının korunması biçiminde olabilmektedir (Ambrose& Harris, 2016: 11). Kitap kapakları kitapların korunması olmalarının yanı sıra, kitapların ambalajları olarak düşünüldüklerinde sıradışı işlevler ve yaratıcı formlara sahip elverişli elemanlar olmaktadır (Taşçıoğlu, 2013: 75).

Kitap kapağı tasarımları gerçekleştirilirken işlev ve yaratıcılık konusunda çeşitli esneklikler olmasının yanında, bir takım bilgileri taşımaları gerekir. Bunlar kitabı okuyucuya tanıtan ve kitabın kimliğini belirleyen bilgilerdir. Bir kitap kapağı tasarımında, başlık, yazar adı ve yayınevi gibi bilgiler yer almalıdır. Bunların yanı sıra, kitabın kimliğini belirleyen önemli bir unsurda ISBN numarasıdır (International Standart Book Number). Bu aynı zamanda kitabın genetik kodu olarak da tanımlanabilmektedir (Taşçıoğlu, 2013: 86).

Kitap kapağı tasarımları grafik tasarımın alanına girmektedir. Tasarlamak da planlamak anlamına gelmektedir. Tasarım karmaşıklık ve aynılık konusuna düzen getiren bir süreçtir. Düzenli bir tasarım, okuyucu tarafından mesajın daha kolay bir biçimde algılanmasını sağlamaktadır. Tasarım gerçekleştirilirken, kompozisyon alanında bulunan tipografik ve görsel (fotoğraf ve illüstrasyon) unsurlar belirli boşluklar bırakılarak yerleştirilmelidir. Bu elemanların doğru bir şekilde yerleşimi, tasarımı daha güçlü kılmaktadır (İstek, 2005: 55).

Tasarım alanında görsel ve tipografik öğeler arasında hiyerarşik bir düzen oluşturularak her bir öğenin önemi vurgulanabilmektedir. Bu hiyerarşinin sağlanması için gruplama, renk ve benzerlik gibi farklı yöntemler

kullanılmaktadır. Bu yöntemler sayesinde okuyucu tasarımı okuyarak, mesaj veya içeriğe ilişkin bilgi sahibi olabilmektedir (Ambrose& Aono-Billson, 2013: 128). Tasarım öğesinin boyu- kapladığı alan, yoğunluğu, koyu-açık değerleri, görselin kendi doğal dinamiği, renk değerleri tasarımda görsel hiyerarşinin oluşmasındaki faktörlerdir (Tevfik Fikret Uçar, 2004: 163).

ÇOK SATAN KİTAP KAPAKLARININ GÖRSEL TASARIMLARINA İLİŞKİN İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Çalışmada, çok satan kitapların kapakları görsel tasarım açısından incelenmektedir. Kapak tasarımlarındaki grafik öğelerin kullanımı üzerinde durulmaktadır. Çalışmanın amacı, çok satan kitap kapaklarının görsel tasarım açısından nasıl olduğunu açığa çıkarmaktır. Çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

- ✓ Çok satan kitap kapağı tasarımlarında tipografi kullanımı nasıldır?
- ✓ Çok satan kitap kapağı tasarımlarında görsel kullanımı nasıldır?
- ✓ Çok satan kitap kapak tasarımlarında ağırlıklı olarak hangi renkler tercih edilmektedir?

Bu araştırmada betimleyici (tanımlayıcı) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kaptan'a (1998: 59) göre betimleme araştırmaları; olay, obje, varlık, kurum ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemekte ve açıklamaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmanın amacı ve çerçevesi belirlendikten sonra, araştırmanın örneklemini oluşturan kitaplar saptanmıştır. Ardından örnekleme oluşturacak birimler ve görsel tasarım unsurlarının kategorileri oluşturulmuştur. Son aşamada birimlerin ve kategorilerin sayısal verileri elde edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın evrenini; Türkiye'de 2023 yılı çok satan kitaplar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına Türkiye'de hem çevrim içi (online) hem de mağazada satış yapan D&R alınmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2023 yılı nisan ayı D&R çok satanlar listesindeki "edebiyat/roman" kategorisinde bulunan 636 kitap oluşturmaktadır (<https://dr.com.tr/CokSatanlar/Kitap>, e.t.: 01.04.2023). Araştırma kapsamında kitapların sadece ön kapakları değerlendirilmiş, sırt ve arka kapak değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Çalışmaya, görsel tasarımları açısından birebir aynı özellikleri gösteren kitaplardan yalnızca biri dahil edilmiştir. Tekrar eden kitap kapakları çalışmaya dahil edilmemiştir. Bununla birlikte, kitap kapaklarında yer alan yayınevlerine ait logo/emblemler kurum kimliğinin özelliklerini yansıttığı için araştırma kapsamına alınmamıştır.

Kategorilerin Oluşturulması ve Verilerin Kodlanması

Araştırma kapsamında, 2023 yılı nisan ayı verilerinden elde edilen "D&R Çok Satan" kitapları ele alınmaktadır. Çalışma kapsamında toplam 2832 çok satan kitap arasından, "edebiyat/roman" kategorisinde olan 636 kitap kodlama tablosundaki kategorilere göre incelenmiştir.

Kodlama tablosunu oluşturan kategoriler, araştırmacı tarafından kitap kapağı tasarımını oluşturan grafik öğeler (tipografi, görsel ve renk) doğrultusunda hazırlanmıştır. Tipografi kategorisinde, kitabın kapağında olması gereken bilgiler *başlık ve yazar adı* Taşcıoğlu'ndan (2013: 86) alınmıştır. *Yazı stiline göre* oluşturulan kategori Ketenci&Bilgili'den (2006: 243) alınmıştır. *Harfe göre* oluşturulan kategori Atabey&Karpaz Aktüğü'nden (2020: 78) alınmıştır. *Yazının ağırlığına göre* oluşturulan kategori Atabey'den (2023: 201) alınmıştır. *Görsel* kategorisi Moriarty'e (1987: 550) göre oluşturulmuştur. Son olarak *renk* kategorisi ise, Atabey'den (2018: 112) alınmıştır.

Tablo 1: Kodlama Tablosu

Tipografi	<i>Başlık ve Yazar Adı</i> ¹ <i>Yazı Stiline Göre:</i> Serifli (Tırnaklı) ² Serifsiz (Tırnaksız) El Yazısı Dekoratif	¹ Kategoriler Taşçıoğlu'ndan (2013: 86) alınmıştır. ² Kategoriler Ketenci&Bilgili'den (2006: 243) alınmıştır.
	<i>Harfe Göre:</i> Miniskül (Küçük Harf) ³ Majüskül (Büyük Harf) Miniskül& Majüskül	³ Kategoriler Atabey&Karpataktüğü'dan (2020: 78) alınmıştır.
	<i>Yazının Ağırlığına Göre:</i> Regular (Yarım Siyah) ⁴ Light (Beyaz) Bold (Siyah)	⁴ Kategoriler Atabey'den (2023: 201) alınmıştır.
Görsel	Fotoğraf ⁵ İllüstrasyon Fotoğraf& İllüstrasyon	⁵ Kategoriler Moriarty'den (1987: 550) alınmıştır.
Renk	Sıcak Renk Ağırlıklı ⁶ Soğuk Renk Ağırlıklı Siyah- Beyaz Ağırlıklı Siyah- Beyaz	⁶ Kategoriler Atabey'den (2018: 112) alınmıştır.

Araştırmacı tarafından ilk olarak örnekleme dahil edilecek kitap kapakları belirlenmiştir. Ardından araştırma verileri araştırmacı tarafından kodlama tablosuna göre değerlendirilmiştir. Kodlama tablosu (Tablo 1) araştırmacının literatürdeki çalışmaları incelemesiyle oluşturulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi frekans tabloları (frequency tables) ile yapılmıştır. Araştırmada görsel tasarım unsurlarının kullanımını gösteren tablolar frekans ve yüzdeler görünecek biçimde sıralı olarak sunulmaktadır.

BULGULAR

Bu araştırma kapsamında, çok satan kitapların kapakları görsel tasarım açısından; tipografi (kitabın başlığı ve yazar adı), görsel ve renk olarak kategorize edilerek incelenmektedir. Bu üç kategori düzenlenerek, çok satan kitap kapaklarına yönelik olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Alt kategoriler şu şekildedir:

- ✓ Tipografi: Yazı stiline göre: Serifli (tırnaklı), serifsiz (tırnaksız), el yazısı ve dekoratif yazı
Harfe göre: Miniskül (küçük harf), majüskül (büyük harf) ve miniskül ve majüskül
Yazının ağırlığına göre: Regular (yarım siyah), light (beyaz) ve bold (siyah)
- ✓ Görsel: Fotoğraf, illüstrasyon, fotoğraf& illüstrasyon ve hiçbirini
- ✓ Renk: Sıcak renk ağırlıklı, soğuk renk ağırlıklı, siyah-beyaz ağırlıklı ve siyah-beyaz

Gerçekleştirilen veri analizi sonucunda çok satan kitapların kapakları görsel tasarımda kitabın başlığı ve yazar adı olarak tipografi (yazı stiline göre) kullanımı açısından; *serifli (tırnaklı)*, *serifsiz (tırnaksız)*, *el yazısı*, *dekoratif* şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 2: Çok Satan Kitaplarda Tipografi (Yazı Stiline Göre) Kullanımı

Tipografi	Frekans	Yüzde	
Başlık	Serifli (Tırnaklı)	226	%35,53
	Serifsiz (Tırnaksız)	251	%39,47
	El Yazısı	62	%9,75
	Dekoratif	97	%15,25
	Toplam	636	%100
Yazar Adı	Serifli (Tırnaklı)	282	%44,34
	Serifsiz (Tırnaksız)	289	%45,44
	El Yazısı	34	%5,35
	Dekoratif	31	%4,87
	Toplam	636	%100

Tipografi kapsamında çok satan kitapların başlıklarında %39,47 serifsiz (tırnaksız), %35,53 serifli (tırnaklı), %15,25 dekoratif ve %9,75 oranında el yazısı kullanıldığı görülmektedir. Yazar adlarında ise; %45,44 serifsiz, %44,34 serifli, %5,35 el yazısı, %4,87 oranında da dekoratif yazı kullanılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, kitap kapaklarında tipografi kategorisi, kitapların başlık ve yazar adlarında *yazı stiline göre* kullanımı açısından ağırlıklı olarak serifsiz yazı tercih görülmektedir. Brugger'e (2017: 2) göre; serifsiz yazılar dünyada en yaygın olarak kullanılan yazı stilleridir. Yirminci yüzyılın başında başlayan bu

süreç, günümüzde de hala etkisini sürdürmektedir. Bununla birlikte, çok satan kitaplarda başlık ve yazar adlarında serifsiz yazıdan sonra en sık ve yakın bir frekansta serifli yazı yer aldığı sonucuna varılmaktadır. Kitap kapaklarında tipografi kullanımı başlık ve yazar adlarında el yazısı ve dekoratif yazı kullanımında ayrılmaktadır. Başlıklarda serifsiz ve serifli yazı kullanımından sonra, sıklıkla dekoratif yazı ve daha sonra el yazısı kullanılırken, yazar adlarında serifsiz ve serifli yazıdan sonra yaygın olarak el yazısı ve son olarak da dekoratif yazı kullanıldığı görülmektedir.

Veri analizi sonucunda çok satan kitapların kapakları görsel tasarımda kitabın başlığı ve yazar adı olarak tipografi (harfe göre) kullanımı açısından; *miniskül* (küçük harf), *majüskül* (büyük harf) ve *miniskül& majüskül* kullanımı şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 3: Çok Satan Kitaplarda Tipografi (Harfe Göre) Kullanımı

Tipografi	Frekans	Yüzde	
Başlık	Miniskül (Küçük Harf)	35	%5,5
	Majüskül (Büyük Harf)	414	%65,1
	Miniskül& Majüskül	187	%29,4
	Toplam	636	%100
Yazar Adı	Miniskül (Küçük Harf)	26	%4,1
	Majüskül (Büyük Harf)	505	%79,4
	Miniskül& Majüskül	105	%16,5
	Toplam	636	%100

Kitapların başlıklarında %65,1 majüskül, %29,4 miniskül ve majüskül yazı bir arada, %5,5 oranında ise miniskül yazı yer almaktadır. Yazar adlarında ise, %79,4 majüskül, %16,5 miniskül&majüskül ve %4,1 oranında miniskül yazı kullanılmaktadır.

Çalışma kapsamında, kitaplarda başlık ve yazar adlarında tipografinin *harfe göre* kategorilendirilmesinde en sık majüskül yazı kullanıldığı görülmektedir. Ardından başlık ve yazar adlarında miniskül ve majüskül yazının bir arada kullanıldığı sonucuna varılmaktadır. Çok satan kitap kapaklarında en az sıklıkla miniskül yazı kullanıldığı görülmektedir. İstek'e (2005: 105) göre, başlık ve özel adlarda majüskül (büyük harf) kullanımı okumayı kolaylaştırmaktadır ve tipografi temiz ve açık şekilde görülmektedir.

Yapılan veri analizi sonucunda çok satan kitapların kapakları görsel tasarımda kitabın başlığı ve yazar adı olarak tipografi (yazının ağırlığına göre) kullanımı açısından kullanımı açısından; *regular* (yarım siyah), *light* (beyaz), *bold* (siyah) kullanımı şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 4: Çok Satan Kitaplarda Tipografi (Yazının Ağırlığına Göre) Kullanımı

Tipografi	Frekans	Yüzde	
Başlık	Regular (Yarım Siyah)	521	%81,92
	Light (Beyaz)	61	%9,59
	Bold (Siyah)	54	%8,49
	Toplam	636	%100
Yazar Adı	Regular (Yarım Siyah)	459	%72,17
	Light (Beyaz)	143	%22,48
	Bold (Siyah)	34	%5,35
	Toplam	636	%100

Kitapların başlıklarında %81,92 oranında regular (yarım siyah), %9,59 light (beyaz) ve %8,49 bold (siyah) yazı kullanılmaktadır. Yazar adlarında ise, %72,17 regular (yarım siyah), %22,48 light (beyaz) ve %5,35 bold (siyah) yazı yer almaktadır.

Çok satan kitapların başlık ve yazar adlarında tipografi açısından *yazının ağırlığına göre* kullanımında en sık regular (yarım siyah) kullanıldığı görülmektedir. Sonrasında her iki türde de ağırlıklı olarak light (beyaz) ve en az bold (siyah) yazı kullanıldığı sonucuna varılmaktadır. Başlık ve yazar adlarında kullanılan regular (yarım siyah) yazının okunabilirliği açısından diğer iki türe göre daha fazla kolaylık sağladığı düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen veri analizi sonucunda çok satan kitapların kapakları görsel tasarımda görsel kullanımı açısından; *fotoğraf*, *illüstrasyon*, *fotoğraf& illüstrasyon* ve *hiçbiri* şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 5: Çok Satan Kitaplarda Görsel Kullanımı

Görsel	Frekans	Yüzde
Fotoğraf	161	%25,31
İllüstrasyon	399	%62,74
Fotoğraf& İllüstrasyon	55	%8,65
Hiçbiri	21	%3,3
Toplam	636	%100

Çok satan kitaplarda %62,74 illüstrasyon, %25,31 fotoğraf, %8,65 fotoğraf& illüstrasyon ve %3,3'ünde hiçbir görsel unsur kullanılmamıştır.

Çalışmadan elde edilen verilere göre, çok satan kitap kapaklarında görsel tasarım açısından en sık kullanılan görsel illüstrasyonlardır. Kapak tasarımlarında illüstrasyonlardan sonra sıklıkla fotoğraflara rastlanmaktadır. Daha sonra fotoğraf ve illüstrasyonun bir arada kullanıldığı kapak tasarımlarına rastlanmaktadır. Son olarak kapak tasarımlarında en az sıklıkta hiçbir görsel unsur kullanılmadığı görülmektedir. Verilere göre, kapaklarda illüstrasyon kullanımının yoğun olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sonuca göre; illüstrasyon kullanımının okuyucu tarafından daha samimi bulunduğu ve böylece kitabı satın almada etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte hiçbir görsel unsur kullanılmadığında kitabın içeriği hakkında etkili bir bilgi verilmediği düşünülmektedir.

Veri analizi sonucunda çok satan kitapların kapakları görsel tasarımda renk kullanımı açısından; *sıcak renk ağırlıklı, soğuk renk ağırlıklı, siyah-beyaz ağırlıklı ve siyah-beyaz* şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 6: Çok Satan Kitaplarda Renk Kullanımı

Renk	Frekans	Yüzde
Sıcak Renk Ağırlıklı	301	%47,33
Soğuk Renk Ağırlıklı	190	%29,87
Siyah- Beyaz Ağırlıklı	127	%19,97
Siyah- Beyaz	18	%2,83
Toplam	636	%100

Kitapların kapaklarında %47,33 oranında sıcak renk ağırlıklı olarak kullanılırken, %29,87 soğuk renk ağırlıklı olarak, %19,97 siyah-beyazın ağırlıklı olarak kullanıldığı ve %2,83 oranında kitap kapaklarının siyah-beyaz olduğu görülmektedir.

Çalışma bulgularından elde edilen verilere göre, çok satan kitapların kapak tasarımlarının sıklıkla sıcak rengin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Kapak tasarımlarında sıcak renkten sonra, ağırlıklı olarak soğuk renkler kullanılmıştır. Bunu siyah-beyaz ağırlıklı renkler ve sadece siyah-beyazın kullanıldığı kapak tasarımları takip etmektedir. Kapak tasarımlarında sıcak renklerin ağırlıklı olarak kullanılmasının kitabın satışını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır. Schulz'un (2017: 4) görüşü de bunu destekler niteliktedir. Ona göre, çoğunlukla sıcak renkler en fazla ilgi çeken renklerdir.

SONUÇ

Görsel tasarım, bir ürünün diğerleri arasında farklılık yaratması ve öne çıkmasında önemli bir unsurdur. Diğer tüm görsel tasarım ürünleri gibi kitap tasarımlarının da, yaratıcı bir tasarıma sahip olmaları onları farklı kılmaktadır. Bir kitabın önemli bir parçası olan kapak tasarımlarının yaratıcı olmalarının yanı sıra, aynı zamanda kitabın içeriğine ilişkin bilgilendirme de sağlamaları beklenmektedir. Kapak tasarımları gerçekleştirilirken bu iki önemli özellik olan işlevsellik ve yaratıcılık doğrultusunda, grafik öğelerin kullanımı önem taşımaktadır ve merak uyandırmaktadır.

Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda, çok satan kitap kapaklarının görsel tasarımları ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları, kategorilerin oluşturulduğu çok satan kitap kapağı tasarımlarında tipografi, görsel ve renk kullanımına ilişkindir. Bu görsel öğeler doğrultusunda bulgulardan elde edilen verilere göre çok satan kitap kapaklarının görsel tasarımlarına ilişkin bir sonuca varılabilmektedir.

Bu çalışma çok satan kitap kapaklarının görsel tasarımına yönelik olan bir çalışmadır. Çalışmada, çok satan kitap kapakları içerik analizi yöntemiyle incelenmektedir. Araştırma, kitap kapaklarında kullanılan grafik öğeler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Çok satan kitapların "edebiyat/roman" kategorisindeki çalışmaları kapsamina alınmıştır ve grafik öğeler çerçevesinde alt kategoriler belirlenerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında çok satan kitapların roman kategorisindeki 636 kapak tasarımı incelenmiştir. Bu kapak tasarımlarından yazı stiline göre; başlıkta 251, yazar adında 289'unda serifsiz (tırnaksız) yazı kullanıldığı görülmüştür. Harfe göre; başlıkta 414, yazar adında 505 tanesinde majüskül (büyük harf) kullanıldığı görülmüştür. Kapaklarda yazının ağırlığına göre; başlıkta 521, yazar adında 459'unda regular (yarım siyah) kullanılmıştır. Kapak tasarımlarının 399'unda illüstrasyon yer almıştır ve 301 tanesinde ağırlıklı olarak sıcak renkler bulunmaktadır.

Sonuç olarak, bulgulardan elde edilen verilere göre, çok satan kitap kapaklarında daha çok sıcak renk ve illüstrasyonun kullanıldığı sonucuna varılmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre başlık ve yazar adlarının kullanımında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çok satan kitap kapaklarında serifsiz (tırnaksız), majüskül (büyük harf) ve regular (yarım siyah) yazıların kullanımının okuyucunun daha fazla ilgisini çekebileceği sonucuna varılmaktadır. Book& Schick'e (1998:104) göre, serifsiz (tırnaksız) yazıların başlıklarda kullanımı daha doğru olmaktadır. İstek'e (2005: 104) göre de, serifsiz (tırnaksız) yazıların gövde metinden daha çok başlıklarda kullanılması daha iyi sonuç vermektedir. Serifsiz (tırnaksız) yazılar daha küçük boyutlarda kullanıldıklarında okumayı zorlaştırmaktadırlar, serifli (tırnaklı) yazılar ise aralarında boşluklar oluşturdukları için küçük boyutlu yazılarda okumayı kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle kitap içi yazılarda ağırlıklı olarak serifli (tırnaklı) yazılar kullanılırken, başlıklarda ve yazar adlarında serifsiz (tırnaksız) yazı tercih edildiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ambrose, G. & Aono-Billson, N. (2013) Grafik Tasarımda Dil ve Yaklaşım, (Çev.Taşçıoğlu, M.) İstanbul: Literatür Kitabevi.
- Ambrose, G. & Harris, P. (2012a) Grafik Tasarımın Temelleri, (Çev. Uslu, M.E.), İstanbul: Literatür Kitabevi.
- Ambrose, G. & Harris, P. (2012b) Görsel Baskı Öncesi Hazırlık ve Üretim Sözlüğü, (Çev. Uslu, M.E& Cengiz, C.), İstanbul: Literatür Kitabevi.
- Ambrose, G. & Harris, P. (2016) Grafik Tasarımda Format, (Çev. Siretli, A.), İstanbul: Literatür Kitabevi.
- Atabey, Z. (2018), Görsel Tasarım ve Kültür: Bireyci ve Toplulukçu Kültürel Özelliklerin Dergi Reklamlarındaki Görsel Tasarım Öğelerine Yansımaları, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Doktora Tezi), İzmir.
- Atabey, Z. & Karpat Aktuğlu I. (2020) Kurumsal Kimlikte Logo ve Amblem Tasarımlarının Değişim Süreci: Dünyanın En Değerli Markaları Üzerine Bir İnceleme, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ss. 1-21.
- Atabey, Z. (2023) Dergi Reklamlarında Tipografinin Kullanımı, Sosyal Bilimler Dergisi/ The Journal of Social Sciences, Yıl: 10, Sayı: 62, Şubat 2023, ss.197-208.
- Becer, E. (2002) İletişim ve Grafik Tasarım, 3.Baskı, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Book, A. C.& Schick, C. D. (1998) Reklamcılıkta Metin ve Taslağın İlkeleri, (Çev.: Dilek Şendil), İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.
- Brugger, P. (2017) Peter Brugger ile Tipografi ve Tasarım Üzerine, (F. Meşhur, Röportör), Grafik Sanatlar Üzerine Yazılar: Grafik Tasarımcılar Meslek Kuruluşu, Sayı. 179, ss.1-2.
- Elden, M. (2009) Reklam ve Reklamcılık, Ankara: Say Yayınları.
- Heller, S. & Vienne, V. (2016). Grafik Tasarımı Değiştiren 100 Fikir, (Çev. Bayrak, B.) İstanbul: Literatür Yayınları.
- İstek, R. (2005) Görsel İletişimde Tipografi ve Sayfa Düzeni, İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, 11. Baskı, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Ketenci, H. F. & Bilgili, C. (2006). Yongaların 10000 Yıllık Gizemli Dansı Görsel İletişim ve Grafik Tasarım, İstanbul: Beta Basım.
- Moriarty, S. E., A (1987). Content Analysis of Visuals Used in Print Media Advertising, Journalism Quarterly, Vol. 64, No.1, ss.550-554.
- Schulz, B. (2017) Renk Satar, (Çev. Dağıstanlı, A.), Grafik Sanatlar Üzerine Yazılar: Grafik Tasarımcılar Meslek Kuruluşu, Sayı. 176, ss.1- 4.
- Taşçıoğlu, M. (2013) Bir Görsel İletişim Platformu Olarak Kitap, İstanbul: Yem Yayın
- Uçar, T. F. (2004) Görsel İletişim ve Grafik Tasarım, İstanbul: İnkılap Yayınevi
- Twemlow, A. (2008) Grafik Tasarım Ne İçindir?, (Çev. Özgen, D.) İstanbul: Yem Yayın.
-, Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr>, e.t.: 09.04.2023.
-, D&R Kültür, Sanat ve Eğlence Dünyası, <https://www.dr.com.tr/CokSatanlar/Kitap>, e.t.: 01.04.2023.

Van İlinde Yaşayan Bedensel Engelli Bireylerin Sağlık Okuryazarlığı Düzeylerinin ve İlişkili Faktörlerin Belirlenmesi

Determining The Health Literacy Levels and Related Factors Of Physically Disabled Individuals Living in Van Province

ÖZET

Bu çalışma; sağlıklı bireyler, hastalar ve engelli bireylerin temel sağlık hizmetlerinden yararlanması, sağlığın korunması ve geliştirilmesinde kazanılması gereken önemli bir yetkinlik olarak tanımlanan Sağlık Okuryazarlığın (SOY), bedensel engelli bireylerde düzeylerinin tespit edilmesi ve bununla ilişkili faktörleri belirlemek için yapıldı. Tanımlayıcı – ilişkili arayıcı türde, kesitsel tipte tasarlanmış bu çalışma Ocak-Mart 2023 tarihleri arasında, Van il merkezinde faaliyet gösteren Van Bedensel Engelliler Spor Kulübü Derneğine kayıtlı, okuryazar, internet ve akıllı telefon kullanabilen, çalışmayı kabul eden ve sadece bedensel engeli olan bireyler ile yapıldı. Çalışmanın verileri “Tanıtıcı Bilgi Formu” ve “Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32)” kullanılarak toplandı. Veriler tanımlayıcı istatistikler, Kruskal-Wallis (KW) ve t-testi kullanılarak değerlendirildi. Bedensel engelli bireylerin yaş ortalaması 31.86, %58,6’sı erkek, %58,6’sının engel durumu sonradan olan katılımcıların, %65,7’si her hangi bir işte çalışmayan, %45,7’si geliri giderden az ve %65,7’si lise ve lisans düzeyi okullardan mezundu. Katılımcıların %57,1’inin sağlık okuryazarlığı yetersiz, %21,4’nün sınırlı, %11’i yeterli ve %10’unu mükemmel düzeyde idi. Çalışmada; engellilik durumu, eğitim düzeyi, sağlık ile ilgili bilgi almak için internet kullanımı ve genel sağlık değerlendirmeleri kategorileri ile (SOY) arasında anlamlı bir ilişki bulundu ($p<0,05$). Bedensel engelli bireylerin ölçeğin “Tedavi ve Hizmet (22,21 ±12,25)” ve “Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi (20,16 ±15,41)” alt boyutlarından aldıkları puanlara göre yetersiz düzeyde olduğu belirlendi. Toplumda önemli bir oranda nüfusa sahip bedensel engellilerin, sağlık okuryazarlık (SOY) düzeylerinin yetersiz veya sorunlu düzeyde olduğu görülmektedir. Engelli bireylerin sağlık bilgilerinin edinilmesi ve bu bilgileri etkili kullanmalarına yönelik araştırma ve müdahale çalışmalarının artırılması, engelli bireylerin sağlık okuryazarlığı üzerinde etkili olarak, kendi sağlık sorumluluklarının gelişmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bedensel Engelli, Sağlık Okuryazarlığı, Sağlığı Geliştirme

ABSTRACT

This study was conducted to identify the levels of Health Literacy (HL), which is defined as an important competency that should be gained in the protection and improvement of health and the utilization of basic health services by healthy individuals, patients and disabled individuals, in physically disabled individuals and to determine the factors associated with it. This descriptive - correlational, cross-sectional study was carried out between January and March 2023 with only physically disabled individuals who were registered to the Van Physically Disabled Sports Club Association, which operates in the city center of Van, who were literate, able to use the internet and smartphones, and who agreed to participate in the study. The data of the study were collected using "Introductory Information Form" and "Turkey Health Literacy Scale-32 (TSOY-32)". Data were evaluated using descriptive statistics, Kruskal-Wallis (KW) and t test. The average age of the physically disabled individuals was 31.86 years, 58.6% of the participants were male, 58.6% of the participants had post-disability, 65.7% were not employed, 45.7% had income less than expenses, and 65.7% graduated from high school and undergraduate schools. Health literacy was inadequate in 57.1% of the participants, limited in 21.4%, adequate in 11% and excellent in 10%. In the present study, it was observed that there was a significant relationship between the categories of disability status, education level, internet use in accessing health-related information and general health assessments and (HL) ($p<0.05$). It was determined that physically disabled individuals were at an inadequate level according to the scores they received from the "Treatment and Service (22.21 ±12.25)" and "Disease Prevention and Health Promotion (20.16 ±15.41)" sub-dimensions of the scale. It is seen that the levels of physically disabled people (HL), who have a significant population in the society, are insufficient or problematic. Increasing research and intervention studies for the acquisition and use of health information by disabled people will significantly contribute to the development of health responsibilities by affecting the health literacy of people with disabilities.

Keywords: Physical Disability, Health Literacy, Health Promotion

GİRİŞ

Sağlık okuryazarlığı (SOY), sağlıkla ilgili uygun kararları almak ve temel sağlığı korumak için sağlık bilgilerini edinme, bilgileri anlama, değerlendirme ve bunları kullanma becerisidir (Deniz vd., 2020; Omariba & Ng, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2030, Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminin sosyal, ekonomik ve çevresel hedeflerine tam anlamıyla ulaşılması için sağlık okuryazarlığının artırılmasına yönelik çabaların elzem olduğunu vurgulamakta ve sağlık okuryazarlığının dezavantajlı ve dışlanmış toplulukların sağlık ihtiyaçlarına önemli faydalar sağlayacağını

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği ABD, İstanbul, Türkiye.
ORCID: 0000-0002-4409-6548

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi, Halk Sağlığı Hemşireliği ABD, İstanbul, Türkiye.
ORCID: 0000-0003-4146-2562

Hakan Orakcı ¹ 
Aysun Ardic ² 

How to Cite This Article

Orakcı, H. & Ardic, A. (2023).
“Van İlinde Yaşayan Bedensel Engelli Bireylerin Sağlık Okuryazarlığı Düzeylerinin ve İlişkili Faktörlerin Belirlenmesi”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7101-7109. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.69570>

Arrival: 19 April 2023
Published: 31 May 2023

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

belirtmektedir (WHO, 2023). Avrupa Sağlık Okuryazarlığı (HLS-EU) Ölçeklerine dayalı olarak Avrupa bölgesinde ve Türkiye’de yapılan sağlık okuryazarlığı araştırmalarına göre, Avrupa bölgesindeki katılımcıların %12.4’ünün yetersiz ve %35.2’sinin sorunlu – sınırlı (SOY) düzeyine sahip olduğu, bununla birlikte Türkiye toplumunun ise %64,6’sının “yetersiz veya sorunlu” sağlık okuryazarlığına sahip olduğu belirlenmiştir (Tanrıöver vd., 2014).

Günümüz sağlık sistemi, kişinin sağlığı koruma ve geliştirme hizmetlerini kullanmasını, mevcut sağlık hizmetleri hakkında bilgi almasını, sağlığı ile ilgili kararlara aktif olarak katılmasını, sorumluluk ve haklarını bilmesini gerektirmektedir. Bu sebeple, insanların sağlık okuryazarlığı, sağlık bilgilerinin elde edilmesinde, bu bilgilerin anlaşılmasında ve sağlık hizmeti sunucuları ile etkileşimde önemli bir faktör haline gelmektedir (Eyüboğlu & Schulz, 2016; Ölmez & Barkan, 2015). Bu faktörler, bireylerin sağlık sistemine erişimini, öz bakım aktivitelerini ve sağlık sistemi ile etkileşimini etkilemektedir (Don Nutbeam & Lloyd, 2020). Sağlık okuryazarlığı, insanların kişisel ve sağlık bilgilerini sağlık uzmanlarıyla paylaşmaya, kronik hastalıkları tedavi etmeye ve yönetmeye, sağlıklı beslenme ve sağlıkla ilgili haberler gibi sağlığı koruyucu ve geliştirici davranışları benimsemeye olan ilgisini artırmakta ve insanların sağlık durumunu, sağlık maliyetlerini ve bakım kalitesini etkilemektedir. Sağlık hizmetlerine erişimde dezavantajlı gruplar, yetersiz veya sınırlı sağlık okuryazarlığından etkilenmekte ve sağlık eşitsizliklerini daha da artırmaktadır. Son yıllarda araştırmacılar, sağlık okuryazarlığının özellikle engelli insanlar için de önemli olduğunu belirtmişlerdir (Karatana & Gür, 2019).

Engellilik, bir kişinin fiziksel, zihinsel, duygusal veya sosyal yeteneklerinin sürekli olarak sınırlandığı bir durumu ifade etmektedir. Bu sınırlanmalar engelliliğin farklı tür ve düzeylerinde, fiziksel kısıtlamalardan kaynaklı hareketsiz yaşam, günlük yaşam aktivitelerinde zorluklar (Yanikkerem & Esmeray, 2017), obezite (Bozkır, 2013) ve kronik hastalıklara (Inan vd., 2013) yatkınlık gibi fiziksel sağlık sorunlarının yanında sosyal izolasyon, ayrımcılık ve güven eksikliği gibi faktörler nedeniyle de duygusal sağlık sorunları yaşanabilmektedir. Bu tür sorunlar engelli bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Engelli bireylerin, sağlıkla ilgili doğru ve güvenilir bilgilere erişim sağlamaları, sağlıkla ilgili bilgileri açık ve anlaşılır şekilde anlayabilmeleri, sağlık kararlarını bilinçli bir şekilde vermeleri, kendi sağlıklarını yönetmeleri ve sağlık hizmetlerine erişim sağlamaları noktalarında, sağlık okuryazarlığı (SOY) engelliler için önemli bir faktördür. Engelli bireylerin sağlık okuryazarlık düzeyleri dezavantajları olan fiziksel kısıtlamalar, iletişimsel, algısal veya bilişsel zorluklar nedeniyle önemli derecede etkilenmektedir. Türkiye’de Engelli İstatistik Bülteni 2023 Ocak ayı verilerine göre bedensel engelli bireylerin oranı %13.8’ dir (EYHGM, 2023). Özellikle engelli nüfus grubunda sağlık okuryazarlığı düzeylerinin çok düşük olduğu ve bu grupta sağlık okuryazarlığın teşvik edilmesi ile sağlık ve yaşam kalitesini iyileştirmede oldukça faydalı olabileceği bildirilmektedir (Geukes vd., 2018; Latteck & Bruland, 2020).

Bu araştırmanın amacı; Van il merkezinde faaliyet gösteren Van Bedensel Engelliler Spor Kulübü Derneğine kayıtlı, bedensel engelli bireylerin sağlık okuryazarlık (SOY) düzeylerini ve ilişkili faktörlerin incelenmesi amacıyla yapıldı.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Bu araştırma bedensel engelli bireylerin sağlık okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ilişkili faktörlerin incelenmesi amacıyla tanımlayıcı – ilişki arayıcı türde, kesitsel tipte tasarlanmıştır.

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Bu çalışma Ocak-Mart 2023 tarihleri arasında, (Türkiye’nin doğusunda yer alan il merkezinde) Van il merkezinde faaliyet gösteren Van Bedensel Engelliler Spor Kulübü Derneğine kayıtlı bedensel engelli bireylerle yapıldı. Çalışmanın evrenini derneğe kayıtlı 148 bedensel engelli birey oluşturdu. Örneklem yönteminde evrenin tamamına ulaşılması hedeflendi ancak çalışma örnekleme alınma ölçütleri olan okuryazar, internet ve akıllı telefon kullanabilen, bedensel engelinin dışında farklı bir engeli olmayan ve çalışmayı kabul eden 70 bedensel engelli birey ile tamamlandı.

Veri toplama yöntemi ve araçları

Araştırmanın verileri “Tanıtıcı Bilgi Formu” ve “Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32)” kullanılarak (Okyay Pınar & Abacıgil Filiz, 2016) Google formlar aracılığıyla online (çevrimiçi) olarak toplanmıştır.

Tanıttıcı Bilgi Formu

Tanıttıcı Bilgi Formunda; "yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir durumu, medeni durum, engel durumu olarak, sağlığı algılamayla" ilgili demografik verilerden oluşan toplam 12 madde yer almaktadır. Form araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak oluşturulmuştur.

Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 (TSOY-32)

Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Araştırma Konsorsiyumu (HLS-EU CONSORTIUM, 2012) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeveye dayalı olarak TSOY-32 ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Okyay ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçek 15 yaş üstü okuma yazma bilen bireylerde, sağlık okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, "Tedavi ve hizmet" ve "Hastalıklardan korunma/sağlığın geliştirilmesi" iki alt boyut olmak üzere toplam 32 maddeden oluşmaktadır (Okyay Pınar & Abacıgil Filiz, 2016).

Ölçeğin yanıtlanması "1. Çok Kolay, 2. Kolay, 3. Zor, 4. Çok Zor" olmak üzere 4'lü Likert şeklinde olup, puanlamasında 1-4 olan kodlar 4-1 olmak üzere tersine çevrilmektedir. Hesaplama kolaylığı için bileşik puan, "İndeks=(aritmetik ortalama-1) x [50/3]" formülüyle 0-50 puan arasında standartlaştırılmıştır. Ölçek toplam 32 sorudan oluşmakta ve en küçük 0 puan ile en düşük sağlık okuryazarlığını, en büyük 50 puan ile en yüksek sağlık okuryazarlığını göstermektedir.

Ölçekte sağlık okur düzeyleri;

- ✓ (0 - 25) puan : yetersiz sağlık okuryazarlığı
- ✓ (>25 - 33) puan: sorunlu – sınırlı sağlık okuryazarlığı
- ✓ (>33 - 42) puan: yeterli sağlık okuryazarlığı
- ✓ (>42 - 50) puan: mükemmel sağlık okuryazarlığı olarak, elde edilen puana göre düzeyi 4 kategoride sınıflandırılmıştır (Okyay Pınar & Abacıgil Filiz, 2016).

Bu çalışmada, Cronbach alfa değeri ölçek geneli için 0.96, "Tedavi ve Hizmet" alt boyutu için 0.93, "Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi" alt boyutu için 0.94 olarak saptanmıştır.

İstatistiksel Analizler

Araştırmada elde edilen verilerin analizi (SPSS) 24.0 programı ile yapılmıştır. Verilere ait tanımlayıcı değerler sayı(n), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma ($\pm ss$) ile sunulmuştur. Sayısal verilerin normal dağılıma uyumu Kolmogorov- Simornov testi ile değerlendirilmiştir. Kategorik verilerin karşılaştırmasında ki-kare testi, ölçek puanı ortalamalarının karşılaştırılmasında ölçek normal dağılım gösterdiği verilerde t-testi ve normal dağılım koşulunu sağlanmadığı ve ikiden fazla kategoriye sahip olan verilerde Kruskal-Wallis (KW) testi ile analizler yapılmıştır. İstatistiksel analizler %95 güven aralığında ve $p < 0.05$ önem düzeyinde değerlendirilmiştir.

Etik

Araştırmanın etik kurul izni Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurulundan 09/12/2022 tarih ve 2022/12-05 karar sayısı ile onay alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından "Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32" (TSOY-32) ölçek kullanım izni mail yoluyla alınmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan bireylere çalışmanın amacı ve yöntemi, katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğu, katılmayı reddetme hakkına sahip olduğu, katılmak isterse de bilgilerin gizli tutulacağı hakkında online anketin ilk sayfasında bilgilendirme yapılarak ve onamı alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada, verilerin sadece tek bir ilde yaşayan ve bir bedensel engelli derneğine kayıtlı engelli bireylerde toplanabilmiş olması, sağlık okuryazarlığı ölçme aracının online form aracılığıyla, okuryazar, internet ve akıllı telefon kullanabilen ve sadece bedensel engeli olan bireylerden verilerin toplanması bu çalışmanın sınırlılıklarıdır. Engelli bireylerin sağlık okuryazar düzeyleri ile ilgili yeterli literatürün olmaması bulguların tartışılmasını kısıtlamıştır.

BULGULAR

Bedensel Engelli Bireylerin Tanıtıcı Özellikleri

Araştırmaya katılan bedensel engelli bireylerin %58,6'sı erkek %41,4'ü kadın olup, %54,3'ü bekârdır. Çalışmada yer alan bedensel engelli bireyler 19 ve 58 yaş aralığında olup yaş ortalaması 31,86'dır. %58,6'sının engel durumu sonradan olan katılımcıların %65,7'si her hangi bir işte çalışmıyor ve %45,7'si gelir giderden az, %40'ı gelir gidere

eşit, %14,3'ü gelir giderden fazla olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %30'u ilköğretim – ortaokul; %65,7'si lise ve lisans düzeyi okullardan mezundu. %55,7'si kitap okuduğunu ve %70,2'sinin kitap okuma düzeylerinin iyi – oldukça iyi ve mükemmel olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %8,6'sı sağlıkla ilgili bilgilere ulaşmak için interneti hiçbir zaman kullanmadığı, kalan büyük çoğunluğun interneti kullandıkları ve genel sağlık durumlarını ise %77,2'si iyi – çok iyi şeklinde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Bedensel Engelli Bireylerin Tanıtıcı Özellikleri (n=70)

DEĞİŞKENLER	KATEGORİLER	n	%
Cinsiyet	Kadın	29	41,4%
	Erkek	41	58,6%
Medeni Durum	Evli	32	45,7%
	Bekâr	38	54,3%
Eğitim	İlköğretim	11	15,7%
	Ortaokul	10	14,3%
	Lise	31	44,3%
	Lisans	15	21,4%
	Diğer	3	4,3%
Çalışma Durumu	Çalışıyor	24	34,3%
	Çalışmıyor	46	65,7%
Gelir Durumu	Gelir giderden az	32	45,7%
	Gelir giderden eşit	28	40,0%
	Gelir giderden fazla	10	14,3%
Engel Durumu Ne Zaman Oluşturdu	Doğuştan	29	41,4%
	Sonradan	41	58,6%
Kitap okuyor musunuz?	Evet	39	55,7%
	Hayır	31	44,3%
Kendi okuma düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?	Mükemmel	1	1,4%
	Çok İyi	12	17,1%
	İyi	39	55,7%
	Kötü	14	20,0%
Sağlıkla ilgili bilgilere ulaşmak için internet kullanıyor musunuz?	Her zaman	25	35,7%
	Bazen	27	38,6%
	Nadiren	12	17,1%
	Hiçbir zaman	6	8,6%
	Her zaman	2	2,9%
Okuma ve yazma ile ilgili aktivitelerinize yönelik diğer kişi/kişilerden yardım alıyor musunuz?	Bazen	16	22,9%
	Nadiren	18	25,7%
	Hiçbir zaman	34	48,6%
	Çok iyi	9	12,9%
Genel olarak sağlığınızı nasıl değerlendirirsiniz?	İyi	45	64,3%
	Kötü	14	20,0%
	Çok Kötü	2	2,9%
		$\bar{x} \pm SS$	
Yaş (Min.=19; Max.=58)		31,86±10,36	

Bedensel Engelli Bireylerin (TSOY-32) Ölçek Puan Ortalamaları ve Kategorik Puan Dağılımı

Çalışmadan elde edilen verilere göre “Türkiye Sağlık Okur ve Yazarlığı Ölçeği (TSOY-32)” ortalaması 21,18 ±13,98 olup ölçeğin orta değeri 25,00 olduğu kabul edildiğinde bu oran düşüktür. Alt boyutlara bakıldığında ise “Tedavi ve Hizmet” alt boyut ortalaması 22,21 ±12,25; “Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi” alt boyut ortalaması ise 20,16 ±15,41'dir ve bu oranlar da yine ölçeğin orta değerinden (25,00) düşüktür (Tablo 2). Kategorik puan dağılımına göre bakıldığında ise; örneklemin sadece %10'u mükemmel sağlık okuryazarı olduğu, %11'nin ise yeterli sağlık okuryazarı olduğu görülmektedir. Ayrıca örneklemin yarısından fazlası (%57,1) “yetersiz sağlık okuryazarlığı” kategorisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu bilgilerden bedensel engelli bireylerden oluşan örneklemin, sağlık okuryazarlığı oranının düşük ve kategorik değişkenlerden yola çıktığında ise “yetersiz sağlık okuryazarlığı” yüzdesinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Bedensel Engelli Bireylerin (TSOY-32) Ölçeği Puan Ortalamaları ve Kategorik Puan Dağılımı (n: 70)

Ölçek Toplam Puan Ortalamaları		$\bar{x} \pm SS$	
TSOY – 32 (Toplam Skor)		21,18 \pm 13,98	
Ölçek Alt Boyut Puan Ortalamaları		$\bar{x} \pm SS$	
Tedavi ve Hizmet Alt Boyutu		22,21 \pm 12,25	
Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi Alt Boyutu		20,16 \pm 15,41	
Kategorik Puan Dağılımları		N	%
Yetersiz sağlık okuryazarlığı (0-25 puan)		40	57,1
Sorunlu – sınırlı sağlık okuryazarlığı (>25-33 puan)		15	21,4
Yeterli sağlık okuryazarlığı (>33-42 puan)		8	11,4
Mükemmel sağlık okuryazarlığı (>42-50 puan)		7	10,0

Bedensel Engelli Bireylerin Tanıtıcı Özellikleri ile ilişkili (TSOY-32) Ölçek Toplam Puan Ortalamaları ve Alt Boyut Puan Ortalamaları

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ikili kategorilere bakıldığında; TSYO-32 ölçeği cinsiyet ($t=1,212$; $p=0,078$); medeni durum ($t= -1,299$; $p=0,198$) ve çalışma durumuna ($t= -0,666$, $p=0,508$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, bununla birlikte sağlık okuryazarlığı ölçek puan ortalamalarında kadınlar ($24,34 \pm 12,47$) erkeklerden ($20,24 \pm 14,88$); bekârlar ($23,92 \pm 14,59$) evlilerden ($19,58 \pm 13,07$); çalışanlar ($23,48 \pm 13,63$) çalışmayanlardan ($21,13 \pm 14,24$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında gelir durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken ($\chi^2=0,640$; $df=2$; $p=0,726$), engellilik durumu sonradan olanlar ($26,24 \pm 12,89$) ile doğuştan olanlar ($15,84 \pm 13,38$) arasında sağlık okuryazarlığı ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve engellilik durumu sonradan olanların ölçek puan ortalamalarının daha yüksek ($t=-3,276$; $p=0,002$) olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Çoklu kategorilere bakıldığında; eğitim durumuna göre ilköğretim ($5,78 \pm 7,01$), ortaöğretim ($13,18 \pm 9,22$), Lise ($24,65 \pm 12,26$), Lisans ($32,71 \pm 11,75$) ve Diğer ($28,47 \pm 5,22$) olarak ölçek puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($\chi^2=29,877$; $df=4$; $p=0,000$) ve eğitim düzeyi yükseldikçe ölçek puan ortalamaların da arttığı görülmüştür. Aynı zamanda kitap okuyan ($29,13 \pm 11,84$) katılımcıların okumayanlara ($12,89 \pm 10,96$) oranla ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 3). Sağlıkla ilgili bilgilere ulaşmak için internet kullanma durumu kategorilerine göre değerlendirildiğinde; interneti “Her zaman” ($29,21 \pm 12,40$) ve “Bazen” ($21,06 \pm 12,07$) kullananlar ile “hiçbir zaman” ($14,93 \pm 19,61$) ve “nadiren” ($12,24 \pm 10,99$) kullananlar arasında ($\chi^2=14,404$; $df=3$; $p=0,002$) anlamlı farklılık olduğu ve genel sağlık değerlendirmesinde sağlığını “Çok İyi” ($32,41 \pm 6,63$) ve “Çok Kötü” ($39,58 \pm 14,73$) olarak değerlendirenlerin sağlığını “İyi” ($20,07 \pm 13,62$) ve “Kötü” ($18,68 \pm 14,79$) olarak değerlendirenler arasında da ($\chi^2=14,404$; $df=3$; $p=0,002$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 3).

Çalışmada TSYO-32 ölçeği Tedavi ve Hizmet ile Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi ölçek alt boyutun ikili kategorilerine bakıldığında; Cinsiyet, medeni durum, çalışma durumu ve gelir durumu kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği ($p>0,05$), ancak eğitim durumu lisans ve üstü olan, engellilik durumu sonradan olan, kitap okuyan, sağlık bilgilerine erişimde internet kullanan ve genel sağlık değerlendirmesi kategorilerine göre er iki alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 3).

Tablo 3: Bedensel Engelli Bireylerin Tanıtıcı Özellikleriyle ilişkili (TSOY-32) Ölçek Puan Ortalamaları ve Alt Boyutları Puan Ortalamaları (n: 70)

DEĞİŞKENLER		Tedavi ve Hizmet Alt Boyut Puan Ortalamaları					
		$\bar{x} \pm SS$	İstatistik				
Eğitim Düzeyi	İlkokul	5,78±7,01	KW=29,877 p=0,000	7,95±7,05	KW=27,964 p=0,000	5,59±7,27	KW=24,396 p=0,000
	Ortaokul	13,18±9,22		15,83±9,98		9,48±9,39	
	Lise	24,65±12,26		24,33±10,86		22,78±14,76	
	Lisans	32,71±11,75		31,39±9,47		31,32±14,06	
	Diğer	28,47±5,22		28,13±3,13		26,39±7,32	
Engel Durumu	Doğuştan	15,84±13,38	t=-3,276 p=0,002	18,53±12,49	t=-2,172 p=0,033	12,14±14,15	t=-4,049 p=0,000
	Sonradan	26,24±12,89		24,82±11,53		25,84±13,80	
Kitap Okuma Durumu	Evet	29,13±11,84	t=5,888 p=0,000	28,55±9,70	t=5,936 p=0,000	27,03±14,19	t=4,800 p=0,000
	Hayır	12,89±10,96		14,25±10,40		11,53±12,38	
Sağlıkla İlgili Bilgiye Erişimde İnternet Kullanımı	Her zaman	29,21±12,40	KW=14,404 p=0,002	28,46±10,77	KW=15,075 p=0,002	27,25±13,67	KW=10,124 p=0,018
	Bazen	21,06±12,07		22,18±10,66		18,40±15,38	
	Nadiren	12,24±10,99		12,24±9,58		12,15±11,00	
	Hiçbir Zaman	14,93±19,61		16,32±15,71		14,58±20,71	
Sağlık Durum Değerlendirmesi	Çok iyi	32,41±6,63	KW=10,500 p=0,015	31,25±6,61	KW=10,187 p=0,011	30,79±7,97	KW=8,977 p=0,030
	İyi	20,07±13,62		21,27±11,51		17,80±15,33	
	Kötü	18,68±14,79		17,34±13,79		18,23±15,89	
	Çok kötü	39,58±14,73		36,98±12,52		39,06±15,47	

Bedensel Engelli Bireylerin (Katılımcıların) (TSOY-32) Ölçek Matris Bileşenlerine İlişkin Dağılımlar

Çalışmada bedensel engelli bireylerin TSOY-32 ölçeği tedavi ve hizmet alt boyutu oranları, hastalıklardan korunma / sağlığın geliştirilmesi alt boyut oranlarından her bir başlıkta (bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme, kullanma/uygulama) daha yüksek olduğu tablodan görülmektedir (Tablo 4). Bu katılımcıların tedavi ve hizmet ölçeği ile ilgili sağlık okuryazarlığını daha fazla oranda yaptığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu boyutlar kendi aralarında kıyaslandığında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (paired samples test p=0,000). Sağlık okuryazarlığı açısından puanları yüksekliğine göre değerlendirildiğine; katılımcıların sağlıkla ilgili bilgiyi kullanma/uygulama oranını, sırasıyla bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama ve bilgiyi değerlendirmenin takip ettiği anlaşılmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4: Bedensel Engelli Bireylerin (TSOY-32) Ölçek Matrisine İlişkin Ortalamalar ve İstatistik (n:70)

	Sağlıkla İlgili bilgiye ulaşma	Sağlıkla İlgili bilgiyi anlama	Sağlıkla İlgili bilgiyi değerlendirme	Sağlıkla İlgili bilgiyi kullanma/uygulama
	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$	$\bar{x} \pm SS$
Tedavi ve Hizmet	26,30 ±15,56	24,34 ±13,83	19,94 ±14,18	27,97 ±13,42
Hastalıklardan Korunma / Sağlığın Geliştirilmesi	21,84 ±15,82	21,78 ±15,52	19,34 ±15,39	20,83 ±15,55
Paired Samples Test Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000

TARTIŞMA

Toplumda dezavantajlı durumda olan engelli bireylerin, sağlık okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olması, bu bireylerin sağlık hizmetlerine erişimi, yararlanması ve sağlığı geliştirme ölçeklerinde yaşamlarını önemli düzeyde etkilemektedir. Sağlık alanında yaşanan eşitsizliklerin azaltılmasında, sağlık okuryazarlığı düzeylerinin yükseltilmesinin önemli etkisi olduğu günümüzde, engelli bireylerin sağlık okuryazarlık seviyesini ortaya koyan yeterli sayıda çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır.

Çalışmamızda bedensel engelli bireylerin %57,1'inin sağlık okuryazarlığı yetersiz, %11'nin ise yeterli düzeyde olduğu ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği toplam puan ortalamasının 21,18 ±13,98 olduğu saptanmıştır. Avrupa Sağlık Okuryazarlığı (HLS-EU) araştırmasında katılımcıların %47,6'sının puan ortalaması 33,8±8,0 yetersiz veya sorunlu olduğu (Sørensen vd., 2015) ve ülkemizde yapılan Türkiye Sağlık Okuryazarlığı araştırmasında ise katılımcıların %64,6'sının puan ortalamasının 30,4 yetersiz veya sorunlu olduğu belirtilmiştir (Tanrıöver vd., 2014). Literatürde genel olarak yetersiz sağlık okuryazarlığı bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bakan & Yıldız, 2019; Cetinkaya et al., 2022; Ergün, 2017; Şirin et al., 2021; Soylar et al., 2020). Sağlık okuryazarlığı seviyesinin günümüz teknolojik gelişmeleri yanında yetersiz bir seviyede kalması, toplumdaki tüm bireylere sağlık okuryazarlık düzeyini arttıracak işlevsel girişim ve programlara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre TSOY-32 ölçeği Tedavi ve Hizmet alt boyut puan ortalaması $22,21 \pm 12,25$; Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi Alt Boyutu ortalaması ise $20,16 \pm 15,41$ olarak yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bakan ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada Tedavi ve Hizmet alt boyut puan ortalamasını $25,68 \pm 10,98$, Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi alt boyut puan ortalamasını ise $23,50 \pm 11,58$ olarak belirtmiştir (Bakan & Yıldız, 2019). Çalışmada bedensel engelli bireylerde TSOY-32 ölçeği Tedavi ve Hizmet alt boyutunun skoru, Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi alt boyutunun skorundan daha yüksek olması dikkat çekicidir. Katılımcıların Sağlık Okuryazarlığı hastalıktan korunma/sağlığın geliştirilmesinden daha çok hastalık sonrası süreç olan tedavi ve hizmet alt boyutuna yöneliktir.

Çalışmadan Sosyo demografik özellikler açısından elde edilen bulgulara göre TSOY-32 ölçeği puan ortalamaları kadınlarda ($24,34 \pm 12,47$) erkeklerden ($20,24 \pm 14,88$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmalarda da kadınların SOY ölçek puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir (Ergün, 2017; Sukys vd., 2017; Yılmaz Güven vd., 2018). Çalışmada bedensel engelli bireylerin medeni durum, çalışma ve gelir durumuna göre TSOY-32 ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken, engellilik durumu sonradan olanlar ($26,24 \pm 12,89$) ile doğuştan olanlar ($15,84 \pm 13,38$) arasında sağlık okuryazarlığı ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($t=-3,276$; $p=0,002$) olduğu ve engellilik durumu sonradan olanların ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Engellilik durumunun doğuştan olması, yaşam evreleri içerisinde zamansal olarak kültürel ve psikososyal yönden dezavantajların daha fazla yaşanmasına aynı zamanda bu dezavantajların sağlık bilgileri ve hizmetlerine erişimlerde daha fazla engellerle karşılaşılmasına neden olduğu, bu durumun sağlık okuryazarlığı üzerinde de etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada katılımcıların eğitim düzeyi arttıkça ilköğretim ($5,78 \pm 7,01$), ortaöğretim ($13,18 \pm 9,22$), Lise ($24,65 \pm 12,26$), Lisans ($32,71 \pm 11,75$) TSOY-32 ölçeği puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyindeki artışın ölçek puan ortalamalarına etkisi literatür ile benzerlik göstermektedir (Bakan & Yıldız, 2019; Çiftçi, 2017; Ergün, 2017; Soylar vd., 2020; Tanrıöver vd., 2014; Yılmaz & Özönük, 2019). Eğitimin bilgiye ulaşma, anlama ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştırması ve sağlık uygulamalarına uyumu artıran bir faktör olmasıyla sağlık okuryazarlığı düzeyini etkilediği belirtilmektedir (Bakan & Yıldız, 2019). Sağlık okuryazarlığı, eğitim ve sağlık arasındaki ilişkiyi açıklayan potansiyel bir mekanizma olarak öne sürülmüştür. Bu nedenle, sağlık okuryazarlığının düşük eğitim seviyesi ve kötü sağlık durumu arasındaki ilişkide altta yatan mekanizmayı açıklamada rol oynadığı belirtilmektedir. Bu açıdan sağlık okuryazarlığının geliştirilmesi, eğitimle ilgili sağlık eşitsizliklerinin azaltılması için yararlı bir strateji olabileceği ifade edilmektedir (Van Der Heide vd., 2013).

Çalışmada bedensel engelli bireylerin sağlıkla ilgili bilgilere ulaşmak için interneti kullanma durumları değerlendirildiğinde interneti “Her zaman” ($29,21 \pm 12,40$) ve “Bazen” ($21,06 \pm 12,07$) kullananlar ile “hiçbir zaman” ($14,93 \pm 19,61$) ve “nadiren” ($12,24 \pm 10,99$) kullananlar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). İnternet; özellikle fiziksel engelleri olan ve olmayan, kırsal ve kentsel bölgelerde bulunan çok geniş ölçekteki bireylere, zaman ve mekân açısından bilgiye erişebilme esnekliğini ve kolaylığını sağlayan, web tabanlı sağlık eğitimlere imkân sunmaktadır (Demir & Gözüm, 2011). Engelli bireylerin, sağlıkla ilgili doğru ve güvenilir bilgilere erişimini kolaylaştıracak web tabanlı sağlık eğitimi programlarının düzenlenmesi, engelli bireylerin sağlık okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceği ve bu bireylerin sağlığını geliştirmede önemli bir rolü olacağı düşünülmektedir.

Sağlık okuryazarlığı ölçek alt boyutları verilerine göre çalışmada; “Tedavi ve Hizmet” alt boyutu ortalaması $22,21 \pm 12,25$; “Hastalıklardan Korunma ve Sağlığın Geliştirilmesi” alt boyutu ortalaması ise $20,16 \pm 15,41$ olarak yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyi tespit edilmiştir. Çalışmada katılımcıların sağlık okuryazarlığı alt boyut düzeylerinin, hastalıktan korunma/sağlığın geliştirilmesinden daha çok hastalık sonrası süreç olan tedavi ve hizmet alt boyutuna yönelik olması dikkat çekicidir. Bu katılımcıların tedavi ve hizmet ölçeği ile ilgili sağlık okuryazarlığını daha fazla oranda yaptığını ortaya koymaktadır.

Sağlık okuryazarlığı, bireylerin sağlığın geliştirilmesi ve sürdürülmesi için bilgiye erişme, bilgiyi anlama ve kullanma becerilerini belirleyen kişisel, bilişsel ve sosyal becerileri ifade etmektedir. Sağlık okuryazarlığının geliştirilmesi ve güçlendirilmesi için insanların sağlık bilgilerine erişimini ve bu bilgileri etkili bir şekilde kullanma kapasitelerini geliştirmenin kritik öneme sahip olduğu savunulmaktadır (D. Nutbeam, 2000).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, toplumda önemli bir oranda nüfusa sahip bedensel engellilerin sağlık okuryazarlık düzeylerinin yetersiz veya sorunlu düzeyde olduğu görülmektedir.

Günümüzde bilgiye erişimin çok zor olmadığı bu çağda, toplumda engelleri ile sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürmek isteyen bireylerin, sağlıkla ilgili yaşam kalitelerinin artırılması amacıyla sağlık okuryazar düzeylerinin geliştirilmesine yönelik sağlığı geliştirme politikalarının artırılması, toplumda dezavantajlı durumda olan engelli bireylerin, sağlık alanında yaşadıkları eşitsizliklerin büyük bir oranda önüne geçeceği düşünülmektedir.

Engelli bireylerin sağlık bilgilerinin edinilmesi ve bu bilgileri etkili kullanımlarına yönelik araştırma ve müdahale çalışmalarının artırılması, engelli bireylerin sağlık okuryazarlığı üzerinde etkili olarak, kendi sağlık sorumluluklarının gelişmesine önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Bakan, A. B., & Yıldız, M. (2019). 21-64 Yaş Grubundaki Bireylerin Sağlık Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bir Çalışma. *Sağlık ve Toplum*, 29(3), 33–40.

Bozkır, Ç. (2013). *Malatya İl Merkezinde Yaşayan Bedensel Engelli Bireylerde Obezite Prevelansı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi.

Cetinkaya, S., Askan, F., Gunes, N. E. O., Todil, T., & Yuruk, E. (2022). E-health literacy of nursing students and investigation of factors affecting e-health literacy during COVID-19 pandemic process: A cross-sectional study. *Medicine (United States)*, 101(35), E30148. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000030148>

Çiftçi, F. (2017). Bir eğitim aile sağlığı merkezine kayıtlı 18-65 yaş bireylerin sağlık okuryazarlığı durumunun belirlenmesi. *Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Bursa Yüksek İhtisas Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Bursa*.

Demir, Y., & Gözüm, S. (2011). *Sağlık Eğitiminde Yeni Yönelimler; Web Destekli Sağlık Eğitimi*. 4(4), 196–203.

Deniz, S., Bentli, R., Kalkanlı, M. T., Fırıncı, B., Yalınız, F., Demir, E., Oğuzöncül, A. F., & Akbaba, M. (2020). Malatya İlinde Çalışan Öğretmenlerin Sağlık Okuryazarlığı Düzeylerinin ve İlişkili Faktörlerin Belirlenmesi. *Sakarya Medical Journal, March*. <https://doi.org/10.31832/smj.636313>

Ergün, S. (2017). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı. *Kocaeli Medikal Journal*, 1–6.

EYHGM. (2023). *Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni Ocak 2023*. https://www.aile.gov.tr/media/130921/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_23.pdf

Eyüboğlu, E., & Schulz, P. J. (2016). Do health literacy and patient empowerment affect self-care behaviour? A survey study among Turkish patients with diabetes. *BMJ Open*, 6(3), 1–7. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010186>

Geukes, C., Bruland, D., & Latteck, Ä. D. (2018). Health literacy in people with intellectual disabilities: A mixed-method literature review. *Kontakt*, 20(4), e416–e423. <https://doi.org/10.1016/j.kontakt.2018.10.008>

Inan, S., Peker, G. C., Tekiner, S., Ak, F., & Dağlı, Z. (2013). Engellilik, türkiye’de engellilerin durumu ve sağlık hizmet sunumuna bir bakış. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(6), 723–728. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1353872064>

Karatana, Ö., & Gür, K. (2019). Engelli Bireylerin Sağlık Hizmetlerine Erişimi ve Engelleri-Health-Care Access and Barriers to Health Services Among Disabled Individuals. *Journal of Public Health Nursing*, 1(1), 43–53.

Latteck, Ä. D., & Bruland, D. (2020). Inclusion of people with intellectual disabilities in health literacy: Lessons learned from three participative projects for future initiatives. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072455>

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>

Nutbeam, Don, & Lloyd, J. E. (2020). Understanding and Responding to Health Literacy as a Social Determinant of Health. *Annual Review of Public Health*, 42, 159–173. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-090419-102529>

Okyay, P., & Abacıgil, F. (2016). Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçekleri Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği Türkçe Uyarlaması (ASOY-TR). 2016. 24–41 p.

Ölmez, E. H., & Barkan, O. B. (2015). Sağlık Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi Ve Hasta Hekim İlişkisinin Değerlendirilmesi. *Balkan Journal of Social Sciences / Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8 PG-121–127), 121–

127.

<http://ezproxy.library.dal.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=109579090&site=ehost-live> NS -

Omariba, D. W. R., & Ng, E. (2015). Health literacy and disability: differences between generations of Canadian immigrants. *International Journal of Public Health*, 60(3), 389–397. <https://doi.org/10.1007/s00038-014-0640-0>

Şirin, H. (2021). Assessment of Health Literacy Level and Relevant Factors Amongst. *ESTUDAM Public Health Journal*, 6(2), 0–3.

Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., Fullam, J., Kondilis, B., Agraftotis, D., Ueters, E., Falcon, M., Mensing, M., Tchamov, K., Van Den Broucke, S., & Helmut Brand. (2015). Health literacy in Europe: Comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *European Journal of Public Health*, 25(6), 1053–1058. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043>

Soylar, P., Kadioğlu, B. U., & Tarihi, G. (2020). Yetişkin Bireylerin Sağlık Okuryazarlığı ve Obeziteyle İlişkili Bazı Davranışlarının İncelenmesi Investigation of Health Literacy and Some Behavior Related with Obesity in Adult Individuals Pınar Soylar. *Sakarya Tıp Dergisi*, 8(3), 575–581.

Sukys, S., Cesnaitiene, V. J., & Ossowsky, Z. M. (2017). Is health education at university associated with students' health literacy? evidence from cross-sectional study applying HLS-EU-Q. *BioMed Research International*, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/8516843>

Tanrıöver, M. D., Yıldırım, H. H., Çakır, B., Ready Demiray, N., & Akalın, E. (2014). Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması. *Sağlık-Sen Yayınları*, 14–26.

Van Der Heide, I., Wang, J., Droomers, M., Spreeuwenberg, P., Rademakers, J., & Ueters, E. (2013). The relationship between health, education, and health literacy: Results from the dutch adult literacy and life skills survey. *Journal of Health Communication*, 18(SUPPL. 1), 172–184. <https://doi.org/10.1080/10810730.2013.825668>

WHO. (2023). *Sağlık okuryazarlığının geliştirilmesi*. <https://www.who.int/activities/improving-health-literacy>

Yanikkerem, E., & Esmeray, N. (2017). *Derleme İşitme v e Konuşma Engelli Kadınların Yaşadığı Güçlükler The Difficulties Experienced By Women With Hearing And Speech Disability*. 6(2), 38–46.

Yılmaz Güven, D., Bulut, H., & Öztürk, S. (2018). Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi / Examining the Health Literacy Levels of Health Sciences Faculty Students. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 400. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1511>

Yılmaz, M., & Özönük, E. (2019). Relationship Between Health Literacy And Compliance with the Treatment Among Individuals with Type 2 Diabetes Mellitus. *Journal of Education and Research in Nursing*, 16(2), 96–103. <https://doi.org/10.5222/head.2019.096>

Cam Tavan Etkisine Güncel Yaklaşımlar

Current Approaches to the Glass Ceiling Effect

ÖZET

Cam tavan terimi, nitelikleri veya başarıları ne olursa olsun, azınlıkların ve kadınların kurumsal merdivenin üst basamaklarına yükselmesini engelleyen "görünmez ve ulaşılamaz bir bariyer" olarak tanımlanmaktadır. Dünya Ekonomik Forumu, cinsiyet eşitliği 2022 raporuna göre, cinsiyet eşitliği açısından sıralanan 146 ülkenin yer aldığı listenin başında İzlanda, Finlandiya, Norveç ve Yeni Zelanda bulunmaktadır. 2022 küresel cinsiyet farkı indeksi raporunda Türkiye küresel cinsiyet farkı indeksinde 124.sırada, benzer işe eşit ücret sıralamasında 94.sırada, eğitim başarısında 101.sırada, parlamentodaki kadın oranı olarak 109.sırada, yer almıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada; Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini açıklayan yaklaşımlar toplumsal cinsiyet kuramları ve feminist kuramlar göze alınarak cam tavanı oluşturan engellere değinilmiştir (The World Economic Form, 2022). Bu engeller özetle, Çoklu Rol Üstlenme / İş-Yaşam Dengesi, Kadınların Kişisel Tercihleri ve Algıları, Örgüt Kültürü, Örgüt Politikaları, Mentor-Akıl hocası Eksikliği /Yetersiz Destek Sistemleri, Kadın Rol Modellerinin Eksikliği, Enformal İletişim Ağlarına Katılmama, Mesleki Ayrım ve Önyargılar, "Kraliçe Arı" sendromu (Kadınların birbirlerini çekememeleri), koşullarını değiştirme isteği, inancı veya imkânı olmamak olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet Eşitsizliği, Kariyer Engelleri, Cam Tavan Etkisi

ABSTRACT

The term glass ceiling is defined as an "invisible and unreachable barrier" that prevents minorities and women from rising to the top rungs of the corporate ladder, regardless of their qualifications or achievements. According to the World Economic Forum's gender equality 2022 report, Iceland, Finland, Norway and New Zealand are at the top of the list of 146 countries ranked in terms of gender equality. In the 2022 global gender gap index report, Turkey ranks 124th in the global gender gap index, 94th in equal pay for similar work, 101st in educational achievement, and 109th in terms of women in the parliament. In our study; Considering the approaches explaining gender inequality, gender theories and feminist theories, the obstacles that form the glass ceiling are mentioned (The World Economic Form, 2022). In summary, these obstacles are Multi-Role Assumption / Work-Life Balance, Women's Personal Preferences and Perceptions, Organizational Culture, Organizational Policies, Lack of Mentor /Inadequate Support Systems, Lack of Women's Role Models, Inability to Participate in Informal Communication Networks, Occupational Discrimination and Prejudices, The "Queen Bee" syndrome (women's inability to attract each other) can be listed as the lack of desire, belief or opportunity to change their conditions.

Keywords: Gender Inequality, Career Barriers, Glass Ceiling Effect

GİRİŞ

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 8 Mart 2019'da yayınladığı Raporunda, 2018 yılında kadın istihdamının hala erkeklerden yüzde 26 daha düşük olduğunu açıkladı. 2022'de bu rakam yüzde 24,1 seviyelerinde gerçekleştiği görülmüştür. Bunun yanında kadınlar çalışma hayatında hâlâ üst kademelerde düşük oranda yer almakta ve bu durum son 30 yılda çok az değişim göstermiştir. Rapora göre, kadınlarda düşük istihdam ve düşük ücretlerin nedeni eğitim değil; aldıkları eğitimin karşılığını erkekler kadar alamamıdır. Cinsiyete dayalı ücret farkı ise dünya genelinde %20 civarında seyrediyor. Kadınlar çalıştıkları süre boyunca annelik ile cezalandırılırken, babalar ise ücret bakımından ödüllendirildiği ifade edilmektedir. Raporda ayrıca İstihdamda cinsiyet eşitliğini engelleyen birtakım faktörler olduğu belirtilmiştir. Bunların başında ücretsiz bakım ve ev işleri gelmektedir. Son 20 yılda, kadınların ücretsiz bakım ve ev işlerine harcadıkları süre hiç azalmayıp, erkeklerinki ise yalnızca günde 8 dakika artmıştır. Bu hızla giderse, ücretsiz bakım işine harcanan süre bakımından eşitliği sağlamak için 200 yıldan fazla bir sürenin geçmesi gerekecektir" (ILO, 2019:12-13)

Covid-19 salgınının yarattığı genel olumsuz etkiler kadın emeğini, özellikle de hizmet sektöründe orantısız biçimde olumsuz etkilemiştir. Küresel olarak, kadın istihdamı 2019 ile 2020 arasında yüzde 4,2 azalmış, bu da 54 milyon iş kaybı demektir (ILO, 2021:1). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 17 Ocak 2022'de yayınladığı Raporunda 2022

Emine Üstünoldu¹ 

How to Cite This Article

Üstünoldu, E. (2023). "Cam Tavan Etkisine Güncel Yaklaşımlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7110-7126. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69584>

Arrival: 20 April 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Dr., T.C Sağlık Bakanlığı Sağlık Bilimleri Üniversitesi Kartal Dr. Lütfi Kırdar Şehir Hastanesi, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9244-1003

yılı itibarıyla kadın istihdamının hala erkeklere göre yüzde 24,1 puan daha düşük seviyede gerçekleştiğini açıklamıştır. Covid-19 pandemisinin ortaya çıkması ile kadınların ağırlıklı olarak çalıştığı hizmet sektöründe, okul kapanışlarının olması gibi nedenler yüzünden iş kayıpları yaşanmış ve bu durum büyük ölçüde kadınlara düşen evde ücretsiz bakım işlerinde artışa neden olmuştur. İşgücü piyasasında halihazırda bir dezavantajla karşı karşıya kalan kadınlar, gençler, yaşlılar ve göçmen işçiler diğer gruplara göre daha yüksek istihdam kayıpları yaşamışlardır (ILO, 2022: 13-25)

146 ülkeyi kapsayan 2022 küresel cinsiyet farkı indeksi raporunda ilk üç sırada 1. İzlanda, 2. Finlandiya, 3. Norveç yer almıştır. Almanya sıralamada 10. Fransa 15. olmuştur. Türkiye küresel cinsiyet farkı indeksinde 124.sırada, benzer işe eşit ücret sıralamasında 94.sırada, eğitim başarısında 101.sırada, parlamentodaki kadın oranı olarak 109.sırada, yer almıştır (The World Economic Form, 2022:342-343).

CAM TAVAN KAVRAMI

Tarihte kadınların iş hayatına aktif katılımı, Sanayi Devrimi'nden sonra artan işgücü talebiyle karşı karşıya kalınma ile başlamıştır. I ve II. Dünya savaşları sırasında Fransa, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde birçok kadın, ülkenin ekonomik istikrarının zayıflamaması başta silah fabrikaları olmak üzere birçok alanda çalışmaya başlamıştır. Ülkemizde kadın çalışma hayatına bakıldığında: ilk kez Osmanlı döneminde ebelik mesleğine sonra 1872'de öğretmenliğe; 1882'de okul yöneticisi olarak atanarak meslek hayatına atıldıklarını görmekteyiz. 1950'ler ve sonrasında tüm dünyada iş hayatındaki kadın sayısındaki artışa geçmesine rağmen, gelişmiş ülkelerde dahil olmak üzere üst düzey yönetim kademelerinde temsil oranı çok sınırlı kalmıştır (Erdirençelebi ve Karakuş, 2018:96).

Cam tavan terimi ilk olarak 2 Mayıs 1978'de, New York Telephone'da orta düzey yönetici olarak görev yapan bir kadın yönetici olan Marilyn Loden tarafından, 1978 Kadınlar Fuarı "Mirror, Mirror on the Wall" panelinde kullanılmıştır. Panel de kadınların liderlik pozisyonlarına taşınması gerektiğine değinen Loden, kadınların iş hayatında ilerleyememesinin sebebinin giyim tarzı ya da erkek meslektaşlarının söylediklerinden değil, bunun görünmez bir engel olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. O gün bu durum ilk kez "cam tavan" olarak adlandırılmıştır (Vargas, 2018).

Cam tavan kavramı yazılı basında ise İlk olarak 1986 yılında Wall Street Journal'da Hymovitz ve Schellhard tarafından yazılan "Women in Business" raporunda yer almıştır. Raporda cam tavan etkisi; Kamu, özel sektör veya kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda üst düzey pozisyonlar arayan ve bu pozisyonlara gelmek isteyen kadınların karşılaştığı "engel" olarak tanımlanmış ve literatüre girmiştir (Lockwood, 2004:1).

1991 yılında ABD Çalışma Bakanlığı, "nitelikli bireylerin örgütün yönetim pozisyonlarına yükselmesini önleyen örgütsel ön yargı ve tutumlara dayalı yapay engeller" tanımıyla cam tavanın varlığını kabul etmiştir (Barretto vd., 2009, s. 3). 1991'de Bush ve ekibi tarafından Uluslararası Cam Tavan Federasyonu 21 üye ile kurulmuştur. Komisyonun görevi kadınların ve azınlıkların yükselmesini engelleyen bariyerleri tespit etmek ve aynı zamanda insanların özel sektörde yönetim pozisyonlarına yükselmesine yardım eden başarılı programları keşfetmektir (İpçioğlu vd., 2018:688).

Cam Tavan terimi, 1995'teki Amerikan Cam Tavan Komisyonu raporuna göre Wall Street Journal sütunlarında, kadınlar arasında üst yönetimde görünmezden başka, aşılabilir bir bariyer olarak tanımlanmıştır (Weil, Mattis, 2003, s. 224). Raporda bu terimin orijinal kullanımında, yönetimsel ve karar verici pozisyonlarda bulunan ırksal/etnik azınlık içinde kullanılmıştır (Purcell vd., 2010:705).

Cam tavan, nitelikleri veya başarıları ne olursa olsun, azınlıkların ve kadınların kurumsal basamakları tırmanmasını engelleyen "görünmez ve ulaşılmaz" bir engeldir. "Cam Tavan Etkisi" tanımı içerisinde hem kadınların hem de ırksal-etnik azınlığın karşılaştığı görünmez yapay engeller tarif etmek için kullanılmaktadır. Bir cam tavan etkisini tanımlamak için kullanılabilir dört kriter vardır;

- ✓ Çalışanın iş ile ilgili diğer özellikleri ile açıklanamayan (Uygulamada bu, eğitim, deneyim, yetenekler, motivasyon ve işle ilgili diğer özellikleri kontrol ettikten sonra ırk veya cinsiyete bağlı farklar olarak ölçüldüğü anlamına gelir) bir cinsiyet veya ırksal farkı temsil eder.
- ✓ Cam tavan eşitsizliğinde, yüksek seviyelerdeki işlerde, daha düşük seviyelerdeki işlere göre daha büyük bir cinsiyet veya ırksal fark vardır. Örneğin cinsiyetçi cam tavana sahip bir kuruluş veya endüstride, Tipik bir kazanç analizinde, 100.000 \$ üzerindeki gelirden cinsiyet etkisinin, 20.000 \$ üzerindeki gelirden cinsiyet etkisinden daha büyük olmaktadır.
- ✓ Cam tavan eşitsizliği, daha yüksek seviyelere ilerleme şansındaki cinsiyet veya ırksal eşitsizliği temsil eder. Örneğin 100 erkek ve 100 kadından oluşan havuzdan, 20 erkek ve 10 kadın bir sonraki yönetim seviyesine

yükseltildiğini varsayalım, yani erkeklerin terfi oranı kadınların terfi oranının iki katı. Bu oran, bu 20 erkek ve 10 kadının terfisi için geçerliyse, bir sonraki terfide bu sayı 4 erkek ve 1 kadın olarak bir sonraki seviyeye yükseltilecektir. Üst kademedeki kadın erkek oranı 4: 1 iken orta kademedeki yaklaşık 2: 1 ve alt kademedeki 1: 1'dir. Burada, sadece cam tavana değil, kadınlar için sürekli bir dezavantaja da tanık olunmaktadır.

✓ Cam tavan eşitsizliği, kariyer boyunca artan cinsiyet veya ırksal eşitsizliği temsil eder (Cotter vd., 2001:1-7).

1999 yılında ise Carly Fiorina en iyi 100 şirket sıralamasında lider olan Hewlett-Packard'ın ilk kadın CEO'su ve en iyi 500 şirket sıralamasındaki yer alan 3 kadından biri olarak verdiği bir röportajda cam tavanın ve kadınlar için herhangi bir sınırlamanın olmadığını açıkladı. Fakat neredeyse bir on yıl sonra senatör Hillary Clinton, Demokratların başkan adayı olan Barack Obama'ya karşı verdiği mücadelede bu bariyere işaret ederek "bu en yüksek ve sert cam tavanı paramparça edin" diyerek seçmenlerinden yardım istemiştir (Purcell vd., 2010:705).

Yine Demokrat Parti adayı Hillary Clinton, bu sefer 2016 ABD Başkanlık seçimlerinde, Cumhuriyetçilerin başkan adayı Trump'a karşı, kampanya boyunca, kız çocuklarının babalarına hitap ederek, başkan seçilmesinin "babaların kızlarına, siz de başkan olabilirsiniz" anlamına gelebileceğini hatırlatmıştır. Kampanya ampirik bir araştırmaya konu olmuş, ilk çocuğu kız olan babaların seçimlerde kadın başkan adayını desteklemede ve oy vermedeki etkilerini incelenmiş ve ilk çocuğu kız olan babaların, ilk çocuğu oğlan olan babalara kıyasla, 2016 yılındaki Başkanlık seçimlerinde Clinton'a oy verdiği hipotezini güçlü bir şekilde desteklediği görülmüştür (Greenlee vd., 2018:1-41).

ILO'nun yayınlamış olduğu, toplumsal cinsiyet eşitliği için kuantum sıçraması, 2019 raporunda, çalışma yaşamına katılımda cinsiyetler arası farklara baktığımızda 1991 yılında kadınların ve erkeklerin iş yaşamına katılım oranları arasındaki fark 27.9 iken 2018 yılına gelindiğinde bu fark 26.0 olarak gerçekleşmiştir. 1991 ile 2018 yılları arasında sadece yüzde 2'lik oranda fark olduğu ve 2018 yılında hala dünya ölçeğinde iş yaşamına katılım açısından kadın ve erkekler arasında yüzde 26'lık bir fark olduğu görülmektedir. Yine aynı raporda yönetsel ve liderlik pozisyonlarındaki kadın oranlarının 1991 ve 2018 yılları karşılaştırıldığında bu geçen 27 yıllık sürede dünya ölçeğinde 24,8'den 27.1 oranına geldiği görülmektedir (ILO, 2019:12).

ILO 17 Ocak 2022'de yayınladığı Raporunda ise 2022 yılı itibarıyla kadın istihdamının hala erkeklere göre yüzde 24,1 puan daha düşük seviyede gerçekleştiğini açıklamıştır. Covid-19 pandemisinin ortaya çıkması ile kadınların ağırlıklı çalıştığı hizmet sektöründe, okul kapanışlarının olması gibi nedenler yüzünden iş kayıpları yaşandı. Büyük ölçüde kadınlara düşen evde ücretsiz bakım işlerinde artışa neden oldu. İşgücü piyasasında halihazırda bir dezavantajla karşı karşıya kalan kadınlar, gençler, yaşlılar ve göçmen işçiler diğer gruplara göre daha yüksek istihdam kayıpları yaşamışlardır. Rapora göre, krizin kadınlar ve diğer dezavantajlı grupların istihdamı üzerindeki olumsuz etkisi önümüzdeki yıllarda da devam edecektir (ILO, 2022:13-25).

Avrupa Komisyonu'nun ilk kadın başkanı Ursula Von Der Leyen liderliğinde 2020-2025 cinsiyet eşitliği stratejisi açıklandı. Bahsedilen stratejiler arasında; cinsiyet kalıp yargılarına karşı kampanya, iş-yaşam dengesi, eşit hakların uygulanması, karar alma ve siyasette cinsiyet eşitliğine ulaşılmasının talep edilmesini içermektedir. 2020-2025 Avrupa Komisyonu Stratejisinde belirlenen altı hedef;

- ✓ Şiddet ve kalıp yargılardan uzak olmak.
- ✓ Toplumsal cinsiyet eşitliğine sahip bir ekonomide büyüme.
- ✓ Toplum genelinde eşit liderlik.
- ✓ Avrupa Birliği politikalarında kesişimsel yaklaşım ve toplumsal cinsiyet eşitliği.
- ✓ AB'de toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için finansman sağlama.
- ✓ Dünya çapında cinsiyet eşitliğini ve kadınların güçlendirilmesini teşvik etmek.

Strateji, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik ilk evrensel taahhüt ve eylem planı olarak AB'nin katkılarıyla oluşturuldu. AB, hassas, tartışmalı ve kriz durumları dahil olmak üzere toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ele alırken kadın haklarını ve kadınların güçlendirilmesini desteklemek, geliştirmek ve korumak istemektedir (Comission European, 2020).

CAM TAVAN ETKİSİNİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Cam tavan terimi bir yanıyla iş yaşamında cinsiyet ayrımcılığına işaret ederken, bu ayrımcılığı ortaya çıkaran kavramlara baktığımızda, biyolojik ve toplumsal cinsiyet olarak iki farklı terimle karşılaşırız, Biyolojik cinsiyet "kadın ve erkeğin anatomi ve üreme ile ilgili işlevlerine göre yapılan" bir ayrımkken, Toplumsal cinsiyet, "biyolojik farklılıklardan ziyade, kadın ve erkek olarak toplumun ve kültürün bizi nasıl gördüğü, algıladığı, düşündüğü, hangi

anlamları yüklediği ve nasıl davranmamızı beklediği” ile ilgili bir kavramdır. Örneğin kadın için çocuk doğurmak biyolojik cinsiyete dayalı bir rol iken, ev işlerini yapmak toplumsal cinsiyete dayalı bir roldür. (Yıldız vd., 2016:1121-1122). Bu kavramların yaşamda belirgin şekilde benimsenmesi toplumsal roller vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Burada benimsenmiş olan rol ile anlatılmak istenen kişinin belirli bir ortama getirdiği, geçmişten günümüze içselleştirilmiş kültürel ve kuralsal beklentilerdir (Merton, 1970:245-246, akt. Savcı, 1999:130).

Bu toplumsal cinsiyet eşitsizliğini açıklayan yaklaşımlar genel olarak **toplumsal cinsiyet kuramları** ve **feminist kuramlar** olarak ifade edilmektedir. Toplumsal cinsiyet kuramlarında, geleneksel ataerkil yapı ve değerler sisteminin oluşturduğu yapı, feminist kuramlarda da ataerkil yapının, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılığın temel nedeni olduğu için sorgulanması gerektiği, hatta ataerkil sistemde kadınların ezilmesinin temel kaynağı olarak erkeklerin görülmesi ve toplumsal cinsiyet temelli farklılaşmanın kaldırılması olarak değerlendirilmektedir (Yıldız vd., 2016:1121-1122).

Vargel'e (2017) göre, toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili kuramsal yaklaşımlar; biyolojik kuram, sosyal öğrenme kuramı, bilişsel gelişim kuramı, toplumsal cinsiyet şeması kuramı ve psikanalitik kuram altında incelemek mümkündür.

Biyolojik teori, cinsiyet rollerindeki farklılığın doğal olduğuna inanmaktadırlar. Bu farklılıkların temel nedeninin tamamen kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıklardan kaynaklandığını belirtirler. Teorinin savunucuları; erkeklerin ve kadınların farklı hormonal ve biyolojik özelliklere sahip olduğunu, bu nedenle cinsiyet rollerinin de farklı olması gerektiğini söylemektedirler. Kadınlar ait olan doğurganlık ve annelik içgüdüleri nedeniyle daha duygusal ve edilgen roller üstlendiği söylenmektedir. Erkekler ise biyolojik rol olarak toplumda kadınlara karşı daha etkin, otoriter ve aktif bir konum elde etmektedirler. (Keskin, 2016:51-53).

Sosyal öğrenme kuramına göre cinsiyet rolleri çevresel faktörler açısından açıklanmaktadır. Kurama göre birey, çevresinin davranışlarını gözlemler ve cezaya yol açan davranışlardan kaçınırken, ödüle yol açan davranışları tekrarlar. Aynı düzeyde, cinsel rol ve davranışların pekiştirme-cezalandırma yöntemleriyle öğrenildiğini iddia edilmektedir. Kız ve erkek çocuklar cinsiyetleri nedeniyle ödüllendirilen davranışlarda bulunmaya devam ederken, cezaya yol açan davranışlardan kaçınırlar (Ünlü, 2017:11-12).

Kohlberg'e göre çocuklar, bilişsel yetenekleri geliştikçe cinsiyete göre hareket etmeyi öğrenirler. Kohlberg, çocukların kız veya erkek olarak sınıflandırıldıktan sonra kendilerine yakışan şekilde davranmaya çalıştıklarını söylemiştir. Bilişsel kurama göre cinsiyet rolleri böyle belirlenmektedir (Dökmen, 2009:64).

Cinsiyet şeması kuramında şema; bireylerin bilgiyi algılamasını ve özümlemesini düzenleyebilen ve yönlendirebilen bilişsel bir yapıdır. Bireylerin büyük miktarda bilgiyi bir bütün olarak bütünleştirmesine ve anlamasına olanak tanır. Cinsiyet şeması kuramı, sosyal öğrenme kuramı ile bilişsel kuramının temel bakış açılarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Sandra Lipsitz Bem tarafından ortaya atılan bu teoride bilgi bir cinsiyet şemasına göre işlenir. Örneğin; narin ve nazik gibi özellikler dişil bir söylem olarak kullanılırken, aslan ve kartal gibi özellikler ise eril söylem olarak söylenmektedir (Dökmen, 2009:69).

Freud'un görüşlerine dayanan psikanalitik yaklaşım, özdeşleşme ve içselleştirme gibi bilinçdışı süreçleri cinsiyete uygun davranışla ilişkilendirilir. Freud'a göre çocuk, kendi cinsiyetindeki ebeveyniyle özdeşleşir ve onun özelliklerini benimser. Dolayısıyla erkek çocukları nasıl bir erkek olması gerektiğini, kızlar da kadın olmayı kendi ebeveynlerinden öğrenir ve özdeşlik kurarlar. Bu teoriye göre, bir bireyin sosyal ve psikolojik olarak uyumlu olabilmesi için cinsiyetine uygun bir cinsiyet kimliğine sahip olması gerekir (Çıtak, 2008:12)

Feminist kuramlar; liberal feminizm, Marksist feminizm ve radikal feminizm gibi alt kuramların içerisinde incelenmektedir. Feminist kuramlarda farklı yaklaşımlar ve teoriler olsa da, her yaklaşım cinsiyet eşitsizliklerini tanımlamaya, nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaya, kadının özgürleşmesi için stratejiler, politikalar önermeye çalışır (Çakır, 2007:437-438).

Liberal feminizm, toplumsal cinsiyet farklılıklarının psikolojik kökenlerine değinmez. Liberal feminizm, eşitsizliğin basitçe rasyonel argümanlarla çözülebilecek irrasyonel bir önyargı olduğuna inanır. Rasyonel tartışma ve yasal mücadelenin hem kadınları güçlendirmede hem de kızlar için rol modeller oluşturmada önemli olduğunu savunmaktadır. Liberal teori, mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve herkese eşit fırsatlar yaratmak için kadınların entelektüel gelişim ve mesleki başarı fırsatlarını iyileştiren yasalar oluşturulmasını önermektedir (Steeves, 1999: 114-115).

Marxist analiz, kadın ve erkekler arasındaki eşitsizliklerde cinsiyet farklılığının pek de etkili olmadığını savunur. Eşitsizleştiklerin asıl nedeninin sınıf farklılığı olduğu vurgulanmaktadır. Liberal feminist teorisyenlerin aksine,

sınıf ayrımları ve eşitsizlikleri olan toplumların eşit fırsatlara sahip olacağına inanırlar. Onlara göre eşitsizliğin nedeni kapitalizmdir. Toplumdaki tüm sınıflar gibi kadınlarında sosyalist sisteme geçildikten sonra finansal olarak bağımsız olacakları dolayısıyla cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kalkacağı düşünülmektedir (Dikici, 2016;526-528).

Radikal feminizm, kadın ve erkekler arasında ki eşitsizliğin temel nedenini kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıkta gören bir teoridir (Dikici, 2016;528). Radikal feminist teoriye göre "ataerki" kavramı kadının toplumdaki konumunu açıklamaktadır. Ataerkinin, doğuştan saldırgan bir eğilime sahip olan erkeklerin, kadınları kontrol etmeye çalışması nedeniyle ortaya çıktığına inanılır. Kavram tüm erkeklerin tüm kadınlara hükmettiğini ve onları ezdiğini açıklamak için kullanılır. Radikal feminist ütopyalarda erkeklere yer yoktur. Kadınların kendilerini tamamen özgürleştirebilmeleri için erkek toplumuyla tüm bağlarını koparmaları ve kendi toplumlarını oluşturmaları gerekir (İrvan, 2014:371).

Bu kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde Cam tavan etkisinin oluşmasını sağlayan nedenler daha kolay anlaşılabilir.

KADINLARIN ÇALIŞMA YAŞAMINDAKİ DEZAVANTAJLAR

Kadınların kamusal alanda görünürlüğü erkeklere göre daha düşüktür. Bu hipotezi etkileyebilecek sosyal ve kültürel kabul, kadının sorumlulukları ve kentsel mekânsal pratiklerin yetersizliği gibi nedenler oluşturmuştur. Kadınların erkeklere göre çalışma yaşamına katılımı, düşük gelir düzeyi, bazı durumlarda istenmeyen çalışma hayatı, toplumdaki ev içi rollerle özdeşleşme gibi birçok ekonomik ve sosyal nedenden dolayı kadınlar dezavantajlı duruma düşmektedir (Cumur ve Topçu, 2022:112-130).

Kadınların aile yükümlülüklerini ve kurum kültüründeki "erkek değerlerinin" baskınlığı onların kariyer gelişiminin önündeki başlıca engeller olarak görülmektedir. Bununla birlikte, kadınların daha üst düzey yönetime ilerlemesinin önündeki engellerin doğası, alt düzeylerde karşılaşılanlardan daha farklıdır. Üst düzey kadın yöneticiler hem yapısal hem de kültürel engeller açısından daha fazla ayrımcılığa maruz kalmaktadır. Yetersiz kişisel temaslar ve "erkek değerlerin" baskınlığı onların ilerlemelerini olumsuz etkilemektedir (Wirth, 2001:52-53). İş yaşamında kadınların ilerlemesini olumsuz etkileyen ve cam tavanı oluşturan durumlar ve sebepleri aşağıda açıklanmıştır.

Cam Tavan Kaynaklı Engeller

Hoffarth (1996) tarafından yapılan bir çalışmada cam tavan kaynaklı engellerin sebeplerine yönelik üçlü bir ayrımın olduğu vurgu yapılmıştır. Buna göre kadınların tepe yönetiminde erkeklere kıyasla daha az yer bulmasının *bireysel, örgütsel ve toplumsal sebepleri* söz konusudur.

Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller; Çoklu Rol Üstlenme, Kadınların Kişisel Tercihleri ve Algıları,

Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller; Örgüt Kültürü, Örgüt Politikaları, Mentor Eksikliği, Enformal İletişim Ağlarına Katılmama

Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller; Mesleki Ayrım ve Önyargılar, (Abacı ve Sökmen, 2019, s.42).

Örücü ve diğerlerine (2007) göre; kadınların iş hayatında liderlik pozisyonlarında yer alamamalarının önünde üç engel olduğu belirtiliyor.

Erkek yöneticiler tarafından konulan engeller: Bu engellerden en önemlisi kadınlara yönelik önyargılardır. Çoğu negatif olan bu önyargılar kadınların verilen üst düzey işleri yapamayacağına dair görüşleri içerir. Kişilik, kararlılık ve azim açısından yetersiz olarak değerlendirilirler. Erkek yöneticiler tarafından oluşturulan diğer engeller ise "kadınlarla iletişim kurmanın zorluğu" ve "erkeklerin gücü elde tutma" isteğidir.

Kadın yöneticiler tarafından konulan engeller: Kendini referans alma yanılması; Kadın yöneticilerin bilinçaltındaki "Ben bu noktaya nasıl geldiysem, herkes aynı şekilde gelebilir. "Kraliçe arı" sendromu (Kadınların birbirlerini çekememeleri); Tepe yönetimde görülen 'tek kadın' olmanın bir başarı ve ayrıcalık göstergesi olduğu inancıdır.

Kişinin kendi kendine koyduğu engeller: Cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar; "Kadının yeri neresi?" sorusunun cevabını bulamayışı. Toplumsal değerleri sorgulamadan içselleştirmek. Kadınlara karşı olan negatif önyargıları kabul etme, benimseme. İş-aile çatışması ve kendini geliştirme, koşullarını değiştirme isteği, inancı veya imkânı olmamak; Sistemin değiştirilemeyeceğine duyulan inanç, sistemi destekleme zorunluluğu hissetmek; Kariyerde yükselmeyi tercih etmemek / kariyer yönelimli olmamak, kariyerde yükselmenin gerekliliklerini ve zorunluluklarını göze almamak.

Terfi ve Ücret Farkını Oluşturan Engeller

Terfi konusunda çocuklu kadınlara yönelik doğrudan ayrımcılığa dair kanıtlar hala vardır. Cortes ve Pan'ın, İş gücü piyasasında artan cinsiyet farkı ve çocuklar adlı çalışmalarında, kadınlar için uzun vadeli kazançlarındaki çocuk cezalarının, Danimarka ve İsveç gibi İskandinav ülkelerinde en düşük seviyede olduğunu (%20-25 civarında), ABD



ve Birleşik Krallık'ta yaklaşık %30-40 civarında ve Almanya ve Avusturya'da %50-%60 civarında bulmuşlardır. Ülkeler arasındaki çocuk cezalarının boyutundaki bu farklılıklar, aile politikaları, cinsiyet normları ve ücretlendirme kurumlarındaki ülkeler arası farklılıklardan kaynaklanabilir (Cortes & Pan, 2020:4).

Terfi ve ilerleme, aşırı çalışmayı gerektirdiği için uzun saatler iş yerinde bulunma, çok çalıştığınızı ve işvereniniz için önemli olduğunuzu göstermek için her zamankinden daha uzun süre işte kalma gibi durumlarda kadınlar dezavantajlıdır. Ağırlama, seyahat ve turizm endüstrisinde cinsiyet eşitsizliği çalışmaları çoktur; kadınların daha düşük ücret kazanmaya devam ettikleri, daha az kariyer gelişimi yaşadıkları ve daha az eğitim ve gelişim fırsatları sunduğu yaygın olarak bilinmektedir. Joan Remington ve Miranda Kitterlin-Lynch 2017 yılında yapmış olduğu çalışmada otelcilik, seyahat ve turizm endüstrisindeki başarılı kadın endüstri liderlerinin deneyimlerinin yanı sıra cinsiyet engellerini ve eşitsizliklerini nasıl aşabileceklerine ilişkin algılarını araştırılmış olup, Güney Florida bölgesindeki otelcilik, turizm ve seyahat endüstrisindeki (Şirketler, turizm, konaklama, yiyecek servisi ve kruvaziyer hattı endüstrilerinde faaliyet göstermektedir) 20 kadın liderine (hedeflenen katılımcıların statüleri bölgesel yöneticilerden / başkan yardımcılara kadar değişiyordu) ulaşıldı. Kadınların otelcilik sektörü liderlik pozisyonlarına erişmelerinde karşılaştığı ilk beş sorun "iş-yaşam dengesi", "örgütsel taahhüt", "yetersiz destek sistemleri / mentor", "ilerlemenin sistematik engelleri" ve "kadın rol modellerinin eksikliği" olarak tanımlandı." Bu sorunların üstesinden gelmek için ilk beş strateji "sonuçlara ulaşmada esneklik", katılımcı liderlik", "işte daha fazla zaman harcanması ", "terfi almak için inisiyatif almak "ve" olağanüstü sonuçlar elde etmek için daha çok çalışmak "olarak tanımlandı. Araştırmanın sonuçları, iş-yaşam dengesinin, ağırlama endüstrisinde liderlik pozisyonlarına erişmede kadınların karşılaştığı en acil sorun olduğunu bildirirken, sonuçlara ulaşmada esneklik, sorunların üstesinden gelmek için en önemli strateji olarak belirlenmiştir (Remington ve Kitterlin-Lynch, 2017:1-17)

İşyerinde Organizasyonel Süreçlerde Terfinin Önündeki Önyargılar

Kadınlar öngörülemeyen iş talepleri nedeniyle dezavantajlıdır. Bazı çalışanlar için, özellikle düşük ücretlilerde, iş taleplerinin tahmin edilemezliği, iş güvencesizliği ve çalışma saatlerinin tahmin edilemezliği söz konusudur. Nitekim, alt düzey çalışanlar çalışma süresi boyunca en az özerkliğe sahip olan gruptur.

İşyerinde örgütsel süreçlerin, cinsiyet farklılıkları yaratması ya da bu farklılıkların ortaya çıkma olasılığını artırması ile ilgili olarak, işe alım, terfi veya ücret müzakeresi kriterlerinde, kayıt dışılık ve şeffaflık eksikliği cinsiyet eşitliğinin önündeki temel örgütsel engeller olarak tanımlanmaktadır.

Pek çok örgütün üst düzey kademelerinin erkek egemen niteliği göz önüne alındığında, kadınlar bu durumda dezavantajlı konumda olmakta, çünkü kadınların arketipik adayın niteliklerine sahip olma olasılıkları daha düşüktür. Kadınların erkek merkezli liyakat tanımını yerine getirmeleri beklenir, ancak bunu yaptıklarında cezalandırılabilirler. Bu durum özellikle başarının veya mesleki kimliğin 'saldırgan, çatışmacı bir erkeklige' bağlı olduğu ortamlarda (siyaset gibi) söz konusudur.

İş yaşamındaki ilerlemeler hem resmi hem de gayri resmi ortamlarda genellikle erkek egemen sosyal ağlar aracılığıyla meydana geldiğinden, kadınların bu ortamlara erişmesi zor olmaktadır. Sosyal ağlar, kariyer veya ücret ilerlemesinde özellikle net olmayan standartlar ve şeffaflık eksikliğinde önemli bir rol oynamaktadır (Jones L, 2019:23-26).

Mentor ya da akıl hocası, kadınların kariyerlerine aktif olarak katkıda bulunmak için tavsiyede bulunmanın ötesine geçip bazı durumlarda sosyal ağlara katılamamanın bazı etkilerini de karşı koymalarına yardımcı olmaktadır.

Ayrımcı ve Düşmanca Olan Örgütsel Kültürler

Kadınlar için çalışma ortamında rol model eksikliği ve yalnızlaştırılmaya, izolasyona maruz kalma özgüven eksikliğine yol açabilir.

Cinsiyetçilik, cinsel taciz ve zorbalık.

Geniş iş ve sosyal destek bağlantıları erkek egemen iş yaşamının etkilerini hafifletmektedir.

Bakım Sorumlulukları ve Mevcut Çalışma Modeli Arasındaki Çatışma

Kadınların 4/3 anne olarak çocuk bakımında birinci dereceden sorumlu olup, %58'i engelli ve yaşlı bakımından sorumlu oldukları ve bir taraftan da tüm ev işlerini yaparak orantısız bir şekilde sorumluluk almaktadırlar.

Bazı kariyerlerde, sürekli coğrafi hareketlilik, ilerleme için gerekli kariyer sermayesinin oluşturulmasında işin bir gereğidir, pilotlar, politikacılar ya da akademisyenler gibi. Ancak evle ilgili ve bakım sorumlulukları olanlar için zorluk oluşturmaktadır.

Eğitim fırsatları bakım sorumlulukları olanlar için erişilemez olduğunda kadınlar dezavantajlı olmaktadır. Bazı kadınlar eğitim ve gelişim fırsatlarına erişmekte zorluk yaşadıklarını bildirmektedir.

Çocuk Bakımı ve Evle ilgili Sorumluluklar İçin Alternatif Öneriler

Yüksek çocuk bakımı maliyetleri, çocuk bakımını dış kaynaklara verme kabiliyetinin, ücretle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuk bakımına erişim, kadınların iş ve bakım sorumluluklarını birleştirmelerini sağlayan önemli bir faktördür. Düşük ücretli işçiler arasında çocuk bakımının yüksek maliyeti nedeniyle aile üyelerinden gelen destek, onların çalışabilmelerini sağlamada önemlidir (Jones L, 2019:29-31)

Çalışma süresi normlarında yapılan değişiklikler, iş ve evdeki bakım sorumlulukları arasındaki çatışmayı azaltabilir. Sosyal normlarda cinsiyet rollerine ilişkin farklılıklar oluşabilir. Özellikle çalışan bir eş veya evin geçimini sağlayan bir kadın evdeki geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uymayabilir. Kadınlara yüklenmiş olan 'daha iyi' çocuklar yetiştirme veya daha temiz bir ev şeklinde oluşan değerlerde, toplumun evdeki iş üretimini büyük ölçüde kadınların alanı olarak gördüğü için ortaya çıkabilir. Kadınların ya işsel tercihler ya da işselleştirilmiş normlar nedeniyle, erkeklere göre çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeyi tercih etmeleri de mümkündür. İş ve bakım sorumluluklarının her ikisinde de alternatif çalışma biçimlerine erişim önemlidir. Hem erkek hem de kadın, iş ve aile yaşamının dengelenmesinde esnek bir işin yardımcı olacağını düşünmektedirler. (Cortes & Pan, 2020:11).

Yarı zamanlı ve esnek çalışanlar yönetilmesi zor ve zaman alıcı olarak görülmekle birlikte yarı zamanlı ve esnek çalışma da dahil olmak üzere alternatif çalışma yolları, mevcut çalışma ve bakım sorumlulukları arasındaki çatışmanın üstesinden gelmek için iki anahtar çözüm olarak önerilmektedir. Ancak Yarı zamanlı ve esnek çalışma planlarından yararlananların kariyerlerini geliştirmek istemediklerini varsayılmaktadır. Geleneksel tam zamanlı çalışma kariyer yolunda standart olarak görülmekte, birçok işyerinde, üst sınıflara erişim, yarı zamanlı çalışanları otomatik olarak hariç tutup, standart olarak tam zamanlı çalışanlarla inşa edilmektedir.

Kaliteli yarı zamanlı ve esnek çalışmaya erişim hala kısıtlıdır. Kadınların çalışma saatlerini azaltmalarına ve hemen hemen her zaman bıraktıkları iş ile aynı mesleki statüye sahip bir işe geri dönmelerine rağmen, zaman içinde bu durum iş yerinde ilerleme olasılığının azalmasına yol açabilir. Esnek çalışma düşük vasıflı işçiler için daha az kullanılabilir olabilmektedir. Yöneticiler, profesyoneller ve denetleyici rollerde olanlar esnek programlara erişim olasılığı daha yüksektir.

İş-yaşam dengesini sağlayan üst düzey rol modelleri ve çalışanları desteklemek için yöneticilerin desteklenmesine destek olan işyerleri kolaylaştırıcıdır (Jones L, 2019:23-42).

İŞ YAŞAMINDA KADIN VE CAM TAVAN ETKİSİ

2019 yılında Laura Jones tarafından Küresel Kadın Liderler Enstitüsünün hazırladığı ve İngiltere Hükümet Eşitlik Ofisinin yayınladığı, Kadınların İşyerinde İlerlemesi raporu, İngiltere'de işyerinde ilerlemede cinsiyet ayrımına genel bir bakış sağlaması, kadınların ilerlemesinin önündeki engellerin ve kolaylaştırıcıların anlaşılması işverenlerin bu engelleri başarıyla kaldırması ve örgütsel politikalara eleştirel bir bakış sağlaması amacıyla hazırlanmıştır. Bu raporda Costa Dias ve arkadaşlarının 2018 yılında yapmış olduğu çalışmadan bahsedilmiş ve bu çalışma 1991-2015 yılları arasında İngiliz Hane Halkı Toplumunu Anlama Paneli İşgücü Anketine göre tüm yaşam sürecinde cinsiyetler arası ücret farkının işe ilk girişte çok az olduğu ancak yirmili yaşların sonu ile otuzlu yaşların başında bu farkın oldukça açıldığı ifade edilmiştir. Bu farkın kadınlar açısından çocuk doğurmadan önceki dönemde yaklaşık %10 civarında olduğu fakat çocuk doğduktan sonra hızla artmaktadır. Ebeveynlik kadınlar için yarı zamanlı çalışmaya yol açarak ve yarı zamanlı çalışma ücret ilerlemesini durdurmaktadır (Jones L, 2019:11-18).

Son yıllarda, ekonomistler arasında işgücü piyasasında, cinsiyet eşitsizliklerinin kaynaklarını anlamaya yönelik bir ilgi artışı olmuştur. Bu ilginin büyük bir kısmı, kadınların son 50 yılda işgücü piyasasında önemli ilerlemeler kaydetmesine rağmen, işgücü arzı, kazançlar ve üst düzey işlerde temsil açısından büyük cinsiyet uçurumlarının devam etmesinden kaynaklanmaktadır. ABD'de genç yaşta kadınlar arasında işgücüne katılım oranı 1990'ların ortalarından bu yana yaklaşık yüzde 75'te sabitlenmiş olup tam zamanlı çalışanlar kadınlar arasında bile, yıllık bazda erkeklerden yaklaşık yüzde 20 daha az kazanmaya devam etmektedir. Cinsiyete dayalı ücret farklılıkları, kazanç dağılımının en üstünde daha da belirgindir ve kadınlar, yüksek statülü ve yüksek gelirli sektörlerde, mesleklerde ve iş pozisyonlarında büyük ölçüde yetersiz temsil edilmeye devam etmektedir. Kadınlar artık giderek erkeklerden daha fazla eğitilmiş ve işgücü piyasasına her zamankinden daha iyi hazırlanmasına rağmen, bu farklılıkların devam etmesi daha da şaşırtıcıdır. Haklar ve adalet kaygılarının ötesinde, kadınların işgücü piyasasında devam eden yetersiz temsili ve cinsiyete dayalı ücret farklılıkları (özellikle eşit derecede vasıflı erkekler ve kadınlar arasında), ekonomik verimlilik açısından topluma maliyetlidir. İlk olarak, erkek ve kadınların işgücü piyasası grafikleri, ebeveynliğe kadar giden yıllarda benzerdir, ancak çocukların gelişimi birlikte keskin bir

şekilde farklılık gösterir; orta ve uzun vadede (10 ila 20 yıla kadar) anneler için çok az iyileşme görülür. İkinci olarak, gözlemlenen annelik kazanç cezası, işgücü arzındaki ve yanı sıra ücret oranlarındaki düşüştan kaynaklandığı görülmektedir. Bunun bir kısmı, kadınların orantısız bir şekilde kamu sektöründe ve daha "aile dostu" firmalarda çalışmak gibi muhtemelen daha fazla aile olanakları sunan daha düşük ücretli işlere kaymasından kaynaklanmaktadır. Üçüncüsü, erkeklerin işgücü piyasası sonuçları ilk çocuğun gelişinden etkilenmez (Cortes & Pan, 2020:2-4).

Kadınların kariyer yaşamlarını etkileyen unsurlara ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında kadınların, erkeklerden farklı olarak toplum içerisinde benimsedikleri ya da benimsetilen cinsiyet rolüdür. Cinsiyet rolü, hangi meslek ya da pozisyonun kadın işi, hangilerinin erkek işi olduğunun belirlenmesini sağlamaktadır. Kadınlar yönetmeye yönelik işlerden (yöneticilik, başkanlık, idarecilik, müdürlük v.b) ziyade (Örücü vd., 2007:120) sekreterlik, hemşirelik, doktorluk, öğretmenlik -özellikle ilkokul öğretmenliği- gibi işlerde yoğunlaşırken (Öğüt A., 2006:59) erkekler, mühendislik, doktorluk, inşaat işçiliği, şoförlük gibi cinsiyet rollü işlerde çalışmaktadır.

Ancak Morgan tarafından yapılan bir çalışmada ABD’li kadın mühendisler için, bir cam tavan olmadığı, mesleğe giriş yılının önemli olduğu 1989 ve 1981 yılları arası karşılaştırılmış ve mesleğe ilk girenlerin daha çok ayrımcılıkla karşı karşıya kaldığı, daha yavaş teşvik aldığı ve böylece erkeklerden daha düşük ücret artışının olduğu görülmüştür. Özellikle 1971 öncesinde işe başlayan kadın mühendislerde bu etki görülmektedir. 1989 yılı itibarı ile bu etkinin ortadan kalktığı görülmüştür. Bu süreç kadınların geleneksel erkek mesleğine girerken işverenler tarafından kadınlar hakkında bilgi sahibi olmaması ile açıklanabilir, ancak, işverenler tarafından kadın mühendisler hakkında daha fazla bilgi edindiğinde bu ayrımcılık azalmaktadır. Fakat bu çalışmada kadın mühendisler için olmayan cam tavanların diğer mesleklerdeki veya yönetsel kariyerlerdeki kadınlar için mevcut olmadığı anlamına gelmez (Morgan, 1998:479-483).

Ağırlama, seyahat ve turizm endüstrisinde cinsiyet eşitsizliği çalışmaları çoktur; kadınların daha düşük ücret kazanmaya devam ettikleri, daha az kariyer gelişimi yaşadıkları ve daha az eğitim ve gelişim fırsatları sunduğu yaygın olarak bilinmektedir. Joan Remington ve Miranda Kitterlin-Lynch 2017 yılında yapmış olduğu çalışmada otelcilik, seyahat ve turizm endüstrisindeki başarılı kadın endüstri liderlerinin deneyimlerinin yanı sıra cinsiyet engellerini ve eşitsizliklerini nasıl aşabileceklerine ilişkin algılarını araştırılmış olup, Güney Florida bölgesindeki otelcilik, turizm ve seyahat endüstrisindeki (Şirketler, turizm, konaklama, yiyecek servisi ve kruvaziyer hattı endüstrilerinde faaliyet göstermektedir) 20 kadın liderine (hedeflenen katılımcıların statüleri bölgesel yöneticilerden / başkan yardımcılara kadar değişiyordu) ulaşıldı. Kadınların otelcilik sektörü liderlik pozisyonlarına erişmelerinde karşılaştığı ilk beş sorun “iş-yaşam dengesi”, “örgütsel taahhüt”, “yetersiz destek sistemleri / mentor eksikliği”, “ilerlemenin sistematik engelleri” ve “kadın rol modellerinin eksikliği” olarak tanımlandı. Bu sorunların üstesinden gelmek için ilk beş strateji “sonuçlara ulaşmada esneklik”, “katılımcı liderlik”, “işte daha fazla zaman harcanması”, “terfi almak için inisiyatif almak” ve “olağanüstü sonuçlar elde etmek için daha çok çalışmak” olarak tanımlandı. Araştırmanın sonuçları, iş-yaşam dengesinin, ağırlama endüstrisinde liderlik pozisyonlarına erişmede kadınların karşılaştığı en acil sorun olduğunu bildirilirken, sonuçlara ulaşmada esneklik, sorunların üstesinden gelmek için en önemli strateji olarak belirlenmiştir (Remington ve Kitterlin-Lynch M, 2017:1-17).

Kadınların herhangi bir ülkenin ulusal cumhurbaşkanı veya başbakanı rolüne yükselmesi, dünya tarihinde nispeten yeni bir olgudur. Siyasette kırılacak bu cam tavan, son cam tavan olarak adlandırılmakta olup, “Son cam tavanı” kıran ilk kadın, Seylanda (bugünkü Sri Lanka), bunu 1960’da yaptı. O zamandan beri, tavan dünya çapında yaklaşık 83 ülkede kırıldı, Müslüman ülkelerdeki kadınların en önemli yönetici pozisyonuna ulaşmalarının özellikle zor olduğu düşüncesine rağmen Bangladeş, Endonezya, Pakistan, Türkiye, Senegal, Kosova, Kırgızistan ve Mali gibi pek çok ülkede bugüne kadar kadın cumhurbaşkanları veya başbakanları oldu.

Ayrıca şimdiye kadar, ülkesinde üst düzey yöneticilik yapan tek kadın olan Fransa Başbakanı Edith Cresson gibi birkaç ülkede “tek seferlik” son cam tavan kırılmış ancak, yaklaşık 60 yıldır kadınlar, cam tavanı ilk kırdıktan sonra bile 2016 ABD başkanlık seçimlerinde, Demokratik Ulusal Konvansiyonda Başkan Obama, - bende dahil, hatta Bill Clinton da dahil hiç kimse -, “Hiçbir erkek ya da kadın- Amerika Birleşik Devletleri başkanı olarak görev yapmak için Hillary Clinton’dan daha nitelikli olmadı açıklamasına rağmen Hillary Clinton’un 2016 ABD başkanlık seçimlerindeki kaybını takiben, kadınların siyasi iktidarın zirvesine yükselişinde “son” bir cam tavanın gerçekten ne kadar var olduğu sorusu tekrar gündeme gelmiştir. Clinton’un Cumhuriyetçi rakibi kusurlu bir adaydı ve birçoğu da onun kusurlu olduğunu gözlemlese de cumhurbaşkanı olma konusunda benzersiz olduğunu iddia eden neredeyse çok kişi vardı (Rocha vd., 2018:1-15).

Örücü ve arkadaşlarının 2007 yılında kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engelleri ortaya koymak için yapmış olduğu araştırmaya 97 kadın ve 103 erkek katılmış, bu çalışmada “kadınların üst kademe

görevlere gelmesi ile ilgili erkek yöneticiler tarafından konulan engeller başlığında” cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiş, kadınlar bu görüşe katılırken erkekler bu görüşe katılmama yönünde eğilim göstermiştir. Kadınların liderlik ve yöneticilik özelliklerinin sınırlı olması, kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna gelememelerine engeldir görüşü cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Kadınların “liderlik ve yöneticilik özelliklerinin sınırlı olduğu” görüşüne kadınlar katılmama yönünde görüşlerini belirtirken, erkekler bu görüşe katılma yönünde eğilim göstermişlerdir (Örücü vd., 2007:1-19).

Günümüz ekonomisinde girişimcilik önemli unsurlardan biridir. Ancak yeni bir girişimde bulunmak, girişimci olarak başarılı olma olasılığı önemli ölçüde daha düşük olan kadınlar için dezavantajlı olarak görünmektedir. Kadın ve erkek girişimciler arasındaki dengesizlik, özellikle hızlı büyüyen girişimler arasında keskindir; kadınlar, yüksek değerli satın almalar veya halka arzlar da dahil olmak üzere yüksek büyüme elde edilebilen girişimlerin çok daha küçük bir bölümünü temsil etmektedir. Kısacası, kadınların hızlı büyüyen girişimcilikte büyük ölçüde yetersiz temsil edildiğine dair geniş bir fikir birliği vardır. Kadınları daha fazla ve daha yüksek potansiyelli şirketler yaratmaya teşvik etmeyi amaçlayan politikalar ile, kadınların bu girişimlerden uzaklaşmasını destekleyen köklü cinsiyetçi süreçleri ve yapısal engelleri hafifletmeye odaklanılmalıdır. Örneğin, teknolojik eğitimin, rehberlik ve kariyer hedeflerinin iyileştirilmesini ve aile içinde destek mekanizmalarının geliştirilmesi, benzer şekilde, yatırımcılar arasında yaygın olan kültürel önyargıları hedefleyen müdahaleler, girişimcilikte cinsiyet eşitsizliğini daha da azaltacaktır (Guzman & Kacperczyk, 2019:1666-1678).

Finansal kapsayıcılık, dünyanın dört bir yanındaki politika yapımcılar için temel bir hedeftir. Kadınların, erkeklere göre işlem hesaplarına, krediye ve diğer finansal hizmetlere daha az erişimleri bulunmaktadır. Demirgüç-Kunt ve ark. (2018), Dünya Bankası tarafından yayınlanan, *Global Findex 2017: Finansal kapsayıcılığı ve Fintech devrimini ölçmek adlı çalışmada* dünya genelinde erkeklerin %72'sinin ve kadınların %65'inin geleneksel bir banka hesabına sahip olduğunu bildirmişlerdir. 2011'den bu yana erkeklerle kadınlar arasındaki yüzde yedi puanlık fark devam etmektedir (Demirgüç-Kunt vd., 2018). Yeni finansal teknolojinin ("fintech") finansal kapsayıcılığı artırabileceği ve finansal hizmetlere erişimde cinsiyetler arası uçurumu kapatabileceğine dair umutlar yüksektir. Ancak Fintech, finansal hizmetlere erişimde cinsiyet farkını kapatabilir mi? Sorusuna istinaden 2022'de 28 ülke de yapılan çalışmada, anket verilerine göre, bu farkın büyük olduğu ve her yerde "fintech cinsiyet farkı" bulunduğu, erkeklerin %29'u fintech ürünlerini kullanırken, kadınların yalnızca %21'inin kullandığı görülmüştür. Fintech hizmetlerde, finansal hizmetlere erişimdeki cinsiyet farkını ortadan kaldırmamaktadır (Chen vd., 2023).

Espinosa & Ferreira, (2022) Örtülü cinsiyet önyargısı ve cam tavan etkileri adlı çalışmada cinsiyet yanlılığı, atalet veya önyargı asimetrisi gibi özelliklerin uzun vadede cam tavan etkilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu özelliklerden bazıları birçok seçim sürecinde mevcuttur ve tek başına ayrımcı veya cam tavan etkisinden sorumlu olarak değerlendirilmeyebilir. Örneğin, önceki iş deneyimi gerekliliği erkekler ve kadınlar için eş değer olabilir ve yine de toplumsal cinsiyet önyargısıyla birleştiğinde eşitsizliği şiddetlendirmektedir. İşgücü piyasasındaki seçim süreçlerinin toplumsal cinsiyet önyargısıyla nasıl etkileşime girdiğini anlamak önemlidir. Örtülü toplumsal cinsiyet önyargısı, işe alma ve terfi kararlarını etkileyerek seçim süreçlerinin sonuçlarında verimsizliklere yol açabilir. (Espinosa & Ferreira, 2022:50-51).

Taylor 2010 da mesleki azınlık tanımı yaparak sayısal olarak azınlıkta kalan kadın ya da erkek mesleklerini tanımlamıştır örneğin erkek hemşire, kadın inşaat işçisi, erkek öğretmen, kadın cerrah gibi. Kadınların erkek egemen mesleklerde sosyal tepki alma olasılıkları daha yüksek olduğu, bu olumsuz tepkiler, toplumsal normlar, toplumsal rol, klişelerden ve önyargılardan kaynaklanmaktadır. Bu önyargı, kadınların erkek meslektaşlarından daha az işyeri desteğine sahip olmasına yol açıp ve bu da bilgi edinme ve işyerinde yardım alma konusunda engeller oluşturabilir. Şaşırtıcı bir şekilde hem erkekler hem de kadınlar sosyal cinsiyet normlarını ihlal eden kadınları hoş karşılamayıp, her ikisi de erkek egemen mesleklerde başarılı olan kadınlara karşı düşmanlık eğilimi göstermektedir (Barrios & DiDona, 2013:1-5).

2019 yılında Abacı ve Sökmen tarafından 234 örnekleme beyaz yakalılar üzerinde yapılan anket çalışması neticesinde örgütteki etik iklimin, cam tavan üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkilerinin olduğu görülmüştür. Kurumlarda özellikle yardımsever/bencil olmayan bir etik iklimin hâkim olması halinde kadınların duygusal ve fiziksel farklılıkları daha görünür olacak, kadınlar kariyer fırsatlarının fısıldandığı informal iletişim ağlarına daha fazla dâhil olacaklar ve bu sayede cinsiyet eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması için bir adım atılmış olacaktır. (Abacı ve Sökmen, 2019:39-50)

McKinsey hazırladığı bir raporda, 10 büyük Asya-Pasifik borsasının şirket yönetim kurulundaki 744 kadın çalışanın yüzdesinin, karşılaştırıldığı listede, Kadınlar Güney Kore'de, yönetim kurulu koltuklarının sadece yüzde 1'ini, Avustralya'da yüzde 13'ünü, Çin'de yüzde 8'ini ve Hindistan'da yüzde 5'ini alabilmektedir. (Bomuwela ve Chamaru, 2013:4).

Gelişmiş ülkelerdeki örnekler ve mekanizmalar incelendiğinde, Kurumsal Yönetim konusunda teşviklerin yanı sıra farklı önlemlerin alındığı da görülmektedir. Örneğin, Dünya Bankası'na göre yüksek gelir grubunda ve gelişmiş ülke statüsünde yer alan Norveç, borsada işlem gören şirketlerin yönetim kurullarına yüzde 40 kadın üye kotası getirmiştir. Norveç'in başlattığı bu uygulamayı birçok gelişmiş Avrupa Birliği ülkesi de uygulamaya koymuştur (Karakılıç ve Vuran, 2019:1-12). Bu kota uygulamaları tesadüfi değildir. Avrupa Konseyi Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Komitesine üye devletlerin, cinsiyet eşitliği alanında standartların uygulanması ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Programında geliştirilen stratejilere uyması gerekmektedir. Üye devletlerdeki devam eden ilerlemenin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi yine bu komisyon tarafından yapılmaktadır.

SAĞLIK SEKTÖRÜNDE CAM TAVAN ETKİSİ

2018 Küresel Sağlık 50/50 Raporu'na göre Dünyada karar verme pozisyonlarında kadınların temsili düşük olmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalarda küresel sağlık kuruluşlarının yalnızca %25'i üst düzey yönetim seviyelerinde cinsiyet eşitliğine sahipken, sağlık kuruluşlarının diğer yönetim organlarında ise bu oran %20'dir (Hawkes, 2018:14). Sağlık sektörü erkek egemen bir alan olmaya devam etmekte ve politikalar üstü kapalı olarak erkek normlarına göre belirlenmektedir. Sağlık hizmeti liderliğinde cinsiyet eşitliğinin olmaması diğer sektörlerde olduğu gibi sağlık hizmetlerinde de var olan bir cam tavadan kaynaklanmaktadır (Betron vd., 2019:393). 2013 yılında Sağlık-Sen'in yapmış olduğu araştırmada sağlık sektöründe çalışan katılımcıların "Cinsiyetimden dolayı kendimi dezavantajlı hissediyorum" önermesine %58,2 oranında katılıyorum demiştir. Bu oran, katılımcıların yarısından fazlasının işe girmeden veya herhangi bir sosyal faaliyete girmeden önce kadın olması nedeniyle kendilerini dezavantajlı hissettiklerini göstermektedir. Bu durumun daha sonra iş yaşamında kariyerindeki ilerlemeyi etkileyeceği ise aşikardır (Sağlık-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, 2013:37)

Kalaitzi ve arkadaşlarının (2019) yapmış olduğu çalışmada Malta ve Yunanistan ülkelerinde sağlık sektöründe kadın sağlık çalışanlarının karşılaştığı engellerdeki çarpıcı benzerlikler ve farklılıklar ve bunların yaygınlığı incelenmiştir. Yapılan çalışmada kadınların sağlık hizmetlerinde lider rolleri üstlenme konusunda erkeklerin çok gerisinde kaldıkları, çünkü çok sayıda engelle karşılaştıkları doğrulanmaktadır. Bu çalışmada Yunan görüşmecilerin sağlık sektöründe algıladıkları engeller; İş / yaşam dengesi %17, aile desteği eksikliği %12, cinsiyet farkı %10, cinsiyet yanlılığı %8 ve sosyal destek eksikliği %6 oranında bulunmuştur. Malta'da sunulan en üst düzey engeller arasında, iş / yaşam dengesi %13, kültür %12, aile desteği eksikliği % 11, klişeler % 9 oranında ayrıca cinsiyet yanlılığı ve sosyal destek eksikliği olarak gerçekleşmiştir. Her iki ülkede de daha az algılanan engeller liderlik becerilerinin eksikliği, mentorluk ve ağ kurma eksikliği, güven eksikliği, esnek çalışma ortamının olmaması, cinsiyet ücret farkı, kraliçe arı sendromu ve eşit kariyer fırsatlarının olmamasıydı. Sağlık sektöründeki katma değerleri kabul edilse de kadın liderler toplumsal ve kültürel zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu etkileşimler zaman içinde mekanizmaları şekillendirir, öyle ki baskın algılar ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik etkileri aracılığıyla etkinleştirilir ve sürekli olarak güçlendirilir (Kalaitzi vd., 2019:45).

Sağlık Çalışanlarının cam tavan algısına yönelik bir başka çalışmada Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ve Cam Tavan Engelleri Ölçeği kullanılmıştır. Sağlık personelinin meslek dağılımına göre cam tavan engelleri ortalamaları; çoklu rol üstlenme (p=0,001), kadınların kişisel tercihleri (p=0,012), örgüt kültürü ve politikaları (p=0,016), mesleki ayırım (p=0,036) ve stereotipler (p=0,001) alt faktör belirleyicilerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan sağlık çalışanlarının cam tavan algılarında meslek sınıflandırması ve cinsiyet rolü tutumları arasında anlamlı bir fark vardır (p=,0001). Bu verilere dayanarak; sağlık sektöründe çalışan kadınların cinsiyet eşitliği konusunda erkeklere göre daha eşitlikçi bir tutuma sahip olduğu ve erkeklerden daha fazla cam tavan engelleri ile karşı karşıya kalmaktadır (Aydemir, 2020:167-172).

İzmir'de bir devlet hastanesinde sağlık çalışanlarının cam tavan algısı araştırılmıştır. Yapılan çalışmada demografik değişkenler ile katılımcıların cam tavan algılarında anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakılmıştır. Sağlık çalışanları arasında cam tavan anlayışının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kadın ve erkek katılımcılar arasında yapılan anket sonucunda kadın ve erkeklerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (U=1155.000; Z=-2,272; p=0,023 ve 0,0, 05). Kadınlar için cam algı ortalaması (79,19) erkeklerden (57,92) daha yüksektir. Bu bulgu kadın ve erkeklerin cam tavan algısının farklı olduğunu, kadınların cam tavan algısının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Demir ve Kartal, 2018:1-54).

Kadın çalışan oranının yüksek olduğu sağlık sektöründe cam tavan kavramını inceleyen Soysal & Baynal (2016) tarafından özel sağlık kuruluşlarında cam tavan engellerinin ortaya çıkış sebeplerini 7 boyutta incelenmiştir. Cam tavan engellerinin çoklu rol üstlenme boyutunda katılımcılar; %67'si örneğin; doğum yapma gibi nedenlerle işe ara vermelerinin terfi etmelerini engellediğini belirtmiştir. Kişisel tercih algıları boyutunda katılımcıların %88'i başarılı olmak için kendilerinde gerekli yeteneği görmekte buda kişisel algı botunda cam tavan engeline takılmadıklarını göstermektedir. Örgüt kültürü ve politikası boyutunda katılımcıların %72'si üst düzey yöneticiliklerin erkeklere

verildiğini düşünmekte burada cam tavan engeli ile karşılaşmıştır. İletişim ağları boyutunda katılımcıların %62' si erkeklerin üstleri ve iş arkadaşları ile daha iyi iletişim kurduğunu düşünmektedir. Mentor eksikliği boyutunda katılımcıların %73'ü üst düzey yöneticilerde kendilerine rol model olabilecek yeterli sayıda kadın yönetici olmadığını belirtmiştir. Mesleki ayrımcılık boyutunda Katılımcıların %79'u çalıştıkları kurumlarda görev dağılımının cinsiyete göre yapıldığını belirtmişler burada ciddi bir cam tavan etkisinin olduğu görülmektedir. Stretiotipler boyutunda katılımcılar %94 oranında "kadın yöneticilerin hızlı ve mantıksal karar alamaz" önermesini onaylamamışlar yapılan çalışmada burada cam tavan etkisinin kırıldığı görülmüştür. Toplumsal ya da örgütsel faktörler, mesleki ayrımcılık, mentor eksikliği, örgüt kültürü ile ilgili kalıp yargılar, önemli bir cam tavan engeline takıldıklarını göstermektedir (Soysal & Baynal, 2016:225-261).

Türkiye'de sağlık çalışanları ile yapılan bir çalışmada katılımcılara cam tavan ölçeği ve iş tatmini ölçeği uygulanmıştır. İki ölçek arasında $p < 0,01$ anlamlı fakat negatif (-0,192) bir ilişki bulunmuş. Buda katılımcıların cam tavan algısı arttıkça iş tatmininin azaldığı sonucu bulunmuştur. Toplumda kadınların iyi yönetici olamayacağı, erkeklerden daha duygusal olduğu, iş hayatının zorluklarına erkekler kadar dayanmadığı gibi mesleki ayrımcılığa dayalı basmakalıp önyargılar vardır. Bu olumsuz değerlendirmeler kişilerin işlerinden tatmin olmalarını zorlaştırmaktadır. Sağlık kuruluşlarında çalışan kadın çalışanların çok yüksek düzeyde olmasa da işlerinden memnun oldukları gözlemlenmiştir. Aslında buna rağmen; maaş, çalışma ortamı ve yükselme olanakları gibi dış etkenlerden duydukları memnuniyet, işin doğası ve takdir edilme gibi iç etkenlerden duydukları memnuniyetten daha düşüktür. Dolayısıyla iş yaşamında engeller hisseden ve kendine güvenini yitiren kadın çalışanların iş doyumları da olumsuz etkilenmektedir (Yaşar, 2019:88-90)

Kadın cerrahlar, erkek meslektaşlarına göre önemli ölçüde daha düşük maaş almaktadır ve hem açık hem de gizli ayrımcılığa karşı daha savunmasızdırlar. Akademik cerrahide kadınlar için aynı cinsiyetten mentorların ve rol modellerinin eksikliği vardır, böylece kadın akademisyenleri daha fazla tecrit etmektedir. Kadın hekimler erkek meslektaşlarına göre daha düşük maaş almaktadır. 2000'de yapılan bir çalışmada erkek hekimler tarafından kazanılan her dolar için, kadın hekimler 63 sent kazanmıştır. Bir başka çalışmada, kadın doktorların, erkek doktorlardan yaklaşık 12.000 \$ daha az aldıkları bulunmuştur. Yine başka bir araştırmaya göre, en düşük ücret alan 3 uzmanlık alanında - pediatri, pratisyen hekimlik ve iç hastalıkları- kadınların% 55'i erkeklerin% 42'si, bu alanda çalışmaktadır. Aksine, kadın hekimlerin sadece %14'ü erkeklerin %27'sine kıyasla en yüksek getiriyi sağlayan 4 alanda (radyoloji, genel cerrahi, anesteziyoloji ve yan dal cerrahi uzmanlık) çalışmaktadır. Son otuz yıl boyunca kadınların akademik tıbbın içine girmesine rağmen, erkek ve kadın öğretim üyeleri için akademik unvan, liderlik rolleri, maaşlar açısından eşitlik olmamıştır. Kadın tıp fakültesi öğretim üyeleri, sayılarına göre orantısız olarak üst düzey akademik unvan ve liderlik pozisyonlarına ilerlememiştir (Zhuge vd., 2011:637-638).

Son dönemde sağlık sektöründe cam tavan etkisinin aşılacağı yönünde çalışmalarda mevcuttur. İtalya'da sağlık alanında yapılan bir çalışmada; cinsiyet ayrımcılığının hala devam etmesine rağmen gelecekteki senaryonun çok farklı olabileceği ortaya konulmuştur. Genç nesil kadın doktorların yönetsel görevleri yerine getirirken sahip oldukları becerilerin yanı sıra gösterdikleri yüksek özgüven, liderlik rollerine ulaşma şanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Evlilikten ve çocuklardan ödün vermeden, kadınların kariyer ilerlemesinin önündeki geleneksel engelleri yıkarak iş ve özel hayatı dengeleme yeteneği sergilemektedirler. Mikro ve makro düzeyde iyi ilişkisel ve sosyal ağlar yaratmaktadırlar. Yapılan çalışmada kadınlar %70 oranında kıdemli meslektaşlarından iyi destek aldıklarını düşünüyor. Hem dikey hem de yatay olarak geçmişten farklı rol modelleri benimsemektedirler. Araştırmada üst düzey yönetici olmak için eğitim alan kadınların (% 20,7) erkeklerden (% 17,4) biraz daha fazla bu kariyer yoluna giriyor ve bu alanda tıp sektöründeki erkek nüfusunu geride bırakıyor. Uzmanlık eğitimi açısından alışılmadık kariyer yolları seçmekte böylece mevcut cinsiyet farkını azaltmaktadırlar (Spina & Vicarelli, 2015:121-134).

Araştırmalar, kadınların karşılaştıkları birçok engel nedeniyle sağlık hizmetlerinde liderlik pozisyonlarında erkeklerin çok gerisinde kaldığını doğrulamaktadır. Erkek egemen görüşler, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik etkileriyle sürekli olarak harekete geçirilmekte ve pekiştirilmektedir. Sağlık sektöründe çalışan kadınlar cinsiyet eşitsizliğine sahiptir ve erkeklere göre daha fazla cam tavan bariyeriyle karşılaşmaktadır. Sosyal veya örgütsel faktörler, iş ayrımcılığı, mentor eksikliği, kurum kültürü gibi alanlarda var olan cinsiyet eşitsizliği, kadın sağlık çalışanlarının önemli bir cam tavan engeline takıldıklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla iş hayatında engellerle karşılaşan ve özgüvenini kaybeden kadın çalışanların iş doyumları da olumsuz etkilenmektedir (Kalaitzi vd., 2019:45; Aydemir, 2020:167-172; Demir ve Kartal, 2018:1-54; Yaşar, 2019:88-90).

TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE İŞ YAŞAMINDA KADIN İSTİHDAMI

Yükseköğretim kurumlarından alınan Nisan 2022 verilerine göre yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarına bakıldığında; Kadınlar yüksek öğrenim olarak Ön lisans düzeyinde %52 oranında, Lisans düzeyinde %48 oranında,

Y. Lisans olarak %49, Doktorada ise %49 olarak temsil edilmektedirler. Kadınların Yüksek öğrenim yapma oranları ile Tablo-2 de yer alan istihdama katılma oranlarına baktığımızda işgücüne katılım oranlarının 2020 yılı itibarı ile %30.9 oranında olduğu görülmektedir. Ayrıca kadınların yüksek öğrenim oranları %65,6 oranında gerçekleşirken istihdamın sektörel dağılımına baktığımızda %60,4 ile hizmet sektöründe en yüksek oranda çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 1: Yüksek Öğrenim Yapma Durumları

	Erkek	Kadın	Toplam	Kadın Oran %
Önlisans	1.567.424	1.682.677	3.250.101	51.77%
Lisans	2.364.584	2.214.463	4.579.047	48.36%
Yüksek Lisans	183.96	174.311	358.271	48.65%
Doktor	56.179	53.361	109.54	48.71%
Toplam	4.172.147	4.124.812	8.296.959	%49,71

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'nün Ocak 2022 Türkiye'de Kadın başlıklı Raporunda TÜİK 2020 İstatistiklerine göre işgücü durumu, işteki durumu, eğitim düzeyine göre işgücüne katılma, sektörel dağılım oranları belirtilmiştir.

Tablo 2: Kadınların İşgücüne Katılım Durumu

KADIN	YIL	YIL
İşgücü Durumu (%)	2002	2020
İşgücüne Katılma Oranı	27,9	30,9
İstihdam Oranı	25,3	26,3
İşsizlik Oranı	9,4	15,0
15-24 yaş grubu işsizlik oranı	17,1	30,3
Kayıt dışı Çalışma Oranı	72,5	37,1
İşteki Durumu (%)	2002	2020
Ücretli veya yevmiyeli	17,8	30,6
İşveren	5,1	12,2
Kendi hesabına çalışan	14,9	17,1
Ücretsiz aile işçisi	68,1	67,7
Eğitim Düzeyine Göre Kadınların İşgücüne Katılımı (%)	2002	2020
Okuryazar olmayanlar	24,4	12,4
Lise altı eğitim düzeyi	24,9	24,1
Lise	31,9	29,9
Meslek veya teknik lise	-	37,0
Yükseköğretim	71,5	65,6
İstihdamın sektörel Dağılımı (%)	2002	2020
Hizmetler	26,3	60,4
Tarım	60,0	22,8
Sanayi + İnşaat	13,7	16,8
İşgücüne Dahil Olmama Sebepleri (%)	2002	2020
İş aramayıp, çalışmaya hazır olanlar	2,1	10,8
Mevsimlik Çalışanlar	2,5	0,3
Ev işleriyle meşgul	70,0	47,2
Eğitim / Öğretim	7,2	11,0
Emekli	3,1	5,9
Çalışamaz halde	8,6	15,2
Diğer	6,5	9,6

Kaynak: TÜİK İşgücü İstatistikleri, (15+ yaş)

2002 yılında ülkemizde istihdam edilen 6 milyon 122 bin kadın bulunurken, 2020 yılı itibarıyla bu rakamın 8 milyon 306 bine çıktığını görmekteyiz. Buradaki artış tam olarak 2 milyon 184 bin olup, oransal olarak bakıldığında yaklaşık %35,7'ye tekabül etmektedir.

Eğitim durumlarına göre kadın işgücü rakamları incelendiğinde ise eğitim düzeyi arttıkça işgücüne katılım oranlarının da arttığı görülmektedir. 2020 yılı itibarıyla eğitim düzeyine göre en yüksek işgücüne katılma oranı %65,6 ile yükseköğretim mezunu kadınlara aittir

Kadınların eğitim düzeyi yükseldikçe çalışma hayatına katılma imkanları da artmaktadır. İşler ve meslekler işgücü piyasasında "kadın işleri" ve "erkek işleri" olarak ayrıldığından ve toplumsal olarak kabul edildiğinden, kadınlar yalnızca geleneksel olarak kabul edilen mesleklere odaklanırlar ve basit ve düşük ücretli işlerde çalışmaya isteklidirler. Bu işler, geçici ve süreli çalışmayı dolayısıyla sosyal güvencesizliği ifade etmektedir. Kadın işgücü ucuz emek olarak görülen ve kol gücü gerektiren işlerde; tekstil, gıda, hazır giyim, tütün gibi sanayi dallarında

yoğunlaşmıştır. Ancak, tarım sektörü ile karşılaştırıldığında diğer sektörlerdeki kadın işgücü oranı düşüktür. (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'nün Türkiye'de Kadın Raporu, 2022)

‘‘Türkiye’de Yönetim Kurulunda Kadınlar 2020’’ raporunun sonuçlarına göre, BIST’in yönetim kurullarındaki kadın oranı 2020 yılında %15,9’dan %17’ye, kadın üye sayısı ise %5,3 arttı.

BIST-100 yönetim şirketleri kurullarında yer alan kadın yönetim kurulu oranı 2019’da yüzde 13,7’den yüzde 15,6’ya yükseldi. 2020’de "yüzde 30 kulübü" şirketlerinde kadın yönetim kurulu üyesi oranı yüzde 20’ye yükseldi. Yüzde 30 kulübü Türkiye kampanyasının hedeflediği BIST-100 şirketlerinde bağımsız yönetim kurulu üyeleri arasındaki kadın oranı, 2019’daki olumlu büyümenin ardından %17,7’den %20,2’ye yükseldi.

Raporda ayrıca SPK’nın önerdiği minimum kadın üye oranı olan yüzde 25’i yakalayan 116 şirketin, tüm şirketlerin sadece yüzde 29’unu oluşturduğu açıklandı. En az 3 kadın üyeye sahip 41 şirket, tüm şirketlerin yalnızca yüzde 10,3’ünü temsil etse de, 356 şirketin henüz karar alma mekanizmalarında etkin bir cinsiyet eşitliliğini yakalayamadığı görülüyor. Tüm BIST şirketleri içinde 134 şirket, BIST-100 içinde 25 şirket, hala tamamı erkeklerden oluşan kurullar tarafından yönetiliyor. Tüm BIST şirketlerinin sadece 37’sinin yönetim kurulu başkanı kadın ve sadece 14’ünde kadın üst yöneticiler (CEO) yönetim kurullarında yer alıyor. 2020’de 397 şirketin 134’ünün yönetim kurullarının tamamının erkeklerden oluştuğu görülürken, bu sayı tüm şirketlerin yüzde 33’üne karşılık geliyor. 2012-2020 yıllarında yönetim kurullarında en az bir kadın üyesi olan şirketlerin oranında 2019 yılında olduğu gibi yavaş ama olumlu bir değişim gerçekleştiği, 2020 yılında yönetim kurullarının tamamı erkek olan şirketlerin oranının ise yüzde 33,8’e düştüğü raporda kaydedildi.

2020’de 458 kadının yüzde 42’sinin hakim ortak olan ailelerin üyeleri arasından seçildiğini görülürken, cam tavanı kırarak yönetim kurullarına seçilen 265 kadın ise BIST şirketleri yönetim kurulu üyeliklerinin sadece yüzde 9,8’ini oluşturuyor. (Sabancı Üniversitesi, 2020).

SPK’nın bu konuda tavsiye niteliğinde kararları olmasına rağmen, şirketlerin bu tavsiyeyi uygulamaktan uzak olduğu görülmektedir. Türkiye’de yönetim kurulunda en çok kadın üye bulunduran sektörler finans ve imalat sektörüdür.

Türkiye’de de Kurumsal Yönetim’in gelişmesi adına hem kamu hem özel sektör ve hem de üniversiteler nezdinde girişimler olmaktadır. Türkiye’nin önde gelen üniversitelerinden birinin bünyesinde kurulan Kurumsal Yönetim Forumu üniversiteler nezdinde olan gelişmelere örnek gösterilebilir. 2003 yılında kurulan bu Kurumsal Yönetim Forumu, yakın zamanda kendi bünyesinde yurt dışından esinlenerek kurduğu Yüzde 30 kulübü ile 2025 yılı itibariyle BIST Yıldız Pazar ve Özel Pazar’da yer alan şirketlerin yönetim kurullarındaki kadın üye oranını %30’a çıkarmayı hedeflemektedir.

2012 yılında çıkan yasalara göre, bağımsız yönetim kurulu üyelerinin altı yılda bir değişmesi şartı aranmaktadır. Borsaya kota olan şirketlerde bağımsız yönetim kurulu üyelerinde bir değişim olması yönünde beklenti yaratmakta ve özellikle kadın üyelerin yönetim kurullarında daha çok yer alması açısından şirketlere bir fırsat sunmaktadır (Karakılıç ve Vuran, 2019:1-12).

TBBB Meclisi Kanunlar ve Kararlar Dairesi Başkanlığının 2009 yılında hazırladığı Türk Parlamento Tarihinde Kadın Parlamenterler 1935-2009 adlı yayında kadınların ilk defa Meclis’te temsil edildikleri 1935 yılından 2009 yılına kadar parlamentoda görev yapmış 182 kadın parlamentere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Dünya nüfusunun yarısını kadınların oluşturduğu göz önüne alındığında, Türk ve Dünya siyasetinde kadınların temsil oranı hala istenilen düzeyde değildir. Kadınlara seçme ve seçilme hakkını/genel ve eşit oy hakkını ilk tanıyan Avrupa ülkesi Finlandiya’dır. Dünyanın ilk kadın parlamento üyeleri de 1907 yılında Finlandiya’dan çıkmıştır. 1907 yılındaki seçimlerde 200 üyeli parlamentoya 19 kadın seçilmiştir. Günümüzde Finlandiya’da 2019-2023 dönemi boyunca parlamentoda yer alacak kadın parlamenter oranı %47 olarak gerçekleşmiştir. Dünya Ekonomik Forumu, cinsiyet eşitliği 2018 raporuna göre, 149 ülkenin yer aldığı ve cinsiyet eşitliğine göre sıralandığı listenin ilk sıralarında İzlanda, Norveç, İsveç ve Finlandiya bulunurken Türkiye listenin sonlarında yer alarak 130’uncu olmuştur. 2022 yılındaki raporda ise 124. Sırada yer almıştır (The World Economic Form, 2022:342).

Ülkemizde ilk kez 1930 yılında belediye seçimlerine katılma hakkı elde etmiş olan kadınlarımız, 1933 yılında ise köy muhtarlığı seçimlerine girme hakkı kazandılar. Gerçek anlamda seçme ve seçilme haklarına ise; 5 Aralık 1934 yılında Anayasa’da yapılan değişiklikle kavuştular. Millî Mücadele yıllarının hemen ardından gerçekleştirilen bu değişim sonucu, yapılan ilk genel seçimlerde 1935 yılında 18 kadın milletvekili seçilmiştir. Böylece, Cumhuriyetin ilk kadın milletvekillerinin Meclis’teki temsil oranı yüzde 4,5 olmuştur. 23. Dönem Parlamentomuz (2007-2011) ilk kez, 1935’teki kadınlarımızın 4,5 olan temsil oranını aşmış ve 50 milletvekili ile 9,1 düzeylerini yakalamıştır (TBMM Kanunlar ve Kararlar Dairesi Başkanlığı, 2009).

TBMM’de 2022 yılının sonu itibarıyla meclisteki vekil sayılarına bakıldığında 579 milletvekili içerisinde kadın milletvekili sayısının 100, erkek milletvekili sayısının ise 479 olduğu görülmektedir. Meclise giren kadın milletvekili oranı, %17 olup, bu oran yeterli değildir, nüfusun yarısının kadın olduğu düşünüldüğünde %17 oranının kadınların parlamentoda temsil edilmesi açısından son derece düşük olduğu görülmektedir (TUİK, 2023).

SONUÇ

Cam Tavan etkisi tüm dünyada ve ülkemizde devam etmektedir. Ülkelerin cinsiyet eşitsizliği ile ilgili almış olduğu kararlar ve yapmış oldukları hala çok yetersizdir. Kadınların iş yaşamının her alanındaki temsilinin özellikle siyasi kararların alındığı parlamentoda temsilinin çok önemli olduğu aşikardır. Bu bahisle özellikle ülkemizde parlamentodaki kadın milletvekili oranının bir sonraki seçimde %35 oranına erişmesi ümitle beklenmelidir. Bu artış oranı kadınlarla ilgili yeni düzenlemelerin hızla gündeme alınması özellikle kadınların iş yaşamına katılımı, iş yaşamındaki erkekler ile eşit işe eşit ücret ve eşit terfi imkanları ve cinsiyet eşitsizliğine karşı kota uygulamalarının artırılması, kadınlar için önemli faktörlerden olan kadının ev işleri ve bakım hizmetleri ve çocukların bakımı ile ilgili konularda kurumsal yardım ve çözümlerin hükümetler tarafından sağlanması ayrıca aile içinde de toplumsal cinsiyet eşitliği noktasında erkeklerin eşleri ile birlikte ev bakım işlerinde bulunmalarını sağlayacak rollerin oluşturulması önem arz etmektedir. Şu unutulmamalıdır ki tüm dünyada ev bakım işlerinin üstlenilmesinin cinsiyet farklılığı ile ilgili bir durum olmadığı ortadadır. Ayrıca kadınların kişisel algı ve tercihlerini belirleyen bireysel kaynaklı engellerin ise kız çocuklarının gerek aile içerisinde gerekse okullarda özgüvenli ve kendini ifade etmesini sağlayacak demokratik ortamlarda yetiştirilmesi kendi kişisel algılarının cinsiyet eşitsizliği noktasında oluşmasına engel olacaktır.

KAYNAKÇA

Abacı C - Sökmen, A, (2019) ‘‘Etik İklimin İşten Ayrılma Niyeti ve İş Tatminine Etkisinde Cam Tavanın Aracılık Rolü: Beyaz Yakalı Kadınlar Üzerine Bir Çalışma’’. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 3/3 38-54

Anafarta, Nilgün – Sarvan, Fulya – Yapıcı, Nuray, (2008) ‘‘Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma’’. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 111-137

Aydemir, i. (2020). Sağlık çalışanlarının cam tavan algılarının toplumsal cinsiyet algısı ile ilişkisi. *Batı Karadeniz Tıp Dergisi*, 4(3), 167-180.

Barrios Yusimit, DiDona Toni, (2013)‘‘ Gender DOrnated Industries: Breaking Throught The Glass Ceiling’’. *Journal of Academic And Bussiness Ethics*, 1-5

Barreto M, Ryan M, Schmitt M, ‘‘Is The Glass Ceiling Still Relevant in the 21st Century?’’ https://www.researchgate.net/publication/265501160_Introduction_Is_the_glass_ceiling_still_relevant_in_the_21st_century, (Erişim Tarihi 30.12.2019)

Betron, M., Bourgeault, I., Manzoor, M., Paulino, E., Steege, R., Thompson, K., & Wuliji, T. (2019). Time for gender-transformative change in the health workforce. *The Lancet*, 393(10171).

Bombuwela, P. M. ,Chamaru A. (2013) ‘‘Effects of Glass Ceiling on Women Career Development in Private Sector Organization-Case of Sri Lanka’’. *Journal of Competitiveness* , 5/2, 3-19

Chen, S., Doerr, S., Frost, J., Gambacorta, L., & Shin, H. S. (2023). The fintech gender gap. *Journal of Financial Intermediation*, 54, 1–49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jfi.2023.101026>

Cumur, Ş., & Topçu, K. (2022). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Kadın ve Kentsel Mekân. *Artium*, 10(2), 112-130.

Comission European. (2020). *A Union of Equality: Gender Equality Strategy 2020-2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152> (Erişim:14.03.2023)

Cortes, P., & Pan, J. (2020). *Children And The Remaining Gender Gaps In The Labor Market* (No. 17980). <http://www.nber.org/papers/w27980>

Cotter David, Hermsen J, Ovadia S, Vanneman R, (2001), ‘‘The Glass Ceiling Effect’’, The University of North Carolina Press, Social Forces, 1-27

Çakır, S. (2007). Feminizm: Ataerkil iktidarın eleştirisi, 437-438.

Çıtak, A. (2008). Kadınların çalışmasına yönelik tutum: Cinsiyet, cinsiyet rolü ve sosyoekonomik düzeye göre bir karşılaştırma. Ankara

Demir, H., & Kartal, N. (2018). Sağlık çalışanlarının cam tavan algısı. *Genel Tıp Dergisi*, 28(2).

Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D., Hess, J., & Ansar, S. (2018). Global Findex 2017 veri tabanı: Finansal kapsayıcılığın ve fintech devriminin ölçülmesi. *Washington, DC: Dünya Bankası. Lisans: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.* <https://www.fundacionmicrofinanzasbbva.org/revistaprogreso/en/global-findex-2017-financial-inclusion-and-the-fintech-revolution/>

Dökmen, Z.H. (2009). Toplumsal cinsiyet. İstanbul: Remzi Kitabevi, S.64.

Dikici, E. (2016). Feminizmin üç ana akımı: Liberal, marxist ve radikal feminizm teorileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43(1).

Erdirençelebi, Meral - Karakuş, Güzide. (2018) ‘‘ Kadın Çalışanların Cam Tavan Sendromu Algılarının İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma’’. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 10/3, 95-119

Espinosa, M. P., & Ferreira, E. (2022). Gender implicit bias and glass ceiling effects. *Journal of Applied Economics*, 25(1), 37–57. <https://doi.org/10.1080/15140326.2021.2007723>

Guzman, J., & Kacperczyk, A. (Olenka). (2019). Gender gap in entrepreneurship. *Research Policy*, 48(7), 1666–1680. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.03.012>

Greenlee, Jill S. – Nteta, Tatishe M. – Rhodes, Jesse H. – Sharrow, Elizabeth A. (2018) ‘‘Helping to Break the Glass Ceiling? Fathers, First Daughters, and Presidential Vote Choice in 2016’’. *Springer Science Business Media, LLC, part of Springer Nature*, 1-41

Hawkes, S. (2018) The Global Health 50/50 report: how gender responsive are the world’s leading global health organizations [Internet]. Global Health 50/50. 2018. https://globalhealth5050.org/wp-content/uploads/2018/03/GH5050-Report-2018_Final.pdf

Hoffarth, V. B. (1996). Perspectives on career development of women in management. *Equal Opportunities International*, 15(3), 21-43.

International Labour Office A quantum leap for gender equality : for a better future of work for all ,Geneva: ILO, (2019) https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_674831/lang--en/index.htm (Erişim Tarihi 08.11.2019)

International Labour Office Building forward fairer: Women’s Right to Work and at Work at the Core of the COVID-19 Recovery, ILO, (2021), s. 1 https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_814499.pdf (Erişim Tarihi 13.03.2023)

International Labour Office Word Employment and Social Outlook Trends 2022, Geneva:ILO,(2022), s. 13-25 https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_834081.pdf (Erişim Tarihi 13.03.2023)

İpçioğlu, İsa - Eğilmez Özüm - Şen, Hilal. (2018)’‘Cam Tavan Sendromu: İnsan Kaynakları Yöneticileri Bağlamında Bir Araştırma’’. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/25, 686-709

İrvan, Süleyman (2014). Medya Kültür Siyaset. Ankara:Pharmakon Yayınevi.

Jones, Laura.’‘Women’s Progression in the Workplace’’. Government Equalities Office (2019), 11-18 https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840404/KCL_Main_Report.pdf (Erişim Tarihi 12.12.2019)

Kalaitzi, S., Czabanowska, K., Azzopardi-Muscat, N., Cuschieri, L., Petelos, E., Papadakaki, M., & Babich, S. (2019). Women, healthcare leadership and societal culture: a qualitative study. *Journal of healthcare leadership*, 43-59.

Karakılıç Ali Burak - Vuran, Bengü. (2019)’‘Kurumsal Yönetim Uygulamalarının Firma Değerine Etkisi: Türkiye Uygulaması’’. *Muhasebe Enstitüsü Dergisi* , 60. 9-19

Keskin, F., & Ulusan, A. (2016). Kadının toplumsal inşasına yönelik kuramsal yaklaşımlara dair bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (26), 47-68.

Lockwood, N. (2004). *The glass ceiling: Domestic and international perspectives* (pp. 1). Alexandria, VA: Society for Human Resource Management.

Morgan L.,(1998), ‘‘Glass-Ceiling Effect or Cohort Effect? A Longitudinal Study of the Gender Earnings Gap for Engineers, 1982 to 1989’’, *American Sociological Review* , Vol. 63, No. 4, 479-493

- Öğüt, Adem. (2006) ‘‘Türkiyede Kadın Girişimciliğın ve yöneticiliğın Önündeki Güçlükler: Cam Tavan Sendromu’’. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü* , 1-23
- Örücü E, Kılıç R, Kılıç T, (2007), Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneğie , *Yönetim Ve Ekonomi*,14-2, 1-19
- Purcell D, MacArthur K, Sanblanet S, (2010) ‘‘Gender and the Glass Ceiling at Work’’ *Sociology Compass* 4/9, 1-11
- Remington, Joan – Kitterlin, Lynch Miranda. (2017)’’Still pounding on the glass ceiling: A study of female leaders in hospitality, travel, and tourism management’’. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 1-17
- Rocha, Katherine; Palazzo, Joseph; Teczar, Rebecca; and Clark, Roger (2018) "Does Breaking Through the ‘‘Final Glass Ceiling’’ Really Pave the Way for Subsequent Women to Become Heads of State?," *Sociology Between the Gaps: Forgotten and Neglected Topics: Vol. 4*,1-15)
- Savci, I. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(01).
- Sabancı Üniversitesi (2020). ‘‘Türkiye’de Yönetim Kurulunda Kadınlar 2020-Kurumsal Yönetim Formu’’. https://www.yonetimkurulundakadin.org/assets/node_modules/source/pdf/sabanci-2020-8th_yillik_rapor.pdf (Erişim tarihi: 14.03.2023)
- Sağlık-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (SASAM). Sağlıkta kadın çalışan ve sorunları araştırması. Sağlık-Sen ARGE Bürosu, Ankara, 2013.
- Steeves, L. (1999) *Feminist Teoriler ve Medya Çalışmaları, Medya İktidar İdeoloji, Der. ve Çev. Mehmet Küçük, Ark Yayınları, Ankara*
- Soysal, A., & Baynal, T. (2016). Sağlık kurumlarında cam tavan sendromu: Kayseri özel sağlık kurumlarında bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Spina, E., & Vicarelli, G. (2015). *Are young female doctors breaking through the glass ceiling in Italy?. 121-134.*
- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. ‘‘Türkiye’de Kadın’’ (2022). Erişim: 14 Mart 2023. https://www.aile.gov.tr/media/97652/tu-rkiye-de-kadin_20220214.pdf
- TBMM Kanunlar Ve Kararlar Dairesi Başkanlığı, (2009), ‘‘Türk Parlamento Tarihinde Kadın Parlamenterler’’.1935-2009 Ankara. Erişim:12.12.2019. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/bitstream/handle/11543/2109/200902268.pdf>
- The World Economic Form. (2022). *Global Gender Gap Report INSIGHT REPORT*. Erişim: 14 Mart 2023. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2022>
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu. *İstatistiklerle Kadın* (Mart 2023). Erişim: 14 Mart 2023. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Kadin-2022-49668>
- Ünlü, A. S. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bakımından trt çocuk kanalında yayımlanan çizgi filmler. *Erzincan*
- Vargas, T. (2018). *She coined the term glass ceiling. She fears it will outlive her.* The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/news/retropolis/wp/2018/03/01/she-coined-the-phrase-glass-ceiling-she-didnt-expect-it-to-outlive-her/>
- Vargel Pehlivan, P. (2017). Toplumsal cinsiyet bağlamında kuramsal yaklaşımlar: bir literatür taraması.
- Yaşar, J. (2019). Kadın çalışanların cam tavan sendromu algılarının iş tatminlerine etkisini belirlemeye yönelik sağlık sektöründe bir araştırma. *Kocaeli*.
- Yıldız, Sebahattin - Alhas, Fidan - Sakal, Önder - Yıldız, Harun. (2016) ‘‘Cam Uçurum: Kadın Yöneticiler Cam Tavani Ne Zaman Aşar?’’. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71/4 , 1119 – 1146
- Zhugue, Y, Kaufman J, Simeone D, Chen H, and Velazquez O, (2011) Is There Still a Glass Ceiling for Women in Academic Surgery? *Annals of Surgery*, 253, 637-643
- Weil Peter, Mattis Mary, (2003). ‘‘To Shatter The Glass Ceiling in Healthcare Management : Who Supports Affirmative Action and Why?’’. *Health Services Management Research*, 16, 224-233
- Wirth, L. (2001). Breaking through the glass ceiling: Women in management. *International Labour Office*, 1–201. https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2001/101B09_102_engl.pdf



Avrupa Birliği'nin Ortak Dış ve Güvenlik Politikası Kapsamında Batı Balkanlar Stratejisi

Western Balkans Strategy with in the Scope of the European Union Common Foreign and Security Policy

ÖZET

Balkan ülkeleri, Avrupa'dan Doğu Akdeniz'e uzanan jeopolitik yapısının yanı sıra, resmi olarak da Güneydoğu Avrupa olarak bilinmektedir. Ancak çoğu kez Avrupa'dan ayrı tutulan bir ötekidir. Tarihte her zaman, Avrupa Birliği'nin güvenlik politikasına hizmet eden önemli bir tampon bölge olmuştur. Fakat 2014 yılından beri, Avrupa Birliği genişleme politikası kapsamında Birliğin önemli gündemlerinden biridir. Bununla birlikte, şu da bir gerçektir ki, 2015'ten beri Batı Balkanlar üzerine yapılan tartışmaların çoğu güvenlik bağlamında terörizmle mücadele ve göçmen akınını önlemeye yöneliktir. Bu açıdan, çalışmama terörizm ve göç konuları ile sınırlandırılmıştır. 2018 yılından beri ise, Batı Balkanların Avrupa Birliği'ne üyeliği, güvenlik anlamında Birliğin yararına olarak görülmektedir. Ancak, Avrupa Birliği'nin ortak dış ve güvenlik politikası kapsamında Batı Balkanlara olan yaklaşımı, ekonomik olarak desteklenen, siyasi olarak kalkınan, refah ortamının oluşturulduğu, istikrarın sağlandığı bir bölge olması yönündedir. Böylelikle, Batı Balkanlardaki krizler Avrupa Birliği'ne gelmeden çözülecektir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Batı Balkanlar, Terörizm, Avrupa Komşuluk Politikası, Göç Politikası, ODGP, OGSP.



ABSTRACT

Balkan countries, as their geopolitical structure is expanding to the Mediterranean, are known as Southern-east Europe. However, they are set apart from the Europe as an 'another', most of time. In the past, they have always been an important buffer zone that served for European Union's security policy. However, Western Balkan countries have been the agenda of European Union since 2014. After all, to tell the truth, most of the arguments on Balkan countries have been for combating terrorism and preventing the flow of migrants since 2015. So, this study has been limited around the topics terrorism and migration. Besides, the membership of the Western Balkan countries to European Union have been seen for the sake of Union since 2018. On the other hand, the approach of European Union for Western Balkan countries within the context of European Union common foreign and security policy aims that they have a region supported as economically, developed as politically, and prosperity and stability. In this way, the crisis in Western Balkans will be solved before coming to the European Union.

Keywords: European Union, Western Balkans, Terorism, European Neighbourhood Policy, Migration Policy, CFSP, CSDP

GİRİŞ

Avrupa Birliği (AB), Arnavutluk, Bosna Hersek, Kosova, Sırbistan, Karadağ, Kuzey Makedonya, ülkelerini Batı Balkanlar olarak adlandırmaktadır. AB'nin Batı Balkanlara yönelik genişleme stratejisi, Soğuk Savaş'ın bitmesi ile başlamıştır. Özellikle bu bölgedeki ülkelerden gelebilecek olan güvenlik tehditlerinin azaltılmasına yönelik olarak başlatılan çalışmalar, bu ülkelerin demokrasilerinin iyileştirilmesi, insan haklarının genişletilmesi, ekonomik olarak kalkınmanın gerçekleştirilmesi olarak sıralanabilir (Özgöker ve Batı, 2016: 47). Bu açıdan hem AB hem de Batı Balkanlar ortak güvenlik sorunlarına karşı şüphesiz tek bir çatı altında çok daha hızlı ve etkili karşılık vereceklerdir. Dolayısıyla katılım sürecinden daha etkili bir politika olamaz. Ancak, AB'nin fayda sağlayabilmesi için hukukun üstünlüğu, rekabetçi ekonomi ve uzlaşma odaklı Batı Balkanlar Stratejisi kapsamında belirlemiş olduğu ve bu tür girişimlerin uygulamalarda başarılı olmasına bağlı olarak gerçekleşecek olan genişleme düşüncesini bir kenara bıraktığı ve güvenlik tehditlerini ortadan kaldıracak çalışmalarda bulunduğu görülmektedir (European Commission, 2018). Bu doğrultuda, 1999 yılında AB'nin Batı Balkanlara yönelik olarak başlatmış olduğu İstikrar ve Ortaklık Süreci (SAP), bölgedeki ülkelerle AB arasındaki ilişkilerin çerçevesini çizen, aynı zamanda da tüm uluslararası aktörler için kilit rol oynayan kapsamlı bir girişim olmuştur. SAP, ikili sözleşmelere bağlı, mali yardım, siyasi diyalog, ticari ilişki ve bölgesel iş birliği anlamına gelmektedir. Yapılan bu sözleşmelere de İstikrar ve Ortaklık Anlaşmaları (SAAs) denilmektedir. Yapılan her SAA, ortak demokratik ilkelere, insan

Eda Ünal¹ 
Selim Kanat² 

How to Cite This Article

Ünal, E. & Selim, K. (2023).
"Avrupa Birliği'nin Ortak Dış ve
Güvenlik Politikası Kapsamında
Batı Balkanlar Stratejisi"
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:111; pp:7127-
7134. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.69688>

Arrival: 26 April 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Doktora Öğrencisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, SBE, AB Çalışmaları ABD, Isparta, Türkiye. ORCID: 0000-0003-1886-2058

² Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Isparta, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2663-3757

haklarına ve hukukun üstünlüğüne bağlı olduğu için ortaklar arasında daimî iş birliği yapıları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, yapılan yıllık bakanlık düzeyindeki toplantılara İstikrar ve Ortaklık Konseyi denilmektedir. SAAs, bu Konseye yardımcı İstikrar ve Ortaklık Komitesi (SAPC), Avrupa Parlamentosu ve Batı Balkan ülkelerinin parlamentoları arasında iş birliği temin etmektedir (European Parliament, 2023).

SAP, AB'nin nihai bütünleşme ile sonuçlanmasını amaçladığı ve Batı Balkanlara yönelik yürütmüş olduğu bir politikadır. Batı Balkan ülkeleri, serbest ticaret bölgesi oluşturularak ve bölgede istikrar sağlanarak gelişmekte olan bir ortaklık süreci içinde bulunurlar. Bunun yanı sıra, her ne kadar ilerleme süreci her ülkenin kendi liyakatine bağlı olsa da SAP bir takım ortak siyasi ve ekonomik amaçlar belirlemektedir. Bu yüzden tüm Batı Balkanlar bir noktada aynı süreci yaşamaktadır. Bunun yanı sıra, 2003 yılında yapılan Selanik Zirvesi ile SAP kapsamında katılım sürecini düzenleyen birtakım yenilikler geliştirilmiştir. Bu açıdan yapılan Zirve, SAAs'ın imzalanması süreci, yani ikili ilişkiler, ticari ilişkiler- özerk ticari önlemler, mali yardım, bölgesel iş birliği ve iyi komşuluk ilişkileri anlamına gelmektedir (European Commission, 2023). Dolayısıyla Batı Balkan ülkelerinin her biri katılım müzakerelerine başlamadan önce bölge içinde diğer Batı Balkan ülkeleri ile iyi ilişkiler yürütmek zorundadır.

Yapılan Anlaşmalar, SAP'ın uygulanması için Batı Balkan ülkeleri ve AB arasındaki ilişkinin çerçevesini çizerken, bu anlaşmalar her bir ülke için spesifik durumları ifade eder. Aynı zamanda da bu anlaşmalar sayesinde ilgili ülke ile AB arasında serbest bir ticaret bölgesi oluşturulurken, bir taraftan da bu ülkeler için ortak siyasi ve ekonomik amaçlar belirlenir ve bölgesel iş birliği teşvik edilir (European Commission, 2023). Bu noktada, İstikrar ve Ortaklık Süreci'nin en önemli adımı olarak görülen bölgesel iş birliği, komşu ülkeler arasında serbest ticaret bölgeleri oluşturularak, altyapı ve ağlar geliştirerek bütünleşmeye gidilmesini amaçlamaktadır. Hatta, bölgesel iş birliğinin asıl amacı, bölgenin istikrarını ve güvenliğini temin etmektir (European Commission, 2023).

Bu noktada araştırmanın hipotezi, Avrupa Birliği'nin Batı Balkanlar stratejisini, kendi güvenliği, istikrarı ve vatandaşlarının güvenliği için bir yatırım olarak gördüğüdür. Bu açıdan, Batı Balkanlar genişlemesinin Avrupa Birliği'nin Ortak Dış ve Güvenlik Politikası (ODGP) kapsamında, Birliğin güvenlik endişeleri ile ilişkili olduğunu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu açıdan, "Avrupa Birliği'nin Terörizmle Mücadele Politikası Kapsamında Batı Balkanlar" isimli başlığında, AB için ciddi önem taşıyan terörizmle mücadelede bölgenin önemi nedir ve bu bölgedeki ülkelere yönelik ne gibi çalışmalar yapılmaktadır sorularına yanıt aranmıştır. "Avrupa Birliği'nin Göç ve Mülteci Politikası Kapsamında Batı Balkanlar" başlığı altında ise AB'nin Batı Balkanlara yönelik göç politikası kapsamında yaptığı politikalar incelenmiş, göç ve güvenlik konularının birbirini ile olan ilişkisinin ne derece AB'yi etkilediği araştırılmıştır. Son olarak ise, Batı Balkanlarla bütünleşmenin bölgeden gelen göç akışını önlemek için bir adım olup olmadığı tartışılmıştır. Bu noktada, Batı Balkanların AB ile bütünleşmesine yönelik yapılan daha önceki çalışmalara bakıldığında, Batı Balkanlar Stratejisi'nin ya AB'nin siyasi bütünleşmesini tamamlayacak bir politika olarak ele alındığı ya da bölgedeki spesifik bir ülkeye yönelik güvenlik stratejilerinin incelendiği görülmüştür. Bu açıdan araştırma, diğer çalışmalardan daha kapsamlı olarak ODGP bağlamında tüm Batı Balkan ülkelerine yönelik yapılan AB politikalarını ayrıntılı olarak ele almaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, AB Çalışmaları disiplinine güncel ve kapsamlı bir çalışma olması dolayısıyla katkı sağlarken, gelecek araştırmalara da kaynak olmayı amaçlamaktadır.

Avrupa Birliği'nin Terörizmle Mücadele Politikası Kapsamında Batı Balkanlar

AB'nin terörizmle mücadele stratejisi kapsamında diğer ülkelere yönelik uyguladığı politikalarda önemli olan uluslararası bir güvenlik ortamı oluşturabilmektir. Ekonomik olarak güçsüz, siyasi olarak istikrarsız ve sınır kontrol yönetimi olarak serbest olan bir ülke, teröristler için bulunmaz bir hareket alanıdır (Ünal Sakallı, 2019: 114). Bu noktada, AB problemleri kendi sınırlarına gelmeden önce çözmeyi amaçlar. Batı Balkanlardan gelebilecek terör eylemlerini önlemek amacıyla yapılan politikalara bakıldığında, ilk olarak SAP kapsamında ele alınan ve bölgesel iş birliği bağlamında yapılan güvenlik çalışmaları, terörizmle mücadele adına değerlendirilebilir. Batı Balkanlardan gelebilecek diğer tehditlerle mücadele politikaları ise SAAs ile uyumlu olan, AB Bakanlar Konseyi'nin 19 Haziran 2017 ve 26 Haziran 2018 yılları Kararları, 17 Mayıs 2018 tarihli AB-Batı Balkanlar Zirvesi Sofya Deklarasyonu, 6 Şubat 2018 tarihli AB Komisyonu'nun Batı Balkanlar Perspektifi ve son olarak yapılan Terörizmle Mücadele Ortak Eylem Planı'dır (European Commission, 2023).

19 Haziran 2017 tarihinde, terörizmle mücadele AB'nin en yüksek güvenlik önceliği olarak belirlenmiştir. İç ve dış güvenlik arasındaki bağların güçlendirilmesi için ODGP alanında aynı zamanda da Adalet ve İçişleri konularında iş birliğinin artırılmasının gerektiği bildirilen bir karar alınmıştır. (Council of European Union, 2023). AB Bakanlar Konseyi'nin kararlarından olan AB Terörle Mücadelede Dış Eylem Kararları olarak bilinen bu kararlarda, terörizmle mücadelede Batı Balkanlarla güçlendirilmiş iş birliği başlığı altında bir dizi yol haritası verilmiştir. Bu açıdan, terörizmle mücadele ve şiddet içeren aşırıcılığın önlenmesi çalışmalarında, Batı Balkanlar Terörle Mücadele Girişimi (WBCTi) ve Bütüncül İç Güvenlik Yönetimi (IISG) yoluyla sınır yönetiminde

operasyonel düzeyde iş birliğinin artırılması konusunda Batı Balkanlar, AB'nin iç güvenliğinin bir dış boyutu olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, 2017 yılında Europol'un yapmış olduğu Ciddi ve Organize Suçlar Tehdit Değerlendirme raporuna da yer verilen bu kararlarda, özellikle ciddi ve uluslararası suçlar ile terörizm arasında bir bağ olduğu, buna göre insan, silah, uyuşturucu ve malların kaçakçılığı gibi organize suçların terörizmle ilişkisini değerlendirmek için Batı Balkanlarla iş birliği yapılmalıdır (Council of European Union, 2023). 26 Haziran 2018 tarihinde alınan kararlarda, özellikle genişleme politikası kapsamında değerlendirilen Batı Balkanlar genişlemesinin, SAAs'ın uygulanmasına bağlı olarak gerçekleşeceği taahhüdü yinelenmiştir (Council of European Union, 2023). 17 Mayıs 2018 tarihinde yapılan Sofya Deklarasyonu'nda ise, ODGP kapsamında değerlendirildiğinde Batı Balkanların, AB'ye özellikle ortak çıkarların ön planda olduğu hibrit tehditlerle mücadele konusunda oldukça önemli katkıları olduğu belirtilmiştir (EU Western Balkans Summit, 2018).

6 Şubat 2018 tarihinde sunulan Batı Balkanlar Genişleme Perspektifine göre, verilen altı başlıktan biri olan güvenlik ve göç konusunda, 2018-2019 yılları için atılacak adımların özellikle şiddet içeren aşırıcılığın önlenmesi ve terörizmle mücadelede ortak çalışma yapılması yönündedir. AB Komisyonuna göre, ulusal ofisler, AB Radikalleşme Farkındalığı Ağı ve bölgesel terörle mücadele uzmanları yardımıyla oluşturulmalı ve güçlendirilmelidir. Bu açıdan AB Komisyonu, Batı Balkanlar Perspektifinde belirtildiği üzere, terörle mücadele üzerine ortak eylem planları detaylandırılması ve terörizmle mücadelede iş birliği yapılması yönünde görüş bildirmektedir. (Euroopan Commission, 2023).

AB Komisyonu Başkanı Junker'ın açıklamış olduğu Batı Balkanlar stratejisinde, bölgenin AB ile gerçekleşecek olan gelecek bütünleşmesini ortak değerler temelinde istikrarlı, güçlü ve birleşik bir Avrupa'ya yapılan yatırım olarak değerlendirilmiştir. Bu Strateji ile AB'nin kapıları gelecek katılımlar için açık olarak belirtilmiş ve her bir Batı Balkan ülkesinin liyakatine bağlı olarak sonuçlanması planlanan bir süreç planlanmıştır. Bu noktada, 2018-2020 yılları için, Batı Balkanlar ve AB'nin ortak çıkarlarını niteleyen, güvenlik ve göç, hukukun üstünlüğü, sosyoekonomik kalkınma, ulaşım ve enerji bağlantısı, dijital gündem, uzlaşma ve iyi komşuluk ilişkileri olarak altı temel girişim konusu belirlenmiştir (European Commission, 2008).

Bu altı temel girişim, Batı Balkanların dönüşümünü desteklemek için yapılmış, aynı zamanda da hem AB hem de Batı Balkan ülkelerinin çıkarlarını hedefleyen özel alanlara yönelik olarak düzenlenmiştir. Düzenlenen bu altı temel girişim bölgenin güvenliğini ve kalkınmasını sağlamaya yönelik olduğu için doğrudan ya da dolaylı olarak terörizmle mücadeleyi amaçlamaktadır. Tek tek incelemek gerekirse güvenlik ve göç konusunun ele alındığı girişim özellikle terörizm ve şiddet içeren aşırıcılığın önlenmesini doğrudan amaçlamaktadır. Hukukun üstünlüğünün artırılması başlığı altında, detaylı eylem planı gibi var olan araçların Batı Balkan ülkelere yönelik genişletilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu da dolaylı olarak, yani hukukun üstünlüğünün artırılması ile bölgede meydana gelebilecek terör olayları sonrası terör suçlularının cezalandırılmasına yönelik güveni artıracaktır. Sosyoekonomik kalkınma girişimi başlığında, Batı Balkanlara yapılan yatırımın artırılması, mali fonların garanti edilmesi, KOBİ'lerin finanse edilmesi, girişimlerin desteklenmesi, Ekonomik Reform Programlarının güçlendirilmesi ve Bölgesel Ekonomik Alanın geliştirilmesi konularına yer verilmiştir. Bununla birlikte, sağlık ve eğitim gibi sosyal sektörlerin desteklenmesi ve istihdama odaklanması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu başlıkla birlikte de bölgenin refahının artırılarak yine dolaylı olarak güvenli ortamın oluşturulması hedeflenmiştir. Ulaşım ve enerji bağlantısı girişimi başlığı altında, Batı Balkanların AB ile bütünleşmesi ve ekonomik olarak bütünleşmenin daha kapsamlı olmasını sağlamak amacıyla ulaşım, enerji, dijital ekonomi gibi alanlara yapılan yatırımın desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Batı Balkanlarla daha fazla bağlantı demek rekabet gücünün, ekonomik büyümenin ve arz güvenliğinin de artacağına altını çizmiştir. Bir diğer girişim başlığı altında yani uzlaşma ve iyi komşuluk ilişkileri kapsamında, adalet, eğitim, kültür, gençlik ve spor, kayıp kişilerin bulunması gibi konularda Batı Balkanları desteklemeyi amaçlamaktadır. Yine bu girişimler ile dolaylı olarak terörizmle mücadele ve güvenlik çalışmaları yapıldığını söylemek mümkündür. Şöyle ki, hem ekonomik olarak kalkınan ülkelerin terörizmle kendi imkanları ile mücadele etme güçleri artmaktadır hem de eğitim seviyesi artan bu ülkelerde teröristlerin kendilerine insan kaynağı bulması zorlaşmaktadır. Dijital gündem girişimi başlığında ise, e-devlet, e-sağlık ve e-üretim kapasitelerinin ve dijital güvenliğin artırılmasını desteklemek üzere bir yol haritası belirlenmiştir. Bu noktada yine dolaylı olarak terörizmle mücadele edildiği söylenebilir. Bunun nedeni ise, dijital dünyanın pek çok avantajından yararlanılsa da bu dünya bir o kadar da saldırı ve tenkide açıktır. Siber olarak adlandırdığımız dijital dünyadan gelen bu tehditlerle, kritik bilgilerin çalınması, bilgi sistemlerine izinsiz girilmesi ya da fidye şirketlerinin tutulması gibi çok daha karmaşık metotlar kullanılmaktadır. Bununla birlikte, siber suçlar da cezai, siyasi, terör amaçlı ya da devlet destekli saldırılar olarak farklı kökenlere sahip olabilmektedir (European Commission, 2023).

AB'nin Batı Balkanlarla yaptığı en güncel terörizmle mücadele çalışması, Batı Balkanlara yönelik hazırlanan Ortak Eylem Planı kapsamında, 2019 yılı Ekim ayının sonunda Kosova ile AB arasında imzalanan düzenlemedir. Bu

bağlamda, 2019 ve 2020 yıllarında terörizmle mücadele gerçekleştirilecek çalışmalarda, AB ve Kosova arasında yapılacak iş birliğinin öncelikleri belirlenmiştir. Buna göre Kosova, uygulamalarda yaşanan ilerlemeleri düzenli olarak bildireceği taahhüdünde bulunmuştur. AB Komisyonu ile Batı Balkan ülkeleri arasında yapılan üçüncü düzenleme olan bu imza, Batı Balkanlar bölgesindeki şiddet içeren aşırıçılık ve terörizmle mücadelenin çerçevesini belirleyen 2018 tarihli Ortak Eylem Planı'nın genişletilmiş bir parçasıdır. Bu çalışma ile, 2018 yılında yapılan Sofya Deklarasyonu'nda belirtilen terörizmle ve aşırıçılıkla mücadelede iş birliği çağrısına yanıt verilmiş, aynı zamanda Komisyon'un Batı Balkanlar Stratejisi'nde belirtilen altı girişimden biri olan güvenlik ve göç girişimi de gerçekleştirilmiştir (European Commission, 2023). Ancak AB'nin göç ve mülteci politikası çok daha kapsamlıdır ve farklı politika çalışmaları yapılarak ODGP güçlendirilmek istenmektedir.

Avrupa Birliği'nin Göç ve Mülteci Politikası Kapsamında Batı Balkanlar

Göçün pek çok itici ve çekici nedeni vardır. Bunların başlıcaları arasında eşitsizlikler, toplum eğilimleri, göç ağlarının varlığı, bilgiye erişim, seyahat kolaylığı, insan hakları ihlalleridir. Bununla birlikte, göçün en belirgin nedenleri; gelir seviyelerindeki eşitsizlikler, işsizlik olasılıkları, bölgeler ya da ülkeler arasındaki sosyal refah seviyesi farklılıklarıdır. Bunun yanı sıra, göçün pek çok şekli vardır. Geçici veya nihai, mevsimsel veya dönemsel, düzenli ya da düzensiz göçlerden bahsedilebilir. Her geçen gün yeni bir göç ağının oluştuğu, bu ağların ise, ekonomik, kültürel, sosyolojik, politik, etnik, dini olabildiği bilinmektedir. Göç, ticaret, kalkınma, güvenlik, çevre, sağlık ve ekonomik gibi önemli politika alanlarına da bağlı olduğu için, doğal olarak göç yönetimi söz konusu olduğunda ulusal, bölgesel ve küresel sonuçları açısından tüm aktörlerin iletişimde ve yakın iş birliği içinde olması gerekir. Günümüzde artık göç de moderndir yani küreselleşmenin bir parçasıdır. Ulaşım imkanları, malların, hizmetlerin ve bilginin değişimi ve üretimi demek gün geçtikçe daha gezgin bir hal alan toplum anlamına gelmektedir. Bu da hükümetlerin eski göç yönetimi modellerinden daha modern modellere geçmelerini gerekli kılmaktadır. 11 Eylül öncesi ülkeler tek boyutlu yaklaşımla göçe müdahale ederken, bu durum başka bir problem olarak geri dönmüştür. Çoğunlukla da göçmenleri, organize suçlarla ve şiddetle bağlantılı göçmen kaçakçılarının eline bırakan bu yöntemler günümüzde artık değiştirilmektedir. Bu noktada da ülkelerin yine birlikte çalışması gerekmektedir. Göç süreci ise pek çok aşamadan oluşan, haklar ve yükümlülükler açısından göçmen, varış ülkesi ve kaynak ülke arasındaki karmaşık ilişki yapısını niteler. Bu noktada, kapsamlı ve iş birliği temelinde yapılan göç yönetimi yaklaşımında ilk olarak, ulusal bir göç politikası geliştirmek vardır. Bunu yaparken de düzenli göç fırsatları, etkili sınır yönetimi, sağlık ve göç arasındaki ilişki, ev sahibi toplumla bütünleşme, mülteci ve göç hakları, göçe neden olan temel nedenler ve benzeri konular üzerinde durulmalıdır. Elbette çok kapsamlı bir göç yönetim yaklaşımı benimsemek kolay değildir. Ancak, bazı kilit unsurlar belirlenebilir. Örneğin, hükümet kurumları arasındaki koordinasyon, uluslararası iş birliği, politika oluşturma sürecinde tüm aktörlerin yer alması, göçle ilgili bilgilere erişim, istatistiksel bilgiler bu kilit unsurlardandır (Spaho ve Foto, 2009:14-15).

AB'nin göçle mücadele çalışmalarına baktığımızda, Batı Balkanlar coğrafi konumu dolayısıyla güvenlik, istikrar, ticaret ve geçiş güzergahı olarak AB için önemli bir bölgedir. Dış ekonomik ilişkiler ve ticaret açısından, Batı Balkan ülkelerinin en önemli ticaret ortakları yine AB ülkeleridir. Batı Balkanlar ve AB bütünleşmesine bakıldığında, 2004 yılı genişlemesinde Birliğe katılan Slovenya'nın bile malların ve hizmetlerin ihracat ve ithalatı konusunda önünde uzun bir yol varken, Kosova, Arnavutluk ve Bosna Hersek'in AB ile arasındaki uçurumu gidermesi zor görünmektedir. Bununla birlikte, Batı Balkanların nüfusunun büyük bir kısmı, kişi başına düşen gelir, işsizlik gibi nedenlerle, kalkınmış ülkelere özellikle Batı ve Kuzey Avrupa'ya göç etmektedir. Batı Balkanlar 1990'larda bölgede yaşanan ciddi çatışmalardan siyasi ve ekonomik olarak önemli ölçüde etkilenmiş, bu olumsuzluklardan da AB'ye kabul sözü ve NATO'nun müdahalesi ile kurtulabilmiştir. Bu açıdan 2000'li yılların başı, AB genişlemesinin bir parçası olmak için ekonomiyi iyileştirme çabalarının ve bölgede kurumsal reformların görüldüğü bir dönem olmuştur. Ancak 2007-2009 yılları arasında yaşanan küresel ekonomik kriz ve 2010-2013 yılları arasındaki AB mali krizi, Batı Balkan ülkelerindeki ekonomik büyümeyi yavaşlatmış ve işsizlik oranını artırmıştır. Bu da AB'yi daha iyi yaşam şartları, güvenlik ve korunma arayan kişiler için çekici bir yer haline getirmiştir. Dolayısıyla AB ülkelerinin, farklı kategorilerde olsa da (iltica talep eden, düzensiz göç yapan gibi) büyük bir göç baskısıyla karşı karşıya kalmasıyla sonuçlanmıştır (European Parliament, 2023).

2015-2016 yılı mülteci krizine bakıldığında, Batı Balkanların da önemli bir köprü görevi gördüğü düşünüldüğünde, Batı Balkanların ekonomik ve siyasi refahı, AB'nin geleceği için öncelikli politika alanlarından biri olmalıdır. AB'nin 2018 yılında açıklanan 2025 yılını gelecek genişleme tarihi de bu açıdan, Batı Balkanlarda komşular ile uyumsuzlukların çözümü, reformların artırılması ve ekonomik büyümenin hızlandırılması konuları için önemli bir teşvik olmuştur. Böylelikle Batı Balkanlardaki reformlara hız verilmesi, AB'nin en yakın komşusu olan Batı Balkanlar bölgesinin iç çatışmaların ve jeopolitik istikrarsızlıklarının AB'yi etkilemesi engellenecektir. Bununla birlikte, Batı Balkan hükümetleri ile AB arasındaki yakın iş birliği de yine Balkanlardan gelebilecek göç akışını engelleyecektir (Dabrowski ve Myachenkova, 2018: 1-23).

Batı Balkanlar için vaat edilen gelecek kapsamında ekonomik ve ticari bütünleşmenin temelinde, Batı Balkanlara 1999 yılında sunulan Güney ve Doğu Avrupa arasındaki SAAs, demokrasi, ekonomi ve güvenlik temelinde dayanmaktadır. Batı Balkanlar bölgesine yönelik olarak uygulanan SAAs, AB'nin bu bölgeye yönelik uygulamış olduğu ilk göç politikası olarak nitelenebilir. Çünkü her ne kadar bu anlaşma başlangıçta çatışmalara bir çözüm getirmek, organize suçlarla mücadele etmek, ekonomik kalkınmayı desteklemek üzerine yapılmış olsa da sonraki süreçte göç konuları, iltica, kapsamlı sınır yönetimi, vize ve konsolosluk konularına da odaklanmaya başlamıştır (Chaloff, 2008: 8).

Göç politikası kapsamında, SAAs sonrası yapılan bir diğer çalışma Geri Kabul Anlaşmalarıdır. Her yıl neredeyse yarım milyon yabancı AB'ye düzensiz göç ettiği için ya da düzensiz olarak ikamette bulunduğu için geri gönderilmek istense de yalnızca bu kişilerin yüzde 40'ı kaynak ülkeye gönderilmektedir. Bu açıdan hem etkili hem de insanlığa yakışan bir iade kapsamlı bir göç politikasının önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Çünkü düzensiz göçmenlerin iadesi hem düzenli göç hem de uluslararası güvenlik için kesinlikle önemlidir. Bu açıdan AB'nin düzensiz göçmenlerin iadesine yönelik çalışmaları 2010 yılının sonları itibarıyla başlamıştır (European Commission, 2023).

AB Geri Kabul Anlaşmaları, AB ile üçüncü ülkeler arasında karşılıklı yükümlülüklerin olduğu, düzensiz olarak bir ülkede kalan kişilerin kaynak ülkeye ya da geçiş ülkesine iadelerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir temele bağlıdır. AB, üçüncü ülkelere vize kolaylığı, özel ticari şartlar ya da anlaşmanın uygulanması için mali yardım gibi destekler sağlamaktadır. Ancak bunu yaparken geri göndermeme ilkesi de göz önünde bulundurulmaktadır. Bununla birlikte, AB'nin iade politikasının etkili olabilmesi için, AB ve üçüncü ülkeler arasında insan hakları ve insani yükümlülükler saygının yanı sıra, sosyal çıkarlar ve meşru güvenlik arasında bir uyumun olması gerekir (European Parliament, 2015: 2-6). Kısacası, AB Komisyonu'nun Batı Balkanlara yönelik stratejisine göre, ilkeli bir genişleme perspektifi, bir yandan Batı Balkanların AB geleceği anlamına gelirken, bir yandan da hem göç hem de sınır yönetimi konusunda stratejik ve operasyonel düzeyde geliştirilmiş iş birliği demektir (European Commission, 2019).

Geri Kabul Anlaşmalarından ilk olarak AB ile Arnavutluk arasındaki göç ilişkisini incelediğimizde, Arnavutluk'un göç politikası, AB üyeliği için yapmış olduğu çalışmalar bağlamında ciddi bir mücadeledir. Arnavutluk'tan göç eden kişilerin çoğunun ekonomik nedenlerle göç ettiği bilinirken, bu kişilerin genellikle AB ülkelerinden Yunanistan ve İtalya'yı tercih ettikleri görülmektedir (International Organization for Migration, 2017). AB, düzensiz göçlerin önüne geçilmesi için ise Arnavutluk ile 2005 yılında Geri Kabul Anlaşması imzalanmıştır. Bu Anlaşma ile Arnavutluk, vizesi olmayan, ikamet hakkı bulunmayan, giriş süresi dolan Arnavut vatandaşları ile Arnavutluk'u geçiş ülkesi olarak kullanan üçüncü ülke vatandaşlarının iadesini kabul etmeyi taahhüt etmiştir (Official Journal of the EU, 2005).

Bosna Hersek ise AB ile özellikle bütünleşme sürecinde bölgesel iş birliği önemli olduğu için güvenlik, iltica, ekonomik göç ve kalkınmanın yanı sıra düzensiz göç konusunda da iş birliği içindedir. Bu açıdan, bilgi paylaşımı, veri toplama, analiz etme gibi konularla birlikte, göç konularında da rapor oluşturma ve analiz yapma amacıyla AB ile uyumlu çalışmaktadır (International Organization for Migration, 2023). Bununla birlikte, AB de hem bu ülkeden gelecek düzensiz göçleri önlemek hem de iade prosedürlerini çok daha hızlı sonuçlandırmak için Bosna Hersek ile 2007 yılında Geri Kabul Anlaşması imzalamıştır (Official Journal of the EU, 2007). Bununla birlikte, 2019 yılı Nisan ayında 2018 yılından beri Bosna Hersek'e göç konusunda yardımcı olmak için verdiği mali yardımı artırma kararı almıştır. Bu yardımlarla Bosna Hersek'in sınır yönetimi, mülteci kayıt ve kabulü, sığınmacı ve göçmenlerin gönüllü olarak iade edilmesi gibi konularda desteklemektedir (European Commission, 2019).

Karadağ ile Geri Kabul Anlaşması'nı 2007 yılında imzalayan AB, 2019 yılı Ekim ayına gelindiğinde ise yine Karadağ ile Avrupa Sınır ve Kıyı Güvenliği Üzerine İş Birliği Anlaşması imzalamıştır (Official Journal of the EU, 2007). Bu kapsamda, Avrupa Sınır ve Kıyı Güvenliği Birimi (Frontex) ve Karadağ polisi sınırların korunması ve güvenliği, aynı zamanda da uzman eğitimi konularında iş birliği yapmaktadır. Bu anlaşmanın amacı, Karadağ ile sınır güvenliğini güçlendirmenin yanı sıra, Batı Balkan bölgesini AB'ye daha çok yaklaştırmak olarak belirtilmiştir. Bu sayede, ortak göç ve güvenlik sorunları ile ortak mücadele edileceği ifade edilmiştir. Aynı zamanda da, bu anlaşma ile Frontex'in AB üyeleri ve Karadağ arasındaki sınırların güvenliğinin yönetiminin uyumlu bir iş birliği ve ortak bir şekilde yürütüleceği vurgulanmıştır. Anlaşmanın imzalanması Karadağ'ın AB ile derinleşme ve genişlemenin bir diğer göstergesi olarak ifade edilirken, her iki taraf için de sınır yönetim eylemlerinin geliştirilmesi olarak yorumlanmıştır. Karadağ İçişleri Bakanı'nın göç kapsamında sınır ötesi suçlarla mücadelede iş birliği anlamına geldiğini de belirttiği anlaşma güvenlik açısından da büyük önem taşımaktadır (EEAS, 2023).

Kuzey Makedonya ile yapılan Geri Kabul Anlaşması da yine 2007 yılında imzalanmıştır (Official Journal of the EU, 2007). Coğrafi konumu dolayısıyla hala ciddi baskılar altında olan Kuzey Makedonya, 2018 yılında Avrupa

Sınır ve Kıyı Korunması üzerine operasyonel düzeyde iş birliği gerektiren bir anlaşma imzalamıştır. Bu anlaşmanın göç sorunlarını çözmekle beraber, tarafların sınırlarının güvenliğini de artıracığı belirtilmiştir. Dahası, AB Komisyonu, bu anlaşmanın AB'nin komşuları ile yakın ilişkiler içinde olmasına da katkı sağlayacağını ifade ederken, düzensiz göçün yönetilmesine katkı sağlayacağını ve AB'nin dış sınırlarını daha da güvenli hale getireceğini vurgulamıştır (European Commission, 2018). Bununla birlikte Kuzey Makedonya, karma göç akışlarının yönetiminde aktif ve yapıcı bir role sahiptir. Hem AB üye ülkeleri hem de komşu ülkelerle etkili iş birliği çalışmaları yürütmektedir. Güney sınırların güvenliğini temin eden Kuzey Makedonya, AB ile Avrupa Sınır ve Kıyı Koruma Anlaşması'nı başlatmıştır. Fakat, kuzey sınırlardaki kaçakçılık sorunlarına henüz bir çözüm getirilememiştir (European Commission, 2019).

Sırbistan, 2007 yılında Geri Kabul Anlaşması'nı imzalayan bir diğer ülkedir (Official Journal of the EU, 2007) 2019 yılı Kasım ayında ise sınır yönetimi konusunda AB, Sırbistan ile Avrupa Sınır ve Kıyı Koruma Anlaşması'nı imzalamıştır. Bu noktada, bir kere daha Batı Balkanlar ile başarılı bir sınır yönetimi oluşturmak adına iş birliğinin gerekli olduğu, böylelikle AB'nin dış sınırlarının güvenliğini temin edeceği belirtilmiştir (European Council, 2019).

Geri Kabul Anlaşmaları, AB kurumlarının özellikle yasama ile ilgili standartlarını üçüncü ülkelerde uygulaması ya da başka bir deyişle AB'nin dolaylı olarak diğer ülkelere müdahalesi anlamına gelmektedir. Bunu mümkün kılan ise AB göç politikası kapsamında, göçün başlı başına bir güvenlik sorunu olarak ifade edilmesidir (Mitrovic, 2014:1115). Ayrıca, AB kendi iç güvenliğini de dışardan oluşturduğu bu tampon bölge ile korumaktadır (Collinson, 1996: 76-90). Böylece, farklı türlerde yapılan göçler AB'ye ulaşmadan kayıt altına alınmakta ve herhangi bir sorun durumunda Batı Balkanlara Geri Kabul koşulları doğrultusunda iade edilebilmektedir. Aynı zamanda da yapılan mali yardımlarla bu ülkelerin ekonomik olarak kalkınan ülkeler olması AB'nin göç edilmesi gereken bir refah toprağı olarak görülmesini engellemektedir.

SONUÇ

Avrupa Birliği'nin Batı Balkanlar stratejisi, AB'nin kendi güvenliği, istikrarı ve vatandaşlarının güvenliği için bir yatırımdır. Bu hipotezle başladığımız araştırmada, AB'nin Batı Balkanlara, bütünleşmenin şartı olarak sunduğu İstikrar ve Ortaklık Anlaşmalarından, katılım müzakerelerinin başlamasına kadar geçen sürede Batı Balkan ülkelerinin AB'ye uyumlaştırılması amaçlanmıştır. Kısacası, AB'nin yapmış olduğu Batı Balkanlara yönelik çalışmalar göstermiştir ki, Batı Balkanların AB ile bütünleşmesi, daha çok AB'nin kendi çıkarları için gereklidir.

AB'nin Batı Balkanlardan beklediği uzun ve aşamalı bir süreç vardır. Bu açıdan Batı Balkanlar'ın bütünleşme amacıyla kademeli olarak ilerlediği bu stratejide AB, tam bir bütünleşme yaşanmadan da Batı Balkanlar'dan gelebilecek sorunları engellemekte hatta bu bölgeyi diğer ülkelere gelebilecek tehditlere karşı tampon yaparak, bütünleşme gerçekleştirilmeden fayda sağlamaktadır. Özellikle terörizmle mücadele ve göç politikasıyla sınırladığımız çalışmamızda AB'nin Batı Balkanlar genişlemesini güvenlik endişeleri ile ilişkili olarak ODGP kapsamında yürüttüğü sonucuna varılmıştır.

Balkanlar, sahip olduğu değerler bakımından tarihte her zaman Avrupa'dan geri kalmıştır. Ancak Batı Balkanlar, AB'nin komşusu olması dolayısıyla bölgenin güvenliği için ilgilenilmesi gereken bir konu olmuştur. AB mevcut genişlemesini tamamladıktan sonra dış sınırlarının güvenliğini artırmak için, Batı Balkanlarla bütünleşme sinyalleri verirken, bu ülkelerin refah seviyesinin artırılması, böylelikle AB'ye göçün sınırlandırılması, terör eylemlerinin ve diğer tehditlerin ise AB'ye ulaşmadan önce sonlandırılmasını amaçlayan stratejilerle Batı Balkan ülkelerinden bir tampon bölge oluşturmuştur. Bu yüzden, gelecekte muhtemel görülen Batı Balkanlar genişlemesi, bu bölgenin kalıcılığı adına uzun vadede belki de bir oyalama politikası olarak kalacaktır.

KAYNAKÇA

Chaloff, J. (2008) "A Survey of Innovative and 'Development-Friendly' Practices in Albania and Italy", Albania and Italy Migration Policies and Their Development Relevance, s. 8.

Collinson, S. (1996) "Visa Requirements, Carrier Sanctions, 'Safe Third Countries' and 'Readmission': The Development of an Asylum 'Buffer Zone' in Europe." Transactions of the Institute of British Geographers, vol. 21, no. 1, 1 pp. 76–90. JSTOR, www.jstor.org/stable/622926 Erişim Tarihi: 02.12.2022.

Council Of European Union, (2017) "Council Conclusions on EU External Action on Counter- terrorism", Brussels, <https://www.consilium.europa.eu/media/23999/st10384en17-conclusions-on-eu-external-action-on-counter-terrorism.pdf>, Erişim Tarihi:25.11.2019.

Council Of European Union, (2017) "Outcome of the Council Meeting", Foreign Affairs, Luxembourg, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10424-2017-INIT/en/pdf>, Erişim Tarihi: 25.11.2022.

- Council Of European Union, (2018) “Outcome of the Council Meeting”, Foreign Affairs, Luxembourg, (2018), <https://www.consilium.europa.eu/media/35866/st10519-en18.pdf>, Erişim Tarihi: 25.11.2022.
- Çiftçi, S. (2018), “Avrupa Birliği Genişleme Politikası İçin İnsan Güvenliği Seçeneği: Bosna Hersek Örneği”, Doğu Anadolu Sosyal Eğilimler Derneği, 2564/7002, 2/1, ss. 1-16.
- Dabrowski, M. Ve Myachenkova, Y. (2018) “The Western Balkans on the Road to the European Union”, Policy Contribution, Bruegel, Issue n°04 2018, ss. 1-23.
- EEAS, “Border Management: EU signs agreement with Montenegro on European Border and Coast Guard Cooperation”, Montenegro, https://eeas.europa.eu/delegations/montenegro/68521/border-management-eu-signs-agreement-montenegro-european-border-and-coast-guard-cooperation_en, Erişim Tarihi: 01.02.2023
- EU Western Balkans Summit, (2018) “Sofia Declaration”, EU Leader’s Agenda, Sofia, https://www.consilium.europa.eu/media/34776/sofia-declaration_en.pdf Erişim Tarihi: 25.02.2023
- European Commission, (2008) “Strategy For The Western Balkans”, Weekly Meeting, France, https://ec.europa.eu/commission/news/strategy-western-balkans-2018-feb-06_en, Erişim Tarihi: 23.02.2023
- European Commission, (2018) “European Border And Coast Guard: Agreement on Operational Cooperation Reached with the Former Yugoslav Republic of Macedonia”, Press Release, Brussels, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_18_4567, Erişim Tarihi:02.03.2023
- European Commission, (2018) “Engaging with The Western Balkans: an Investment in Europe’s Security”, European Political Strategy Centre, s. 9. https://ec.europa.eu/epsc/sites/epsc/files/epsc_-_brief_-_engaging_with_western_balkans.pdf (Erişim Tarihi: 07.05.2023)
- European Commission, (2018) “A Credible Enlargement Perspective For and Enhanced EU Engagement with The Western Balkans”, Strasbourg, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/annex-communication-credible-enlargement-perspective-western-balkans_en.pdf, Erişim Tarihi: 04.03.2023
- European Commission, (2019) “A Key Findings of the 2019 Report on North Macedonia”, Brussels, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/country_19_2777 Erişim Tarihi:22.03.2023
- European Commission, (2019) “Eu Supports Bosnia and Herzegovina in Managing Migration Flows With Additional Eur 13 Million”, European Neighbourhood Policy And Enlargement Negotiations, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/news_corner/news/eu-supports-bosnia-and-herzegovina-managing-migration-flows-additional-eur-13_en, Erişim Tarihi:01.04.2023
- European Commission, (2023) “Return and Readmission”, Migration and Home Affairs, https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/irregular-migration-return-policy/return-readmission_en, Erişim Tarihi: 03.03.2023
- European Commission, (2023) “Stabilization and Association Process”, European Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/policy/glossary/terms/sap_en, Erişim Tarihi: 24.03.2023
- European Commission, (2023) “Stabilization and Association Agreement”, European Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/policy/glossary/terms/saa_en, Erişim Tarihi: 24.03.2023
- European Commission, (2023) “Regional Co-Operation”, European Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/policy/glossary/terms/regional-cooperation_en, Erişim Tarihi: 24.03.2023
- European Commission, (2018) “Six Flagship Initiatives”, Eu-Western Balkans, 2018. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/six-flagship-initiatives-support-transformation-western-balkans_en.pdf, Erişim Tarihi: 24.03.2023
- European Commission, (2023) “Counter-Terrorism: The Commission to Sign an Arrangement with Kosovo as Part of Joint Action Plan for the Western Balkans”, https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/news_corner/news/counter-terrorism-commission-sign-arrangement-kosovo-part-joint-action-plan-western_en, Erişim Tarihi: 26.03.2023

European Commission, (2023) “Joint Action Plan on Counter- Terrorism for Western Balkans”, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/news/docs/20181005_joint-action-plan-counter-terrorism-western-balkans.pdf, Erişim Tarihi: 02.04.2023

European Commission, (2023) “Cyber Security of the European Union: An Open, Safe and Secure Space”, Brussels, 2013. https://eeas.europa.eu/archives/docs/policies/eu-cyber-security/cybsec_comm_en.pdf, Erişim Tarihi: 15.04.2023

European Council, (2019) “Border Management: Eu Signs Agreement with Serbia on European Border and Coast Guard Cooperation”, Press Release, 2019, <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2019/11/19/border-management-eu-signs-agreement-with-serbia-on-european-border-and-coast-guard-cooperation/>, Erişim Tarihi: 17.04.2023

European Parliament, (2015) “EU Readmission Agreements Facilitating The Return of Irregular Migrants”, Briefing, 2015, [http://www.europarl.europa.eu/regdata/etudes/brie/2015/554212/eprs_bri\(2015\)554212_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/regdata/etudes/brie/2015/554212/eprs_bri(2015)554212_en.pdf), Erişim Tarihi: 18.04.2023

European Parliament, (2023) “The Western Balkans”, The Union’s Enlargement and Neighbourhood, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/168/the-western-balkans> Erişim Tarihi: 18.04.2023

International Organization For Migration, (2017) “2016 Migration Profile, Republic Of Albania”, Tirana, 2017, https://mb.gov.al/wp-content/uploads/2018/02/profili_i_migracionit_2016_eng.pdf, Erişim Tarihi: 19.03.2023

International Organization For Migration, (2023) “Migration Management”, Bosnia And Herzegovina, [Htpps://Bih.lom.int/Migration-Management](https://bih.lom.int/Migration-Management), Erişim Tarihi: 19.04.2023

Mitrovic, M. S. (2014) “Serbian Migration Policy Concerning Irregular Migration

And Asylum İn The Context Of The Eu İntegration Process”, Scientific Article, Belgrade, Project No: 177017, S. 1115.

Official Journal of the EU, (2005) “Agreement between the European Community and the Republic of Albania On the Readmission of Persons Residing without Authorisation”, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22005a0517\(02\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22005a0517(02)&from=en), Erişim Tarihi: 20.04.2023

Official Journal of the EU, (2007) “Agreement Between The European Community and Bosnia and Herzegovania on the Readmission of Persons Residing without Authorisation”, 2007, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219\(04\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219(04)&from=en) Erişim Tarihi: 20.04.2023

Official Journal of the EU, (2007) “Agreement between the European Community and the Republic of Montenegro on the Readmission of Persons Residing without Authorisation”, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219\(02\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219(02)&from=en), Erişim Tarihi: 20.04.2023

Official Journal of the EU, (2007) “Agreement between the European Community and the Former Yugoslav Republic of Macedonia on the Readmission of Persons Residing without Authorisation”, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219(01)&from=en), Erişim Tarihi: 20.04.2023

Official Journal of the EU, (2007) “Agreement between the European Community and the Republic of Serbia on the Readmission of Persons Residing without Authorisation”, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219\(03\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/txt/pdf/?uri=celex:22007a1219(03)&from=en), Erişim Tarihi: 21.04.2023

Özgöker, U. Ve Batı, G. F. (2016) AB’nin Doğu Sınırı Batı Balkanlar, Derin Yayınları, İstanbul.

Spaho, A. B. Ve Foto, G. (2009) “Managing Migration in Albania”, Researchgate, University of Tirana.

United Nations, “Resolution 1244 (1999)”, Security Council, 1999, <https://peacemaker.un.org/kosovo-resolution1244> (Erişim Tarihi: 19.11.2019)

Ünal Sakallı, E. (2019) “Uluslararası Terörizmle Mücadele Bağlamında Avrupa Birliği’nin Ortak Dış ve Güvenlik Politikası”, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.

İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Kültür Değerlerine Yönelik Bir Çalışma

A Study on Individual Cultural Values of Primary School Teachers

ÖZET

İlkokul öğretmenlerinin toplumsal düzeydeki kültürel inançları ve bireysel kültür değerlerinin araştırılması amacıyla gerçekleştirilen araştırma mevcut koşulları betimlemek için tasarlanmış tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ordu/Gölköy'deki ilkokullarda çalışan ve çevrimiçi olarak hazırlanan anket formuna cevap veren 255 ilkokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Hofstede'nin kültür değeri boyutları doğrultusunda Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) tarafından geliştirilen ve Saylık (2019)'ın Türkçeye uyarladığı "Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler Google form aracılığıyla toplanmış olup SPSS analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ilkokul öğretmenlerinin güç mesafesi alt boyutu algısının düşük, belirsizlikten kaçınma ve kolektivism alt boyutu algısının yüksek, uzun erimlilik alt boyutu algısının çok yüksek, erililik alt boyutu ve bireysel kültür değeri algısının orta düzeyde olduğu; cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenine göre ölçek geneli ile bazı alt boyunlarda anlamlı farklılık olduğu ancak eğitim durumu, doğum/kuşak aralığı, mesleki kıdem ve yerleşim yeri değişkenlerine göre ölçek geneli ile bazı alt boyunlarda anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmış ve sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kültür, Bireysel Kültür Değeri.

ABSTRACT

In order to use the cultural beliefs and individual cultural values of the primary school existence, the research was carried out with the scanning model to use to describe the existing environments. 255 primary school teachers working in primary schools in Ordu/Gölköy and responding to the online questionnaire form the sample of the research. In line with Hofstede's cultural value dimensions, the "Individual Cultural Values Scale" developed by Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) and adapted into Turkish by Saylık (2019) was used as a data collection tool. The data were collected through the Google form and analyzed using the SPSS analysis program. When the research findings were evaluated, it was determined that primary school teachers' perception of power distance sub-dimension was low, perception of uncertainty avoidance and collectivism sub-dimension was high, perception of long-term sub-dimension was very high, and perception of masculinity sub-dimension and individual culture value was moderate; It was concluded that there was a significant difference in the overall scale and some lower necks according to gender, marital status and branch variable, but there was no significant difference in the overall scale and some sub-neck according to education level, birth/generation interval, professional seniority and place of residence, and various suggestions were made based on the results.

Keywords: Teacher, Culture, Individual Cultural Value

GİRİŞ

Bireyler genellikle bir toplumun içinde doğarlar ve toplumun kültürüne uyum sağlayarak içinde yaşadıkları toplumun birer bireyi olarak yaşamlarını sürdürürler. Bir toplumun yaşamı içerisinde bireyler zaman içinde etkileşime girdikçe o toplumun kültürü ortaya çıkmaktadır (Batmaz, 2023). Kültür; zihnin bir grubu ya da insan topluluğunu diğerlerinden ayırt edecek şekilde toplu programlanması (Hofstede, 1993; akt. Yüksel & Bolat, 2016), bir toplumun yaşam biçimi (Arslan, 2011) şeklinde tanımlanabilir.

Bir toplumun kültürel yapısına bağlı olarak bireysel tutum ve davranışlar farklılık gösterecektir. Bireyin tavır ve davranışlarında dahi; büyüdüğü yöreye ve mensubu olduğu etnik gruba göre farklılıklar vardır (Türker & Karadağ, 2019). İnsanlar belli bir kültürel değerler sistemi oluşturduktan sonra kendi değer sistemleri ile diğer kültürleri karşılaştırırlar ve genellikle kendi kültürlerinden uzak olan kültürleri garip bulurlar (Kiye, 2022). Artan kültürel etkileşim, kültür ve kültürel farklılıkları ön plana çıkarmakta ve önemini artırmaktadır. Aynı kültürden gelen insanlar, aynı sembollerden, kelimelerden, gördüklerinden ve duyduklarından aynı anlamı çıkarırlar (Yeşil, 2013).

Kültür, insanların dış çevreye ve sosyal hayata uyumunu teşvik eder ve belirli durumlarda insanların davranmasını sağlar (Şekerli & Gerede, 2011). Kültür sosyaldır ve süreklidir. Toplumsal sorunlara yönelik çözümlerin bir sonraki

Serhat Korkmaz¹ 

How to Cite This Article

Korkmaz, S. (2023). "İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Kültür Değerlerine Yönelik Bir Çalışma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:7135-7146. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69783>

Arrival: 01 April 2023
Published: 31 May 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye. ORCID: 0009-0002-4712-7036

nesle aktarılması kültürün devamını sağlar (Aydın & Uçman, 2019). Toplum gibi kültürün de temel unsuru insandır. Kültür, insan ile insan, insan ile eşya ve insan ile doğa arasındaki ilişkinin ürünüdür. Kültürün yaratıcıları veya yaratıcıları insandır. Kültürü yaratan değil, onu yaşatan ve taşıyarak yeni nesillere aktaran da yine insandır (Arslan, 2011).

Küreselleşmenin etkisiyle insan yaşamının hemen her alanında görülebilen çok kültürlü yapılar, kültür kavramını yönetim, işletme, sosyoloji, psikoloji, sosyal antropoloji vb. birçok disiplinin odağına itmiş durumdadır (Saylık, 2019). Günümüzde çocukların evde daha çok vakit geçirdiği, arkadaşlarıyla oyun oynayamadığı, katı kurallara tabi olduğu ve sosyal bağlarının zayıfladığı fark edilmektedir (Batmaz, 2023). Böylece örgün eğitim düzeyindeki öğretmenlere kültürel değerlerin öğretilmesi, yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılmasında sosyal bağlar oluşturmak için önemli sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca farklı kültürlerden bireylerin bir arada yaşama oranı arttıkça eğitim alanındaki beklenti ve talepler de doğal olarak değişmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı olması ve öğrenme ve öğretme sürecinde bu değerleri önemsemesi özellikle önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin toplumsal düzeydeki kültürel inançları ve bireysel kültür değerleri araştırılmıştır. Toplumsal düzeydeki kültürel inançları ve bireysel kültür değerlerini inceleyen bu çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

KÜLTÜR

Bir ulusun dinî, ahlâkî, manevî, estetik, lisânî, iktisadî ve ilmî hayatının uyumlu bütünü (Gökalp, 2022); insanın akılcı ve mantıklı bir varlık olmasına bağlı olarak özgürce tüm amaç ve ideallerini hayata geçirdiği bileşke (Gülmez, 2019); ait olduğu bireyi tutan değerler, inançlar, kimlikler gibi unsurların birleşiminden oluşan toplumsal ve kişisel genetik kod bileşimi (Saylık, 2019) olarak tanımlanan kültür; toprağı ekme, biçme ve üretim vb. anlamları olan Latince “culture” sözcüğünden türetilmiştir. 1900’lerin son çeyreğinde araştırma konusu olan kültür, kavram olarak ilk kez Edward B. Taylor (1871) tarafından kullanılmıştır (Türker & Karadağ, 2019).

Kültür, geçmişten günümüze toplumun tüm değerlerini ifade eden bir kavramdır. Bu kavram toplumun inançlarını, günlük yaşamını, çalışma biçimini, devlet yönetim biçimini, uygulama ve iş yönetimini ve daha birçok alanı doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda kültür, insanları çalışma hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözmek için kültürel bir yaklaşım kullanmaya yönlendirir (Kayış & Akkuş, 2020). Her toplum ortak değerlerle hareket eder ve üyelerinin olaylara benzer tepkiler verdiği görülebilir (Koçer ve diğerleri, 2019).

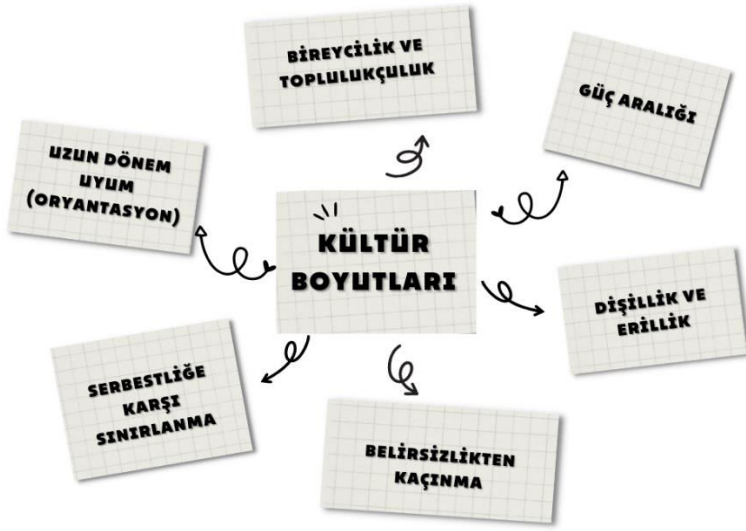
Kültür kavramı, bir toplumun algısı ve yaşamı ile ilgili tüm değerleri içermektedir. Her kültür, kendine özgü toplum/dünya anlayışını yansıtır (Eğinli & Çakır, 2011). İnsanların yaşamlarında başkalarıyla ilişkilerinde davranışlarını yönlendiren tutumları, davranış kalıpları ve inançları vardır (Dursun, 2013). İnsanlar çevrelerini/bağlamlarını kültürel bilgi ve deneyimleri aracılığıyla anlarlar. Sistem, insanların yarattığı canlı bir beden gibidir. Bir toplum gibi sistemin de kendine ait bir sistemi, felsefesi, hikayeleri ve kahramanları vardır (Bulut, 2012).

Kültür Boyutları

Kültür değişken ve dinamiktir. Bir toplumun yapısı, içinde bulunulan zamanın genel akışına ve bireylerin ihtiyaçlarına göre değişip dönüşebilir. Kültür, toplumdaki bireylerin deneyim ve ihtiyaçlarından, olaylardan, olgulardan ve durumlardan etkilenerek boyutlarını değiştirebilir (Göçer, 2012). Her kültürün dışarıdan görünmeyen ve diğer kültürlerden farklı yönleri vardır. Kültür; bireyin yaşamı aile yapısı, eğitimi, teknolojesi, dini, siyasi durumu, ekonomik ve sosyal çevresi ve imkanları, yaşadığı bölge, coğrafyası, tarihi gibi birçok faktörden etkilenir (Gültekin & Sığrı, 2007). Toplumsal yapılarıdaki davranışsal farklılıklar, ulusların sosyal ve kültürel düzeylerinin yanı sıra bireylerin yaşamlarını da etkiler. Farklı toplumlarda yaşayan bireyler, hayatı ve dış dünyayı farklı şekillerde algırlar (Çarıkcı & Koyuncu, 2010).

Kültürün ülke ve toplum çerçevesinde tasnif edilmesi düşüncesi, 1950 sonrasında başlayıp günümüze kadar pek çok boyutta tasniflendirme yapılmıştır. Kültür boyutları, ulus ya da toplumların ortak sorunları etrafında şekillenmiş ve farklı kültürel profiller oluşturularak toplumların karakter farklılıkları ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Gülmez, 2019). ABD’li antropolog Clyde Kluckhohn; 1950’li yıllardaki çalışmalarını yayımladığı “Universal Categories of Culture (1953)” adlı makale ile kültürün evrensel kategorilere ayrılması gerektiğini savunan ilk araştırmacıdır (Doğan, 2015). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde örgüt kültürü ile ilgili pek çok model oluşturulduğu görülmektedir. Harrison ve Handy, güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü; Vries ve Miller (1984), karizmatik, paranoid, çekingen, ihtiyatlı ve bürokratik kültür; Cameron ve Quinn (1992) klan kültürü, hiyerarşi kültürü, adhokrazi kültürü ve pazar kültürü; Hofstede (1980) ise bireycilik-toplulukçuluk, güç aralığı, dişillik-erillik ve belirsizlikten kaçınma şeklinde tasniflendirme yapmıştır (Birsell ve diğerleri, 2009; Öncül

ve diğerleri, 2016). Hofstede'nin dört boyutlu kültür tasnifine daha sonra iki boyut daha eklenerek altı boyuta çıkarılmıştır (Curkan, 2021).



Şekil 1. Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Teorisi (Saylık, 2019; Curkan, 2021)

Bireycilik ve Toplulukçuluk; sosyaliğin aksine kişilikte insanlar gruplara ayırır. Şahsen, ilişkiler zayıf ve herkes kendini ve yakın ailesini önemsiyor. Toplumsallıkta, bağları doğuştan güçlü olan birey grupları vardır. Bireysellik kültüründe farklı ve benzersiz olmak, sosyal olmak ise ilişki kurmak ve bağlı kalmak ön plandadır (Ceylan ve diğerleri, 2017).

Güç Aralığı; milli kültürün bu boyutu, toplumdaki eşitsizlikle ilgilidir. Bu nedenle, tüm toplumlarda, belirli sınıflar diğerlerinden daha fazla güce sahiptir. Bu nedenle, diğerlerinden daha fazla saygı görürler ve başkalarının davranışlarını etkileme fırsatına sahiptirler. Güç mesafesi (eşitsizliğin kabulü), eşitsizliğin sosyal veya grup kabulü ile ilgili kültürel bir değişkendir (Çarıkçı & Koyuncu, 2010).

Dişillik ve Erillik; maskülenlik/feminenlik boyutu erkek ve kadın özelliklerine bağlı olarak bir kültürün ilişkilendirilebilir veya saldırgan eğilimlerini tanımlar. Maskülen kültürlerde cinsiyet rolleri daha tanımlı ve sabitken, feminen kültürlerde cinsiyetler arasında değer farkı yoktur (Küçükkömürler & Aydın, 2019).

Belirsizlikten Kaçınma; bireylere bahsedilen gücün güç mesafesi, yaş, eğitim, statü, konum, aile gibi faktörlerin topluma göre dağılımını ifade ederken, veri eksikliğinden ve değişimin hızını ve boyutunu tahmin edememesinden duyduğu endişeyi ifade eder (Öncül ve diğerleri, 2016).

Serbestliğe Karşı Sınırlanma; kısıtlama karşısında hoşgörü, insanların hayattan zevk alma konusundaki doğal dürtülerini kontrol etmek veya tatmin etmek için yaptıkları seçimleri ifade eder (Doğan, 2015).

Uzun Dönem Uyum (Oryantasyon); kısa dönem-uzun döneme yönelik olma boyutu, toplumun karşılaşılabileceği sorunlarla baş edebilmek için geçmişle ne kadar bağ kurduğunuzu gösterir. Uzun vadeli odaklı toplumlar, mevcut eylem ve davranışlarının gelecek nesiller üzerindeki etkisini ve değerlerin devamlılığını göz önünde bulundururlar. Önemli olan geçmiş ve bugündür, ne pahasına olursa olsun doğruyu korumak toplumsal bir görevdir (Koçer ve diğerleri, 2019).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, mevcut koşulları betimlemek için tasarlanmış tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; nesnelere, olaylar, bireyler vb. konu ile ilgili mevcut veya geçmiş tüm verilerin gözden geçirilmesi mantığına dayanır. Buna göre, incelenmekte olan olguya ilişkin parçalanmış veriler toplanıp kategorize ve organize edildikten sonra analiz edilir (Şimşek, 2018).

Evren ve Örneklem

Gerekli izinler alınarak Ordu/Gölköy'deki ilkokullarda çalışmakta olan öğretmenler araştırmanın evrenini; herhangi bir örneklem yöntemi tercih edilmeyip çevrimiçi olarak hazırlanan anket formuna cevap veren tüm ilkokul

öğretmenleri ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin bilgiler aşağıda tablo olarak verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılım Tablosu

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	129	50,6
	Erkek	126	49,4
Medeni Durum	Evli	141	55,3
	Bekar	114	44,7
Eğitim Durumu	Lisans	216	84,7
	Lisansüstü	39	15,3
Branş	Sınıf Öğretmeni	213	83,5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	9,4
	İngilizce	18	7,1
Doğum/Kuşak Aralığı	Bebek Patlaması (1946-1964)	3	1,2
	X Kuşağı (1965-1979)	45	17,6
	Y Kuşağı (1980-1999)	174	68,2
	Z Kuşağı (2000-2012)	33	12,9
Mesleki Kıdem	0-9	144	56,5
	10-19	63	24,7
	20-29	30	11,8
	30 ve üzeri	18	7,1
Yaşanılan Yer	Köy	24	9,4
	İlçe	123	48,2
	İl/Şehir	33	12,9
	Büyükşehir	75	29,4
	Toplam	255	100,0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Hofstede'nin kültür değeri boyutları doğrultusunda Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) tarafından geliştirilen ve Saylık (2019)'ın Türkçeye uyarladığı "Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Bireysel kültürel değerler ölçeği, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik boyutlarından oluşan, beşli likert tipine göre düzenlenen 26 maddelik bir ölçektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Google form aracılığıyla toplanmış olup SPSS analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha) yapıldığında ,927 ile geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Verilerin normallik dağılımı incelendiğinde ise çarpıklık (-,536) ve basıklık (,021) değerlerinin ± 1 aralığında olmasına bağlı olarak normal dağılım göstermesi üzerine analizlerde t-testi ve ANOVA gibi testler kullanılmıştır.

BULGULAR

İlkokul öğretmenlerinin bireysel kültür değerleri ve alt boyutlarına ilişkin yanıtlarının toplam puan, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, analize ilişkin veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Bireysel Kültür Değerlerine İlişkin Analiz Tablosu

Boyut	Frekans	Toplam Puan	Ortalama	Std. Sapma
Güç Mesafesi	255	545,40	2,13	,78731
Belirsizlikten Kaçınma	255	1011,00	3,96	1,08773
Kolektivizm	255	884,50	3,46	1,02990
Uzun Erimlilik	255	1085,50	4,25	,88386
Erillik	255	678,75	2,66	1,21245
Bireysel Kültür Değeri	255	858,35	3,36	,74545

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin bireysel kültür değerlerinin ölçek genelinde 3,36 ortalama ile "orta düzey"de; uzun erimlilik alt boyutunun 4,25 ortalama ile "çok yüksek düzey"de, belirsizlikten kaçınma alt boyutunun 3,96 ortalama ile "yüksek düzey"de, kolektivizm alt boyutunun 3,46 ortalama ile "yüksek düzey"de, erillik alt boyutunun 2,66 ortalama ile "orta düzey"de ve güç mesafesi alt boyutunun 2,13 ortalama ile "düşük düzey"de olduğu görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin bireysel kültür değerlerinin orta düzeyde çıkması toplumsal kültürel değere inandığı ve benimsediği; uzun erimlilik alt boyutunun çok yüksek düzeyde çıkması ilkökul öğretmenlerinin geleceğe yönelik planlama, pragmatik olma, çağdaş eğitimle ilgili çabaları teşvik etme gibi yöntemlerden dolayı uzun vadeli bir yönelim duygusuna sahip olduğu; belirsizlikten kaçınma alt boyutunun yüksek düzeyde çıkması ilkökul

öğretmenlerinin belirsiz ya da bilinmeyen durumlarla karşılaştıklarında kendilerini tehdit altında ve endişeli hissettikleri ve bu kaygıyı gidermek için açık talimat ve prosedürleri önemsedikleri; kolektivizm alt boyutunun yüksek düzeyde çıkması ilkökul öğretmenlerinin bireysel hareket etmekten ziyade grupça hareket ettikleri ve grup çıkarlarını ön planda tuttıkları; erillik alt boyutunun orta düzeyde çıkması ilkökul öğretmenlerinin hem eril hem de dişil kültürel değerlere sahip olduğu; ata erkil değerleri ile ana erkil değerlerinin bir arada var olduğu; güç mesafesi alt boyutunun düşük düzeyde çıkması ilkökul öğretmenlerinin toplum ya da örgüt içerisindeki eşitsizliği onaylamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin bireysel kültür değerleri ve alt boyutlarının cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş, doğum/kuşak aralığı, mesleki kıdem ve yerleşim yeri gibi demografik değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan farklılıkları analiz edilmiş, analize ilişkin veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin T-testi Analiz Tablosu

Boyut	Grup	f	\bar{x}	Ss	F	t	p
Güç Mesafesi	Kadın	129	1,98	,781	,394	-3,192	,531
	Erkek	126	2,29	,765		-3,192	
Belirsizlikten Kaçınma	Kadın	129	3,99	,956	4,358	,454	,038
	Erkek	126	3,93	1,210		,453	
Kolektivizm	Kadın	129	3,31	,898	6,634	-2,388	,011
	Erkek	126	3,62	1,132		-2,381	
Uzun Erimlilik	Kadın	129	4,27	,754	7,183	,335	,008
	Erkek	126	4,23	1,002		,333	
Erillik	Kadın	129	2,27	1,093	1,484	-5,464	,224
	Erkek	126	3,05	1,203		-5,457	
Bireysel Kültür Değeri	Kadın	129	3,25	,617	11,866	-2,492	,001
	Erkek	126	3,48	,843		-2,483	

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre bireysel kültür değerleri ölçeği geneli ile belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik alt boyutlarında erkek ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık oluşurken güç mesafesi ve erillik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Medeni Durum Değişkenine Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin T-testi Analiz Tablosu

Boyut	Grup	f	\bar{x}	Ss	F	t	p
Güç Mesafesi	Evlü	141	2,12	,813	2,321	-,251	,129
	Bekar	114	2,15	,756		-,253	
Belirsizlikten Kaçınma	Evlü	141	3,85	1,234	17,179	-1,794	,000
	Bekar	114	4,10	,858		-1,861	
Kolektivizm	Evlü	141	3,43	1,191	20,115	-,498	,000
	Bekar	114	3,50	,788		-,519	
Uzun Erimlilik	Evlü	141	4,20	,987	10,182	-1,100	,002
	Bekar	114	4,32	,734		-1,134	
Erillik	Evlü	141	2,78	1,267	3,977	1,767	,047
	Bekar	114	2,51	1,128		1,789	
Bireysel Kültür Değeri	Evlü	141	3,34	,850	21,217	-,571	,000
	Bekar	114	3,39	,593		-,592	

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre bireysel kültür değerleri ölçeği geneli ile belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik alt boyutlarında bekar ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık oluşurken güç mesafesi alt boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 5: Eğitim Durumu Değişkenine Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin T-testi Analiz Tablosu

Boyut	Grup	f	\bar{x}	Ss	F	t	p
Güç Mesafesi	Lisans	216	2,12	,812	1,406	-,526	,237
	Lisansüstü	39	2,20	,635		-,623	
Belirsizlikten Kaçınma	Lisans	216	4,02	1,084	1,079	1,999	,300
	Lisansüstü	39	3,64	1,063		2,026	
Kolektivizm	Lisans	216	3,44	1,040	1,245	-,882	,266
	Lisansüstü	39	3,60	,972		-,925	
Uzun Erimlilik	Lisans	216	4,25	,852	,245	,003	,621
	Lisansüstü	39	4,25	1,054		,003	
Erillik	Lisans	216	2,76	1,226	4,937	3,223	,027
	Lisansüstü	39	2,09	,965		3,800	
Bireysel Kültür Değeri	Lisans	216	3,38	,745	,068	,962	,794
	Lisansüstü	39	3,26	,746		,961	

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin eğitim durum değişkenine göre bireysel kültür değerleri ölçeği geneli ile güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivism ve uzun erimlilik alt boyunlarında anlamlı farklılık oluşmazken erillik alt boyutunda lisans mezunu ilkökul öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Branş Değişkenine Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin ANOVA Analiz Tablosu

Boyut	Grup	f	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	df	x^2	F	p	Fark
Güç Mesafesi	(a) Sınıf Öğretmeni	213	2,12	,763	G.İçi	,926	2	,463	,745	,476	
	(b) Din Kült. ve Ahl. Bil.	24	2,32	,750	G.Arası	156,520	252	,621			
	(c) İngilizce	18	2,10	1,087	Toplam	157,446	254				
Belirsizlikten Kaçınma	(a) Sınıf Öğretmeni	213	3,96	1,065	G.İçi	,754	2	,377	,317	,729	
	(b) Din Kült. ve Ahl. Bil.	24	4,10	,612	G.Arası	299,769	252	1,190			
	(c) İngilizce	18	3,83	1,723	Toplam	300,522	254				
Kolektivism	(a) Sınıf Öğretmeni	213	3,40	1,043	G.İçi	5,621	2	2,811	2,685	,070	
	(b) Din Kült. ve Ahl. Bil.	24	3,85	,786	G.Arası	263,794	252	1,047			
	(c) İngilizce	18	3,72	1,050	Toplam	269,416	254				
Uzun Erimlilik	(a) Sınıf Öğretmeni	213	4,26	,812	G.İçi	14,485	2	7,242	9,922	,000	b>a b>c
	(b) Din Kült. ve Ahl. Bil.	24	4,70	,291	G.Arası	183,941	252	,730			
	(c) İngilizce	18	3,52	1,573	Toplam	198,425	254				
Erillik	(a) Sınıf Öğretmeni	213	2,62	1,170	G.İçi	17,656	2	8,828	6,254	,002	b>a b>c
	(b) Din Kült. ve Ahl. Bil.	24	3,37	1,224	G.Arası	355,734	252	1,412			
	(c) İngilizce	18	2,12	1,342	Toplam	373,390	254				
Bireysel Kültür Değeri	(a) Sınıf Öğretmeni	213	3,34	,717	G.İçi	4,208	2	2,104	3,871	,022	b>a b>c
	(b) Din Kült. ve Ahl. Bil.	24	3,73	,547	G.Arası	136,940	252	,543			
	(c) İngilizce	18	3,14	1,106	Toplam	141,147	254				

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin branş değişkenine göre bireysel kültür değerleri ölçeği geneli ile uzun erimlilik ve erillik alt boyunlarında anlamlı farklılık oluşurken güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve kolektivism alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmektedir. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc analizi sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre daha uzun vadeli, eril ve bireysel bir yönelim duygusuna sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Doğum/Kuşak Aralığı Değişkenine Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin ANOVA Analiz Tablosu

Boyut	Grup	f	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	df	x^2	F	p	Fark
Güç Mesafesi	(a) Bebek Patlaması (1946-1964)	3	4,20	,000	G.İçi	21,450	3	7,150	13,196	,000	a>b
	(b) X Kuşağı (1965-1979)	45	2,49	,756	G.Arası	135,996	251	,542			a>c
	(c) Y Kuşağı (1980-1999)	174	2,00	,672	Toplam	157,446	254				a>d
	(d) Z Kuşağı (2000-2012)	33	2,16	1,009							b>c
Belirsizlikten Kaçınma	(a) Bebek Patlaması (1946-1964)	3	5,00	,000	G.İçi	6,881	3	2,294	1,961	,120	
	(b) X Kuşağı (1965-1979)	45	3,96	1,147	G.Arası	293,642	251	1,170			
	(c) Y Kuşağı (1980-1999)	174	3,89	1,116	Toplam	300,522	254				
	(d) Z Kuşağı (2000-2012)	33	4,25	,789							
Kolektivizm	(a) Bebek Patlaması (1946-1964)	3	4,83	,000	G.İçi	14,768	3	4,923	4,852	,003	a>b
	(b) X Kuşağı (1965-1979)	45	3,78	,794	G.Arası	254,648	251	1,015			a>c
	(c) Y Kuşağı (1980-1999)	174	3,32	1,102	Toplam	269,416	254				a>d
	(d) Z Kuşağı (2000-2012)	33	3,65	,719							b>c
Uzun Erimlilik	(a) Bebek Patlaması (1946-1964)	3	5,00	,000	G.İçi	5,413	3	1,804	2,346	,073	
	(b) X Kuşağı (1965-1979)	45	4,22	1,157	G.Arası	193,013	251	,769			
	(c) Y Kuşağı (1980-1999)	174	4,19	,858	Toplam	198,425	254				
	(d) Z Kuşağı (2000-2012)	33	4,56	,457							
Erillik	(a) Bebek Patlaması (1946-1964)	3	1,00	,000	G.İçi	11,728	3	3,909	2,713	,045	b>a
	(b) X Kuşağı (1965-1979)	45	2,51	1,004	G.Arası	361,662	251	1,441			c>a
	(c) Y Kuşağı (1980-1999)	174	2,75	1,250	Toplam	373,390	254				d>a
	(d) Z Kuşağı (2000-2012)	33	2,50	1,205							
Bireysel Kültür Değeri	(a) Bebek Patlaması (1946-1964)	3	4,19	,000	G.İçi	4,200	3	1,400	2,566	,055	
	(b) X Kuşağı (1965-1979)	45	3,47	,797	G.Arası	136,948	251	,546			
	(c) Y Kuşağı (1980-1999)	174	3,29	,756	Toplam	141,147	254				
	(d) Z Kuşağı (2000-2012)	33	3,51	,556							

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin doğum/kuşak aralığı değişkenine göre bireysel kültür değerleri ölçeği geneli ile belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmazken güç mesafesi, kolektivizm ve erillik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc analizi sonucunda Bebek Patlaması kuşağının X-Y-Z kuşağındaki, X kuşağının ise Y kuşağındaki öğretmenlere göre eşitsizliğe veya otoriteye daha çok çarşı çıktıkları, grupça hareket ettikleri ve grup çıkarlarını ön planda tuttıkları; X-Y-Z kuşağının ise Bebek Patlaması kuşağındaki öğretmenlere göre daha az cinsiyetçi ayrımcılık değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Mesleki Kıdem Değişkenine Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin ANOVA Analiz Tablosu

Boyut	Grup	f	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	df	x^2	F	p	Fark
Güç Mesafesi	(a) 0-9	144	2,02	,745	G.İçi	4,668	3	1,556	2,556	,056	
	(b) 10-19	63	2,29	,743	G.Arası	152,778	251	,609			
	(c) 20-29	30	2,26	,829	Toplam	157,446	254				
	(d) 30 ve üzeri	18	2,33	1,060							
Belirsizlikten Kaçınma	(a) 0-9	144	4,01	,961	G.İçi	6,571	3	2,190	1,870	,135	
	(b) 10-19	63	3,85	1,302	G.Arası	293,952	251	1,171			
	(c) 20-29	30	3,70	1,107	Toplam	300,522	254				
	(d) 30 ve üzeri	18	4,40	1,114							
Kolektivizm	(a) 0-9	144	3,43	1,021	G.İçi	2,300	3	,767	,721	,541	
	(b) 10-19	63	3,47	1,075	G.Arası	267,115	251	1,064			
	(c) 20-29	30	3,41	,926	Toplam	269,416	254				
	(d) 30 ve üzeri	18	3,80	1,117							
Uzun Erimlilik	(a) 0-9	144	4,20	,854	G.İçi	2,053	3	,684	,875	,455	
	(b) 10-19	63	4,34	,704	G.Arası	196,372	251	,782			
	(c) 20-29	30	4,20	1,154	Toplam	198,425	254				
	(d) 30 ve üzeri	18	4,50	1,150							
Erillik	(a) 0-9	144	2,73	1,252	G.İçi	14,102	3	4,701	3,284	,021	a>c
	(b) 10-19	63	2,84	1,106	G.Arası	359,288	251	1,431			
	(c) 20-29	30	2,12	1,037	Toplam	373,390	254				
	(d) 30 ve üzeri	18	2,29	1,281							
Bireysel Kültür Değeri	(a) 0-9	144	3,34	,708	G.İçi	1,545	3	,515	,926	,429	
	(b) 10-19	63	3,42	,778	G.Arası	139,603	251	,556			
	(c) 20-29	30	3,23	,776	Toplam	141,147	254				
	(d) 30 ve üzeri	18	3,56	,865							

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre bireysel kültür değerleri ölçeği geneli ile güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmazken erillik alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc analizi sonucunda 0-9 ve 10-19 yıl mesleki kıdeme sahip ilkökul öğretmenlerinin 20-29 yıl mesleki kıdeme sahip ilkökul öğretmenlerine göre daha az cinsiyetçi ayrımcılık değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 9: Yerleşim Yeri Değişkenine Bağlı Olarak Ortaya Çıkan Farklılıklara İlişkin ANOVA Analiz Tablosu

Boyut	Grup	f	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	df	x^2	F	p	Fark
Güç Mesafesi	(a) Köy	24	2,37	,819	G.İçi	2,517	3	,839	1,359	,256	
	(b) İlçe	123	2,09	,705	G.Arası	154,928	251	,617			
	(c) İl/Şehir	33	2,00	,606	Toplam	157,446	254				
	(d) Büyükşehir	75	2,20	,951							
Belirsizlikten Kaçınma	(a) Köy	24	4,55	,635	G.İçi	13,865	3	4,622	4,047	,008	a>b
	(b) İlçe	123	3,85	1,126	G.Arası	286,657	251	1,142			
	(c) İl/Şehir	33	4,25	,709	Toplam	300,522	254				
	(d) Büyükşehir	75	3,82	1,199							
Kolektivizm	(a) Köy	24	3,43	1,493	G.İçi	,384	3	,128	,119	,949	
	(b) İlçe	123	3,43	,935	G.Arası	269,032	251	1,072			
	(c) İl/Şehir	33	3,51	1,014	Toplam	269,416	254				
	(d) Büyükşehir	75	3,51	1,026							
Uzun Erimlilik	(a) Köy	24	4,64	,420	G.İçi	5,204	3	1,735	2,254	,083	
	(b) İlçe	123	4,15	,933	G.Arası	193,221	251	,770			
	(c) İl/Şehir	33	4,36	,607	Toplam	198,425	254				
	(d) Büyükşehir	75	4,24	,979							
Erillik	(a) Köy	24	3,25	1,450	G.İçi	20,231	3	6,744	4,793	,003	a>d
	(b) İlçe	123	2,72	1,230	G.Arası	353,159	251	1,407			
	(c) İl/Şehir	33	2,84	,894	Toplam	373,390	254				
	(d) Büyükşehir	75	2,29	1,129							
Bireysel Kültür Değeri	(a) Köy	24	3,69	,846	G.İçi	3,528	3	1,176	2,145	,095	
	(b) İlçe	123	3,31	,743	G.Arası	137,619	251	,548			
	(c) İl/Şehir	33	3,45	,501	Toplam	141,147	254				
	(d) Büyükşehir	75	3,30	,784							

Tablo değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin yerleşim yeri aralığı değişkenine göre bireysel kültür değerleri ölçeği geneli ile güç mesafesi, kolektivizm ve uzun erimlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmazken belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmaktadır. Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc analizi sonucunda köyde yaşam sürdüren ilkökul öğretmenlerinin ilçe ve büyükşehirde yaşam sürdüren ilkökul öğretmenlerine göre kuralları veya yönergeleri daha

çok önemsedikleri; köy ve il/şehirden yaşam sürdüren ilkököl öğretmenlerinin büyükşehirde yaşam sürdüren ilkököl öğretmenlerine göre daha az cinsiyetçi ayrımcılık değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde ilkököl öğretmenlerinin güç mesafesi alt boyutu algısının düşük, belirsizlikten kaçınma alt boyutu algısının yüksek, uzun erimlilik alt boyutu algısının çok yüksek, kolektivizm alt boyutu algısının yüksek, erillik alt boyutu ve bireysel kültür değeri algısının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın da konuyla ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Arı (2020)'nin sağlıkçılarla yaptığı çalışma sonucunda ölçek genelini orta, uzun erimlilik alt boyutunun çok yüksek, belirsizlikten kaçınma ve kolektivizm alt boyutunun yüksek, güç mesafesi alt boyutunun düşük düzeyde çıkması araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Birsal vd. (2009)'nin kamu ve özel sektör çalışanlarıyla yaptığı araştırmada bireylerin orta düzeyde güç aralığı, toplulukçu özelliklere daha yakın, eril özellikleri ağır basan ve orta düzeyde belirsizlikten kaçınan özelliğe sahip olduğu sonucuna ulaşması araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Dalğalı (2020)'nin okul müdürleriyle yaptığı araştırmada güç mesafesi boyutunun düşük, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik alt boyutunun yüksek düzeyde olması araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken erillik alt boyutunun düşük düzeyde olması araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Karadağ (2020)'in turizm çalışanlarıyla yaptığı araştırmada güç mesafesi ve erillik-dışılık alt boyutunun yüksek düzeyde çıkması araştırma sonucuyla benzerlik göstermezken bireysellik-kolektiflik, belirsizlikten kaçınma, kısa-uzun dönem oryantasyonu ve hoşgörükısıtlılık alt boyutunun yüksek düzeyde çıkması araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Saylık (2019)'in okul müdürleriyle yaptığı araştırmada ... düzeyde çıkması araştırma sonucuyla benzerlik göstermezken güç mesafesi boyutunun düşük, belirsizlikten kaçınma alt boyutunun çok yüksek, kolektivizm alt boyutunun yüksek, uzun erimlilik alt boyutunun çok yüksek, erillik alt boyutunun orta düzeyde çıkması araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ölçek geneli ile belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik alt boyutlarında erkek ilkököl öğretmenleri lehine anlamlı farklılık oluşurken güç mesafesi ve erillik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2020)'nin yaptığı çalışma sonucunda cinsiyet değişkeninin sadece uzun erimlilik alt boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığı ölçek geneli ile diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluştuğu sonucu araştırma sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Dalğalı (2020)'nin yaptığı araştırmada güç mesafesi ve erillik boyutunda farklılık oluşması, belirsizlikten kaçınma alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuyla örtüşmezken kolektivizm ve uzun erimlilik alt boyutunda farklılaşma oluşması araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Karadağ (2020)'in yaptığı araştırmada güç mesafesi alt boyutunda farklılık oluşması, bireysellik ve uzun erimlilik alt boyutunda farklılaşma oluşmaması araştırma sonucuyla örtüşmezken erillik alt boyutunda farklılaşma oluşmaması, belirsizlikten kaçınma alt boyutunda farklılık oluşması araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Saylık (2019)'in yaptığı araştırmada belirsizlikten kaçınma alt boyutunda farklılaşma olmaması, erillik alt boyutunda farklılaşma olması araştırma sonucuyla örtüşmezken güç mesafesi, kolektivizm alt boyutunda farklılık oluşmaması, uzun erimlilik alt boyutunda farklılık oluşması araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Medeni durum değişkenine göre ölçek geneli ile belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erillik alt boyutlarında bekar ilkököl öğretmenleri lehine anlamlı farklılık oluşurken güç mesafesi alt boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2020)'nin yaptığı çalışma sonucunda ölçek geneli ile alt boyutlarda medeni durum değişkeninde anlamlı farklılık çıkmaması araştırma sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Karadağ (2020)'in yaptığı araştırmada belirsizlikten kaçınma ve kolektivizm alt boyutunda farklılaşma oluşmaması araştırma sonucuyla örtüşmezken güç mesafesi alt boyutunda farklılaşma oluşmaması, erillik alt boyutunda farklılık oluşması araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Saylık (2019)'in yaptığı araştırmada belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik, erillik alt boyutunda farklılaşma olmaması araştırma sonucuyla örtüşmezken güç mesafesi alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Eğitim durum değişkenine göre ölçek geneli ile güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm ve uzun erimlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmazken erillik alt boyutunda lisans mezunu ilkököl öğretmenleri lehine anlamlı farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2020)'nin yaptığı çalışma sonucunda eğitim durumu değişkeninin sadece uzun erimlilik alt boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığı ölçek geneli ile diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık oluştuğu sonucu araştırma sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Karadağ (2020)'in yaptığı araştırmada erillik alt boyutunda farklılaşma oluşmaması, uzun erimlilik alt boyutunda farklılaşma oluşması araştırma sonucuyla örtüşmezken güç mesafesi, kolektivizm, belirsizlikten kaçınma alt boyutunda farklılaşma oluşmaması araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Saylık (2019)'in yaptığı araştırmada ... araştırma sonucuyla örtüşmezken güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik alt boyutunda farklılık oluşmaması, erillik alt boyutunda farklılık oluşması araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Branş değişkenine göre ölçek geneli ile uzun erimlilik ve erillik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşurken güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve kolektivism alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Saylık (2019)'ın yaptığı araştırmada erillik alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmezken güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivism alt boyutunda farklılık oluşmaması, uzun erimlilik alt boyutunda farklılık oluşması araştırma sonucuna örtüşmektedir.

Doğum/kuşak aralığı değişkenine göre ölçek geneli ile belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmazken güç mesafesi, kolektivism ve erillik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın da konuyla ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Arı (2020)'nin yaptığı çalışma sonucunda ölçek geneli ile alt boyutlarda kuşak aralığında anlamlı farklılık çıkmaması araştırma sonucuna kısmen örtüşmektedir. Dalğalı (2020)'nin yaptığı araştırmada güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmezken kolektivism ve erillik alt boyutunda farklılaşma oluşması ve uzun erimlilik alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmektedir. Saylık (2019)'ın yaptığı araştırmada güç mesafesi, erillik alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmezken belirsizlikten kaçınma alt boyutunda farklılık oluşmaması, kolektivism alt boyutunda farklılık oluşması, uzun erimlilik alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmektedir.

Kıdem değişkenine göre ölçek geneli ile güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivism ve uzun erimlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmazken erillik alt boyutunda anlamlı farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2020)'nin yaptığı çalışma sonucunda ölçek geneli ile alt boyutlarda kıdem değişkeninde anlamlı farklılık çıkmaması araştırma sonucuna kısmen örtüşmektedir. Dalğalı (2020)'nin yaptığı araştırmada güç mesafesi ve erillik boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmezken belirsizlikten kaçınma, kolektivism, uzun erimlilik boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmektedir. Saylık (2019)'ın yaptığı araştırmada erillik alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmezken güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivism, uzun erimlilik alt boyutunda farklılık oluşmaması araştırma sonucuna örtüşmektedir.

Yerleşim yeri aralığı değişkenine göre ölçek geneli ile güç mesafesi, kolektivism ve uzun erimlilik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmazken belirsizlikten kaçınma ve erillik alt boyutlarında anlamlı farklılık oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Saylık (2019)'ın yaptığı araştırmada belirsizlikten kaçınma alt boyutunda farklılaşma olmaması, uzun erimlilik alt boyutunda farklılık oluşması araştırma sonucuna örtüşmezken güç mesafesi, kolektivism alt boyutunda farklılık oluşmaması, erillik alt boyutunda farklılık oluşması araştırma sonucuna örtüşmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle kültürel değerlerin öğretmenler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kültürel değerlere uygun okul yönetimi sergilenmesi, amaç ve hedeflerin oluşturulması; okul yöneticilerinin olumlu ve ılımlı örgüt iklimi, etkili ve samimi iletişim geliştirmesi, yönerge ve kuralları açık ve net olarak ifade etmesi, bu husustaki kaygıları gidermesi; biz anlayışıyla grup faaliyetlerini desteklemesi, ödül hususunda bireysellikten kaçınması, öğretmenlerin kurumda uzun vadede çalışmasının sağlanması ve adil bir tutum sergilenmesi; cinsiyet hususunda eşitlikçi yönetim sergilenmesi, farklı ölçek çalışmalarının tercih edilmesi, örneklemin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aldemir, M. (2022). Ulusal kültür değerleri bağlamında psikolojik etik ikliminin paydaş güveninin oluşumundaki etkisi: Türk sigortacılık sektörü örneği. Doktora Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arı, M. (2020). Kuşakların iş görme anlayışı ile kültür değerleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, A. (2011). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 1-12.

Aydın, D., & Uçman, P. (2019). Türk toplumunun çalışma yaşamı karakteristiklerinin Hofstede'nin boyutları çerçevesinde incelenmesi. Management and Political Sciences Review, 2(2), 131-151.

Batmaz, O. (2023). Sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere yönelik duyarlılıklarının incelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 127-141.

Birsel, M., İslamoğlu, G., & Börü, D. (2009). Kültürel boyutlar içerisinde şekillenen çatışma tarzları. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 10(2), 245-262.

- Bulut, S. (2012). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1(3), 216-238.
- Ceylan, H., Genç, E., & Akbulut, İ. (2017). Bireysel kültürel değerlerin şikâyet davranışına yönelik tutuma etkisi: Bankacılık sektörü üzerine bir uygulama. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 13(1), 167-180.
- Curkan, S. (2021). Bireysel kültürün online otel rezervasyonu yapma niyetine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(45), 353-371.
- Çarıkcı, İ., & Koyuncu, O. (2010). Bireyci-toplumcu kültür ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(3), 1-18.
- Dalğalı, F. (2020). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımları ile Hofstedenin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, E. (2015). Siyasal reklamlarda Hofstede'nin kültürel boyutlarının kullanımı: 2014 Türkiye cumhurbaşkanlığı seçimi. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi(48), 39-65.
- Dursun, İ. (2013). Örgüt kültürü ve strateji ilişkisi: Hofstede'nin boyutları açısından bir değerlendirme. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 43-56.
- Eğinli, A., & Çakır, S. (2011). Toplum kültürünün kurum kültürüne yansımaları. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 3(2), 37-50.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. Türk Dili, 729(1), 50-57.
- Gökalp, Z. (2022). Türkçülüğün esasları (11 b.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gülmez, B. (2019). Evrensel bir kavram: Kültür; yeni bir bilimsel alan: Kültür tarihi. B. Gülmez (Dü.) içinde, Kültür tarihi (s. 2-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gültekin, N., & Sığı, Ü. (2007). Bir kültür boyutu olarak "bireycilik-ortaklaşa davranışçılık" ve örgütsel yansımaları. Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23(2).
- Gümüş, Ö. (2009). Kültür, değerler, kişilik ve siyasal ideoloji arasındaki ilişkiler: Kültürlerarası bir karşılaştırma (Türkiye-ABD). Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, D. (2020). Hofstede'nin kültürel boyutları kapsamında turizm çalışanlarında bölgesel farklılıkların incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kayış, M., & Akkuş, A. (2020). Hofstede'nin kültür boyutları ve iç girişimcilik ilişkisi. Turkish Research Journal of Academic Social Science, 3(2), 44-52.
- Kiye, S. (2022). Psikanalizde kültür ve birey. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 370-387.
- Kocaoğlu, H. (2007). Toplumsal kültür değerlerinin örgüt kültürüne etkisi Türkiye-İtalya değerlendirmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçer, C., Yeşil, E., & Yürüyen, H. (2019). Ulusal kültür boyutları ile yeni ürün inovasyonu ilişkisi; Türkiye örneği. G. Gürsoy, & M. Ensari (Dü.), IRDITECH 2019 Uluslararası Ar-Ge, İnovasyon ve Teknoloji Yönetimi Kongresi içinde (s. 189). İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Küçükkömürler, S., & Aydın, F. (2019). Kadınların iş yaşamındaki konumunun Hofstede'nin kültür boyutları açısından incelenmesi. İş ve İnsan Dergisi, 6(1), 43-53.
- Öncül, M., Deniz, M., & İnce, A. (2016). Hofstede'nin örgüt kültürü modelinin potansiyel girişimcilerin yetiştiği çevresel özellikler kapsamında değerlendirilmesi. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 7(1), 255-269.
- Saylık, A. (2019). Hofstede'nin kültür boyutları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 8(3), 1860-1881.
- Saylık, A. (2019). Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile Hofstedenin kültür boyutları arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şekerli, E., & Gerede, E. (2011). Kültürün EKY'ye etkileri ve Türk pilotların Hofstede kültür boyutları açısından durumları. "İşGüç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13(1), 17-38.
- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Dü.) içinde, Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (s. 80-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Türker, N., & Karadağ, D. (2019). Kültürel farklılıklar: Hofstede'nin kültürel boyutları üzerine Trabzon ve Şanlıurfa illerinde bir uygulama. *Journal of Economy Culture and Society*(61), 271-295.
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: Liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 52-81.
- Yeter, E. (2007). Kentsel gelişme ve kültür değerleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, D. (2007). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri: Türkiye'de kurulmuş alman firmalarında bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, M., & Bolat, T. (2016). Örgütsel politika, Hofstede'in örgüt kültürü boyutları, iş tutumları ve iş çıktıları ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(3), 173-204.