2022
Vol: 8 Issue: 103
OCTOBER



International Peer-Reveiwed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor
Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



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

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

CC BY NC SA

Publication Date	26 OCTOBER 2022
Volume / Issue	8 / 103

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

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

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

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

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

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ

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

BY NC SA

Publication Date	31 OCTOBER 2022
Volume / Issue	8 / 103

GENERIC

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

Frequency: Mountly

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

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

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

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

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMİ

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

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

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

PUBLICATION BOARD

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

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

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

REFEREE LIST	
Prof.Dr. Atila Yıldırım	Necmettin Erbakan University
Prof.Dr. Emine Koca	Ankara Hacı Bayram Veli University
Prof.Dr. Hüseyin Emiroğlu	Kırıkkale University
Prof.Dr. Mehmet Ünsal Memiş	Çukurova University
Prof.Dr. Müge Kantar Davran	Çukurova University
Associate Prof.Dr. Adem Balkaya	Kafkas University
Associate Prof.Dr. Ertan Toy	Yıldız Teknik University
Associate Prof.Dr. Firdevs Müjde Gökbel	Kastamonu University
Associate Prof.Dr. Gözde Yüksel	Necmettin Erbakan University
Associate Prof.Dr. Mehmet Emin Kahraman	Yıldız Teknik University
Associate Prof.Dr. Mustafa Hakkı Aydoğdu	Harran University
Associate Prof.Dr. Onur Aykaç	Karamanoğlu Mehmetbey University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan Fettahlıoğlu	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Özlem Yurt Tarakçı	Istanbul Medeniyet University
Associate Prof.Dr. Seda Sakarya	Kırıkkale University
Associate Prof.Dr. Refik Yalur	Bandırma Onyedi Eylül University
Associate Prof.Dr. Yavuz Selim Kaleli	Necmettin Erbakan University
Assistant Prof.Dr. Abdurrazak Gültekin	Bingöl University
Assistant Prof.Dr. Abdulkerim Karaaslan	Atatürk University
Assistant Prof.Dr. Ahmet Alkayış	Bingöl University
Assistant Prof.Dr. Adem Yulu	Iğdır University
Assistant Prof.Dr. Bahadır Gülbahar	Kırşehir Ahi Evran University
Assistant Prof.Dr. Barış Eriçok	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assistant Prof.Dr. Burcu Başaran	Selçuk University
Assistant Prof.Dr. Demet Tatar	Hitit University
Assistant Prof.Dr. Emine Ketencioğlu	Çankırı Karatekin University
Assistant Prof.Dr. Ersin Irk	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assistant Prof.Dr. Fidan Tonza Helvacıkara	Ondokuz Mayıs University
Assistant Prof.Dr. Haydeh Faraji	Istanbul Gelişim University
Assistant Prof.Dr. İbrahim Çekiç	Gazıantep Islamıc Scıence And Technology Unıversıty
Assistant Prof.Dr. İlker Kefe	Osmaniye Korkut Ata University
Assistant Prof.Dr. İsmail Alici	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assistant Prof.Dr. Necmettin Gül	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assistant Prof.Dr. Nazan Oskay	Van Yüzüncü Yıl University
Assistant Prof.Dr. Safiye Çiğdem Gören	Amasya University
Assistant Prof.Dr. Semra Kılıç Karatay	Aksaray University
Assistant Prof.Dr. Tuğba Akkaya	Hatay Mustafa Kemal University
Lect. Dr. Eray Kara	Giresun University
Lect. İlker Durgut	Bülent Ecevit University
Dr. Hakan Kızıltan	
Res. Ins. Dr. Mehtap Bayrak	Istanbul University
Res. Ins. Yeliz Yazan Koç	Istanbul University
Res. Ins. Mustafa Yılmaz	Necmettin Erbakan University

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

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

CC BY NC SA

Publication Date	31 OCTOBER 2022
Volume / Issue	8 / 103

CONTENTS

Sibel Arslan
The Role of Psychological Flexibility and Self-Compassion for Life Satisfaction During the Covid-19 Outbreak
Covıd-19 Salgını Sırasında Psikolojik Esneklik ve Öz-Şefkatin Yaşam Doyumu Üzerinde Rolü
3245-3252

İclal Ergin Bat
Psikanalitik Psikoterapide Karşı Aktarım Kavramının Dinamikleri
Dynamics of the Concept of Countertransference in Psychoanalytic Psychotherapy
3253-3258

Aygen Çakmak; Mehmet Güney & Burcu Görgülü
Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Becerileri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of the Relationship Between the Life Skills and the Happiness Levels of University Students
3259-3268

Gülşah Polat
Moda Endüstrisinde Post-Pandemi Döneminde Sürdürülebilirliğe Yönelik Yaklaşımlar
Approaches to Sustainability in the Fashion Industry in the Post-Pandemi Period
3269-3277

Mevlüt Uygur
Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of School Administrators and Teachers' Views on Distance Education
3278-3287

Fatma Koç & Ceren Öz
Çankırı İli Esentepe Mahallesi (Boyalıca Köyü) Kadın Giysileri
Çankiri Province Esentepe District (Boyalica Village) Women's Clothes
3288-3300

Şafak Ceyhan
Flüt Eğitiminde Kullanılan Trevor Wye ve Rubank Başlangıç Metotlarının Karşılaştırmalı Analizi
Comparative Analysis of Trevor Wye and Rubank Beginning Methods Used in Flute Education
3301-3306

Zeynep Büşra Demir & İsmail Erim Gülaçtı
Deneysel-Kurgusal Fotoğrafın Batı'daki Ve Türkiye'deki Gelişiminin Başat Örnekler Üzerinden İncelenmesi
The Analysis of the Development of Experimental-Fictional Photography in the West and Turkey with Prominent Examples
3307-3323

Adem Ademoğlu & Didem Önay Derin
Mutfak Çalışanlarının Hijyenine Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi: Kayseri Örneği
Determination of the Knowledge, Attitude, and Behavior Levels Regarding the Hygiene of Kitchen Professionals: The Case of Kayseri
3324-3334

Koray Tuan & Özge Yenel
Bağımsız Denetim Firması Özelliklerinin Finansal Raporlama Kalitesine Etkisi: Borsa İstanbul'da Bir Araştırma
The Effect of Audit Firm Characteristics on Financial Reporting Quality: Evidence from Borsa Istanbul
3335-3346

Şener Küçüktepe
İnebey Yazma Eser Kütüphanesi'ndeki Bazı Kitapların 17-18. Yüzyıl Cilt Sanatı Bakımından Analizi
Analysis of Some Books in the İnebey Manuscript Library in terms of Bookbinding Art in 17th and 18th Century
3347-3354

Berna Gür & Şenol Yavuz
Lojistik Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalıklarının Değerlendirilmesi
Evaluation of Occupational Health and Safety Awareness of Logistics Employees
3355-3363

Hacer Tekerci
Okul Öncesi Dönemde Bilim Eğitiminin Diğer Yöntemler ile Bütünleştirilmesi
Integrating Science Education with Other Methods in Preschool Period
3364-3376

Ali Birvural
17. ve 19. Yüzyıllarda Osmanlı'nın Balkan Vilayetlerinde Yerel Para Basma Faaliyetleri Bulgaristan Örneği
Local Currency Minting Activities in the Balkan Provinces of the Ottoman Empire in the 17th and 19th Centuries the Example of Bulgaria
3377-3380

Murat Çınar Liselere Giriş Sınavı (Lgs) Sürecinin Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi The Effect of the High School Entrance Exam (Lgs) Process on School Managers	**3381-3398**
Okan Boydaş & Kübra Gümüş Tasarım Geliştirme Sürecinde Görsel Algının Rolü The Role of Visual Perception in the Design Development Process	**3399-3415**
Levent Tuncel Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Examination of the Opinions of the Manager and Teachers on the Regulation on Election and Assignment of Executives to Educational Institutions Affected by the Ministry of National Education	**3416-3435**
İsmet Yüksel & Oya Aşan Yüksel Kültürler Arası Etkileşim Bağlamında Mavi Beyaz Seramik Geleneği Blue White Ceramic Tradition in the Context of Intercultural Interaction	**3436-3447**
Damla Özbek & Asiye Nihal Özdil Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri İle Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki The Relationship Between School Principals' Empowering Leadership Levels and Classroom Teacher's Collective Decisiveness Perceptions According to Teacher's Opinions	**3448-3461**
Mehmet Akif İş; Özlem İş; Yunus İş & İdris Kuday Sınıf Yönetimi Becerileri Konusundaki Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi A Review of Graduate Thesis on Classroom Management Skills	**3462-3476**
Adem Yüksel; Süleyman Kaya; Çağatay Düzgün & Erhan Tokses Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Stres Kaynakları Stress Sources of School Heads and Teachers	**3477-3484**
Ahmet Üstün & Banu Çiçek Sarısoy Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Eğitim Sistemine Yansımasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Tokat İli Örneği) Teachers' Opinions on the Reflection of the Projects Produced in the Ar-Ge Unit on the Education System (Example of Tokat Province)	**3485-3491**
Okan Doğan; Hakan Yardımcı; Ramazan Tanrıverdi & Sevim Yardımcı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Sunulan Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri Manager And Teacher Opinions About Special Education Services Offered By Guidance And Research Centers	**3492-3509**
Bora Yılmaz Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Mert ve Namert Kavramları The Concepts of Manful and Craven in Ashik Şenlik's Poems	**3510-3518**
Hikmet Ulaş Iğdır İlinde Hava Kirliliği Igdir Province Air Pollution	**3519-3526**
Ebru Mancı & Mehmet Reşit Sevinç Kadın Güçlenmesinde Bir Kalkınma Aracı Olan Mikro Kredi Uygulamasının Sosyal Yaşam Üzerindeki Etkileri: Şanlıurfa İli Örneği The Effects of Micro Credit Application A Development Tool in Women's Empowerment on Social Life: The Case of Sanliurfa	**3527-3534**
Ersin Kuşci & Necati Cemaloğlu Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Saygınlıklarını Yitirme Kaygıları Arasındaki İlişki The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Fear of Losing Their Dignity	**3535-3548**
Kenan Erdem; Necat Açık & Feyat Eribol Aile Katılımının Mevcut Durumu Ve Engelleri: Bir Gözden Geçirme Çalışması Current Status and Obstacles to Family Participation: A Review	**3549-3555**
Tülin Yanıkdağ & Arzu Karabulut Avrupa Birliği'nin Aşı Politikasına Biyopolitik Bir Bakış: Takip Sistemlerinden Aşı Kartı Uygulamalarına A Biopolitical Look at the European Union's Vaccine Policy: From Tracing Systems to Vaccine Card Applications	**3556-3565**
Yusuf Güven Arpaçay Eğitim Kurumlarında Örgütsel Kültür ve Liderlik İlişkisinin Değerlendirilmesi Evaluation of Organizational Culture and Leadership in Educational Institutions	**3566-3583**
Rasim Soylu & Mustafa Diğler Rene Magritte'nin Adamın Oğlu Resmi ve Göstergebilim Çözümlemesi Rene Magritte's Son of Man Painting and Semiotic Analysis	**3584-3590**

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

Research Article

Subject Area
Psychology

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3245-3252

Arrival
05 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64890
Article Serial Number
01

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64890

How to Cite This Article
Arslan, S. (2022). "The Role of Psychological Flexibility and Self-Compassion for Life Satisfaction During the Covid-19 Outbreak" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3245-3252

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

The Role of Psychological Flexibility and Self-Compassion for Life Satisfaction During the Covid-19 Outbreak

Covıd-19 Salgını Sırasında Psikolojik Esneklik ve Öz-Şefkatin Yaşam Doyumu Üzerinde Rolü

Sibel Arslan [1]

[1] Expert Psychologist., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Clinical psychology, Ankara, Turkey

ABSTRACT

Covid-19 pandemic results in social, economical and psychological problems that affect the life satisfaction of individuals. The goal of the study is to investigate the relationships between psychological flexibility, self-compassion, and life satisfaction during the pandemic to contribute to the literature on understanding the significance of psychological flexibility and self-compassion as internal resources and possible contributors to life satisfaction. Convenience sampling was applied in the current study and reached the sample of 266 adults (188 females and 78 males, aged 18–55 years). Participants completed measures of The Satisfaction with Life Scale, Self-Compassion Scale Short Form and Psychological Flexibility Scale. Results revealed that self-compassion has a significant correlation with psychological flexibility including the subscales of committed action and values, mindfulness, defusion and self as context. Multiple regression analysis indicated that psychological flexibility and self-compassion predict 14.7% of the variance of life satisfaction. The results support the relationship between psychological flexibility, self-compassion and life satisfaction during the pandemic. In order to increase life satisfaction and psychological well-being during the pandemic, individuals should not ignore increasing flexibility and self-compassion.

Keywords: Life Satisfaction, Psychological Flexibility, Self-Compassion, Pandemic

ÖZET

Covid-19 salgını bireylerin yaşam doyumlarını etkileyen sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Bu çalışmanın amacı, pandemi sırasında psikolojik esneklik, öz-şefkat ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri araştırmak ve psikolojik esneklik ve öz-şefkatin yaşam doyumuna etkisini ortaya koymaktır. Mevcut çalışmada kolayda örnekleme yöntemi uygulanmış ve 18-55 yaş arası 266 yetişkin (188 kadın ve 78 erkek) örneklemine ulaşılmıştır. Katılımcılar, Yaşam Doyumu Ölçeği, Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu ve Psikolojik Esneklik Ölçeğini doldurmuştur. Sonuçlar, öz-şefkatin, değer ve değerler doğrultusunda davranış, farkındalık, ayrışma ve bağlam olarak kendilik alt ölçekleri dahil olmak üzere psikolojik esneklik ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu regresyon analizi, psikolojik esnekliğin ve öz-şefkatin yaşam doyumu varyansının %14,7'sini yordadığını göstermiştir. Sonuçlar, salgın sırasında psikolojik esneklik, öz-şefkat ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Salgın sürecinde yaşam doyumunun ve psikolojik iyi oluşun artması için bireylerin esnekliklerini artırmayı ve öz-şefkatilerini göz ardı etmemesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Doyumu, Psikolojik Esneklik, Özşefkat, Salgın

1. INRODUCTION

The coronavirus (Covid-19) pandemic adversely affects a substantial number of people all over the world and has led countries to take prohibitions to control the spread of the virus. The pandemic cannot be seen as a public health problem but has also brought many psychological, social and economic problems. The fact that too many people are infected and many die around the world has increased the anxiety of contracting the infection and the health of their loved ones (Osofsky et al., 2020). Many other measures such as social distancing and "Stay at home" orders caused people to feel isolated and weakened their social support mechanisms (Cuartas, 2020). Irregular sleep hours, online work and internet addiction can be listed as the causes of the psychological effects of the pandemic (Osofsky et al., 2020). Economic problems such as low income or unemployment, which especially affect or are likely to affect the middle and lower income groups, have also led to an increase in psychological distress (Sun et al., 2020). The study conducted by Bransdstetter (2020) indicates that the main concerns during the pandemic are correspondingly economic problems (70%), the health of relatives and loved ones (37%) and personal health (10%). Psychological problems increased during the pandemic process (Galea et. al., 2020). A considerable number of people suffer from anxiety, depression, panic, post-traumatic stress disorder, sleep difficulties and substance abuse during the pandemic (Sun et al., 2020).

1.1. Psychological Flexibility

Psychological flexibility is the orientation of a person's behavior in line with the values he has previously determined by focusing on the present rather than the past or the future (Luoma et al., 2010). Psychological

flexibility requires that one be able to experience internal experiences such as emotions, thoughts and bodily sensations as they are without any interpretation, control and attempt to change. People can only form their values and shape their behaviors in line with these values if they can sustain being in touch with these experiences (Fledderus et al., 2013). At this time, the satisfaction and quality of life that the person receives from life increases (Harris, 2016).

Psychological flexibility has 6 dimensions: "acceptance, defusion, contact with the present moment, contextual self, values and committed actions" (Luoma et al., 2010). The first four dimensions (acceptance, defusion, contact with the present moment and contextual self) are related to the processes of acceptance and being present, and the last two dimensions (values and behaviors in line with values) are related to behavior shown in line with values.

The opposite of psychological flexibility refers to psychological rigidity (Harris, 2009). Psychological rigidity, on the other hand, arises as a result of the focus on inner experiences such as emotions, thoughts, and desires rather than personal values and the present (Hayes et al., 2012). Individuals who focus too much on their inner life cannot display behaviors consistent with their goals or values (Yavuz, 2015). Studies conducted in the literature shows that there is a negative relationship between psychological flexibility and stress (Wersebe et al., 2018) and a positive relationship between psychological flexibility and life satisfaction (Harris, 2016) as well as self-compassion (Marshall & Brockman, 2016).

1.2. Self-Compassion

Self-compassion can be defined as showing compassion toward the self (Marshall & Brockmani, 2016). Self-compassion includes the individual's being sensitive and open to his/her feelings about negative experiences, the desire to reduce the pain that arises as a result of these experiences, and a loving attitude towards himself (Neff, 2003). According to the conceptualization of Neff (2003), self-compassion has three basic components: mindfulness, self-kindness and a sense of common humanity. In the face of the person's experiences that cause physical, emotional or cognitive pain, these components interact with each other and create a self-compassionate mindset.

Self-compassion has a positive and important effect on mental health and psychological functionality (MacBeth & Gumley, 2012). Studies reveal that self-compassion has a positive relationship with happiness, life satisfaction (Neely, et al., 2009), positive affect (Leary et al., 2007), cognitive flexibility (Martin et al., 2011), psychological flexibility, and emotional wellbeing (Marshall & Brockmani, 2016). On the other hand, it is suggested that self-compassion is negatively related to depression, anxiety (Raes, 2010), stress (Marshall & Brockmani, 2016), negative affect (Leary et al., 2007), emotional suppression and avoidance (Neff et al., 2005).

1.3. Life Satisfaction

Life satisfaction is the reflection of the difference between the current state of the person and his expectations as a result of evaluating his needs, goals and desires (Neugarten et al. 1961). During this evaluation process, the individual's satisfaction is determined by the difference between what is present and what is desired, according to the criteria determined by the individual (Diener et al. 1985). As the difference increases, satisfaction with life decreases (Pavot & Diener, 1993). This assessment leading to life satisfaction does not include a single area in the lives of individuals but indicates a general attitude towards the whole of one's life (Rice et al.1992).

Appleton and Song (2008) indicated six factors affecting life satisfaction. These factors are economic security, business and social status, opportunities and conditions, welfare level, living in a safe society and having good relationships with the family and environment. Schmitter (2003), on the other hand, claimed that happiness from daily life, finding life meaningful, striving towards goals, a positive approach to events and situations, physiological and psychological "well-being", interpersonal relationships, social support network, autonomy, open-mindedness and being active are determinants of life satisfaction.

Life satisfaction is associated with resilience, which is the ability of individuals to establish biological, psychological and cognitive balance when faced with a challenging or dangerous situation (Conner & Davidson, 2003). Many studies have shown that life satisfaction is positively correlated with psychological flexibility (Meyer et al., 2018) and resilience (Shetty, 2015; Yang et al., 2018; Morris et al. 2019). In studies conducted in Turkey during the Covid-19 pandemic, life satisfaction was found to be positively associated with resilience (Karataş & Tagay, 2021).

1.4. Purpose of the Present Study

Psychological flexibility and self-compassion are seen as internal recourses affecting regulation and determining life satisfaction (Kashdan & Rottenberg, 2010; Pyszkowska, 2020). They increase enhance effective coping and

increase well-being and quality of life (Bonnano, 2004). Although these concepts have gained a lot of space in the literature recently, there is no current study illustrating the effect of psychological flexibility and self-compassion on life satisfaction during the pandemic period. This study aims to (a) contribute to the limited literature about the relationship between psychological flexibility and self-compassion, (b) illustrate the interaction of psychological flexibility and self-compassion in the prediction of life satisfaction and (c) elaborate on the relationship between psychological flexibility and self-compassion as internal resources affecting life satisfaction during the the pandemic period. In this respect, the study aims to contribute to the development of psychological support programs for adults during and after a pandemic by revealing the effect of internal resources on satisfaction with life.

In this respect, three research questions that will be examined in the study are (1) What is the relationship between psychological flexibility and self-compassion? (2) What are the relationships between psychological flexibility and self-compassion and life satisfaction? and (3) To what degree does psychological flexibility predict variances in indices of life satisfaction beyond self-compassion?

2. METHOD

2.1. Participants

The sample consists of adults aged 18 years and over living in Turkey. Convenience sampling was applied in the study. A total of 266 individuals participated in the study with188 women (70.7%) and 78 men (29.3%). Age range was 18–55 with Mage = 30.29 (SD = 8.23). In terms of education level, 1.6 % of respondents completed elementary education, 23.3% had high school, 58.3% undergraduate and 18.9% had graduate education. 56% of the participants are single, 43% married and 1% divorced. 70% have children and 89% have a chronic illness. Of the participants, 31% have low income, 40% have middle income and 29% have a high income.

2.2. Measures

Participants reported information about age, gender, educational level, marital status, number of children and their ages, income as well as negative effects of Covid-19 (for economic status, daily routine, family relations, psychological well-being and social relations) in demographic form.

2.2.1. Psychological Flexibility Scale

The scale was developed by Francis, Dawson, and Golijani-Moghaddam (2016) and adapted to Turkish by Karakuş and Akbay (2020). The scale consists of 28 items and is a 7-point Likert type (1 = strongly disagree; 7 = totally agree). The scale has five sub-dimensions: connect with the present moment or mindfulness (7 items), acceptance (5 items), self as context (3 items), defusion (3 items), committed action and values (10 items). Items 2, 3, 5, 6, 8, 18, 20, 22, 23, 24 and 25 are scored in reverse. High scores obtained from each subscale reflect high psychological flexibility. In this study, the Cronbach alpha coefficient is according to the sub-dimensions. 70 for self as context, .87 for committed action and values, .56 for mindfulness and .77 for the scale (Karakuş & Akbay, 2020). Cronbach's α value of the scale was .76 for the current study.

2.2.2. Self-Compassion Scale Short Form

The scale developed by Neff (2003) was adapted to Turkish by Kantaş (2013). The Self-Compassion Scale Short Form consists of 12 items. The scale has a 5-point Likert type rating in which "1= Almost never", "2=Rarely", "3=Occasionally", "4=Most of the time" and "5=Almost always." The reliability for the Turkish version of the scale is .94. Items 3, 5, 6, 7, 8, and 9 are reversely coded. The scale is uni-dimensional and further research is needed for the subscales factor structure (Kantaş, 2013). High points indicate a highly compassionate self. Cronbach's α value of the scale was .89 for this study.

2.2.3. The Satisfaction with Life Scale

The Satisfaction with Life Scale is developed by Diener et al. (1985) and adopted to Turkish by Dağlı and Baysal (2016). The scale consists of 5 items. The scale has a 5-point Likert type self-rating in which "1= agree on a little" and "5= Strongly agree". The scale is uni-dimensional. The scale provides points between 5-25. A high score indicates a high level of life satisfaction. Cronbach's alpha value of Turkish version of the scale is .73. The scale has a .88 internal consistency coefficient value. Cronbach's α value of the scale was .90 for this study.

2.3. Statistical Analysis

Obtained data were analyzed with the SPSS program. Mediation analysis and regression analysis were conducted. Independent variables are self-compassion and psychological flexibility. The dependent variable is life satisfaction.

First of all, descriptive statistics were conducted for demographic variables. To examine Research Questions 1 and 2, Pearson's r correlations were calculated. To examine Research Question 3, regression analyses are conducted to illustrate whether psychological flexibility has a significant variance in life satisfaction above and beyond self-compassion.

2.4. Procedure

After getting Ethics Committee approval from Ankara Yıldırım Beyazıt University. The measurements were prepared online via Google Forms. Social Demographic Form, The Satisfaction with Life Scale, Self-Compassion Scale Short Form and Psychological Flexibility Scale were applied to the participants. Link of the survey shared with email and Whatsapp groups. The informed consent form was also provided which explained the purpose of the study, that they can leave the survey without providing any excuse and also all personal information will be protected under privacy. No compensation is provided which means participation is voluntary.

3. RESULTS

The dataset is checked for missing data before analysis. No outlier exists according to residual plots. Skewness and Kurtosis values are between -1.5 and +1.5 except for "having chronic illness" meaning that the data are normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013). Reliability analysis shows that all scales show adequate reliability with Cronbach's alphas ranging from .76 and .90. Descriptive statistics for the scales were also conducted (Table 1).

Table 1. Means, Standard Deviations and Minimum-Maximum Scores of Scale

Scale and Sub-scales	*M*	*SD*	*Median*	*Min.- Max.*
SLS	13.39	4.66	14	5-25
SCS-SF	37.03	9.31	37	12-56
PFS	127.62	17.32	128	86-170
Subscales of PFS				
Acceptance	17.57	6.06	17	5-34
Committed Action and Values	54.34	9.23	55	24-70
Mindfullness	31.41	6.98	32	13-48
Defusion	12.12	4.06	12	3-21
Self as Context	12.18	4.12	12	3-21

Note. SLS = The Satisfaction with Life Scale, SCS-SF = Self-Compassion Scale-Short Form, PFS = Psychological Flexibility Scale.

When the effect of demographic data on the variables was examined, an independent sample t-test was conducted to investigate the effect of gender, and no significant effect was found on life satisfaction, self-compassion, psychological flexibility and the effect of the pandemic.

Another independent-sample t-test was conducted to compare life satisfaction, self-compassion, psychological flexibility and the negative effect of the pandemic in terms of having children or not. For life satisfaction, there was a significant difference for having children (M = 14.63, SD = 4.28) and not having children (M = 12.85, SD = 4.73); t (264) = 2.90, p =.004. In terms of self-compassion, there was a significant difference for having children (M = 38.83, SD = 8.91) and not having children (M = 36.24, SD = 9.39); t(264) = 2.09, p = .037. In terms of psychological flexibility there was a significant difference for having children (M = 132.22, SD = 17.01) and not having children (M = 125.60, SD = 17.11); t(264) = 2.90, p =.004. For the negative effect of the pandemic, there is not any significant difference between having or not having children.

An independent-samples t-test was conducted to compare life satisfaction, self-compassion, psychological flexibility and the negative effect of the pandemic in terms of being single or married. For life satisfaction, there was a significant difference for being single (M = 12.58, SD = 4.68) and being married (M = 14.49, SD = 4.43); t (261) =3.35, p=.001. In terms of self-compassion, there was not a significant difference. In terms of psychological flexibility there was a significant difference for being single (M = 124.21, SD = 17.14) and being married (M = 131.55, SD = 16.50); t (261) = 3.50, p =.001. For the negative effect of pandemic, there was a significant difference for being single (M = 19.46, SD = 3.36) and being married (M = 18.68, SD = 2.74); t (261) = 2.03, p =.044.

The difference between the groups according to education level and having a chronic illness was not analyzed because there was too much difference between groups. To see the effect of income One Way ANOVA was conducted. Results shows that There was a significant effect of income on life satisfaction at $p < .001$ for three conditions $F(2,263) = 27.73$, $p = .000$. Post hoc comparisons using the Tukey HSD test showed that the mean score for low income condition (M = 10.47, SD = 4.27) was significantly different than the middle income condition (M = 14.48, SD = 4.20) and high income condition (M = 14.94, SD = 4.31). However, the middle-income condition did not significantly differ from the high-income condition. The high-income group has the highest life satisfaction score and subsequently middle and low-income groups.

There was also a significant effect of income on psychological flexibility at p < .01 for three conditions F(2, 263) = 5.19, p = .006. Post hoc comparisons using the Tukey HSD test showed that the mean score for low income condition (M = 122.54, SD = 17.27) was significantly different than the middle income condition (M = 129.60, SD = 16.73) and high income condition (M = 130.18, SD = 17.32). However, the middle-income condition did not significantly differ from the high-income condition. The high-income group has the highest psychological flexibility score and subsequently middle and low-income groups.

There was also a significant effect of income on self-compassion at p < .05 for three conditions F(2, 263) = 3.77, p = .024. Post hoc comparisons using the Tukey HSD test showed that the mean score for low income condition (M = 34.69, SD = 9.26) was significantly different than the middle income condition (M = 38.14, SD = 9.45) but not differ than high income condition (M = 37.95, SD = 8.85). The middle-income group also did not significantly differ from the high-income group. The middle-income group has the highest self-compassion score and subsequently high and low-income groups.

To examine Research Questions 1 and 2, Pearson's correlations were conducted for all variables (see Table 2).

Table 2. Correlations Matrix Key Variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Life Satisfaction	-	.33**	.35**	.055	.28**	.16**	.22**	.26**	-.47**
2. Self-Compassion			.57**	.07	.42**	.28**	.44**	.43**	-.37**
3.Psychological Flexibility				.39**	.76**	.56**	.51**	.47**	-.33**
4. Acceptance					-.09	.31**	-.09	-.06	-.08
5. Committed Action and Values						.19**	.40**	.38**	-.26**
6. Mindfulness							-.05	-.17**	-.13*
7. Defusion								.50**	-.24**
8. Self as Context									-.24**
9. Negative Effect of Pandemic									-

* $p < .05$ (two-tailed). ** $p < .01$ (two-tailed).

When the correlation of the variables examined, life satisfaction is positively significantly correlated with self-compassion (r = .33, p < .01) and psychological flexibility (r = .35, p <.01) and negatively correlated with negative effect of pandemic (r = -.47, p < .01). Self-compassion is also significantly negatively correlated with positively correlated with psychological flexibility (r = -.57, p < .01) and negatively correlated with the negative effect of pandemic (r = -.37, p < .01). Psychological flexibility is also negatively correlated with negative effect of pandemic (r = -.33, p < .01).

Self- compassion is positively correlated with the same dimensions of the psychological flexibility in which Committed Action and Values (r = .42, p < .01), Mindfulness (r = .28, p < .01), Defusion (r = .44, p < .01), and Self as Context (r = .43, p < .01). Life satisfaction has also significant correlation with most of the dimensions of psychological flexibility: Committed Action and Values (r = .28, p < .01), Mindfulness (r = .16, p < .01), Defusion (r = .22, p < .01), and Self as Context (r = .26, p < .01).

A multiple regression analysis was carried out to examine whether psychological flexibility and self-compassion could significantly predict life satisfaction scores. Before that assumptions are checked for homoscedasticity and normal distribution. Variables were continuous and have a linear relationship. There was no outlier. Multiple regression analysis results showed that the model explained 14.7% of the variance and the model was a significant predictor of life satisfaction, F(2, 263) = 22.74, p = .001. Level of life satisfaction was significantly predicted by both the psychological flexibility (β = .36, t = 3.41, p < .01) and self-compassion (β = .24, t = 2.85, p < .01). As psychological flexibility increases by one point, life satisfaction increase by 0.36 points and as self-compassion increases by one point, life satisfaction increase by 0.24 points (see Table 2). The regression equation is as "Life Satisfaction = 0.325 + (.356* Psychological Flexibility) + (.237* Self-Compassion)" (see Table 3).

Table 3. Predicting Life Satisfaction from Psychological Flexibility and Self-Compassion

		$CI_{95\%}$ for *b*				
Predictor	*B*	Lower	Upper	β	*t*	*p*
Psychological Flexibility	.36	.15	.56	.24	3.41	.005*
Self-Compassion	.24	.074	.401	.20	2.85	.001*

Note. *p<.01.

4. DISCUSSION

In this study, it is aimed to examine the relationship between life satisfaction, self-comparison and indices of psychological flexibility during the pandemic period. In this respect, for Research Questions 1 and 2, Pearson's r

correlations show that self-compassion has a significant correlation with psychological flexibility and its dimensions including committed action and values, mindfulness, defusion, and self as context. There was no significant correlation between the acceptance dimension of psychological flexibility and any other variable. It's also indicated that there is a significant positive relationship between psychological flexibility, self-compassion and life satisfaction. There is also a significant negative correlation between the negative effect of the pandemic and life satisfaction, self-compassion and psychological flexibility including dimensions of committed action and values, mindfulness, defusion, and self as context. To examine Research Question 3 Multiple Regression Analysis indicates that psychological flexibility and self-compassion is a significant predictors of life satisfaction.

The result of the study is compatible with the literature where there is a positive relationship between self-compassion and psychological flexibility (Marshall & Brockman, 2016) and dimensions of psychological flexibility (Van Dam et al., 2011). The results are also consistent with the fact that psychological flexibility and self-compassion is the predictor of life satisfaction (Kashdan & Rottenberg, 2010; Pyszkowska, 2020). They are both seen as internal resources affecting resilience (Marshall & Brockman, 2016). Psychological flexibility with its cognitive nature and self-compassion with its affective nature influence resilience (Shattell & Johnson, 2018). An increase in resilience may increase life satisfaction.

Psychological flexibility gives people a different perspective and the ability to adapt to new situations (Kashdan & Rottenberg, 2010; Pyszkowska, 2020). As people gain skills that will increase psychological flexibility, their life satisfaction also increases (Meyer et al., 2018). On the other hand, high self-compassion leads to a decrease in maladaptive psychological functioning (Neff et al., 2007). Taking these facts into consideration, it's undoubtedly the fact that maintaining psychological flexibility in this worldwide pandemic, with its process and uncertain end, is vital.

According to the results of the research, having a high income and having children is also advantageous in terms of life satisfaction, self-compassion and psychological flexibility. Moreover, being married has emerged as a factor that increases both life satisfaction and psychological flexibility but does not increase self-compassion. Gender has no significant effect on any of the variables. While the negative effect of the pandemic is more in single people, having children does not significantly affect this negativity.

The study has the implication that in order to increase life satisfaction during and after the pandemic, compassion and flexibility-based treatments and support programs can be developed and examined for their effect. In this study, it was not taken into account whether people have psychopathology or not and its effect on variables was not examined. Therefore, caution should be taken when making inferences about the clinical population. Since the study includes many correlations, it is important not to consider the results of studies containing correlations within the framework of causality. Sampling limitation exists in the study in terms of a convenience sample and a predominance of female participants which may influence the results.

The study may be replicated with broader populations and with the comparison of clinical and nonclinical participants. Moreover, considering the fact that people's internal resources change over time (Pyszkowska, 2020), the effect of internal resources on life satisfaction can be repeated with a long-term study. The effect of the pandemic over time on groups of different ages and cultures can be examined.

REFERENCES

1. Appleton, S., & Song, L. (2008). “Life satisfaction in urban China: Components and determinants”, World Development, 36(11): 2325-2340.
2. Bonnano, G. (2004). “Loss, trauma, and human resilience”, American Psychologist, 59(1): 20–28.
3. Branstetter, S., Poulain, T., Vogel, M., Meigen, C., Melter, M., Seelbach-Goebel, B., Apfelbacher, C., Kiess, W., Kabesch, M., & Koerner, A. (2020). “The impact of the COVID-19 pandemic on families in Germany”, MedRxiv.
4. Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). “Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson resilience scale (CD-RISC)”, Depression and Anxiety, 18: 76-82.
5. Cuartas, J. (2020). “The heightened risk of child maltreatment amid the COVID-19 pandemic can exacerbate mental health problems for the next generation”, Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12(1): 195-196.
6. Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). “Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”, Electronic Journal of Social Sciences, 15(59): 1250-1262.

7. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). "The satisfaction with life scale", Journal of Personality Assessment, 49(1): 71-75.
8. Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). "Subjective well-being: Three decades of progress", Psychological Bulletin, 125(2): 276-302.
9. Fledderus, M., Bohlmeijer, E. T., Smit, F., & Westerhof, G. J. (2010). "Mental health promotion as a new goal in public mental health care: A randomized controlled trial of an intervention enhancing psychological flexibility", American Journal of Public Health, 100(12): 2372-2372.
10. Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). "The development and validation of the Comprehensive Assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT)", Journal of Contextual Behavioral Science, 5: 134-145.
11. Galea, S., Merchant, R. M., & Lurie, N. (2020). "The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: The need for prevention and early intervention", Journal of the American Medical Association Intern Medicine, 180(6): 817-818.
12. Harris, R. (2009). ACT Made Simple: An Easy-to-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy. New Harbinger Publication, 26-30.
13. Harris, R. (2016). ACT'i Kolay Öğrenmek: İlkeler ve Ötesi için Hızlı bir Başlangıç. İstanbul: Litera Yayıncılık.
14. Hayes, S. C., Strosahl K. D., & Wilson, K. G. (2012). Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change. New York: Guilford Press.
15. Kantaş, Ö. (2013). Impact of Relational and Individuation Self-Orientations on the Well-Being of Academicians: The Roles of Ego-or Eco-System Motivations, Self-Transcendence, Self-Compassion and Burnout. Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University. Ankara.
16. Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). "Psychological flexibility as a fundamental aspect of health", Clinical Psychology Review, 30(7): 865-878.
17. Karakuş, S., & Akbay, S. (2020). "Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik Çalışması", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1): 32-43.
18. Karataş, Z., & Tagay, Ö. (2021). "The relationships between resilience of the adults affected by the Covid pandemic in Turkey and Covid-19 fear, meaning in life, life satisfaction, intolerance of uncertainty and hope", Personality and Individual Difference, 172.
19. Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). "Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly", Journal of Personality and Social Psychology, 92: 887–904.
20. Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2010). Learning ACT: An Acceptance & Commitment Therapy Skills-Training Manual for Therapists. New Harbinger Publications. 549-552.
21. MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). "Exploring compassion: a meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology", Clinical Psychology Review, 32(6): 545–552.
22. Marshall, E. J., & Brockman, R. N. (2016). "The relationships between psychological flexibility, self-compassion, and emotional well-being", Journal of Cognitive Psychotherapy, 30(1): 60-72.
23. Martin, M. M., Staggers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). "The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency and self-compassion", Communication Research Reports, 28(3): 275-280.
24. Meyer, E. C., Frankfurt, S. B., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B., Gulliver, S. B., & Morrisette, S. B. (2018). "The influence of mindfulness, self-compassion, psychological flexibility, and posttraumatic stress disorder on disability and quality of life over time in war veterans", Journal of Clinical Psychology, 74(7): 1272-1280.
25. Morriss, J., Saldarini, F., & Van Reekum, C. M. (2019). "The role of threat level and intolerance of uncertainty in extinction", International Journal of Psychophysiology, 142: 1-9.
26. Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y. J. (2009). "Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being", Motivation and Emotion, 33: 88–97.

27. Neff, K. D. (2003). “Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself”, Self and Identity, 2: 85-102.
28. Neff, K. D., Hsieh, Y., & Dejitterat, K. (2005). “Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure”, Self and Identity, 4: 263-287.
29. Neff, K. D., Kirkpatrick, K., & Rude, S. (2007). “Self-compassion and adaptive psychological functioning”, Journal of Research in Personality, 41: 139-154.
30. Neugarten, L. B., Havinghust, J. R., & Tobin, S. S. (1961). “The measurement of life satisfaction”, Journal of Gerontology, 16(2): 134-143.
31. Osofsky, J. D., Osofsky, H. J., & Mamon, L. Y. (2020). “Psychological and social impact of COVID-19”, Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12(5): 468-469.
32. Pavot, W., & Diener, E. (1993). “Review of the satisfaction with life scale”, Psychological Assessment, 5(2): 164.
33. Pyszkowska, A. (2020). “Personality predictors of self-compassion, ego-resiliency and psychological flexibility in the context of quality of life”, Personality and Individual Differences, 161: 109932.
34. Raes, F. (2010). “Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety”, Personality and Individual Differences, 48: 757-761.
35. Schmitter, C. P. (2003). “Making Sense of the EU: Democracy in Europe and Europe's democratization”, Journal of Democracy, 14(4): 71-85.
36. Shattell, M., & Johnson, A. (2018). “Mindful self-compassion: How it can enhance resilience”, Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 56(1): 15-17.
37. Shetty, V. (2015). “Resilliency, hope and life satisfaction in midlife”, Journal of Humanities and Social Science, 20(6): 29-32.
38. Sun, S., Lin, D., & Operario, D. (2020). “Need for a population health approach to understand and address psychosocial consequences of COVID-19”, Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12(1): 25-27.
39. Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). "Using Multivariate Statistics (sixth ed.).Pearson, Boston.
40. Wersebe, H., Lieb, R., Meyer, A. H., Hofer, P., & Gloster, A. T. (2018). “The link between stress, well-being, and psychological flexibility during an acceptance and commitment therapy self-help intervention”, International Journal of Clinical and Health Psychology, 18(1): 60-68.
41. Yang, C., Xia, M., Han, M., & Liang, Y. (2018). “Social support and resilience as mediators between stress and life satisfaction among people with substance use disorder in China”, Frontiers in Psychiatry, 9: 436.
42. Yavuz, F. K. (2015). “Kabul ve kararlılık terapisi: Genel bir bakış”, Türkiye Klinikleri Psikiyatri, 8(2): 21-28.

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

Review Article

Subject Area
Public Administration

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3253-3258

Arrival
09 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64510
Article Serial Number
02

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64510

How to Cite This Article
Bat, İ. E. (2022). "Psikanalitik Psikoterapide Karşı Aktarım Kavramının Dinamikleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3253-3258

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

Psikanalitik Psikoterapide Karşı Aktarım Kavramının Dinamikleri

Dynamics of the Concept of Countertransference in Psychoanalytic Psychotherapy

İclal Ergin Bat [1]

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi., İstanbul Aydın Üniversitesi, Klinik Psikoloji, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Karşı aktarım terimi psikanaliz başta olmak üzere psikanalitik psikoterapilerin önemli kavramlarından birini oluşturmaktadır. Psikanalitik kuramda klasik olarak karşı aktarım, terapistin hastaya ve hastanın aktarımına karşı bilinçdışı tepkilerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Kavrama psikanaliz tarihinin başlangıcından beri çok farklı şekillerde yaklaşıldığı, günümüzde de hala ortak bir yaklaşım etrafında toplanılamadığı görülmektedir. Psikanalizin ilk yıllarında terapistin baş etmesi ve kurtulması gereken aktarımsal bir yanıt olarak görülen kavram, modern psikanalitik psikoterapilerde hastanın bilinçdışına giden yolda kıymetli bir anahtar olarak ele alınmaktadır.

Bu makalede literatür incelemesi yöntemiyle, karşı aktarım kavramının psikanalitik kuram içindeki tarihsel gelişimi, psikoterapi sürecindeki dinamikleri ve görünümleri ele alınmıştır. Çalışma; karşı aktarım kavramının psikoterapideki yorumu, aktarım aşkı, hasta ve terapistin cinsiyetleri ve yansıtmalı özdeşim mekanizması başlıkları ile sınırlandırılmıştır. Kavramın terapötik sürece katkıları ve terapistler için oluşturabileceği zorluklara yer verilmiş, terapistlere önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın psikanalize ilgi duyan tüm öğrencilere, danışanlara ve terapistlere katkı sunması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikanaliz, Psikanalitik Psikoterapiler, Aktarım, Karşı Aktarım, Erotik Aktarım

ABSTRACT

The term countertransference constitutes one of the important concepts of pscychoanalytic psychotherapies, especially pscyhoanalysis. In psychoanalytic theory, contertransference is classically defined as all of the therapist's unconcious responses to the patient and the patient's transference. It is seen that the concept has been approached in many different ways since the beginning of the history of psychoanalysis, and it still can not be gathered around a common approach today. In the early years of psychoanalysis, the concept, which was seen as a transferential response that the therapist had to cope with and got rid of, is considered as a valuable key on the way to the unconcious of the patient in modern psychoanalytic psychotherapies.

In this article, the historical development of the concept of countertransference in psychoanalytic theory, its dynamic and appearances in the psychotherapy process are discussed with the literatüre review method. This study is limited to the titles of the interpretation of the concept of countertransference in psychotherapy, erotic transference, genders of patients and therapist, and projective identification mechanism. In this study, the contributions of the concept to the therapeutic process and the difficulties it may pose for therapists are included, and suggestions are made to therapists. The aim of the study is to contribute to all students, clients and therapists who are interested in psychoanalysis.

Keywords: Psychoanalysis, Psychoanalytic Psychotherapies, Transference, Countertransference, Erotic Transference

1. GİRİŞ

İlk olarak Freud'un (1910) ''Psikanalitik Terapinin Gelecekteki Olasılıkları'' isimli makalesinde yer verdiği karşı aktarım kavramı, terapistin hastasına karşı olan aktarımını; bilinçdışı düşlemlerini, duygu ve duygulanımlarını içermektedir. Freud kavrama değin görüşlerini metninde şöyle ifade etmektedir: ''Analistin bilinçdışı duyguları üzerinde, hastanın etkisinin bir sonucu olarak ortaya çıkan karşı aktarımın farkına vardık''. Psikoterapi süreci iki insanın karşılaşmasının yanında, iki ruhsallığın da karşılaşma alanını oluşturmaktadır. Gabbard (2011) birbiriyle etkileşim içinde olan karmaşık iki insanın, terapi odasında birbiriyle etkileşim içinde olduğunu ve birbirlerini karşılıklı olarak etkilediklerini söylemiştir. Bu bağlamda karşı aktarım doğası gereği kaçınılmazdır.

Freud (1910) hastanın etkisiyle terapistin bilinçdışında ortaya çıkan karşı aktarımın tanınarak üstesinden gelinmesinin ancak oto analizle mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, analistin sürece kendini analiziyle başlaması ve seansta içe dönerek kendini gözlemesinin önemini vurgulamıştır. ''Aktarım Aşkı Üzerine Düşünceler'' (1915) adlı makalesinde, terapistin seanslarda nötr bir duruş takınabilmesinin yolunun karşı aktarımın denetlenebilmesiyle mümkün olduğundan bahsetmektedir.

Fenichel'e göre (1939) terapist ancak, kendini özgür bırakmaya izin verdiğinde, hastasına yönelik antipati ve sempati uyandıran duygu ve durumları kontrol edebilmektedir**.** Sağlıklı bir terapötik ilişki ve hastanın sağaltımı için kötüye kullanımlarının karşısında en büyük koruyucu terapistin kendi analizi ile bilinçdışına yapacağı yolculuktur. Böylelikle terapist kendi karanlık tarafları, bastırılmış arzuları, bilinçdışı çatışmaları hakkında farkındalık

kazanabilmektedir. Heimann (1950), hastanın bilinçdışını keşfetmede terapistin hastaya yönelik tüm emosyonel duygularının önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Little (1951) karşı aktarımı, terapistin hastasına yönelik bilinçli ve bilinçdışı tüm tutum ve davranışlarının bütünü olarak tanımlamaktadır. Karşı aktarım verilerinin terapötik süreç üzerindeki öneminin altını çizerek, uzun yıllardır kendi terapi sürecinde olan terapistlerin bilinçdışı dürtülerini özgür bırakarak terapi sürecine etkisini izlemelerini önermektedir.

Gabbard (1995), Freud sonrası gelişen pek çok psikanaliz okulunun, karşı aktarımın ne salt terapistin kendi geçmişiyle ne de salt hastanın terapistte uyandırdıkları ile ilgili olduğunu kabul ettiklerini söylemiştir. Terapistin kendi geçmişiyle, hastanın hissettirdikleri ortak bir yaratım olarak karşı aktarımı oluşturmaktadır. Heimann (1950), terapistin karşı aktarımını terapötik ilişkinin sadece bir parçası değil; bir yaratı olarak hastanın kişiliğinin bir parçası olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda karşı aktarım, terapisti hastanın bilinçdışına dair önemli ipuçlarına götüren araçlardan birini oluşturmaktadır.

2. PSİKANALİTİK PSİKOTERAPİDE KARŞI AKTARIM KAVRAMININ DİNAMİKLERİ

2.1. Psikoterapide Karşı Aktarımı Yorumlamak

Günümüz klasik psikanalizi ve psikanalitik psikoterapilerinde karşı aktarım kavramı, terapiste hastanın ruhsallığı ve bilinçdışı çatışmalarıyla ilgili önemli ipuçları vermeye devam ederek terapistin başvurduğu önemli kaynaklardan birini oluştumaktadır. Bu bağlamda, terapi esnasında terapistte uyanan çok çeşitli duygu ve duygulanımların terapist tarafından mutlaka dikkate alınması ve üzerinde düşünülmesi önerilmektedir. Terapist seans içerisinde hastasına karşı öfke duyabilmekte, seansta canı sıkılabilmekte ya da erotik bir aktarım geliştirebilmektedir. Yalom'a (2017) göre, seans içerisinde terapistte uyanan duyguların ne kadarının hastayla, ne kadarının terapistin kendi bilinçdışı çatışmalarıyla ilgili olduğu ancak terapistin kendi kör noktalarını keşfetmesi ve çatışmalarını bilince getirebilmesiyle mümkün olmaktadır. Hasta terapistinde yoğunluklu olarak sıkılma duygusunu uyandırıyor ise, terapist hastanın diğerleriyle olan ilişkilerinde de benzer bir durumun yaşanabileceği yorumunu yapabilmektedir.

Terapistin, hastasında ve kendisinde uyanan duygu, düşünce ve tepkileri anlamlandırılabilmesinin yollarından biri hastasıyla kurduğu özdeşimlere bakmaktır. Racker (1957) terapistin karşı aktarımında ''uyumlu'' ve ''tamamlayıcı'' olmak üzere iki tür karşı aktarım özdeşlemesi olduğunu vurgulamıştır. Uyumlu özdeşleşmede terapist hastasının benliğiyle özdeşleşmekte ve bu yolla hastasının hissettiği duyguya eş duyum gösterebilmektedir. Terapistin hastasının anlattıkları karşısında hissettiği çaresizlik, hastanın hissedebileceği olası çaresizlik duygusuna dair bir ipucu olabilmektedir. Tamamlayıcı özdeşleşmede ise, terapist hastasının içselleştirdiği nesneleriyle özdeşim kurmaktadır. Hasta aktarım yoluyla geçmişte kurduğu ilişkileri seans odasında yeniden canlandırırken, terapist de karşı aktarımında hastanın anne/babasıyla özdeşleşerek, kendisini onlar gibi yanıt verirken bulabilmektedir. Terapist, hastanın ihmal eden annesiyle özdeşleşerek, hastanın randevularını veya seans içerisinde anlattıklarını unutabilmektedir. Bu durum karşısında hasta, annesiyle kurduğu ilişkide olduğu gibi kendisini ihmal edilmiş ve sevilmez hissedebilmektedir. Durumun çözümlenmesinde terapistin, kendisine tanıdık olmayan bu tepkinin hastasının içsel nesne temsillerinden birine ait olabileceği üzerine düşünmesi önem taşımaktadır. Karşı aktarımın ele alınmasıyla hasta, şimdi ve burada tekrar kurulan nesne ilişkisi üzerinde düşünmeye ve bağlantı kurmaya davet edilmelidir.

2.2. Karşı Aktarım ve Yansıtmalı Özdeşim

Terapistin karşı aktarımının oluşumundaki en güçlü mekanizmalardan biri hastanın kullandığı yansıtmalı özdeşim savunma mekanizmasıdır. Klein (1957) kuramında, bebeğin yıkıcı dürtülerle dünyaya geldiğini belirtmiştir. Anne ise şefkatli, onu besleyen ve kapsayan; ''iyi meme'' olarak tarif edilmektedir. Bebek içindeki kötücül dürtüleri anneyi kaybetmemek için böler ve bir kısmını anneye, yani annenin memesine yansıtır. Anne kendisine yansıtılan bu parçayla özdeşleşmesi annenin, bebek tarafından ''iyi meme'' ve ''kötü meme'' olarak bölünmesine yol açmaktadır. Her bebeğin sağlıklı gelişim sürecinde yer alan ilkel bölme mekanizmasının olduğu bu dönem paranoid-şizoid konum olarak adlandırılmaktadır. Konumun isminde yer alan paranoid kavramı, içerdeki kötünün dışarı yansıtılmasıyla dışarısının kötü olarak yaşantılandığı paranoid kişiliklere gönderme yapmaktadır.

Hastanın içindeki kötücül duyguların karşı tarafa yansıtılarak nesnenin belli bir yönde davranmaya zorlanmasını içeren yansıtmalı özdeşim mekanizması, kaynağını bu konumdan almaktadır. Kernberg (1987), kişinin katlanılması zor olan içsel yaşantılarını bir savunma olarak, güncel ilişkisinde yeni nesneye yansıttığını ve nesnenin üzerine yansıtılanı yaşamaya yönlendirildiğini söylemiştir. Symington (1990) bu süreci, terapistin kendi düşüncelerinden çok hastanın istediği şekilde, onun düşüncelerini kendininmiş gibi yaşantılaması olarak tarif etmektedir. Gabbard (2011), terapistlerin kendilerini olduklarından farklı davranmaya başladıklarını hissettikleri anda yansıtmalı özdeşimin gelişmiş olduğunu düşünmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Terapinin sağaltıcı gücü, terapistin kendine

ait olmayan bu duygu ve tutumu fark ederek, hastanın kendisini ‘’o’’ yapmaya çalıştığı kötü nesneyle özdeşim kurmayarak ‘’iyi nesne’’ olarak kalabilmesinden geçmektedir. Terapistin, hastanın kötücül duygularını kapsayarak, onlara rağmen orada durabilmesi ve hastanın geçmişinde onu azarlayan, ihmal eden, terk eden ebeveyne dönüşmemesi sağaltımın önemli araçlarını oluşturmaktadır.

Hastanın olumsuz içsel nesne temsillerinden kaynaklı olarak terapistine yönelttiği olumsuz aktarımlar, terapistte baş edilmesi güç duygular uyandırabilmektedir. Kendisine güçsüzlük ve umutsuzluk yaşatan hasta karşısında terapistin, hastadaki yıkıcılığın aktarımsal boyutunu gözeterek karşı aktarım duygusunu dizginlemesi önem taşımaktadır. Seans odasında terapisti düşman, nüfuz eden, kayıtsız, kendinden bir şey beklenilmeyecek yapmaya çalışan hasta, ihtiyacı olduğu koşulsuz sevgiyi baskıcı bir şekilde talep etmektedir. Hastanın sancıyan yarası terapi odasında nefret ve yıkıcılıkla maskelenmiştir. Onarım ise terapistin, fazlasıyla yetersiz olan ilk nesnelerin imkansızlığı karşısında doğan bu ‘’acımasız aşk’’a tahammül edebilmesinden geçmektedir. Terapist; kendisinde acı, sıkıntı, hoşgörüsüzlük gibi uyanan nahoş duygular karşısında ılımlı bir dayanıklılık geliştirebilmelidir.

Winnicott’a (1971) göre, hastanın iyileşmeye başlaması için önce terapiste saldırması ve tahrip etmesi, ardından terapistin olumsuz aktarımı kapsayarak bu duygularla baş edebilmesi gerekmektedir. Bion (1962) annenin bebekten aldığı sözsüz anlatımları sözelleştirerek, alfa ögelerini beta ögelerine dönüştürmesinin önemini vurgulamıştır. Anne bebeğin ağlamalarını, saldırgan tutumlarını kapsamakta, kendi zihninde onlara anlam vermektedir. Tahammül edilemez olanı anneye yansıtan bebek, annenin kapsayıcı ve dönüştüren rolü ile sakinleşme imkanı bulmaktadır. Carp’a (1989) göre hastalar, tahammül edemedikleri içsel duygularına ilk kez birinin tahammül edebildiğini gördüklerinde karşılıklı bir süreç başlamaktadır. Gabbard (2011), hastanın yeni bir içsel nesne temsiline kavuşarak iyileşmesinin bu yolla olduğunu söylemiştir. Terapist, hastanın içindeki baş edilmesi zor duygulara katlanabilmekte ve ona geçmişindeki ötekilerden farklı bir nesne ilişkisi sunmaktadır. Hastaya bu kez yansıtılan iyi duygularla sarılı bir içeriktir ve hasta süreç içerisinde bu iyi temsilleri içselleştirmektedir. Hastalar istenmeyenin altında ezilmeden onu kabul edebilmekte ve yeniden kendilerinin bir parçası haline getirebilmektedirler. Böylelikle, erken dönemde içeride kök salmış kötü nesne temsilleri iyi olanlarla yer değiştirebilmekte ve hastanın içsel nesne ilişkilerinde değişim gerçekleşebilmektedir.

2.3. Karşı Aktarım ve Erotik Aktarım/Aktarım Aşkı

Freud metinlerinde, hastaların terapistlerinin bulundukları konumdan dolayı terapistlerine güçlü duygular besleyebileceğinden bahsetmiştir. Bu duyguların terapistlerin salt kendileriyle ilgili olmadığı, hastaların bu duygularını üzerlerine almamaları konusunda terapistleri uyarmıştır. ‘’Aktarım Aşkı Üzerine Düşünceler’’ makalesinde Freud, her başladığı analizde terapistine aşık olan bir hastadan söz etmektedir. Bu bağlamda, hastanın terapistine yönelik beslediği duygular terapistin cazibesi ile ilgili olmayıp, terapötik ortamın sunmuş olduğu imkan dahilinde yaşanmaktadır. Hastanın, geçmiş ilişkilerini yeni bir ötekine yansıtarak yoğun duygular hissetmesine sebep olan bu durum, ‘’aktarım aşkı’’ kavramını doğurmuştur.

Hastanın hissettiği erotik aktarım duyguları, terapistin benzer karşı aktarım duyguları geliştirmesine sebep olabilmektedir. Kernberg (1989), karşı aktarım kavramının önemi üzerinde yeterince durulmadığı dönemlerde bile, hastanın terapistine erotik aktarımda bulunabileceğini, bunun da terapistin karşı aktarımını etkileyebileceğini belirtmiştir.

Terapistin, hastanın aktarım aşkını ve kendi karşı aktarımını fark etmesinin önemli gerekliliklerinden biri de hastayı doyumdan yoksun bırakmaktır. Psikanalitik psikoterapilerin temel kavramlarından olan ‘’yoksunluk’’ ilkesiyle hareket ederek, hastanın arzusunu doyuma ulaştırmamak amaçlanmaktadır. Hasta erotik aktarımını seans odası dışında doyurabileceği alanlar bulabilirse, bu durumun etkileri terapide direnç olarak yaşantılanmaktadır. Cinsel talepler yerini içindeki saldırgan bileşenlere bıraktığından, terapistin erotik bir karşı aktarım yanıtı vermesi ihtimali hafiflemektedir (Kernberg, 1995). Burada terapistin yapması gereken kendi erotik karşı aktarımı üzerine düşünmek ve savunmacı bir ret içine girmemektir. Terapist eğer kendi arzusuna göre hastasının seans süresi, saati ve yerinde değişikliğe gittiğini, seans ücretinde indirim yaptığını, hastaya yönelik bazı erotik olmayan dokunuşlarda bulunduğunu fark ederse, erotik karşı aktarım üzerinde düşünülmesi kritik rol oynamaktadır (Gabbard ve Gutheil (1993).

2.4. Karşı Aktarım ve Cinsiyet

Psikanaliz ve psikanalitik psikoterapiler, iki bilinçdışının karşılaşma alanı olduğu kadar bu bilinçdışı malzemenin şekillendiricilerinden olan toplumsal ve kültürel düşünce süreçlerinin de karşılaşma alanıdır. Hasta ve terapistin aktarım ve/veya erotik aktarımlarını sosyolojik bağlamda etkileyen önemli faktörlerden biri cinsiyettir (Halifeoğlu, 2013). Psikanaliz tarihine bakıldığında, aktarım aşkı ve karşı aktarımda cinsiyetin önemi yeterince vurgulanmamış; Freud ve onun ilk dönem takipçileri tarafından terapistin seksüel açıdan nötr olduğu düşünülmüştür. Modern

psikanalizin geldiği noktada ise, hasta ve terapistin cinsiyetlerinin aktarım ve karşı aktarım olgularını nasıl etkilediği hakkında görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Kulish'e (1986) göre terapistin cinsiyeti, tıpkı Rorschach testinde hastaların düşlemlerinin mürekkep lekeleriyle sınırlandırılması gibi, hastanın fantezilerini sınırlandırabilmektedir. Terapötik çiftin cinsiyetleri ve hastanın kişilik yapısı aktarım aşkının gelişmesinin belirleyicilerinden olmaktadır.

Narsisistik kişilik yapısındaki kadın hastalar erkek terapistlerine karşı genellikle aktarımsal bir aşk geliştirmemektedirler. Bu örüntüde hasta, terapisti bilinçdışında kıskanma karşısında narsisistik bir direnç geliştirdiğinden aktarım aşkı engellenmektedir. Hastanın terapistine karşı cinselliği de içeren özlemleri, onu aşağılamak, küçük görmek için kullanılmaktadır. Burada terapistin aktarımı erotik olabilir fakat hastanınki öyle değildir. Narsisistik kişilik yapılanmasındaki erkek hastalar ise genellikle, kadın terapistlerini baştan çıkararak terapistin otoritesini sarsma arzusu taşımaktadırlar. Başlangıçta bağımlı olunan anneye yönelik bu ters çevirme işlemi karşısında kadın terapistlerin duygusu ise çoğunlukla kaygı içermektedir (Kernberg, 2000).

Erkek terapistlerin nevrotik düzlemdeki kadın hastaları, pozitif ödipal aktarıma paralel olarak aktarım aşkı geliştirmeye yatkın olmaktadırlar. Kadın hastanın erotik aktarımı karşısında erkek terapistte yoğun bir karşı aktarım aşkı canlanabilmekte ve terapist sınır ihlali riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir (Kernberg, 1995). Erkek terapistin, kadın hastasının ödipal dönem meseleleriyle çalışmasında, hastasında ve kendinde oluşabilecek cinsel dürtüleri kabul ederek kontrol edebilmesi önem taşımaktadır (Lasky, 1989). Terapist, kendinde oluşan karşı aktarımsal aşkın, hayatındaki hangi role karşılık geldiğini araştırmalı; kendisini baba, oğul, koca, erkek kardeş olarak nereye oturttuğunu anlamlandırmaya çalışmalıdır (Sandler ve ark., 1970). Terapistin, karşı cinsten hastasının aktarım aşkının kökenleri üzerinde düşünmesi de çalışma için yön verici olabilmektedir. Hasta kadın, terapist erkek olduğunda çoğu kez erotikleştirilmiş olan aktarım aşkının arkasında yoğun düşmanlık, eşcinsellik ve narsisistik örselenmeler bulunmaktadır. Hasta erken dönem nesne ilişkilerinde aldığı yaraları maskeleyerek duygusunu erotize etmektedir (Holmström, 1990).

Kadın terapistlerin ise yaşça kendilerinden büyük erkek hastalara karşı baba aktarımı geliştirme ihtimalleri yüksektir. Böyle bir durumda terapist, sürecin kontrolünü daha güçlü görünen babaya devredebilmektedir (Sandler ve ark., 1970). Terapötik çiftin ikisi de erkek olduğunda, eşcinsel boyutta canlanan aktarımların çalışılması oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Hastalar bu aktarımsal aşka kapıldıklarında genellikle sorunlarının bittiğini, artık terapiye ihtiyaçları olmadığını söylemektedirler (Holmström, 1990).

Erotik aşk geliştirmenin bir diğer belirleyicisi hastanın ilk aşk nesnesinin cinsiyetidir. Her iki cinsten çocuk için ilk bakım veren nesne anne, yani kadındır. Ardından ödipal dönemde kız çocuk ilk aşk nesnesi olarak babaya yönelmekte, erkek çocuğun nesnesi ise aynı kalmaktadır. Bu bağlamda, hem ilk bakım veren hem de ilk aşk nesnesi anne olan erkeklerin kadın terapistlere karşı, aktarım aşkı geliştirme ihtimalleri; kadın hastaların erkek terapistlerine karşı erotik aktarım geliştirmeleri ihtimallerinden daha düşüktür.

3. **TARTIŞMA**

Başlangıçta Freud, bu kavramı aşılması gereken ve terapi sürecinde istenmeyen bir kavram olarak nitelendirmiştir. Karşı aktarım kavramı 1950'lere kadar klasik psikanaliz bağlamında değerlendirilmiş, sonrasında terapinin gidişatı ve hasta ile ilgili bilgi edinme açısından vazgeçilmez unsurlardan biri haline dönüşmüştür (Gabbard,2001). Kavramın klasik tanımına getirilen eleştiriler psikanalizin gelişimi açısından önemli katkılar ortaya koymuştur.

1950'lere gelmeden önce, terapistin hastasına karşı yoğun biçimde duygusal aktarım geliştirmesinin patolojik bir soruna işaret ettiği düşünülmektedir. Racker (1948), hastanın terapide geliştirebileceği aktarım nevrozu gibi, terapistin de karşı aktarım nevrozu geliştirebileceğini belirtmiştir. Fliess (1953) karşı aktarım olgusunu, hastanın aktarımıyla aynı olarak değerlendirmiş fakat aktarımın arzu edilmesinin aksine karşı aktarımı terapide istenmeyen bir durum olarak ele almıştır.

Karşı aktarım fark edildiğinde ve doğru yorumlandığında terapötik sürece olumlu katkılar sağlayabileceği gibi, kontrol edilemediğinde ise sürecin sonlanmasına dahi sebep olabilmektedir. Psikanaliz tarihinin önemli vakalarından biri olan Anna O. vakası (1882), karşı aktarım kavramı üzerinde düşünülmeye başlanılan ilk vakadır. Freud'un birlikte çalıştığı arkadaşlarından Dr. Breuer'in hastası olan Anna O., histerik yakınmalar içinde olan bir kadındır. Anna O., Breuer'le başladıkları psikanaliz tedavisinin ilerleyen süreçlerinde histerik sancılar içine girer ve terapisti Breuer'den hamile olduğunu söyler. Bu durum karşısında yoğun endişeye kapılan Breuer, hastasını başka bir terapiste yönlendirerek eşiyle birlikte seyahate çıkar. Freud, Breuer'in bu davranışını karşı aktarımın yönetilememesi olarak yorumlamış, Anna'nın terapinin anahtarını Breuer'in eline verdiğini fakat Breuer'in korkudan anahtarı düşürdüğünü yazmıştır.

Winnicott (1949) ‘’Karşı Aktarımda Nefret’’ isimli makalesinde karşı aktarımın üç farklı kaynaktan beslenebileceğini ifade etmiştir. Bunlardan ilki, terapistin kendi terapi sürecinden geçmesinin altını çizen, terapistin bastırılmış ilişki ve özdeşimlerini içermektedir. İkinci etken, terapötik çalışmayı diğer bir terapistinkinden farklı kılan, terapistin kişisel deneyim ve gelişimine vurgu yapmaktadır. Üçüncüsü ise terapistin hastanın güncel kimliği ve hikayesine yönelik gelişen olumlu veya olumsuz duygularını içeren nesnel karşı aktarımdır. Winnicott, nevrotik hastalarla çalışırken hissedilen nefretin daha gizil kalabildiğini, bunun yanında psikotik ve antisosyal hastalarla olan çalışmada terapistin nesnel olarak, karşı aktarımında nefret duyabildiğini belirtmiştir**.**

Karşı aktarımın klasik yorumuna getirilen eleştirilerin oluşumunda, hastanın kişilik örgütlenmesine yönelik, terapistlerin karşı aktarımında oluşan benzer duygular önemli rol oynamıştır. Modern psikanalitik görüş, hastanın ruhsal yapılanmasına göre terapistlerin karşı aktarımında oluşabilecek ortak duygu ve davranışların olabileceğini kabul etmektedir. Sınır ve psikotik düzeyde olan hastaların aktarımlarının daha hızlı geliştiği ve karşılığında terapistte de benzer şekilde yoğun karşı aktarım duyguları hissedildiği bilinmektedir (Tükel, 2014).

Terapistin hastaya karşı hoşgörülü ve yansız duruşu karşısında sınır durum bir hastanın sınır ihlali girişimleri ve saldırgan tutumları, terapisti bir süre sonra pasif kurban pozisyonuna getirebilmektedir. Bu durumda terapötik süreçte enerji en çok, hastaya karşı uyanan olumsuz duygusal tepkilerle baş etmeye harcanmaktadır. Sınır durumdaki hastalar karşısında terapistler genel olarak, saldırı karşısında boyun eğen, kendi yeterliliklerinden şüphe eden bir konuma sürüklenebilmektedir.

Modern dönem nesne ilişkileri kuramcılarından olan Kernberg, terapistte oluşabilecek kronik karşı aktarım saplanmalarının varlığından söz etmektedir. Terapist geçmişte terk ettiği nevrotik bir parçasının belli bir hastada yeniden canlanmasıyla, hastanın kişilik yapılanmasına benzer bir yapılanma geliştirmektedir. Hasta ve terapist yansıtmalı özdeşim yoluyla birbirlerini tamamlamakta, gelişen aktarım/karşı aktarım duygularıyla ‘’önceden eşlenmiş’’ gibi durmaktadırlar. Bu tür bir karşı aktarım zorluğu, terapötik süreç için oldukça zedeleyici olabilmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Seans odası hiçbir zaman aktarım/karşı aktarım ilişkilerinden tümüyle arındırılmış bir yer olmamaktadır. Terapistin buradaki dönüştürücü rolü; hastanın aktarımını yorumlaması ve kendi karşı aktarım verilerini bilinç düzeyine taşıyarak anlamlandırmaktır. Bu bağlamda, terapistin kendi terapi sürecinde bilinçdışı çatışmalarını keşfetmesi, böylelikle seansta oluşan duygularının kökenleri üzerine düşünebilmesi önem taşımaktadır. Hastanın ruhsallığına giden yolun aydınlatılabilmesi için öncelikle terapistin kendi kör noktalarına ışık tutabilmesi gerekmektedir. Terapist böylece seans odasında oluşan duygularının ne kadarının kendi geçmiş yaşantılarıyla, ne kadarının hastayla ilgili olduğunu ayırt edebilme imkanı bulabilmektedir. Bu farkındalığa giden yolun araçlarından bir diğeri ise terapötik çiftin ilişkisinin bir üçüncüye sunulduğu süpervizyon seanslarını içermektedir. Terapistin seans odasında oluşan duygularıyla baş etmekte zorlandığı noktalarda süpervizyon alması, karşı aktarımın anlamlandırılıp yönetilmesinde önemli rol oynamaktadır. Böylelikle hastanın, terapistin kendi geçmiş yaşantısında nereye dokunduğu, geçmişteki hangi önemli ötekinin yerine konulduğunun anlaşılmasının yolu açılacak; herhangi yanlış bir müdahaleyi engelleme fırsatı bulunacaktır. Terapistin karşı aktarım duygusunun farkında olması; hastanın geçmişindeki önemli ötekilere yönelik duygusunu keşfetme, geçmişte ve dolayısıyla bugün de seans odasında yeniden canlanan ilişki örüntüsünün doğasını anlamada terapiste önemli ipuçları vermektedir. Psikanaliz tarihinin başlangıcında terapistin kurtulması gereken bir yaşantı olarak değerlendirilen karşı aktarım kavramı, günümüzde başta psikanaliz ve diğer tüm psikanalitik psikoterapilerde önemli bir keşif aracı olarak görülmekte ve terapistlere yol göstermektedir.

KAYNAKÇA

1. Bion, W. R. (1957). ‘’Differentiation of the Psychotic from the Non-Psychotic from the Personalities’’, International Journal of Psychoanalysis, 38:266-275.

2. Bokanowski , T. (2008). ‘’Olumsuz Aktarımlar ve Aktarımda Nefret’’. Psikanaliz Yazıları, Aktarım ve Karşı Aktarım içinde (ss. 65-85). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

3. Danacı, E. A. (2009). ‘’Aktarım ve Karşı-aktarım’’, ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 10(3):55-58.

4. Halifeoğlu, S. (2013). ‘’Hasta ve Analistin Cinsiyetleri’’, Cinsiyet, Cinsel Kimlik ve Cinsellik içinde (ss. 125-132). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

5. Fenichel, O. (1939). ‘’Problems of Psychoanalytic Technique’’, Psychoanalytic Quarterly, 8:164-185.

6. Fliess, R. (1953). ‘’Countertransference and Counteridentification’’, Journal of American Psychoanalytic Association, 1:268-284.

7. Freud, S. (1910). The Future Prospects of Psycho-Analytic Therapy, Hogarth Press, London.

8. Freud, S. (1915). Observations on Transference-Love (Further Recommendations on the Technique of Psycho-Analysis III), Hogarth Press, London.

9. Gabbard, G. O., Lester, E. (1995). Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis, Basic Books, New York.

10. Gabbard G. O. (2001). ‘’Acontemporary Psychoanalytic Model of Countertransference, Journal of Clinical Psychology, 57(8):983-91.

11. Gabbard, M.D ve Glen, O. (2011). ‘’Karşı Aktarımı Tanıma ve Onunla Çalışma’’, Uzun-Süreli Psikodinamik Psikoterapi Temel Bir Metin içinde (ss. 149-168). Ankara: Tuna Matbaacılık San. ve Tic. A.Ş.

12. Holmström, R. (1990). ‘’Gender and Transference’’, Scandinavian Pscyhoanalytic Review, 13:32-46.

13. Kernberg, O. (1995). Aşk İlişkileri, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

14. Kernberg, F. O. (1996). Sınır Durumlar ve Patolojik Narsisizm, Metis Yayınları, İstanbul.

15. Kernberg, O. (1989). ‘’The Temptations and Conventionality’’, Arnold M. Cooper, O. F. Kernberg ve E. S. Person (Ed.), ‘’Psycho-analyis; Toward the Second Century’’ içinde (ss, 12-35). New Haven: Yale University Press.

16. Kernberg, O. F. (2000). ‘’The Influence of the Gender of Patient and Analyst in the Psychoanalytic Relationship’’, Journal of the American Psychoanalytic Association, 48:859-883.

17. Klein, M. (1957). Haset ve Şükran, Metis Yayınları, İstanbul.

18. Kulish, N. M. (1986). ‘’Gender and Transference: The Screen of the Phallic Mother, International Review of Psycho-Analysis, 13:393-404.

19. Lasky, R. (1989). ‘’Some Determinants of the Male Analyst's Capacity to Identif with Female Patients’’, International Journal of Psychoanalsis, 70:404-418.

20. Mitchell, A. S. (2009). ‘’Yorum, Aktarım ve Karşı Aktarım’’, Psikanalizde İlişkisel Kavramlar Penelope’un Dokuma Tezgahı: Psikopatoloji ve Analitik Süreç’’ içinde (ss. 298-305). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

21. Oktay, B. ve Oktay, F. (2018). ‘’Psikoterapide Ciddi Bir Etik İhlal: Hasta ve Terapist Arasındaki Cinsel İlişki’’, Sdü Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 44:103-110.

22. Özmen M. (2007). ‘’Tıbbi Hastalık Tanısı Konmuş Hastalarda Aktarım ve Karşı Aktarım’’, Türk Psikiyatri Dergisi, 18(1):72-79.

23. Parman, T. (2008). ‘’Ayna Her Zaman Aynı Zamanı Gösterir mi ? Karşı Aktarım ve Zaman’’, Psikanaliz Yazıları Aktarım ve Karşı Aktarım içinde (ss. 47-64). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

24. Racker, H. (1957). ‘’The Meanings and Uses of Countertransference’’, Psychoanalytic Quarterly, 26:303-357.

25. Sandler, J., Dare, BA., Holder, D. (1970). ‘’Countertransference’’, British Jornal of Psychiatry, 117:83-88.

26. Terbaş, Ö. (2016). ‘’Aktarım-Karşı Aktarım Akordeonu’’, Rüyalardan Gerçekliğe: Psikanaliz ve Sanat içinde (ss. 60-61). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

27. Tükel, R. (2014). ‘’Karşıaktarım: Anlamı ve Analizdeki Yeri’’, Freud Okumaları içinde (ss. 183-187). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

28. Williams, N. (2016). Psikanalitik Tanı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

29. Winnicott, W. D. (1949). ‘’Hate in the Counter-Transference’’, International Journal of Psychoanalysis, 30:69-74.

30. Yalom, I. (2017). ‘’Veri Olarak Kendi Duygularınızı Kullanın’’, Bağışlanan Terapi içinde (ss. 85-87). İstanbul: Pegasus Yayınları.

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

Research Article

Subject Area
Child Development

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3259-3268

Arrival
22 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64720
Article Serial Number
03

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64720

How to Cite This Article
Çakmak, A., Güney, M. & Görgülü, B. (2022). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Becerileri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3259-3268

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

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Becerileri ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between the Life Skills and the Happiness Levels of University Students

Aygen Çakmak [1] Mehmet Güney [2] Burcu Görgülü [3]

[1] Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye
[2] Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye
[3] Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, Kırıkkale, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve yaşam becerileri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören Çocuk Gelişimi, Sosyal Hizmet ve Hemşirelik Bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 638 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Kişisel Bilgi Formu", Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen 'Yaşam Becerileri Ölçeği' ile Demirci ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen 'Mutluluk Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler t-Testi, Anova, ve Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin yaşam becerilerinden stresle ve duygularla başa çıkma ile empati kurma ve öz farkındalık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hemşirelik bölümü öğrencilerinin stresle ve duygularla başa çıkma becerisi diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yüksektir. Yaş değişkeni ile yaşam becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, gelir durumunun ise yaşam becerileri ölçeğinin stresle ve duygularla başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim ve kişiler arası ilişki alt boyutlarına ait puan ortalamaları ile mutluluk ölçeğine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Yaşam becerileri ve mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Becerileri, Mutluluk Düzeyi, Üniversite Öğrencileri

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the life skills and happiness levels of university students in terms of various variables and to determine the relationship between life skills and happiness levels. The study group of the research consisted of a total of 638 students who were studying at the Faculty of Health Sciences of Kırıkkale University, attending the first, second, third and fourth grades of the Department of Child Development, Social Work and Nursing and who voluntarily agreed to participate in the research. Research data were collected using the "Personal Information Form" prepared by the researchers, the "Life Skills Scale" developed by Bolat and Balaman (2017), and the "Happiness Scale" developed by Demirci and Ekşi (2018). Obtained data were analyzed using t-Test, Anova, and Pearson Correlation Analysis. As a result of the research, it was determined that male students' life skills, coping with stress and emotions, empathy and self-awareness levels were higher than female students. In addition, nursing department students' ability to cope with stress and emotions is higher than students in other departments. It has been determined that there is no significant difference between the age variable and life skills, income status creates a significant difference between the mean scores of the life skills scale, coping with stress and emotions, empathy and self-awareness, decision making and problem solving, creative and critical thinking sub-dimensions, and the mean score of the happiness scale. There was a significant positive correlation between life skills and happiness level.

Keywords: Life Skills, Level Of Happiness, University Student

1. GİRİŞ

Yaşam becerileri son yıllarda önemsenen bir kavramdır. Bu kavrama ilişkin Dünya Sağlık Örgütü (WHO 1997) tarafından yapılan tanıma göre "insanların günlük ihtiyaçlar ve zorluklarla mücadele edebilmelerini sağlayan adapte edilebilir ve olumlu davranışsal beceriler" şeklinde ifade edilmiştir. Yaşam becerileri, başarılı bir yaşam için gerekli becerilerdir (Khera ve Khosla, 2012). Yaşam becerilerinin kazanılması, kişinin hayatında çözüm üretebilme düzeyini belirleyecek bir unsurdur (Kardağ, 2019).

Yaşam becerilerine dair farklı sınıflandırmalar yer almaktadır ancak Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan sınıflandırmaya göre yaşam becerileri beş gruba ayrılır. Bunlar; öz farkındalık ve empati, stresle ve duygularla başa çıkma, karar verme ve problem çözme, iletişim ve kişilerarası beceriler, yaratıcı ve eleştirel düşünme olarak gruplandırılmıştır (WHO,2003).

Öz-farkındalık becerisi kişinin kendi kapasitesinin farkında olmasını ifade eder (Morin,2011) Öz farkındalık becerisine sahip olmak kendi becerilerinin farkında olmanın, etkili iletişim kurmanın, kişilerarası ilişkiler kurma ve empati yapma becerisinin ön koşullarından olabilir. Bu sebeple öz farkındalık kişilerin sahip olması gereken en önemli yaşam becerilerindendir (Ulus, 2018). Empati ise bir başkasının zihin durumunu veya duygularını paylaşma

ve anlama yeteneğidir (Ionnidou ve Konstantikaki, 2008). Empati, yaşamı kolaylaştıran ve insan ilişkilerini çeşitlendiren bir iletişim becerisi olup bireylerin çeşitliliği anlamalarına yardımcı olur (Külekçi Akyavuz ve Karakaş, 2020). Empati, genellikle yanlış anlaşılan ve yeterince kullanılmayan güçlü bir iletişim becerisidir (Ionnidou ve Konstantikaki, 2008).

Yaşam becerisi olarak duygularla ve stresle başa çıkmak, kişinin maruz kaldığı stresli durumlara karşı etkili şekilde baş etmeye yaradığı için koruyucu faktörlerden birisidir. Başa çıkma becerisi stresin ortaya çıktığı kaynakların belirlenmesi ve buna karşı stres düzeyinin kontrol edilmesine yardım eder. Bu sebeple kişilere duygularını düzenleyebilme ve strese karşı başa çıkabilmelerini sağlayacak farklı bilişsel ve davranışsal yöntemlerin erken dönemlerden itibaren öğretilmesi önem kazanmaktadır (Özteke-Kozan, Kesici ve Baloğlu, 2017).

Yaşam becerilerinin sınıflandırılması yer alan kavramlardan biri de karar verme ve problem çözme becerisidir. Hayat bireye birçok seçenek sunmakta ve içerisinde çok fazla belirsizliği bulundurmaktadır. Bireyler de bu belirsizlikleri yok etmek için aldıkları kararlar ve yaptıkları seçimlere göre yaşamlarını şekillendirmektedir (Beşparmak, 2021). Kişinin aldığı etkili kararlara bağlı olarak yaşamına dair memnuniyeti de artmaktadır (Çolakkadıoğlu, 2010)

Kişinin günlük hayatında karşılaştığı sorunları adlandırması, bu sorunlara alternatif çözüm yolları üretmesi ya da yeni duruma uyum sağlamasında, bireyin kendisini yönetmesindeki bilişsel ve davranışsal süreçler olarak ifade edilmektedir (Dereli İman, 2013). Bir sorunla karşı karşıya gelme durumunda olumlu benlik algısı var olan bireyler daha sağlıklı düşünebildikleri için etkili çözüm yollarını daha çabuk bulabilirler (Güçlü, 2003).

İletişim ve kişiler arası beceriler hayat boyunca geliştirilmesi gereken temel yaşam becerisindendir. Kişilerarası beceriler, temel iletişim becerileri üzerine kuruludur ve genellikle bir kişinin "insancıl" niteliklerini yansıtır (Karmos ve Karmos, 1978). Etkili ve iyi bir iletişim şekli ile iş yükü kolay bir şekilde azaltılabilir, sorunlar iyice büyümeden çözüm yolu bulunabilir ve yaşanacak stres ile etkili bir şekilde başa çıkılır. Daha iyi iletişim kurarak görevler, sorumluluklar ve işler, olabilecek en kısa zamanda halledilebilir bu da kişinin daha üretici bir kişi olmasına katkı sağlar (Williams, 2020; Akt: Gün,2021).

Kişinin kendisini ve çevresindeki insanları anlamaya başladığında yoğun olarak yaptığı uğraş kişilerarası iletişim kurma becerisidir (Erdoğan, 2011). Kişiler arasında kurulan iletişim insanlar için önemli bir yere sahiptir. Bireyler günlük hayatlarında farklı şekillerde kurdukları ilişkilerden etkilenmekte ve bu ilişkiler, kişiler arası ilişki biçimlerini oluşturarak bireylerin yaşam doyumlarına etki etmektedir (Erözkan,2009).

Yaşam becerilerinin sınıflandırılmasında yer alan unsurlardan biri de yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri olup bu beceriler birbiriyle iç içe geçen süreçlerdir. Yaratıcı ve eleştirel düşünce birbirleri ile bağlantılıdır ve mükemmel olmanın ayrı düşünülemeyecek olan parçalarını kapsamaktadırlar (Gün, 2021). Eleştirel düşünebilmek için kişi ilk önce var olan sorunu adlandırabilmeli ve eleştirel düşünme becerisi için kişinin olabilecek bütün durumları baz alarak düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir (Ersoy ve Başer, 2011). Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmak insanların problem çözme ve karar verme becerilerine ciddi anlamda fayda sağlamakta ve yeni düşüncelerin oluşmasında önemli etkiye sahiptir (Gün,2021). Empati kurabilme, stresle başa çıkabilme, kişilerarası ilişki kurabilme becerisi yaşam becerilerine etki eden unsurlardandır (Ümmet ve Demirci, 2017).

Kişinin ailesi ve yakınında bulunan kişiler, yaşam becerileri üzerinde ciddi derecede bir etkiye sahiptir. Hayat ilerledikçe karşılaşılan durumlar da değişkenlik yaşanmaktadır ve bu durumda yaşam becerilerini etkileyen unsurlar geniş bir alana yayılmaktadır (Kardağ, 2019).

Yaşam becerisi bireyin yaşantısını etkin bir şekilde sürdürmesi için gerekli olan becerilerdir. Yaşam becerileriyle kişilerin hayatlarını kolaylaştırması amaçlanmaktadır (Erbil vd.2004 akt. Bahçeci ve Kuru, 2008). Yaşantısı kolaylaşan bireyin günlük rutinleri içerisinde mutluluk düzeyi de artacaktır. Mutluluk düzeyi yüksek olan insanların mutluluk düzeyleri düşük olan insanlara göre yaşamdaki olayları yorumlamalarının, değerlendirmelerinin ve olaylara karşı verdikleri tepkilerin değişkenlik gösterdiği ifade edilmektedir (Koruklu ve Özdemir, 2011).

Kişilerin mutluluk düzeyleri, yaşam koşulları, eğitim düzeyi, kişilik yapısı, yaş ve cinsiyet durumu vb. etkenlere göre değişmektedir (Kırık ve Sönmez, 2017). Mutluluk hem çevre koşullarına hem de kişiye bağlı olarak oluşmaktadır. Kişi, dış unsurların olumsuz ve ters olmadığı durumlarda ilgisini ve isteğini çevresine yönlendirerek, çevresiyle ilgilenerek mutlu olabilmektedir (Bal ve Gülcan, 2014).

Kişinin günlük yaşantısında sahip olması gereken farklı birçok beceri vardır. Bunlardan bir tanesi de yaşam becerileridir. Yaşam becerilerinin değişkenlik göstermesi kişinin duygu durumunu da etkileyecektir. Üniversite dönemi öğrencilerin kendi hayatlarında daha fazla sorumluluk aldıkları, bağımsız yaşamaya başladıkları, ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi olması vb. nedenlerle onların karar verme, empati kurma, problem çözme,

yaratıcı düşünme, iletişim, kişilerarası iletişim becerileri gibi yaşam becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir. Bu becerilere sahip olma durumuna göre bireyin hayatında kolaylıklar yaşanacak ve buna bağlı olarak da mutluluk düzeyinde artış gözleneceği düşünülerek böyle bir araştırmanın yapılması planlanmıştır.

Araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi, Sosyal Hizmet ve Hemşirelik Bölümü'nde eğitim gören araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler ile Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Becerileri Ölçeği ve Mutluluk Ölçeği' nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Amacı

Yaşam becerilerinin mutluluk düzeyini etkilediği, birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülerek üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ile mutluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve yaşam becerileri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla sayıda değişkenin birbirleriyle ilişki içinde olup olmadığını ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Johnson ve Christensen, 2019). Bununla birlikte, çalışmada yaşam becerileri ile mutluluk düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde yer alan Çocuk Gelişimi, Sosyal Hizmet ve Hemşirelik Bölümü 1., 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 638 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların bazı tanıtıcı özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin bazı tanıtıcı özelliklerine göre dağılımları (n=638)

Tanıtıcı özellikler	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet		
Kız	571	89,5
Erkek	67	10,5
Yaş		
18-20	228	35,7
21-23	374	58,6
24 ve üzeri	36	5,6
Bölümü		
Çocuk Gelişimi	216	33,9
Sosyal Hizmet	196	30,7
Hemşirelik	226	35,4
Sınıf		
1.sınıf	140	21,9
2.sınıf	193	30,3
3.sınıf	177	27,7
4.sınıf	128	20,1
Kardeş sayısı		
Tek çocuk	25	3,9
Bir kardeş	172	27,0
İki ve üzeri kardeş	441	69,1
Yaşanılan yer		
İl	458	71,8
İlçe	130	20,4
Kasaba/köy	50	7,8
Gelir durumu		
Gelir giderin üstünde	102	16,0
Gelir gidere eşit	407	63,8
Gelir giderin altında	129	20,2
Anne eğitim durumu		
Okur-yazar değil	32	5,0
Okur-yazar/ İlkokul	295	46,2
Ortaokul	127	19,9
Lise	158	24,8
Üniversite	26	4,1
Baba eğitim durumu		

Okur-yazar değil	6	0,9
Okur-yazar/ İlkokul	173	27,1
Ortaokul	116	18,2
Lise	224	35,1
Üniversite	119	18,7
Kalınan yer		
Yurt	487	76,3
Aile yanı	151	23,7
Toplam	638	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin %89.5'i kız öğrenci, %58,6'sı 21-23 yaş aralığında ve % 35,4'ü Hemşirelik bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf dağılımlarına göre %30,3'ü ikinci sınıf olup, %69,1'i 2 ve üzeri kardeşe sahiptir. Öğrencilerin %71,8'i ilde yaşadıklarını, %63,8'i gelir durumunu gelir gidere eşit olarak belirtmişlerdir. %46,2'sinin annesi okuryazar/ilkokul eğitim durumuna sahipken, babaların %35,1'i lise mezunudur. Ayrıca öğrencilerin %76,3'ü yurtta kalmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler toplanırken; araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Becerileri Ölçeği ve Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, kardeş sayısı, yaşanılan yer, gelir durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, öğrencinin kaldığı yer gibi sorularla katılımcılara ait bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.3.2. Yaşam Becerileri Ölçeği*:* Ölçek, beş temel yaşam becerisini ölçmek için Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilmiştir. Yaşam becerileri ölçeği "Duygularla ve Stresle Başa Çıkma", "Empati Kurma ve Öz Farkındalık", "Karar Verme ve Problem Çözme", "Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme", İletişim ve Kişiler Arası İlişki" alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert şeklinde hazırlanmıştır ve 30 madde yer almaktadır. Ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçekteki ifadeler "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Çok Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" olarak belirlenmiştir. Puanlamada 5 en olumlu cevap, 1 ise en olumsuz cevap olarak kabul edilmiştir.

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri 0.90 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik değerleri SDBÇ alt boyutu için 0.82, EÖF alt boyutu için 0.77, KVPÇ alt boyutu için 0.72, YED alt boyutu için 0.73, İKAİ alt boyutu için 0.66 şeklinde bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri 0.87 olarak saptanmıştır.

2.3.3. Mutluluk Ölçeği: Demirci ve Ekşi (2018)'nin geliştirdiği ölçek tek boyutludur ve 6 madde yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tarzında hazırlanmıştır. Ölçek ifadeleri 1-5 arasında (Bana Hiç Uygun Değil - Bana Tamamen Uygun) olarak puanlanmaktadır. Her maddeden elde edilebilecek en yüksek puan beş, en düşük puan birdir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak belirlenirken bu çalışma verilerinden elde edilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak saptanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış olup öncelikle yaşam becerileri ve mutluluk ölçeğine ait verilerin dağılımının normal olup olmadığını belirlemek amacıyla değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri değerlendirilmiştir. Yaşam becerileri ve mutluluk değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değeri incelendiğinde +2 ile -2 arasında değerlere sahip olduğu (-.316, .484), George ve Mallery (2010) ise skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -2.00 ile +2,00 arasında dağılım göstermesinin puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde belirtmektedirler. Bu değerler değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2017).

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında katılımcıların demografik özelliklerine göre yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek için t- Testi, Anova, yaşam kalitesi ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde yer alan Çocuk Gelişimi, Sosyal Hizmet ve Hemşirelik bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinde cinsiyet, yaş, devam edilen bölüm ve gelir durumu gibi değişkenlerin farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuş ve literatür bilgileri ile desteklenmiştir.

Tablo 2. Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

ÖLÇEK	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	T	p
SDBÇ	Kız	571	3.00	0.76	636	-4.61	0.00*
	Erkek	67	3.44	0.68			
EÖF	Kız	571	3.68	0.77	636	-2.06	0.03*
	Erkek	67	3.89	0.64			
KVPÇ	Kız	571	3.71	0.73	636	-0.88	0.37
	Erkek	67	3.79	0.64			
YED	Kız	571	3.81	0.81	636	-0.85	0.39
	Erkek	67	3.90	0.67			
İKAİ	Kız	571	3.86	0.79	636	0.16	0.87
	Erkek	67	3.84	0.74			
MUTLULUK	Kız	571	3.65	0.89	636	-0.50	0.61
	Erkek	67	3.70	0.78			

*p<0.05 *Stresle ve Duygularla Başa Çıkma(SDBÇ), Empati Kurma ve Öz Farkındalık(EÖF), Karar Verme ve Problem Çözme(KVPÇ),Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme(YED), İletişim ve Kişiler Arası İlişki(İKAİ)*

Tablo 2'de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; erkek öğrencilerin yaşam becerilerinin stresle ve duygularla başa çıkma ($\bar{x}$=3.44) ile empati kurma ve öz farkındalık ($\bar{x}$=3.89) alt boyutlarına ait puan ortalamalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve cinsiyetin puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Ancak üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (p>0.05).

Araştırma bulgularında erkek öğrencilerin stresle ve duygularla başa çıkma ile empati kurma ve öz farkındalık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksektir. Çodur (2019) çalışmasında erkek öğrencilerin stres ve duygular ile başa çıkma alt boyut düzeylerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğunu, Taşçı (2020) ise çalışmasında öğrencilerin cinsiyet değişkeninin yaşam becerilerinin şekillenmesinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu saptamıştır. Ustabulut (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerilerine ait görüşlerini incelediği çalışmada, cinsiyet ile yaşam becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Erkek öğretmen adayları olumsuz duygularını çevreye yansıtmadıklarını, çevreye karşı olumlu göründüklerini belirtmektedirler. Gunavan, Mashami ve Herayanti (2020)'de yaptıkları çalışma da erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin, Inam vd. (2021) ise erkek öğrencilerin öz duyarlılık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ile paralellik göstermeyen Beşparmak (2021)'ın çalışmasında, kadın üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri alt boyutlarından olan empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce, iletişim kişilerarası ilişki becerilerinin erkek katılımcılardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu saptamıştır. Çalışma sonucumuzda stresle ve duygularla başa çıkma ile empati kurma ve öz farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilerde yüksek olması herhangi bir olay ya da durum karşısında daha soğukkanlı davrandıkları, olaylara daha objektif bakabildikleri ve stresli durumlar karşısında daha etkili çözümler üretebildiğini düşündürmektedir.

Çalışmada öğrencilerin mutluluk düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Literatürde çalışma bulgularına paralel çalışmalar bulunmaktadır (Aksoy vd.2017; Gönener vd. 2017; Gökbulut, 2022). Gülcan ve Nedim Bal (2014) ile Çelebi ve Çelebi (2020) ise yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeninin mutluluk puanlarında anlamlı farklılık oluşturduğunu belirlemişlerdir. Literatürde yer alan bu farklı sonuçların çalışma grubundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinin yaşa göre tek yönlü Anova sonuçları

ÖLÇEK	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
SDBÇ	18-20	228	3.00	0.73	2	0.54	0.58
	21-23	374	3.06	0.79			
	24+	36	3.11	0.71			
EÖF	18-20	228	3.74	0.79	2	0.49	0.60
	21-23	374	3.68	0.74			
	24+	36	3.73	0.72			
KVPÇ	18-20	228	3.74	0.67	2	0.15	0.85
	21-23	374	3.71	0.74			
	24+	36	3.67	0.75			
YED	18-20	228	3.82	0.72	2	0.53	0.58
	21-23	374	3.84	0.83			
	24+	36	3.71	0.95			
İKAİ	18-20	228	3.85	0.77	2	0.04	0.95
	21-23	374	3.86	0.79			
	24+	36	3.84	0.85			
MUTLULUK	18-20	228	3.63	0.82	2	0.33	0.71
	21-23	374	3.66	0.88			
	24+	36	3.76	1.23			

*p<0.05 *Stresle ve Duygularla Başa Çıkma(SDBÇ), Empati Kurma ve Öz Farkındalık(EÖF), Karar Verme ve Problem Çözme(KVPÇ),Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme(YED), İletişim ve Kişiler Arası İlişki(İKAİ)*

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Literatüre bakıldığında yaş değişkeninin yaşam becerilerinin şekillenmesinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu gösteren çalışmaların yanında (Jayakumar, 2020; Taşçı, 2020; Beşparmak, 2021) araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmalarda mevcuttur (Çodur, 2019; Ustabulut, 2021). Yaşam becerileri özellikle üniversite öğrencileri için önemli becerilerdendir. Stresle başa çıkabilme, empati kurabilme, karar verme, problem çözme ve iletişim gibi becerilerin üniversitede eğitim gören bir bireyde bulunması gereken yaşam becerilerinden olması ve yaş değişkeninin yaşam becerilerinde önemli bir değişken oluşturmaması sonucunu düşündürmektedir.

Ayrıca yaş değişkeninin öğrencilerin mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu da Aksoy, Aytar ve Kaytez (2017) ile Akyüz vd. (2017)'nin çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 4. Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinin devam edilen bölüme göre tek yönlü Anova sonuçları

ÖLÇEK	Bölüm	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
SDBÇ	[1]Çocuk gelişimi	216	3.03	0.77	2	3.94	0.02*
	[2]Sosyal hizmet	196	2.94	0.70			Fark 3-2
	[3]Hemşirelik	226	3.15	0.79			
EÖF	Çocuk gelişimi	216	3.71	0.67	2	1.98	0.13
	Sosyal hizmet	196	3.78	0.83			
	Hemşirelik	226	3.63	0.77			
KVPÇ	Çocuk gelişimi	216	3.75	0.73	2	0.84	0.43
	Sosyal hizmet	196	3.75	0.67			
	Hemşirelik	226	3.67	0.75			
YED	Çocuk gelişimi	216	3.86	0.89	2	2.46	0.08
	Sosyal hizmet	196	3.89	0.71			
	Hemşirelik	226	3.73	0.76			
İKAİ	Çocuk gelişimi	216	3.94	0.78	2	2.57	0.07
	Sosyal hizmet	196	3.87	0.74			
	Hemşirelik	226	3.77	0.82			
MUTLULUK	Çocuk gelişimi	216	3.72	0.94	2	1.03	0.35
	Sosyal hizmet	196	3.63	0.85			
	Hemşirelik	226	3.61	0.85			

*p<0.05 *Stresle ve Duygularla Başa Çıkma(SDBÇ), Empati Kurma ve Öz Farkındalık(EÖF), Karar Verme ve Problem Çözme(KVPÇ),Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme(YED), İletişim ve Kişiler Arası İlişki(İKAİ)*

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinin devam edilen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yaşam becerileri alt boyundan olan stresle ve duygularla başa çıkma puanının devam edilen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (F=3.94, p<0.05). Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda Hemşirelik bölümüne devam eden öğrencilerin puan ortalamaları ile Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları arasında fark anlamlıdır.

Mutluluk ölçeği puanlarına bakıldığında ise en yüksek puan ortalamasının Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine ait olduğu ($\bar{x}$=3.72), en düşük puan ortalamasının ise Hemşirelik öğrencilerinin ($\bar{x}$=3.61) oluşturduğu görülmektedir. Ancak yapılan analiz sonucunda üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyinin devam edilen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir(p>0.05).

Çodur (2019) çalışmasında bireylerin öğrenim gördükleri bölüm ile yaşam becerileri düzeyi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması arasında anlamlı farklılık belirlemiştir. Özgan, Balkar ve Eskil (2008)'in çalışmasında da stres düzeyinin bölüme göre değişkenlik gösterdiğini saptamışlardır. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin yaşam becerilerinden stresle ve duygularla başa çıkma becerisinin yüksek olması yaşayabilecekleri stresi uygun şekilde yönetebilmeleri, bu stresle başa çıkabilmeleri, bireysel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmaları, yaşamlarından istedikleri doyumu elde etmeleri gibi sebeplerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulgularımızda devam edilen bölüm mutluluk düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır (p>0.05). Gönener vd. (2017) ile Yeter (2019)'in çalışmalarının sonuçları da araştırma bulguları ile benzer niteliktedir. Ancak Gürsel ve Taşkıran (2018) çalışmalarında devam edilen bölüm ile mutluluk düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bireyin yaşadığı çevre ya da ortamı ne olursa olsun mutlu olmayı biliyor, bunu başarıyorsa devam edilen bölümün mutluluk üzerine etkisinin olmayacağı yorumunu getirmektedir.

Tablo 5. Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ve mutluluk düzeylerinin gelir durumuna göre tek yönlü ANOVA sonuçları

ÖLÇEK	Gelir Durumu	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p
SDBÇ	[1]Gelir giderin üstünde	102	3.20	0.80	2	5.41	0.00*
	[2]Gelir gidere eşit	407	3.06	0.76			Fark 1,2-3
	[3]Gelir giderin altında	129	2.87	0.71			
EÖF	[1]Gelir giderin üstünde	102	3.87	0.67	2	5.83	0.00*
	[2]Gelir gidere eşit	407	3.71	0.80			Fark 1-3
	[3]Gelir giderin altında	129	3.55	0.66			
KVPÇ	[1]Gelir giderin üstünde	102	3.91	0.70	2	5.71	0.00*
	[2]Gelir gidere eşit	407	3.72	0.73			Fark 1-2,3
	[3]Gelir giderin altında	129	3.58	0.66			
YED	[1]Gelir giderin üstünde	102	4.05	0.93	2	6.52	0.00*
	[2]Gelir gidere eşit	407	3.81	0.76			Fark 1-2,3
	[3]Gelir giderin altında	129	3.68	0.75			
İKAİ	Gelir giderin üstünde	102	3.94	0.80	2	0.88	0.41
	Gelir gidere eşit	407	3.86	0.78			
	Gelir giderin altında	129	3.80	0.78			
MUTLULUK	[1]Gelir giderin üstünde	102	3.84	0.83	2	9.86	0.00*
	[2]Gelir gidere eşit	407	3.70	0.86			Fark 1,2-3
	[3]Gelir giderin altında	129	3.36	0.94			

*p<0.05 *Stresle ve Duygularla Başa Çıkma(SDBÇ), Empati Kurma ve Öz Farkındalık(EÖF), Karar Verme ve Problem Çözme(KVPÇ),Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme(YED), İletişim ve Kişiler Arası İlişki(İKAİ)*

Tablo 5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ile mutluluk düzeylerinin gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Gelirini giderinin üstünde belirten üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeğine ait alt boyutlarında yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda yaşam becerileri ölçeğinin alt boyutlarından olan stresle ve duygularla başa çıkma (F=5.41, p<0.05), empati kurma ve öz farkındalık (F=5.83, p<0.05), karar verme ve problem çözme (F=5.71, p<0.05), yaratıcı ve eleştirel düşünme (F=6.52, p<0.05) boyutlarına ait puanların gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda; stresle ve duygularla başa çıkma, karar verme ve problem çözme ile yaratıcı ve eleştirel düşünme boyutlarında gelirini giderinin üstünde belirten öğrencilerin puan ortalamaları farklılık oluştururken; empati kurma ve öz farkındalık boyutunda gelirini giderinin üstünde ve gelirini giderinin altında belirten öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Gelirini giderinin üstünde belirten üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyi puan ortalamaları ($\bar{x}$=3.84) diğer gruplara göre daha yüksektir. Yapılan analiz sonucunda gelir durumunun mutluluk ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir (F=9.86, p<0.05). Bu farklılığı gelirini giderinin altında belirten öğrencilerin puan ortalamaları oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularında yaşam becerileri alt boyutlarının gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmamızın bulgularından farklı olarak gelir durumunun yaşam becerilerinin şekillenmesinde anlamlı farklılıklar oluşturmadığını belirten çalışmalar mevcuttur (Shankari ve Eagavalli, 2019; Taşçı, 2020). Akan ve Günek (2021) ise çalışmalarında gelir durumu yükseldikçe problem çözme becerilerinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Tümkaya ve Aybek (2008) eleştirel düşünme becerisi üzerinde gelir durumunun etkisinin olmadığını saptamışlardır. Günümüz koşullarında ekonomik gelirin insanların yaşamlarına etki ettiği bilinmektedir. Ekonomik

açıdan geliri giderinin üzerinde olan kişilerin isteklerini ekonomik olarak daha kolay ulaşabilmeleri nedeniyle hem yaşam becerilerini hem de mutluluk düzeyini etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda gelirini giderinin üstünde belirten öğrencilerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Var olan çalışmalar incelendiğinde gelir durumu ile mutluluk düzeyi arasında bir ilişki olmadığını belirten çalışmaların (Köksal ve Şahin 2015; Akyüz, vd. 2017) yanında araştırma bulgularımızla benzer sonuçlara ulaşılan ve gelir durumu yükseldikçe mutluluk düzeyinin arttığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Yeter, 2019; Çelebi ve Çelebi, 2020).

Tablo 6. Yaşam Becerileri Ölçeği alt boyut puanları ile Mutluluk Ölçeği arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon Analizi

ÖLÇEK		Yaşam Becerileri				
		SDBÇ	EÖF	KVPÇ	YED	İKAİ
Mutluluk	R	.369**	.396**	.357**	.278**	.279**
	p	.000	.000	.000	.000	.000
	N	638	638	638	638	638

*p<,05, **p<,01 *Stresle ve Duygularla Başa Çıkma(SDBÇ), Empati Kurma ve Öz Farkındalık(EÖF), Karar Verme ve Problem Çözme(KVPÇ),Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme(YED), İletişim ve Kişiler Arası İlişki(İKAİ)*

Tablo 6 incelendiğinde Yaşam Becerileri Ölçeği'nin stresle ve duygularla başa çıkma (r=.369; p<0.01), empati kurma ve öz farkındalık (r=.396; p<0.01), karar verme ve problem çözme (r=.357; p<0.01), yaratıcı ve eleştirel düşünme (r=.278; p<0.01), iletişim ve kişiler arası ilişki (r=.279; p<0.01) alt boyutları puanları ile mutluluk ölçeği puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Kişinin yaşam becerileri geliştikçe mutluluk düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak yaşam becerileri ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Mohammadkhani ve Hahtami, 2011; Khalilian ve Aflakifard, 2017).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri ile mutluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve yaşam becerileri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu amaç kapsamında Kırıkkale Üniversite Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde yer alan çocuk gelişimi, sosyal hizmet ve hemşirelik bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam becerileri ve mutluluk düzeyleri cinsiyet, yaş, bölüm ve gelir durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin yaşam becerilerinin stresle ve duygularla başa çıkma ile empati kurma ve öz farkındalık alt boyutlarına ait puan ortalamalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak cinsiyet değişkeni üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Araştırmada incelenen yaş değişkeni ile yaşam becerileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde mutluluk düzeyinin de yaş değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam becerileri alt boyundan olan stresle ve duygularla başa çıkma puanının devam edilen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Hemşirelik bölümüne devam eden öğrencilerin puan ortalamaları diğer bölümlere devam eden öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Ancak üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyinin devam edilen bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yaşam becerileri ölçeğinin alt boyutlarından olan stresle ve duygularla başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme boyutları puanlarının gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin mutluluk ölçeğine ait puanının gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Gelirini giderinin üstünde belirten üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyi puan ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir.

Araştırma örneklemi Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde yer alan çocuk gelişimi, sosyal hizmet ve hemşirelik bölümü öğrencileri ile sınırlıdır. İlerleyen çalışmaların farklı fakültelerde ve farklı bölümlerde yapılması alan yazına çeşitlilik sağlayacaktır.

Araştırma kapsamına üniversite öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışmanın çeşitli kademelerde eğitim gören öğrencilerle ve farklı değişkenlere göre etkisini inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir.

Araştırmada Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen 'Yaşam Becerileri Ölçeği' ile Demirci ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen 'Mutluluk Ölçeği' kullanılmıştır. Yapılacak olan diğer araştırmalarda farklı ölçeklerin kullanılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akan, Y., ve Günek, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 44-52.
2. Aksoy, A. B., Aytar, A. G., ve Kaytez, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(3), 1119-1132.
3. Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 97- 11.
4. Beşparmak, Y. Ö.(2021). Kadınlarda Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyet Rolü ve Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Gelişim Üniversitesi*, *Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,* İstanbul.
5. Boysak, M.E.(2020). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Kırşehir.
6. Çelebi, G. ve Çelebi, B.(2020), Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Academic Review of Humanities and Social Sciences(ARHUSS)*, 3(1):179-189.
7. Çolakkadıoğlu, O. (2010). Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının karar verme stillerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
8. Demirci, İ. ve Ekşi. H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory & Practice 18(29)* 303–354. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.2.0799
9. Dereli İman, E. (2013).Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1).
10. Erdoğan, İ. (2011). İletişimi anlamak. Ankara: Pozitif
11. Erözkan, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (26) , 56-66
12. Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademede eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergi*si, 2 (1), 1-10
13. George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, (10a ed.) Boston: Pearson
14. Gökbulut, B. (2022). Üniversite öğrencilerinin mobil telefon yoksunluğu (nomofobi) korkusu ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *30*(2), 331-340.
15. Gönener, A., Öztürk, A., ve Yılmaz, O. (2017). Kocaeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin mental (psikolojik) iyi olma düzeylerinin mutluluk düzeylerine etkisi. *Sportif Bakış: Spor Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 44-55.
16. Gunawan, G., Mashami, R.A., ve Herayanti, L. (2020). Gender Description on Problem-Solving Skills in Chemistry Learning Using Interactive Multimedia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 561-589. DOI: http://dx.doi.org/10.17478/jegys.627095
17. Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi.* 160.
18. Gün,S.(2021). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Yaşam Becerileri Ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
19. Gürsel, C., ve Taşkıran, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin facebook kullanma alışkanlıkları ile mutluluk düzeyleri, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi ve okunan bölüm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, *1*(2), 289-299.
20. Ioannidou, F., ve Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about. *International Journal of caring sciences*, *1*(3), 118-123.
21. Inam, A., Fatima, H., Naeem, H., Mujeeb, H., Khatoon, R., Wajahat, T., ... ve Sher, F. (2021). Self- Compassion and Empathy as Predictors of Happiness among Late Adolescents. *Social Sciences*, 10(10), 380.
22. Jayakumar, K. N. (2020). A study on the relationship between life skills and reasons for living among institutionalized early adolescents. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology Sciences,* 3(3), 544.

23. Johnson, R. B., ve Christensen, L. (2019). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. SAGE Publications, Incorporated.

24. Kardağ, A.(2019). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Yaşam Becerileri Ve Sosyal Bütünleşme İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Manisa.

25. Karmos, J. S., & Karmos, A. H. (1978). Interpersonal Communication Skills. *Journal of Teacher Education*, *29*(5), 42-44.

26. Khalilian, Z., ve Aflakifard, H. (2017). The effect of life skills training on efficacy and increasing happiness female students second period. *International Journal of Education and Management Studies*, *7*(1), 23

27. Khera, S., & Khosla, S. (2012). A study of core life skills of adolescents in relation to their self concept developed through yuva school life skill programme. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, *1*(11), 115-125.

28. Kırık, A. M. ve Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İnif e-dergi*, *2*(1), 15-26.

29. Koruklu, N. ve Özdemir, Y. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 190-210.

30. Köksal, O. ve Şahin, F.(2015). "Gelir ve mutluluk: Gelir karşılaştırmasının etkisi", *Sosyoekonomi Dergisi*, 23(26), 45-59.

31. Külekçi Akyavuz, E. ve Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi .*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1832-1851.

32. Mohammadkhani, S., ve Hahtami, M. (2011). The effectiveness of life skills training on happiness, quality of life and emotion regulation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 407-411.

33. Morin, A. (2011).Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents. Social and Personality Psychology Compass 5(10):807 - 823

34. Nedim Bal, P. ve Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, *2*(1 (ÖZEL)), 41-52.

35. Özgan, H., Balkar, B., ve Eskil, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(24), 337-350.

36. Özteke-Kozan, H. İ., Kesici, Ş. ve Baloğlu, M. (2017). Affedicilik ve duyguları yönetme becerisi arasındaki çoklu ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,15 (34), 193-215.

37. Shankari, M. D. S. ve Eagavalli, K. (2019). A Study on Life Skills among Arts and Science College Students. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD) Sciences,* 3(4), 1226.

38. Taşçı, M. (2020). Ortaöğretimde Sportif Faaliyetlere Katılımın Bireyin Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü ,* Malatya.

39. Ulus, L. (2018). Ergen bireyler için yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD),* 5(12), 516–537.

40. Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının yaşam becerileri ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(1), 205-219. DOI: 10.33437/ksusbd.879817

41. Ümmet, D. ve Demirci, G.(2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* 45: 153-170.

42. Yeter, S. İ. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Aile Aidiyeti Ve Manevi Yönelimlerine Göre Yordanması. Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* İstanbul.

43. Zorlu, Y., Zorlu, F. ve Dinç, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 13(1), 302-327. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.511546

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

Review Article

Subject Area
Fashion Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3269-3277

Arrival
24 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64736
Article Serial Number
04

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64736

How to Cite This Article
Polat, G. (2022). "Moda Endüstrisinde Post-Pandemi Döneminde Sürdürülebilirliğe Yönelik Yaklaşımlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3269-3277

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

Moda Endüstrisinde Post-Pandemi Döneminde Sürdürülebilirliğe Yönelik Yaklaşımlar

Approaches to Sustainability in the Fashion Industry in the Post-Pandemi Period

Gülşah Polat [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarimi Bölümü, Çanakkale, Türkiye

ÖZET

Dünya'da doğal kaynakların sınırsız olmadığı ve bu kaynakların dikkatli kullanılmadığı takdirde tükeneceği şüphesizdir. Kaynak israfının önlenmesi, tüketimin bilinçli yapılması ve beşikten beşiğe anlayışın benimsenmesi gibi sebepler sonucunda ortaya çıkan sürdürülebilirlik kavramı; çevre, ekonomi, sosyo-politik gibi birçok alanı kapsayan ve yaşamın her alanını yakından etkileyen küresel bir kavram haline gelmiştir. Dünya'da hızla büyüyen ekolojik ayak izi sürdürülebilirlik kavramının önemini her geçen gün hatırlatmaktadır. Özellikle de dünya genelinde yaşanan pandemi dönemi ve sonrası birçok alanda sürdürülebilir çalışmaların hız kazandığı görülmektedir Post-pandemi olarak adlandırılan pandemi sonrası dönem her alan olduğu gibi moda endüstrisini de etkilemiştir. Yaşanan bu yeni duruma ayak uydurmak için tasarım ve üretimde sürdürülebilirliğe yönelik yaklaşımlar birçok moda firması tarafından benimsenmeye başlanmıştır. Betimsel tarama yöntemine dayalı bu çalışma ekseninde; moda endüstrisinde sürdürülebilirlik kavramının önemini ortaya koymak amacıyla post-pandemi döneminde moda endüstrisinde sürdürülebilirliğe yönelik yaklaşımların neler olduğu incelenerek açıklanmaya çalışılmış ve sürdürülebilir kavramının moda endüstrisi için önem teşkil ettiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Moda Endüstrisi, Sürdürülebilirlik, Post-Pandemi, Moda

ABSTRACT

There is no doubt that natural resources in the world are not unlimited and these resources will be exhausted if they are not used carefully. The concept of sustainability, which emerged as a result of reasons such as preventing waste of resources, making consumption consciously and adopting a cradle-to-cradle understanding; It has become a global concept that covers many areas such as the environment, economy, socio-political and closely affects all areas of life. The rapidly growing ecological footprint in the world reminds the importance of the concept of sustainability day by day. In particular, it is seen that sustainable studies have gained momentum in many areas during and after the pandemic process throughout the world. The fashion industry is a giant industry that produces for the target audience and tries to keep up with possible conditions. The post-pandemi c period, called the post-pandemi c, has affected the fashion industry as well as in every field, and approaches to sustainability in design and production have begun to be adopted by many fashion companies in order to keep up with this new situation. In this study axis based on descriptive scanning method; In order to reveal the importance of the concept of sustainability in the fashion industry, the new approaches to sustainability in the fashion industry in the post-pandemi c period have been examined and tried to be explained.

Keywords: Fashion İndustry, Sustainability, Post-Pandemi, Fashion

1. GİRİŞ

"Sürdürülebilirlik" dünya genelinde bilinçsiz tüketim sonucu çevreye bırakılan atıklar ve bu atıkların geri kazanılamaması nedeniyle doğaya verilen tahribat, gibi sorunlara yönelik bir çözüm olarak sunulmuş bir kavramdır. Sürdürebilirlik tanımı ilk kez 1949 yılında LeopolAldo tarafından ifade edildiği kaynaklarda geçse de uluslararası arenadaki literatüre 1960'ların sonunda girdiği bilinmektedir. Roma Kulübü adında bir grup tarafından, dünyada ekonomik büyümeyi belirleyen insan nüfusu, ziraat, dünyadaki doğal kaynaklar, sanayileşme ile çevreye uygulanan kirlilik gibi konular analiz edilmiş ve çalışmaların neticesinde "Büyümenin Sınırları" adında bir rapor yayınlanmıştır. Sürdürülebilirlik, bu raporda dünya büyümesi ile doğal kaynakların kullanımı arasında bir denge kurulması olarak belirtilmiştir (Wright, 2002: 205). Bu bağlamda sürdürülebilirliğe yönelik çalışmalar ilk başta azalt-yeniden kullan ve geri dönüştür olarak kurgulanmış ancak ilerleyen zamanlarda yeniden düşün, reddet, azalt, yeniden kullan, onar ya da değiştir ve geri dönüştür kapsamında genişletilmiştir. Kısa zamanda sürdürülebilirlik kavramı her alanı kapsayarak sürdürülebilir ekonomi, sürdürülebilir doğa, sürdürülebilir tasarım gibi yaklaşımlar ile küresel hale gelmiştir. Moda endüstrisini de içine alan sürdürülebilir tasarım yaklaşımı Mc.Donough'a göre (1992: 8); Sürdürülebilir tasarım yaklaşımı, işletmelerin pazar kazancını ve yeniliğini yükseltirken, ürün tasarımı ile çevresel etkilerini azaltmaya yönlendiren bir yaklaşımdır (EQD, 2001:1). Bu yaklaşım, tasarım kalitesi, performansı, tüm ürün ve süreç yaşam döngüsü boyunca çevre, sağlık ve güvenlik hedeflerinin bir bütün değerlendirilmesinin sistematik bir ifadesidir (Mascle ve Zhao, 2008: 5). Bu anlamda bakıldığında sürdürülebilir ürün tasarımını gerçekleştirmek için ürün yaşam döngüsünün ilkelerine yer verilmektedir. (Yarwood ve Eagan, 1998: 6). Sürdürülebilir tasarım yaklaşımına yönelik çalışmalar yapan Fletcher (2008: 42), sürdürülebilir modayı, hem çevresel hem de sosyo-ekonomik yönleri dikkate alınarak mümkün olan en sürdürülebilir şekilde üretilen,

pazarlanan ve kullanılan giyim, ayakkabı ve aksesuar olarak da açıklanmaktadır. Moda endüstrinde sürdürülebilirlik, elyaftan giysi üretimine, giysi üretiminin dağıtımından, yeniden kullanım ve atık yönetimine kadar uzayan bir yaşam döngüsünü içermektedir. Koca (2019: 657) doğa, ekonomi ve sosyal açılarıyla ortak kavramlar bazında gelişim gösteren moda ve sürdürülebilirlik için merkezinde çelişen iki kavram olduğunu ifade etmektedir. Modanın devamlı yenilik gerektiren hızlı döngüsel özelliği ile sürdürülebilirliğin kullanım ömrü uzun ürünleri gerekli kılan yavaş döngüsü bu çelişkiyi ortaya koymaktadır (Koca ve Koç, 2020: 176). Moda firmalarının üretim sürecinde çevreye zarar veren atıklar ortaya çıkmakta ve her üretim süreci bu kirlilik büyüyerek sürdürülebilirlik açısından endişe vermektedir. Sadece üretim sürecinde değil, tüketim sonrası çevreye bırakılan üretim atıklarının doğaya verdiği zararlardan dolayı da tekstil ve moda endüstrisinin çevreye zarar veren ikinci en büyük endüstri kolu olduğu dikkate alındığında, bu sektörün sürdürülebilir açıdan hayati önemi açıkça ortaya çıkmaktadır (Koca ve Önal, 2022: 113).

Bu araştırmada, moda endüstrisinde sürdürülebilirlik kavramı iki başlık altında incelenmiştir:

- ✓ Moda endüstrisinde üretime ve tüketime bağlı çevreye verilen zararlar nelerdir?
- ✓ Moda endüstrisinde post-pandemi döneminde sürdürülebilirliğe yönelik yaklaşımlar nelerdir?

Araştırma, betimsel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Çalışmaya, kaynakların taranması ile başlanmıştır. Araştırma verilerine göre, moda endüstrisinde üretim sırasında meydana gelen atıkların çevreye ve insan sağlığına verdiği zararlar, üretim sonrasında kullanıcıların kullanım süresi dolan tekstil ürünlerinin atıklarının çevreye verdiği zararlar açıklanarak, post-pandemi döneminde moda endüstrisinde sürdürülebilirliğe yönelik çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

2. MODA ENDÜSTRİSİNDE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

20. yüzyıl, teknoloji ve sanayi alanındaki gelişmelerin giderek geliştiği dönem olurken, doğal dengenin bozulması ve kaynakların bilinçsiz tüketilmesi bu gelişmelerin bedeli olmuştur (Güvenç, 2008: 34). Sürdürülebilirlik, doğa, sosyal ve ekonomi alanını kapsayan 3 temel alanda uzun ömürlü olma çabasını gündeme getirmektedir. Bu yüzden kaynakların sürdürülebilir kullanımı için, kaynak gereksinimi ve ekosistemlerin üretken kapasitelerinin korunması gerekmektedir (Yale Center For Environmental, 2005: 19). Moda endüstrisini sürdürülebilir kılan mevcut anlayışta ise, malzeme ve materyallere karşı empatik bir yaklaşım rol oynamaktadır (Fletcher, 2008: 3). Bu noktada birçok tasarımcıda geri dönüşüme yönelik üretimlere yönelimler gelişmiştir. Buna örnek olarak sürdürülebilirlik kavramının ilk nesil tasarımcılarından Victor Papanek, daha sosyal ve etik sorumluluk taşıyan tasarımlara yönelen öncü konumunda olmuştur. 1990'larda moda endüstrisinde çalışan işçilerin haklarına yönelik girişimleri gündem olmuştur. İngiltere'de, bu girişimlerin etkisiyle 1990'ların sonuna doğru "Etik Ticaret Girişimciliği" adlı bir birliğin oluşturulmasıyla sonuçlanmıştır. Markaların birçoğu birliğin üyesi olup etik ticaret ve çalışma koşulları ile ilgili birçok şarta imza atmıştır (Türkmen, 2009: 45). Moda endüstrisinde sürdürülebilirlik konusunun önemini anlayabilmek için moda endüstrisinde üretim sürecinde ve tüketim sonrasında çevreye verilen zararları ve tedbirleri ele almak gerekmektedir.

2.1. Moda Endüstrisinde Üretime Bağlı Çevreye Olan Zararlar

Sürdürülebilir üretim yaklaşımları, üretim sırasında insan sağlığını ve doğayı etkileyebilecek zararları azaltmayı hedefleyen çevre dostu üretim sürecini kapsayan tüm etkinlikleri içerir. Bu bağlamda bakıldığında moda endüstrisinin üretime bağlı olarak çevreye bıraktığı atık miktarı oldukça fazladır. Her yıl 7500 tona yakın tekstil üretimi atığı oluşmaktadır (Bridgwater ve Mumford, 1980). Çöplüklere dökülen tekstil atıkları tekstil tedarik zincirinde yeniden üretimin bir girdisi olmak yerine, değer kaybına neden olmaktadır. Tekstil atıklarının geri dönüşümü, daha ziyade termoplastik polimer esaslı liflerde gerçekleştirilmektedir. Bunun sebebi bu liflerin işlenmesinin ve geri dönüşüm sonrası farklı biçimlerde elde edilmesinin mümkün olmasıdır (Eser, Çelik, Çay, ve Akgümüş, 2016: 50-52). Tekstil atıklarına yönelik bir başka geri dönüşüm ise hurdacılar tarafından toplanan tekstil atıklarının şekil ve tiplerine veya karışımlarına göre sınıflandırılarak bu atıkların tiftikleme makinasına atılmasıdır. Bazı tekstil üretim atıklarından ise keçe ve temizlik aracı yapılabilmektedir. Naylon, polyester gibi termoplastik lifler içeren tekstil atıkları eritme ve yumuşatma işlemiyle plastik kısım alındıktan sonra geri dönüştürülebilir (Bridgwater ve Mumford, 1980). Moda endüstrisinin çevreye bıraktığı karbon ayak izi ancak bu sürdürülebilir yaklaşımlarla küçülecektir. Moda endüstrisinin üretim aşamasında çevreye zararlı olabilecek birçok etkene sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda moda endüstrisinin üretim süreci incelendiğinde katı, sıvı ve gazdan oluşan mevcut atıkların en aza indirilmesi için sürdürülebilir çalışmaların atlanmaması gerekmektedir. Sürdürülebilir yaklaşımdan biri olan yaşam döngüsünün izlenmesi bu noktada önemlidir. Balpetek vd. (2012: 45), yaşam döngüsünün sektördeki kimyasal madde, enerji ve su kullanımını minimal düzeye getirmesine diğer taraftan da çevre kirliliğinin azaltılmasına olanak sağlayacağını vurgulamışlardır. Bu kapsamda bir tişört üretimi yaşam

döngüsü genel olarak analiz edildiğinde; hammadde işlenme aşaması, kumaşa dönüşüm sonrasındaki uygulanan kimyasal işlemler ve ardından dikim aşamaları, paketlenmesinden tüketici kullanım sonrasında atık-geri dönüşüm-tekrar kullanımı ile yaşam döngüsünü tamamlayacağı Şekil-1'de görülmektedir.



Şekil 1. Yaşam döngüsüne yönelik örnek
Kaynak: (Balpetek vd.,2012: 45)

2.2. Moda Endüstrisinde Tüketime Bağlı Çevreye Olan Zararlar

Tüketici alışkanlıkları her geçen gün ekonomi, teknoloji ve diğer tüm olaylara karşı değişim göstermektedir. Sürdürülebilir tüketim anlayışını yaşam felsefesi haline getiren tüketiciler çevreye duyarlı ve bilinçli tüketim yapmayı tercih ederler. Öte yandan pek çok kullanıcı aldığı ürünün üretim, kullanım ve sonrası dâhil olmak üzere her bir aşamada etik ihlali yapılmadığını öğrenmek istekleridir. Örneğin: Gelişmekte olan ülkelerin küçük üreticilerinin, "adil ticaret" ile yapılmasını bir tercih sebebi olarak görmekte ve ürünlerin üstünde "adil ticaret" amblemi aramaktadırlar (Özçuhadar ve Öncel: 8-9). Tekstil Geri dönüşüm Konseyi kullanıcı sonrası tekstil atıklarını, tüketicinin artık kullanmayı bıraktığı ya da ihtiyaç sahipleri olan kişilere vermek istediği kıyafet ve ev tekstil ürünleri olarak sınıflandırmaktadır (Koch ve Domina, 1999: 8). Kullanıcı atıklarının meydana gelmesinde etkili olan nedenler:

- ✓ Kalitesi düşün ürünlerin artık kullanılmak istenmemesi
- ✓ Modası geçmiş ürünler
- ✓ Kullanım ömürlerini tamamlayan ürünler olarak sınıflandırılabilir.

Kullanım süresi dolan veya modası geçmiş giysiler yenilenerek farklı özgün ürünlere dönüştürülebilmektedir. Kullanıcı tekstil atıklarında dünyada en yaygın davranışlarında giysilerin ihtiyaç sahiplerine verilmesi yer almaktadır (Kılıç, 2013: 18). Bu kapsamda özellikle pandemi döneminde değişen tüketici alışkanlıkları pandemi sonrasında da değişmeye devam etmektedir. Bunun en büyük göstergesi ise özellikle yeni nesil tüketicilerin beklentileri doğrulusunda gelişen sürdürülebilir moda yaklaşımıyla birçok firma pandemi döneminden önce hızlı moda anlayışını benimserken günümüzde artık yavaş moda anlayışına geçerek yıllık üretim miktarlarını azaltmaya gitmişlerdir. Pandemi döneminin etkisi ile yeni üretim yaklaşımlarına geçiş yapan moda endüstrisinde yaşanılan olaylar ve post-pandemi dönemindeki sürdürülebilir yaklaşımlar iyi analiz edilmelidir.

2.3. Post-pandemi Döneminde Sürdürülebilirliğe Yönelik Yaklaşımlar

Moda endüstrisi küreselleşmeyle birlikte birçok durumdan etkilenmekte olup meydana gelen her duruma karşı uyum sağlamak mecburiyetinde kalmıştır. Covid-19 salgını ile birlikte tüm dünya etkilemiş ve birçok iş alanları işlevini yitirmiş duruma gelirken bazı firmalar ise üretim kotalarını geçici olarak sınırlandırmak durumuna gitmişlerdir. Moda endüstrisini de etkisi altına alan bu salgın ile firmalar üretim sürecinde acil tedbirler almaya yönelmişleridir. Moda endüstrisi, olası şartlara karşı uyum sağalamaya çalışan bir endüstri olduğundan pandemi döneminin getirdiği yeni gelişmeleri de takip etme ve uygulama yoluna gitmiştir. Bu yeni gelişmelerden en önemlisi ise sürdürülebilirliğin daha önem kazanmış olmasıdır. Pandemi sürecinde gündemden düşmeyen sürdürülebilirlik bağlamında ekolojik ayak izi, iklim krizi, çevreyi koruma, doğa dostu üretim, tüketim bilinci, yaşam döngüsü, etik kaygılar vb. haberler sürekli gündemde tutulmuştur. Google 2020 arama verilerine göre pandemi ile beraber Türkiye'de "İklim değişikliği nedir?" sorusu gündeme gelmeye başlamıştır. Dünya genelinde ise "İklim değişikliği nasıl durdurulur?" sorusu 2020'de daha önce hiç aranmadığı kadar aranmıştır (URL 1).

Pandemi ile birlikte, moda dünyasının lüks markaları üretim süreçlerini sürdürülebilirlik çerçevesinde tekrar gözden geçirmeye başlamıştır. Bunun en önemli kısmı ise hızlı moda akımının tartışma gündemine alınması olmuştur. Pek çok büyük moda evi yılda sadece iki koleksiyon çıkaracağını açıklamış ve büyük moda haftaları da

yerlerini dijital şovlara bırakmaya başlamıştır (URL 2) Doğaya karşı bilinçli yaklaşımın arttığı, tüketim algısının değiştiği ve özellikle de doğaya duyarlılığı ile bilinen Z kuşağının ortaya çıktığı bir dönemde moda endüstrisinin sürdürülebilir tasarım anlayışına yönelmesi kaçınılmaz olmuştur. Post Pandemi dönemine geçmeden önce bu sürece zemin hazırlayan Pandemi döneminde moda firmalarının nasıl yaklaşım izlediğine bakmak doğru olacaktır.

Pandemi sürecinin ilk evrelerinde birçok lüks markalar yeni üretim politikaları geliştirerek sağlık sektörüne yönelik üretimler geçiş yapmışlardır. Bununla birlikte bu krizin çözülmesi için çeşitli desteklerde de bulunmuşlardır. Sürdürülebilirlik kapsamında ise moda evleri birer ikişer koleksiyon azaltacaklarını, hızlı modaya uymayacaklarını, daha kaliteli ve uzun yıllar kullanılabilir kumaşlardan üretim yapacaklarını açıklamaya başladı (URL 3). Pandeminin olumsuz etkisiyle değişim gösteren defile örneklerinden biri Balanciaga markasının 2021 kış koleksiyonunu "afterworld: theage of tomorrow"video oyunu ile sunması oldu(https://www.sabah.com.tr/). Hasbullah, Sulaiman, & Mas'od, (2020: 899-900), Rusya ve Londra moda haftalarını dijital platforma taşırken, Dior'danBurberry'ye markalara "seyircisiz" sahnelenen defileler, dijital kampanyalar ve hatta bir moda filmi başlatmak için ilham vermişlerdir. Genel olarak pandeminin ilk dönemlerinde hemen hemen her alanda sürdürülebilirlik etrafında yeni yaklaşımların geliştiği, hem tüketicilerin hem de üreticilerin bu yeni döneme çevresel bilinçle yaklaştıkları bir dönem olduğunu görülmekteyiz, Pandemi sürecinin bitmesi ile Post- pandemi dönemine geçiş yapılması moda dünyasında yeni bir dönemin başlaması adına kaçınılmaz oldu. Bu bağlamda, bazı markalar üretim sürecini pandemi sonrasında daha şeffaf hale getirmiştir. Moda dünyasında sürdürülebilirlik adına en önemli gelişmelerden bir diğeri de "Moda Paktı" olduğu söylenebilir. "Fashion Pact" tedarikçiler ve distribütörler de dâhil olmak üzere moda endüstrisindeki firmaların oluşturduğu küresel bir koalisyonudur. 2022'de 75 imzacının bulunduğu anlaşma ile yeni hedefler: iklim değişikliğini durdurmak, biyoçeşitliliği geliştirmek ve su alanlarını korumak olmuştur (URL 4). Pandemi sonrasında moda endüstrisinin sürdürülebilirlik çerçevesinde edindiği yeni yaklaşımları aşağıdaki başlıklar halinde sıralanabilir:

✓ Vintage ürünler/ikinci el satış

Vintage giyim denilince akla ilk gelen 1970'li yıllarda yaşanılan hippi akımı sonucunda gündeme gelen ikinci el pazarlardır. Pandemi ile birlikte moda endüstrisinin üretimi yavaşlatması normal olmayan bir süreci beraberinde getirmiştir. Yaşanan bu gelişme, tüketicilerin bilinçlenmesini sağlamakla birlikte vintage giyimi de yeniden popüler kılmıştır. Bu bağlamda İkinci el pazarına artan ilgi "etik tüketicilik" olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır (Erciş ve Türk, 2016: 3). Etik tüketim anlayışı sürdürülebilir yaklaşım ile benimsenen çevre dostu üretim, ekolojik ayak izi, iklim krizi ve biyoçeşitlilik gibi kavramlara gösterilen hassasiyeti içermektedir. Bu kapsamda, moda endüstrisinin doğaya verdiği zarar "üret-sat-daha fazla üret" sürecini daraltarak ve kullanıcıları bilinçli tüketmeye yönlendirmiştir (Varol, 2022: 60). Perakende işinde döngüsel ekonominin ve sürdürülebilirliğin önemine vurgu yapan Asya-Pasifik (APAC) müşterilerinin %39 ve %29'u sırasıyla ikinci el giysi ve ayakkabı satın aldıklarını belirtmektedir. Öte yandan, önde gelen bir veri ve analitik şirketi olan Global Data'ya göre, alışveriş yapanların %16 ve %13'ü kiralık giysi ve ayakkabı ürünlerini tercih etmektedirler. Global Data Perakende Analisti Ankita Roy söz konusu durumu şu şekilde yorumlamaktadır:

"*Tüketiciler, özellikle de genç nesil arasında büyüyen bir eğilim, eski kıyafetlerin kalıcı mülkiyetinden uzaklaşmak ve kiralama ve yeniden satış hizmetleri tarafından sağlanan sürdürülebilirlik ve satın alınabilirliği aramak olmuştur. Bu aynı zamanda gardıroplarını yenilemelerini de sağlar. Bu nedenle giyim, kiralama ve yeniden satış pazarında en çok tercih edilen kategori olmaya devam ediyor. "Bölgedeki en büyük hazır giyim perakende pazarı olan Çin, Z kuşağı ve Y kuşağının, dolaplarında ve sosyal medya sayfalarında çeşitliliği seven ve alışverişte tutumlu olabilen temel tüketiciler olması nedeniyle, gelişen ikinci el giyim pazarına da sahip. satın alma süreci. Benzer şekilde, Hindistan'da da ucuz ve sürdürülebilir yeniden satış pazarı büyüyen bir trend olsa da, pandemi sırasında alıcıların güveni kullanılmış giysi satın alırken önemli bir sorun olmaya devam ediyor"* (URL5). Birçok moda markası pandemiden sonra üretim anlayışını değiştirdiği gibi ürettikleri ürünlerin daha uzun ömürlü olması yönünde de çalışmaktadır. Sürdürülebilirlik anlayışını içselleştiren Miu Miu, kullanılmış giysilere ikinci şans vermek için "MiuMiu Upcycled" girişimini başlatmış ve Sonbahar/Kış 2022 sezonuna yönelik birkaç parça deri ceketi bu kapsamda yeniden üreterek, alıcıya sunmuştur.



Resim 1: MiuMiu markalı Vintage ürünler
Kaynak: (URL 14)

Bununla birlikte hızlı moda üretimi ile bilinen H&M firması ise pandemiden sonra "Kıyafet Toplama Programı'nı hayat geçirerek H&M kendi adına sürdürülebilir bir moda geleceğine hayat vererek dünya genelinde yeni bir girişim başlatmıştır. Bu sayede kullanıcılara eski ürünlerin değerlendirilmesi noktasında farkındalık kazandırmayı amaçlamıştır (URL 6). Bu kapsamda ikinci el elbise satışı kiralaması yapan birçok mağaza da sürdürülebilir modaya katkı sağlamaktadır. Özellikle lüks markalar Y ve Z kuşağı için "farkında" ve "uyanık" kalmalarını beklemekte ve bu yüzden sürdürülebilirlik tasarım anlayışında üretimlerini gerçekleştirmektedirler (URL 7).

✓ Çevre dostu materyaller:

Sürdürülebilir tasarım kapsamında moda endüstrisinin ilk başta izlemesi gereken adımlardan biri de tasarımlarda kullanacağı materyallerdir. Çevre dostu olmayan doğada çözünemeyen, çevre kirliliğine sebep veren materyaller yerini pandemi sonrasında pek çok moda firması tarafından çevre dostu materyallere bırakmaya başlamıştır. Örneğin; Gül yaprağından ipek, kaktüsten ve muzdan deri gibi biyo materyaller, kimyasal içeriklere çevre dostu materyaller sürdürülebilirlik açısından önemli gelişmelerdendir. Polyester elyaf yerine deniz yosunu ve kır çiçekleri ile doldurulan şişme montlar, çiçeklerin DNA'ları kullanılarak üretilen pigmentler de bunların arasında yer almaktadır (URL 8). Birçok moda firması sıra dışı teknolojiyle geliştirilen virüs geçirmeyen kumaşların üretimine yönelmişlerdir. Aralarında Kering Group, Armani, Ermene gildo Zegna ve Prada gibi markalar için kumaş üreten İtalyan Albini Group, binlerce farklı virüs versiyonunu yok edebilecek bir kumaş teknolojisi ürettiklerini açıklamışlardır (URL 9). Bununla birlikte TENCEL markası, tedarik zincirinin şeffaflığını arttırmanın yanı sıra doğada çözünen ve zarar vermeyen bitkisel materyaller kullanılarak 2050 yılına kadar net-sıfır emisyon hedefine ulaşmayı taahhüt etmektedir. North Face ve Patagonia da kendi tasarım alanlarını yaratarak organik pamuklardan üretim yapmaktadırlar (Elle, 2022:54). Armedangels ise, "Pamuk Dönüştürme" projesi üzerinde çalışmakta olduğunu ifade etmiştir. Bu dönem ile birlikte doğada tamamen yok olabilen mantardan deri, şekerden ipek kumaşı gibi organik kumaş ve materyaller ön plana çıkmıştır (URL 10). Maissie William'ın Coperni tasarımcılarıyla birlikte elma kabuğu ve posaları kullanarak hayata geçirdiği "Swipe Bag" projesi de sürdürülebilir bir geleceğe katkı sağlaması açısından oldukça çarpıcı bir başka örnek olmuştur (Elle, 2022: 53).

✓ Şeffaf üretim:

Pandemi sürecinde en önemli noktalardan biri firmaların sürdürülebilir üretim anlayışı ile uyguladıkları politikalardır. Bunlardan biri de şeffaf üretimdir. Şeffaf üretim anlayışı firmaların, hayvanlar zarar vermeyen, doğayı kirletmeyen, karbon ayak izi oluşturmadan ve uzun ömürlü giysi üretimi için organik biyomateryal kullanmaları gibi adil ticaret bağlamında yaptıkları politikaları kapsamaktadır. Bu bağlamda özellikle pandemi sonrasında tüketiciler tarafından artan hassasiyet ile sektörde yaşananlar bu alanda çalışanların çalışma koşullarına dikkat çekmiş, müşteriler markalara daha şeffaf olmaları ve etik koşullar sağlamaları için baskı yapmaya başlamışlardır. Bu anlamda markalar, sürdürülebilirlik sertifikalarına sahip olabilmek için büyük adımlar atmakta ve modanın değişiminde öncü olmaktadırlar (URL 11).

✓ Döngüsel moda:

Geri kazanma ya da yeniden kullanma olarak tanımlanan döngüsel moda, ömrü biten giysileri çöpe atmak yerine ürünü değerlendirerek yeniden tüketiciyle buluşturulmasıdır. Bu yeni sürdürülebilir moda trendi, ürünün geri dönüşüm politikalarını kapsamaktadır. McKinsey, tekstil kirliliğine yönelik hazırladığı araştırma raporunda üretilen her 5 üründen 1'inin hiç giyilmeden atıldığını paylaşmıştı. Bu durumu markası için bir değer ve kazanç kaybı olarak nitelendiren markalar, geri dönüşümü daha önemsemeye başlamış, bu anlamda ciddi çalışmalar yürütmeye başlamışladır (URL 11). Bu noktada, Oysho markası geri dönüştürülebilen kumaşlardan hazırladığı "Pike Swimwear" isimli koleksiyonu farklı bir çizgiyle yeniden tüketiciyle buluşturmuştur (Elle, 2022: 76). Doğal

kaynakların dengeli kullanımı ve bunun da döngüsel yaklaşımla gerçekleşebileceği tartışmaları pandeminin gündeminde tutulurken, McKinsey'in 2020'de açıkladığı "Fashion on Climate" raporuna göre, 2030 yılına dek her 5 giysiden 1'i döngüsel iş modelleri içerisinde üretilip satın alınırsa 143 milyon ton sera gazı salınımının önüne geçilebilir (URL 12). Bu bağlamda bakıldığında döngüsel moda çatısında toplandıkça markalar modanın ekolojik ayak izi azalmaya başlayacaktır. Döngüsel moda giysinin kullanım ömrünü uzatma, geri dönüşüm, yaşam döngüsü gibi kavramlar adına sürdürülebilirlik için kilit önem taşımaktadır.

Döngüsel moda, tek bir ürünün faydalarından çok, büyük resmi görmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, modacı Özlem Sürer'in uzun vadeli bir proje olarak gerçekleştirdiği "mindset" isimli projesi, önemli bir örnektir. Sürer; yavaş moda hassasiyetinde sanat ve sürdürülebilirlik kapsamında bir imaj manifestosu olarak kabul görülmesi gereken tek seçenek olduğunu belirtmiştir.

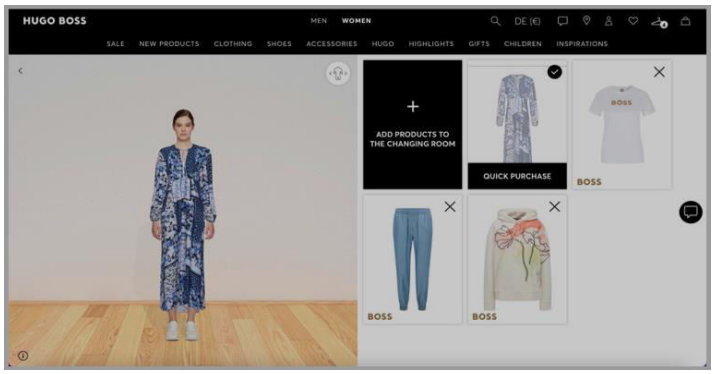
Bugüne kadar sürdürülebilirlik olarak oluşturulan projeler arasında; "Su Projesi", "Deniz Temiz Derneği Sosyal Sorumluluk Projesi", "Vakko Ormanı", "Vakkorama Belgrad Ormanı Koşu Parkuru", "Buğday Ekolojik Yaşamı Destekleme Derneği" gibi önemli çalışmalar yer almaktadır. Modacı Hüner Aldemir, kıyafetlerde fermuar gibi materyaller kullanmadan her bir parçayı yüzde yüz doğadan dönüştürülebilir şekilde tasarladığını belirtmiştir (Elle, 2022: 108). Tüm bu döngüsel moda hareketleri kapsamında yapılan yenilikler, sürdürülebilirliğin moda endüstrisi için vazgeçilmez bir sorumluluk olduğunu göstermektedir.

✓ Dijital moda:

21. yüzyılda değişen ve gelişen teknolojiyle birlikte sürdürülebilirlik konusu başka bir boyut kazanmıştır. Özellikle dijital çağ olarak tanımlanan bu dönemde, her alanda olduğu gibi moda sektöründe de yeni yaklaşımlar gelişmiştir. Özellikle sosyal medya aracılığıyla dünyanın birçok yerine ulaşım kolaylığı sağlanmış bu da beraberinde dijital moda kavramını getirmiştir. Pandemi ile başlayan ve hız kazanan bu akım, dijital defileler, Metaverse ve NFT gibi farklı platformlarda tüketiciye daha hızlı ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Söz konusu bu gelişmeler, yerelden evrensele doğru everilen yeni öneriler sunmuştur.

Çalık Denim'in 19 Nisan 2022'de üçüncüsünü gerçekleştirdiği "Ever Evolving Talk By Çalık" denim etkinliğinde, moda ve tekstil endüstrisindeki son gelişmeler, atılan adımlar, yapılması gerekenler, yakın ve uzun vadeli gelecek, biyoçeşitlilik ve sürdürülebilirlik gibi birçok farklı konu tartışılmıştır. Teknolojik gelişmelerin ve sağladığı olanakların tartışıldığı bu platformda, sürdürülebilirlik konusunun bu gelişmelere paralel olarak nasıl bir noktaya taşınacağı da açık bir şekilde gösterilmiştir. Örneğin, Hugo Boss'ın, alışveriş yapanların boyutlarına göre uyarlanmış, gerçeğe en yakın şekliyle kişiselleştirilmiş bir avatar aracılığıyla alışveriş yapanlara binlerce ürünü sanal olarak deneme olanağı sağlamayı amaçlayan "PictoFitMirror"ı teknolojisi, gelecek vadeden önemli bir çalışmadır.

Bu kapsamda dijital moda gerçeği de gündemde oldu. Dijital alanın yeni geleceği Metaverse ve NFT pandemi sonrası yeni nesil tüketici davranışları ve markaların Z kuşağıyla iletişim yolları, pandeminin moda dünyası üzerindeki etkileri, Metaverse'ün sürdürülebilirlik açısından gerçekliği üzerinde duruldu (Elle, 2022: 58). Hugo Boss, alışveriş yapanların boyutlarına göre uyarlanmış, gerçeğe en yakın şekliyle kişiselleştirilmiş bir avatar aracılığıyla alışveriş yapanlara binlerce ürünü sanal olarak deneme olanağı sağlamayı amaçlayan bir artırılmış gerçeklik teknolojisi olan Picto Fit Mirror'ı kullanmaktadır. Ayna, müşterilerin %93'ün üzerinde bir oranla gerçeğe yakın bir avatar oluşturmasına izin vererek çalışmaktadır.



Resim 2. Picto Fit Mirror programı
Kaynak: (URL 15)

Müşteri deneyimi için; giysilerin sanal ortamlarda, avatar üzerinde görülebilmesine olanak sağlayan bu teknoloji, müşterilerin denemek istedikleri kıyafetleri yorulmadan ve daha kısa sürede, kendilerini mağazanın içindeymiş gibi hissederek satın alma işlemini gerçekleştirebilme imkanı vermektedir (Ağca ve Kozbekçi Ayranpınar, 2021: 9).

Pandemi ile satın alma alışkanlıklarının büyük bir kısmı dijitale yönelmiştir. Buna imkan veren ise Meta dünyasıdır. Şirketin kurucusu Mark Zuckerberg ve moda bölümlerinden sorumlu yönetici Eva Chen, sosyal medyadan haberi duyururlarken, artık avatarlara özel mağazaların giderek artacağının bilgisini de vermişlerdir (URL 13).

Türkiye'de de meta dünyası moda alanında kullanılmaya başlamıştır. Bunlardan biri olan Beymen markası, ilk Meta-Influencer Bella'yı yaratarak meta dünyasına adımını atmıştır. Günümüzde her sektörün kullandığı Metaverse ve NFT moda sektörü için kaçınılmaz bir dünya olmuştur. Bu kapsamda pek çok marka Metaverse mağazası açmıştır. Prada, Thom Browne, Balanciaga, Balmain, Gucci, Ralph Lauren gibi markaların yaptıkları projeler önümüzdeki yıllarda moda endüstrisi adına deneyimleyebileceğimiz yeni bir kapıyı aralamıştır (Elle, 2022).

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Dünya'da doğal kaynakların sınırlı olması, bu kaynakların bilinçli şekilde tüketilmemesi, üretilen ürünlerin uzun ömür kullanımlı olmaması ve bu ürünlerin doğaya tekrar kazandırılamaması ve doğayı kirletmesi gibi durumlar hakkında çözümlerin geliştirilmesi aşamasında sürdürülebilirlik kavramı ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllarda çıkan bu kavramın her alanda etkin bir şekilde uygulanması hedeflenmiştir. Bunun için çeşitli sivil topum örgütleri, adil ticaret kavramı, ekolojik ürün üretimi, geri dönüşüm depoları ve yasal düzenlemeler yapılmış, ancak maalesef yeterli olmamıştır.

Sürdürülebilirliğin önemli bir kolunu oluşturan moda endüstrisinin pandemi dönemine kadar bu anlamda yeterli düzeyde uygulamalar gerçekleştirmediği ve buna ilişkin yeterli düzeyde tedbir almadığı kaynaklarca belirtilmiştir.

Ancak Pandemi süreci ile birlikte değişen dünya standartları, moda endüstrisini de etkilemiş sürdürülebilirlik anlamında yeni yaklaşımların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle dijital moda ile yeni moda dünyasının yaratılması, Metaverse mağazalar, vintage satış mağazalarının kurulması, çevre dostu materyal seçimleri, döngüsel moda yaklaşımı, üretim sırasında doğaya en az karbon salınımın verilmesi noktasında pek çok marka bu yeni yaklaşımları sürdürülebilirlik adına uygulamaya başlamıştır.

Ancak hala dünya genelinde moda endüstrisinde sürdürülebilirliğe yönelik katılımın yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Geleceği yakından ilgilendiren bu konunun moda özelinde, yenilikçi eko-tasarım, sürdürülebilir tasarım tanımlamalara sahip yeni hareketlerin yayılması büyük ölçüde önem arz etmektedir. Bu nedenle moda tasarım eğitiminin tüm aşamalarını bu çerçevede oluşturmak ve geliştirmek gerekmektedir.

Kaynaklarımızın korunması ve bu anlamda bilinçli bir sürdürülebilir yaşam için mevcut moda tasarımcılarının ve gelecekte bu alanda faaliyet gösterecek olan kişilerin, sürdürülebilir moda konusunda gerekli hassasiyetleri göstermeleri gerekmektedir.

Konuyla ilgili bir diğer önemli unsur ise, ekolojidir. Ekolojik ürünlerin hem insan sağlığı hem de çevre için önemi hakkında gerekli bilgilendirilmeler yapılmalıdır. Günümüzde ekoloji ve sürdürülebilirlik konuları hakkında çeşitli akademik kongreler düzenlenmekte olup bu kongrelerde sunulan bildirilerin dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması da çözüm önerisi olarak düşünülmektedir.

Sadece tekstil ve moda alanında önem taşımayan, hayatın her alanında çok önemli bir konu olan sürdürülebilirlik için politikacılar tarafından da gerekli destekler yapılmalı ve yasal düzenlemelerde mevcut boşluklar bulunuyor ise bunların doldurulması önem taşımaktadır. Sürdürülebilirlik için Dünyada ve ülkemizde de adil ticaret algısının yaygınlaştırılması üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca eko-etiketlerin arttırılması, bu etiketlerin fuarlarda tanıtılması önerilebilir. Ekolojik ürünlerin hem insan sağlığı hem de çevre için önemi hakkında gerekli bilgilendirilmeler yapılmalıdır. Günümüzde ekoloji ve sürdürülebilirlik konuları hakkında çeşitli akademik kongreler düzenlenmekte olup bu kongrelerde sunulan bildirilerin dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması da çözüm önerisi olarak düşünülmektedir

Ayrıca tüketici noktasında Tüketicilerin aldıkları ürünlerin sürdürülebilir kapsamda üretildiklerine dahil bilgi talebine öncelik verilmesi gereklidir. Daha kapsamlı bir başka konu da, "giyim sürdürülebilirliğinin" tüketiciler için çok somut olmamasıdır. Tüketicilerin satın alırken daha bilinçli kararlar alabilmelerini sağlamak için bu konuda markaların konuyla ilgili çalışmalar yürütmesi faydalı olacaktır. Şeffaf üretim anlayışı bu kapsamda önem teşkil etmektedir. Ürünlerin nasıl üretildiği tüketiciye doğrudan iletilme yolu bulunmalı tüketicinin algısında yer edinilmesi sağlanmalıdır. Endüstri, giysilerle ilgili yaşam döngüsünü ciddiye almanın yanı sıra tüketicilerin giysileri yeniden kullanmasını ve geri dönüştürmesini de kolaylaştırmalıdır. Eko-etiketleme endüstriler için hala aşılamadığı görülen bir zorluk olsa da evrensel olarak kabul edilmiş sürdürülebilirlik standartlarına sahip olmak adına işbirliklerinin yapılması faydalı olacağı düşünülmektedir.

Son olarak markaların tüketici beklentilerini karşılayabilmeleri için sürdürülebilirliğe yönelik tüketici ile iletişim kurmaları markaların geleceği adına hayati önem taşımaktadır. Bu konuyla ilgili tüketicilere anketler uygulanması ve beklentilerinin ne yönde olduğunun ortaya konması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Balpetek, F.G. ve Alay, E., Özdoğan, E. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma İçin Yaşam Döngüsü Değerlendirmesi ve Tekstil Sanayi, *Tekstil Teknolojileri Elektronik Dergisi*, Cilt:6, No:*2*, s. 37-49, İzmir, 2012.
2. Bridgwater, AV. ve Mumford, CJ. (1980). *Atık geri kazanım ve kirlilik kontrol el kitabı*, Newyork.
3. Yurdacan, S. (2022). Sürdürülebilir Jean, Evet Mümkün. *Elle dergisi*, Haziran 2022.
4. Erciş, A., Türk, B. (2016). Etik Çerçevesinde Tüketim, Tüketici ve Çevre: Ekolojik Okuryazarlığın Moderatör Rolü. *Çukurova Üniversitesi İBBF Dergisi.* Cilt: 20, Sayı: 2, 1-24.
5. Eser, B., Çelik, P., Çay, A. ve Akgümüş, D. (2016). "Tekstil ve Konfeksiyon Sektöründe Sürdürülebilirlik ve Geri Dönüşüm Olanakları" *Tekstil ve Mühendis E-Dergisi*, cilt:23, sayı: 101, s.43-60.
6. EQD - Environment QualityDivision (2001), "*Product InnovationtheGreen Advantage. An Introductionto Design for Environment for Australian Business*". Environment Australia. Department of the Environment and Heritage. Australia. ISBN: 0642547238.
7. Fletcher, K. (2008). Sustainable Fashion&Textiles: Design Journeys. Oxford: Earthscan, s.227.
8. Güvenç, B. (2008). *Sürdürülebilirlik Bağlamında Ekolojik Tasarım Prensiplerinin Mimaride Uygulanabilirliğinin İrdelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
9. Hasbullah N.,Sulaiman Z., &Mas'od A.(2020). The Effect of Perceived Value on Sustainable Fashion Consumption in theEra of Covid-19: A Proposed Conceptual Framework, . *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 10(8), p.895-906.
10. Koca, E. (2019). Artistic Studies on Desıgn Development With Fabric Scrapsın The Context of Sustaınable Fashion, *The Research Journal of The Costume Culture,* 27(6), pp.654-665,
11. Koca, E., Koç, F. (2020). Example of Iterative Process in Upcycled Clothing Design: Unused Necktiesand Upholstery Scraps, *The Research Journal of The Costume Culture*, 28(6), pp. 890-911.
12. Koca, E., Ünal, N. (2022). Tekstil ve Hazır giyim İşletmelerinin Sürdürülebilirliğe Yönelik Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi: Denizli İli Örneği. *Sanat Ve İnsan Dergisi Journal Art And Human*, 6 (1), S.111-127.
13. Koch, K. Anddomina, T. (1999). Consumer Textile recycling As A Means Of Solidwaste Reduction. *Familyand Consumer Sciences Research Journal*, *28* (1), 3-16.
14. Kılıç, S.(2013). *Giyim Sektöründeki Üretim Artıklarının Sürdürülebilir Moda Yaklaşımı İle Değerlendirilmesi ve Örnek Bir Uygulama*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Mascle, C.;Zhao, H.P. (2008). "Integrating Environmental Consciousness in Product/Process Development Based on Life-CycleThinking". *International Journal of Production Economics* 112. 5-17.
16. McDonough, W. , (1992). The Hannover Principles: Design for Sustainability, New York.
17. Özçuhadar, T., ve Öncel,P., (...) Sürdürülebilir Üretim Ve Tüketim Yayınları – Iv, Eko Tasarım.
18. Türkmen, N. (2009). *Tekstil ve Moda Tasarımı Açısından Sürdürülebilirlik ve Dönüşüm,* Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
19. Taşdöner, A. (2022). Döngüsel Moda Tarladan Dolaba, *Elle dergisi*, Haziran 2022.
20. Yale Center For Environmental Lawand Policy, (2005). "*2005 Environmental Sustainability Index*", Minesota, USA, s. 19.
21. Yarwood, J.M.;Eagan, P.D. (1998). *"Design For Environment Toolkit: A Competitive edge for the future". Minnesota Office Of Environmental Assistance.* Minnesota Technical Assistance Program. Minnesota, Usa.
22. Varol M. Çelik. (2022). Bir Sürdürülebilirlik Örneği Olarak İkinci El Tüketim, *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi,* 2022 İlkbahar -01-(51-68).

23. Wright, T. (2002). Definition Sand Frame Works For Environmental Sustainability İn Higher Education İnternational, *Journal Of Sustainability İn Higher Education*, 3 (3), 203-220.

URL Kaynaklar:

URL 1: https://ecording.org/category/iklim-krizi/(erişim tarihi: 20.06.2022).

URL2: https://nivogo.com/blog/

URL3: http://www.tekstilisveren.org.tr/haberler/pandemi-ile-degisen-moda-enduestrisi-az-daha-coktur__ (erişim tarihi: 20.06.2022).

URL 4: Selen Kılıç (2022). "Moda Dünyasında 3 Etik Gelişme" https://vogue.com.tr/moda/moda-dunyasinda-3-etik-gelisme (erişim tarihi: 20.06.2022).

URL 5: Global Data (2021) "Sürdürülebilirliğin APAC Yeniden Satış ve Kiralık Giyim Pazarının Büyümesini Desteklediğini Söylüyor" https://www.globaldata.com/media/retail/sustainability-fuels-growth-apac-resale-rental-apparel-market-says-globaldata/) (erişim tarihi: 25.08.2021).

URL 6: https://www2.hm.com/tr_tr/kadin/ozellige-gore-satin-al/16r-garment-collecting.html (erişim tarihi: 12.03.2021).

URL 7: https://www.marketingturkiye.com.tr/haberler/arastirma/luks-pazari-kitlik/ (erişim tarihi: 24.10.2021).

URL 8: https://vogue.com.tr/haber-moda/doganin-dokunusu (erişim tarihi: 20.07.2022).

URL9: İdil Demirel (2021). "Moda dünyasında dijital devrim "https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2021/02/20/moda-dunyasinda-dijital-devrim (erişim tarihi: 12.03.2021).

URL10: İdil Demirel (2020). "Moda Dünyasında Korona Seferberliği" https://www.sabah.com.tr/cumartesi/2020/04/04/moda-dunyasinda-korona-seferberligi (erişim tarihi: 12.03.2021).

URL 11: https://nivogo.com/2021-surdurulebilir-moda-trendleri/. (erişim tarihi: 20.07.2022).

URL 12: https://nivogo.com/modada-lineer-sistemler-neden-dongusellesmeli/ (erişim tarihi: 20.07.2022).

URL 13: https://vogue.com.tr/haber-moda/yuksek-moda-uyeleri-meta-evrenine-giris-yapiyor (erişim tarihi: 20.07.2022).

URL 14: Bahar Ergel (2022). "Sürdürülebilirlik İdeolojisi Benimseyen Projede Deri Ceketler İkinci Hayatına Kavuşuyor" https://vogue.com.tr/haber-moda/surdurulebilirlik-ideolojisi-benimseyen-projede-deri-ceketler-ikinci-hayatina-kavusuyor (erişim tarihi: 20.07.2022).

URL 15: Büşra Kula Çakmak(2022). "Hugo Boss, "Sanal Olarak Kıyafet Deneme" Deneyimi için AR Aynasını Kullanıyor" https://www.bisektor.com/hugo-boss-sanal-kiyafet-deneme-deneyimi/ (erişim tarihi: 20.07.2022).

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

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3278-3287

Arrival
25 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64748
Article Serial Number
05

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64748

How to Cite This Article
Uygur, M. (2022). "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3278-3287

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

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of School Administrators and Teachers' Views on Distance Education

Mevlüt Uygur [1]

[1] Öğretmen., MEB, Konya, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Konya ilinde görev yapan 19 okul yöneticisi ve 23 öğretmen olmak üzere toplam 42 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerin çoğunlukla teknolojinin etkin kullanımı, zaman ve mekân sınırının olmaması, eğitim sürecinin devamını sağlaması ve akademik başarıya katkısı şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Diğer bir bulguya göre uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerin çoğunlukla teknolojik araç ve internet eksikliği, sınıf içi etkileşimin olmaması, teknolojik alt yapının yetersizliği ve fırsat eşitsizliği şeklinde sıralanmıştır. Son olarak uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşlerin çoğunlukla teknolojik araç ve internet eksikliğinin giderilmesi, teknolojik alt yapının geliştirilmesi, uzaktan eğitim ile ilgili seminerlerin verilmesi ve ders içeriklerinin geliştirilmesi şeklinde görüşler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Covid-19, Okul Yöneticileri, Öğretmenler

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the views of school administrators and teachers regarding the distance education process during the covid-19 epidemic. The working group of the study consists of 42 participants, including 19 school administrators and 23 teachers working in Konya province in the 2020-2021 academic year. In the research, a phenomenon pattern was used from qualitative research methods. The data was obtained through a semi-structured interview form prepared by the researcher. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the findings, the views on the positive aspects of distance education are mostly the effective use of technology, the absence of time and space limits, the continuation of the education process and its contribution to academic success. According to another finding, their views on the negative aspects of distance education are mostly listed as lack of technological tools and internet, lack of classroom interaction, insufficient technological infrastructure and inequality of opportunity. Finally, opinions on the aspects of distance education that need to be developed are mostly eliminating the lack of technological tools and internet, developing the technological infrastructure, giving seminars on distance education, and improving the course content.

Keywords: Distance Education, Covid-19, School Administrators, Teachers

1. GİRİŞ

Koronavirüs Hastalığı (Covid-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde 2019 yılı aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) ile gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür. Salgın başlangıçta bu bölgedeki deniz ürünleri ve hayvan pazarında bulunanlarda tespit edilmiştir. Daha sonra insandan insana bulaşarak Vuhan başta olmak üzere Hubei eyaletindeki diğer şehirlere, Çin Halk Cumhuriyeti'nin diğer eyaletlerine ve dünya ülkelerine yayılmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu yeni virüs, enfekte bir kişinin solunum damlacıkları ile doğrudan temas yoluyla bulaşmaktadır. Ayrıca kişiler virüsle kontamine olmuş yüzeylere dokunarak enfekte olabilmektedir (Bender, 2020, s. 2). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) yalnızca Çin'de değil, tüm dünyadaki ülkelerde de büyük bir halk sağlığı sorunu haline gelmiş ve insanları olumsuz yönde etkilemiştir (Meng, Hua ve Bian, 2020; Wu vd., 2020). Covid-19 salgını dünyanın her yerinde sağlık başta olmak üzere, ekonomik, sosyal ve pedagojik bakımdan çok önemli değişimlere neden olmuştur. Bu pandemiden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim sistemleridir (Can, 2020; Duran, 2021; Gonzalez vd., 2020; Huck ve Zhang, 2021).

Covid-19 salgınının görüldüğü ülkelerde, tüm kademelerde okullar kapatılmıştır. Türkiye'de 11 Mart 2020'de ilk vakanın ortaya çıkmasından sonra, 14 Mart 2020 tarihinden itibaren, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğramaması için, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uzaktan öğretim süreci başlamıştır (Eken, Tosun ve Tuzcu, 2020). Türkiye'de 23 Mart tarihinden itibaren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim ve orta öğretim okullarında öğrencilere yönelik TRT EBA TV ve EBA platformu üzerinden canlı dersler uzaktan eğitim araçları olarak kullanılmaya başlamıştır (Canpolat ve Yıldırım, 2021). Bu bağlamda Covid-19 salgını döneminde öğretimin devam etmesi ve öğrencilerin akademik yönden geri kalmaması açısından uzaktan eğitimin önemi ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Uzaktan eğitim "öğretmenin farklı bir yerde veya zamanda planlı öğrenmeyle uğraşan kişilere basılı veya elektronik iletişim araçları yoluyla öğretimi sağlamaya yönelik tüm düzenlemeler" olarak tanımlanmıştır (Moore, 1990). Uzaktan eğitim, öğrencileri, öğretmenleri ve kaynakları birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, örgün eğitimdir (Schlosser ve Simonson, 2009). Başka bir tanıma göre ise uzaktan eğitim, farklı coğrafyalardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği bir eğitim şekli biçiminde tarif edilebilir (Al ve Madran, 2004). Uzaktan eğitim öğreten ile öğrenenin eğitim süresince ayrı yerlerde bulunması, bunun zamandan, maddi açıdan, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi bakımından fayda sağlamasını amaçlamaktadır. Dahası toplu ve bireysel olarak eğitimde standartlaşmayı sağlamak, uzaktan eğitim için kullanılan son teknolojileri ve gelişmeleri genele yayarak bilgi paylaşımı ve erişimi en üst seviyeye getirmektir (Ağır, 2007). Uzaktan eğitim modellerinin temel amacı büyük bir kitlenin gerekli olan eğitimleri bulundukları yerden ve zamanda almasıdır (Dinçer, 2006).

Uzaktan eğitimin ilk uygulaması 1728 yılında posta ile yapılan uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli, telekonferans ve internet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır (İşman, 2008). Türkiye'de uzaktan eğitimin tarihine bakıldığında 1923 yılından 1960 yılına kadar uzaktan eğitim kavramı tartışılmıştır. 1970 yıllardan itibaren ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitim faaliyetleri yapılmıştır. Uzaktan eğitim faaliyetleri 1980 sonrası üniversitelerde uygulanmıştır. 1990 yıllardan itibaren uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde geniş öğrenci gruplarını barındıran bir sistem haline gelmiştir (Bozkurt, 2017).

Teknolojinin uzaktan eğitim ile her zaman yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Bunun nedeni radyo, telefon, televizyon, ses, video kasetleri ve bilgisayar kullanımıyla öğretmen ve öğrenci arasındaki ayrıma aracılık etmektedir (Sumner, 2000). Uzaktan eğitim bilgisayar tabanlı öğretim; CD, DVD gibi çeşitli yöntemler vasıtasıyla yapılmaktadır. Online öğretimde ise sanal ortam, sosyal medya, internet ve intranet kullanılmaktadır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitim, internet teknolojilerinin de sağladığı avantajlar ile önce bilgisayar ortamında verilmeye başlanmış, daha sonra bağlantı hızlarının artması ve mobil cihazların gelişimi ile mobil eğitime doğru evrilmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Teknolojik araç ve gereçler sayesinde uzaktan eğitimin amaçlarına ulaşması kolaylaşacaktır. İlgili literatüre baktığımızda uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Ağır, 2007; Akyavuz ve Çakın, 2020; Alvarez, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demir ve Kale, 2020; Ergin, 2010; Fidan, 2020; Gök ve Kılıç Çakmak, 2020; Han, Demirbilek ve Demirtaş 2021; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020; Lindner, Clemons, Thoron ve Lindner, 2020; Talidong, 2020; Trust ve Whalen, 2020; Türküresin, 2020; Ülkü, 2018; Yavuz, 2016). Bu yapılan araştırmalarda genel olarak uzaktan eğitime karşı okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri ve tutumları incelenmiştir.

Covid-19 salgını döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk, orta ve liselerde yüz yüze eğitim durdurularak, eğitim ve öğretim etkinliklerinin devamının sağlanması için uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetleri TRT EBA Televizyonu ve (zoom, skype, teams, google meet) gibi eğitim platformları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin başarısı okulun hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Okulun paydaşlarından olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetleri hakkında görüşlerinin araştırılması, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya çıkarılması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu amacın gerçekleşmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1- Okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönleri hakkında neler düşünmektedir?

2- Okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönleri hakkında neler düşünmektedir?

3- Okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitimin geliştirilmesi hakkında neler düşünmektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanmaktadır (Baltacı, 2018). Bu kapsamda 2020-

2021 eğitim ve öğretim yılında Konya ilinde bulunan on iki devlet okulunda görev yapan 19 okul yöneticisi ve 23 öğretmen olmak üzere toplam 42 katılımcıdan oluşmaktadır. Okul yöneticileri Y1, Y2, Y3…Y19 ve öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3…Ö23 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ve öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	**Seçenek**	**f**
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	26
Kıdem	1-10 yıl	8
	11-20 yıl	13
	21 yıl ve üstü	21
Görev Durumu	Okul Müdürü	4
	Okul Müdür Yardımcısı	15
	Öğretmen	23
Öğrenim Durumu	Lisans	34
	Lisansüstü	8
Yaş	21-30	3
	31-40	12
	41 ve üstü	27
Branş	Sınıf Öğretmeni	12
	Branş Öğretmeni	30
Toplam		42

Tablo 1.'e göre katılımcıların cinsiyetleri incelendiğinde 16'sı kadın 26'sı erkektir. Kıdemlerine bakıldığında 8'i 1-10 yıl, 13'ü 11-20 yıl, 21'i ise 21yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Görev durumuna göre ise araştırmaya katılanların 4'ü okul müdürü, 15'i okul müdür yardımcısı, 23'ü ise öğretmendir. Öğrenim durumları incelendiğinde 34'ü lisans mezunu 8'i ise lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılanların yaşlarına bakıldığında 3'ü 21-30 arasında, 12'si 31-40 arasında 27'si ise 41 ve üstü yaşındadır. Araştırmaya katılanların branşları incelendiğinde 12'si sınıf öğretmeni 30'u ise branş öğretmenidir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla eğitim bilimleri alanında çalışan iki akademisyenin görüşleri alınarak görüşme formu son şeklini almıştır. Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler önermektedir. Bunlar uzman incelemesi, katılımcı teyidi, uzun süreli katılım, sürekli gözlem, çeşitleme, ayrıntılı betimleme ve doğrudan alıntılara yer verilmesidir. Bu bağlamda görüşme formu hazırlanırken eğitim bilimlerinden iki uzman akademisyenin görüşlerinin alınması araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Görüşmeler 01.04.2021 ile 13.04.2021 tarihleri arasında okulların yüz yüze eğitime açık olduğu zamanlarda pandemi kurallarına dikkat edilerek gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Görüşmeden önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, önemi ve yöntemi okul yöneticilerine ve öğretmenlere açıklanmıştır. Elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiştir. İstedikleri zaman görüşmeden çekilebilecekleri açıklanmıştır. Katılımcılar görüşme esnasında ses ve görüntü kaydı yapılmasını istemediğinden not tutulmuş ve bu notlar katılımcılara okutulmuştur. Bu görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika arası sürmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerinin görüşleri ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analiz işleminde bilgisayardan yararlanılmıştır. Öncelikle formlardan elde edilen bilgiler ve veriler okunup, değerlendirilmiştir. Sonra elde edilen veriler bilgisayarda Microsoft Word programına aktarılıp kodlama işlemi yapılmıştır. Daha sonra birbirleriyle ilişkili olan kodlar birleştirilerek temalara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar, temalar ve frekanslar tablolar şeklinde verilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim ile görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilerek, sonuçlara ulaşılmış ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Yapılan içerik analiz sonucu uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu yönleri	Teknolojinin etkin kullanımı	10
	Zaman ve mekân sınırının olmaması	6
	Tasarruf sağlaması	6
	Eğitim sürecinin devamını sağlaması	5
	Akademik başarıya katkısı	3
	Bilgiye ulaşma kolaylığı sağlaması	3
	Salgın hastalıklardan koruması	2
Olumsuz Yönleri	Teknolojik araç ve internet eksikliği	9
	Disiplin Sorunları	8
	Sınıf içi etkileşimin olmaması	7
	Motivasyonun azalması	7
	Teknoloji bağımlılığı	4
	Öğrenci devam zorunluluğunun olmaması	3
	Teknolojik alt yapının yetersizliği	3
	Ders içerikleri	2
	Fırsat eşitsizliği	1
	Ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar	1
	Ders saatlerinin fazlalığı	1
Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesi Gereken Yönleri	Teknolojik araç ve internet eksikliğinin giderilmesi	8
	Teknolojik alt yapının geliştirilmesi	5
	Öğrenci devam zorunluluğunun olması	5
	Uzaktan eğitim ile ilgili seminerlerin verilmesi	4
	Ders içeriklerinin geliştirilmesi	4
	Ölçme ve değerlendirmenin yapılması	4
	Disiplin	3
	Motivasyonun artırılması	2
	Yeni nesil eğitim ortamlarının oluşturulması	2
	Uzaktan eğitimin örgün eğitimle beraber devam etmesi	2

Tablo 2. incelendiğinde okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin üç ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bunları uzaktan eğitimin olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönleri temasıdır. Bu temalardan birincisi uzaktan eğitimin olumlu yönleridir. Bu temada 7 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar teknolojinin etkin kullanımı (f:10), zaman ve mekân sınırının olmaması (f:6), tasarruf sağlaması (f:6), eğitim sürecinin devamını sağlaması (f:5), akademik başarıya katkısı (f:3), bilgiye ulaşma kolaylığı sağlaması (f:3), salgın hastalıklardan koruması (f:2), şeklinde sıralanmıştır. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y2: "Öğretmen ve idarecilerinin iletişim araçlarını kullanma becerilerinin artması. Teknolojik ürünlerden faydalanma alışkanlıklarının artması."

Y8: "Eğitimciler anlamında da zaman ve mekândan bağımsız şekilde eğitim verebilmesi yönüyle olumlu olduğunu düşünüyorum."

Y10: "Zaman, mekân ve maddi olanaklar açısında tasarruf sağlamış olur."

Y 9: "Öğrencilerin dersten kopmaması açısından olumlu."

Y3: "Pandemi nedeniyle yüz yüze eğitimin yapılmaması veya kısıtlı yapılması sürecinde, uzaktan eğitim öğrenciler de öğrenme eksiklerinin oluşmasına engel olmuştur."

Y18: "Ders hakkında aktarılmak istenen bilgiler, hızlı bir şekilde veriliyor."

Y2: "Virüs ortamdan ve bulaş riskinden uzak durulması."

İkinci tema uzaktan eğitimin olumsuz yönleridir. Bu temada 11 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar teknolojik araç ve internet eksikliği (f:9), disiplin sorunları (f:8), sınıf içi etkileşimin olmaması (f:7), motivasyonun azalması (f:7), teknoloji bağımlılığı (f:4), öğrenci devam zorunluluğunun olmaması (f:3), teknolojik alt yapının yetersizliği (f:3), ders içerikleri (f:2), fırsat eşitsizliği (f:1), ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar (f:1), ders saatlerinin fazlalığı (f:1), şeklinde sıralanmıştır. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y:12 "İnternet ve teknolojik yetersizlikler eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir."

Y14: "Dersi takipte disiplin sağlanamamaktadır."

Y13: "Eğitim-öğretim sürecinde en etkili olan göz temasının sıfırlanmasıdır. Öğrencinin kendini okula ait hissetmemesi."

Y8: "Dersin en önemli anında yaşanabilecek kesintilerin motivasyonu düşürdüğü, çevrim içi uygulamalardan kaynaklı sorunların derslerin akışını etkilediği söylenebilir."

Y17: "Öğrenci devamlılığı olmadığı için konularda kopukluk oluşuyor."

Y18: "İnternet altyapısının yetersiz olması."

Y8: "Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönlerinin en başında, bu sürecinin her ders için uygun olmadığını söyleyebiliriz. Örneğin deney ve gözlem gerektiren bir kazanımın uzaktan eğitim yoluyla verilmesi pek mümkün değildir."

Y10: "Özellikle sayısal ders grubunun tahtayı aktif kullanması gerektiğinden öğrenmenin zayıf kalması."

Y8: "Ayrıca teknolojik alt yapı ve donanımın her okul eğitmen veya öğrenci için eşit olmadığı düşünüldüğünde, eğitimde fırsat eşitliğinin, eğitim hakkı kavramının adil olmadığı sonucunu doğurduğunu söyleyebiliriz."

Üçüncü tema ise uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönleridir. Bu temada 10 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar teknolojik araç ve internet eksikliğinin giderilmesi (f:8), teknolojik alt yapının geliştirilmesi (f:5), öğrenci devam zorunluluğunun olması (f:5), uzaktan eğitim ile ilgili seminerlerin verilmesi (f:4), ders içeriklerinin geliştirilmesi (f:4), ölçme ve değerlendirmenin yapılması (f:4), disiplin (f:3), motivasyonun artırılması (f:2), yeni nesil eğitim ortamlarının oluşturulması (f:2), uzaktan eğitimin örgün eğitimle beraber devam etmesi (f:2) şeklinde sıralanmıştır. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesi yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Y3: "İnterneti olmayan öğrenciler için tablet, internet gibi ihtiyaçları temin edilmelidir."

Y12: "Teknolojik alt yapı güçlendirilirse daha yararlı olur."

Y15: Devam mecburiyeti getirilmelidir."

Y8: "Öğretmenlere bu süreçte ilgili geliştirici (öncelikle materyal kullanımı) eğitimler verilerek geliştirilebilir."

Y15: "Ölçme ve değerlendirme yaparken uzaktan eğitim derslerine katılım dikkate alınmalıdır."

Y8: "Programı kendimizin oluşturulması online eğitim sürecinde yaşanacak disiplinsizliklerin önüne geçilebilir."

Y17: "İnteraktif sınıflar oluşturularak dersler anlatılabilir.

Y10: "Okul ortamında görülen derslerin bazıları uzaktan eğitim şeklinde yapılabilir. Bunun denetlenebilir hale gelmesi gerekir."

Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Olumlu yönleri	Teknolojinin etkin kullanımı	15
	Eğitim sürecinin devamını sağlaması	6
	Akademik başarıya katkısı	6
	Aile desteğinin artması	6
	Zaman ve mekân sınırının olmaması	5
	Tasarruf sağlaması	5
	Bilgiye ulaşma kolaylığı sağlaması	2
	Salgın hastalıklardan koruması	2
Olumsuz Yönleri	Sınıf içi etkileşimin olmaması	11
	Teknolojik araç ve internet eksikliği	9
	Motivasyonun azalması	9
	Ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar	8
	Disiplin Sorunları	7
	Fırsat eşitsizliği	7
	Teknoloji bağımlılığı	7
	Teknolojik alt yapının yetersizliği	5
	Ders içerikleri	4
	Öğrenci devam zorunluluğunun olmaması	3
	Ders saatlerinin çakışması	1
	Ders saatlerinin fazlalığı	1
Uzaktan Eğitimin Geliştirilmesi Gereken Yönleri	Teknolojik araç ve internet eksikliğinin giderilmesi	15
	Teknolojik alt yapının geliştirilmesi	7
	Uzaktan eğitim ile ilgili seminerlerin verilmesi	6
	Ders içeriklerinin geliştirilmesi	6
	Ailenin eğitime destek olması	4

Acil durumlarda uzaktan eğitimin kullanılması	2
Öğrenci devam zorunluluğunun olması	1
Ölçme ve değerlendirmenin yapılması	1
Ders saatlerinin azaltılması	1

Tablo 3. incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin üç ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bunları uzaktan eğitimin olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönleri temasıdır. Bu temalardan birincisi uzaktan eğitimin olumlu yönleridir. Bu temada 8 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar teknolojinin etkin kullanımı (f:15), eğitim sürecinin devamını sağlaması (f:6), akademik başarıya katkısı (f:6), aile desteğinin artması (f:6), zaman ve mekân sınırının olmaması (f:5), tasarruf sağlaması (f:5), bilgiye ulaşma kolaylığı sağlaması (f:2), salgın hastalıklardan koruması (f:2), şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö21: "Hem öğretmenler hem de öğrenciler teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilme becerisini geliştirmişlerdir."

Ö9: "Kısa sürede büyük bir platform kurularak çocukların büyük ölçüde eğitim ve öğretimden yoksun kalmasının önüne geçilmiş oldu."

Ö13: "Yüz yüze eğitimde bazı öğrenciler okula gelemezken, uzaktan eğitimde on-line derslere katılabilmektedirler. Bu durum öğrencinin akademik başarısına katkı sağlamaktadır."

Ö3: "Uzaktan eğitim sürecinde benim velilerim öğrencilerin yanındaydı. Onlardan destek gördüm. Yazım hatalarını gözlemleyip düzelttirdiler. Öğrencilerin davranış problemleri ile vakit harcamadık."

Ö2: "Yer ve zaman engeline takılmadan, geniş bir kitleye eğitim verilebildi."

Ö9: "Zamandan ve diğer giderlerden (ulaşım, okul giderleri vb.) tasarruf edilmiş olur."

Ö1: "Eğitim ve öğretim ortamına 7/24 erişim olanağı sağlaması. Bilgiye hızlı ve kolay bir şekilde erişme imkânı sağlaması."

Ö12: "Pandemi döneminde sağlıklı kalmak, toplum sağlığı, toplumda hareketliliği önleme adına olumlu etkileri oldu."

İkinci tema uzaktan eğitimin olumsuz yönleridir. Bu temada 12 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar sınıf içi etkileşimin olmaması (f:11), teknolojik araç ve internet eksikliği (f:9), motivasyonun azalması (f:9), ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar (f:8), disiplin sorunları (f:7), fırsat eşitsizliği (f:7), teknoloji bağımlılığı (f:7), teknolojik alt yapının yetersizliği (f:5), ders içerikleri (f:4), öğrenci devam zorunluluğunun olmaması (f:3), ders saatlerinin çakışması (f:1), ders saatlerinin fazlalığı (f:1), şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö7: "Bana göre en önemli eksiklik öğrenci –öğretmen ilişkisinin tam anlamıyla göz teması kurulamadığından eksik ya da yarım kalmasıdır. Öğrenme yaşındaki çocuklar için göz teması kurmak, yaparak yaşayarak öğrenmek oldukça gereklidir."

Ö21: "Bazı öğrencilerimizin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılabilecek imkanlarının olmaması (cihaz, internet bağlantısı vb.) öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere neden olmuştur. Bu öğrencilerimiz ne yazık ki eğitim-öğretim faaliyetlerinden mahrum kalmışlardır."

Ö12: "Öğrencilerde motivasyon bozukluğu, çabuk sıkılma ve derslere isteksizlik durumları oluştu."

Ö11: "İzleme ve değerlendirme süreçleri ise objektif olmaktan uzaktır."

Ö6: "Öğrencilerin derse başlama ve katılma disiplininin azalması kaybolması."

Ö8: "Uzaktan eğitim sürecinde gerekli olan araç-gereci sağlayamayan öğrencilerle sağlayan öğrencilerin arasındaki fırsat eşitsizliğinin olduğunu düşünüyorum."

Ö12: "Öğrenci ve öğretmenlerimiz sürekli ekran karşısında kalmaları sebebiyle çeşitli sağlık sorunları ortaya çıktı. Baş ağrısı, göz bozuklukları, aşırı hareketsizlik sonucu çeşitli kas, eklem ağrıları."

Ö9: "Kısa sürede gelişen bir durum olması sebebiyle alt yapı eksiklikleri vardır. Belirlediğimiz saatlerde çeşitli sebeplerle sisteme girme sorunları yaşadık."

Ö4: "Uzaktan eğitim her sınıf, her ders için uygun değil. Örneğin Türkçe dersinde verimli olunabilirken, matematik gibi işlem gerektiren derslerde etkili olunmuyor."

Ö23: "Devam mecburiyetinin olmaması öğrencilerin derslere girmemesine neden olabiliyor."

Üçüncü tema ise uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönleridir. Bu temada 9 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodlar teknolojik araç ve internet eksikliğinin giderilmesi (f:15), teknolojik alt yapının geliştirilmesi (f:7), uzaktan eğitim ile ilgili seminerlerin verilmesi (f:6), ders içeriklerinin geliştirilmesi (f:6), ailenin eğitime destek olması (f:4), acil durumlarda uzaktan eğitimin kullanılması (f:2), öğrenci devam zorunluluğunun olması (f:1), ölçme ve değerlendirmenin yapılması (f:1), ders saatlerinin azaltılması (f:1) şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesi yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö17: "İnternet imkânı olmayan öğrencilere internet imkânı, bilgisayar ve tableti olmayan öğrencilere tablet ve bilgisayar gibi imkanlar sunularak derse katılım sayıları artırılabilir."

Ö12: "Alt yapı güçlendirilmelidir"

Ö21: "Uzaktan eğitimin daha da geliştirilmesi için hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik seminer ve kurslar yapılabilir."

Ö11: "EBA platformu teknik ve içerik olarak zenginleştirilebilir."

Ö1: "Öğrenciler belli bir eğitim programına göre hareket ederken, veliler o saatlerde kendileri de aktif olmaya özen göstermeli. Ev ortamında çocuk ders dinlerken ona destek olmalı. Öğrendiklerini tekrar etmesi ve içselleştirmesi için sürece yardımcı olmalıdır."

Ö19: "Özellikle eğitim-öğretimin aksadığı durumlarda (kar yağışı, salgın, doğal afet vb.) uzaktan eğitim çok yerinde ve faydalı bir uygulama olarak Türk Eğitim Sistemi'ndeki yerini almalıdır."

Ö4: "Uzaktan eğitimde içeriklerin zenginleştirilmesiyle, haftanın bazı gün ve saatlerinde ölçme ve değerlendirmeler yapılabilir."

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla teknolojinin etkin kullanımı, zaman ve mekân sınırının olmaması, tasarruf sağlaması, eğitim sürecinin devamını sağlaması ve akademik başarıya katkısı şeklinde görüşler tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecinin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Lindner vd., (2020) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimin güçlü yönlerini COVID-19 sırasında öğretimin devam etmesini sağladığını, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve çevrimiçi kaynakların kullanılabilirliği gibi görüşler tespit etmişlerdir. Talidong (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler uzaktan eğitimin Covıd-19'un getirdiği zorluklar karşısında eğitim ve öğretim sürecinin devam etmesi için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin olumlu yönlerini eğitimin kesintisiz devam etmesini sağladığını, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknoloji kullanım yeterliklerini geliştirdiğini, zamandan ve mekândan bağımsız öğrencilere açık erişimin verilmesi ve öğrencilerin kendi hızında öğrenmelerine imkân verilmesi gibi görüşler belirlemişlerdir. Demir ve Kale (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin olumlu yönlerinin teknolojik okuryazarlık yeterlilik düzeyini artırdığı, zamandan ve mekândan tasarruf sağlandığı ve veli desteğinin artması gibi görüşler elde edilmiştir. Fidan'a (2020) göre uzaktan eğitim akademik olarak çocukların derslerden geri kalmamasını sağlamıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimin avantajlarını zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim yapılabilme imkanını vermesi, teknolojinin kullanılması ve teknolojik becerileri geliştirmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Türküresin'in (2020) yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarının avantajlarını ekonomiklik, tekrar, zaman ve mekândan esnekliği sağladığını tespit etmiştir. Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlere göre salgın döneminde uzaktan eğitime yönelik olumlu yönlerin virüs buluşma riskinin azaltılmasına katkı sağlayarak salgının önlenmesine yardımcı olması, eğitimin kesintiye uğramamasının sağlanması, eğitim teknolojilerinin kullanılmasının artması, zaman ve mekândan esneklik sağlaması gibi olumlu görüşler elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla teknolojik araç ve internet eksikliği, disiplin sorunları, sınıf içi etkileşimin olmaması, motivasyonun azalması, ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar, teknoloji bağımlılığı, teknolojik alt yapının yetersizliği ve fırsat eşitsizliği şeklinde sıralanmıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin

benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Lindner vd., (2020) tarafından yapılan araştırmada uzaktan eğitimin zayıf yönlerini internet erişimi eksikliği, uygulamalı etkinliklerin eksikliği, yüz yüze etkileşimlerin olmaması, zaman yönetimi gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Trust ve Whalen (2020) uzaktan eğitimin zorluklarını öğrenciler için kaliteli internet erişimin olmaması, uzaktan öğretim stratejileri hakkında yeterli bilgi eksikliği, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişim sorunları olduğunu belirtmektedir. Alvarez (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre uzaktan eğitimde internet erişiminin zayıf olması veya olmaması, finansal kısıtlamalar, teknolojik cihazların eksikliği ve duygusal destek gibi olumsuz görüşler tespit edilmiştir. Talidong (2020) tarafından yapılan araştırmada ise uzaktan eğitimde öğretmenler çevrimiçi öğretimde zorluk yaşamaktadır. Bunun nedeni internet bağlantısı gibi çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları sorunlardan kaynaklanmaktadır. Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerini erişim imkânı olmayan öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanamaması, alt yapı yetersizliği ve öğrencilerin motivasyonunun düşük olması gibi görüşler elde edilmiştir. Demir ve Kale (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinin öğrencilerin erişim için yeterli internet paketi ve teknolojik donanımlarının olmaması, yeterli iletişim ve etkileşimin sağlanamaması, teknolojik alt yapı yetersizliği, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması gibi görüşler belirlenmiştir. Fidan (2020) uzaktan eğitimin olumsuz yönleri olarak erişim ve alt yapı sorununun olduğunu tespit etmiştir. Özdoğan ve Berkant'a (2020) göre uzaktan eğitimin dezavantajlarını etkileşim sorunlarının bulunması, teknoloji yetersizliğinin olması, motivasyon düşüklüğü, sınıfa hâkim olamama, ölçme ve değerlendirmenin olmaması ve fırsat eşitsizliği oluşturması gibi görüşler elde edilmiştir. Türküresin (2020) öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarının dezavantajlarını etkileşim olmaması, sistem sorunları, internet sıkıntısı, disiplin sorunları ve ölçme ve değerlendirme sorunları gibi bulgulara ulaşmıştır. Akyavuz ve Çakın (2020) tarafından yapılan araştırmada Covid-19 salgın döneminde okul yöneticilerinin iletişim ve bilgi eksikliği, teknik ve planlama yetersizliği ve öğretmen ilgisizliği gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Han, Demirbilek ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlere göre salgın döneminde uzaktan eğitime yönelik olumsuz yönlerin en çok internet erişimi, teknolojik araçlar ve teknolojiye ilişkin olumsuzluklarla karşılaşması, eğitimde fırsat eşitsizliğini arttırması, derslerin işlenmesinde yaşanan zorluklar, motivasyon ve iletişimdeki güçlükler gibi olumsuz görüşler elde edilmiştir.

Araştırmada son olarak okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla teknolojik araç ve internet eksikliğinin giderilmesi, teknolojik alt yapının geliştirilmesi, öğrenci devam zorunluluğunun olması, uzaktan eğitim ile ilgili seminerlerin verilmesi, ders içeriklerinin geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirmenin yapılması şeklinde görüşler tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. İlgili literatürde yapılan bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Lindner vd., (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda eğitim almalarını tavsiye edilmektedir. Canpolat ve Yıldırım (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerilerini öğretmen ve öğrencilere sınırsız internet desteği ve öğrencilere tablet vb. araçların temin edilmesi, öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Demir ve Kale'ye (2020) göre uzaktan eğitime yönelik önerileri sınırsız internet ve alt yapı hizmetlerinin sağlanması, öğretmenlere uzaktan eğitim ile ilgili seminerlerin verilmesi, öğrenci velilerine yönelik uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerin verilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarını artıracak içeriklerin geliştirilmesi gereklidir. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan araştırmada ise uzaktan eğitime yönelik çözüm önerileri fırsat eşitliğinin oluşturulması gerektiği, sınavların yapılması, devam devamsızlık durumunun değerlendirilmesi ve alt yapı desteğinin sağlanması gibi görüşlere ulaşılmıştır.

Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulmuştur;

- ✓ Öğretmenlere ve öğrencilere uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik araç ve gereçlere ulaşımı ve sınırsız internet erişimi sağlanabilir.
- ✓ İnternet alt yapısı güçlendirilebilir.
- ✓ Uzaktan eğitim ders içerikleri geliştirilebilir.
- ✓ Uzaktan eğitim alanında eğitimin tüm paydaşlarına kurslar ve hizmet içi seminerler verilebilir.
- ✓ Uzaktan eğitim konusunda nicel ve karma yöntemlerle araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
2. Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *15*(4). DOİ: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140
3. Al, U. ve Madran, R.O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 259-271. DOI: https://doi.org/10.15612/BD.2004.491
4. Alvarez Jr, A. V. (2020). The Phenomenon of Learning at A Distance Through Emergency Remote Teaching Amidst The Pandemic Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 144-153. DOİ: https://doi.org/10.5281/zenodo.3881529
5. Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmada Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 231-274.
6. Bender, L. (2020). Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools. Retrieved from https://www.unicef.org/romania/documents/key-messages-and-actions-covid-19-prevention-and control-schools
7. Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *AUAd, 3*(2), 85-124.
8. Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *AUAd, 6*(2), 11-53.
9. Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd),7*(1), 74-109.
10. Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, *15*(8), 3445-3470. DOİ: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492
11. Dinçer, S. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Akademik Bilişim 2006, 9-11 Şubat*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
12. Duran, M. (2021). The Effects of COVID-19 Pandemic on Preschool Education. *International Journal of Educational Methodology*, *7*(2), 249-260. DOİ: https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249
13. Gök, B. & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(5), 1915-1931. DOI: 10.24106/kefdergi.3914
14. Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 113-128. DOI: 10.37669/milliegitim.780722
15. Ergin, C. (2010) *İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakış Açıları (Van İl Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
16. Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 24-43. DOI: 10.29065/usakead.736643
17. Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 Confinement on Students' Performance in Higher Education. *PloS one*, *15*(10), e0239490. DOİ: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490
18. Han F., Demirbilek, N. & Demirtaş, H. (2021). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Koronavirüs (Covid-19) Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(3), 1168-1193. http://dx.doi.org/10.30703/cije.819946
19. Huck, C., & Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 Pandemic on K-12 Education: A Systematic Literature Review. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, *24*(1), 53-84.
20. İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.
21. Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi,* (21), 73-94. DOI: 10.17829/midr.20142110299

22. Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 293-322. DOI: 10.37669/milliegitim.787959

23. Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquıry*. California: Sage Publications.

24. Lindner, J., Clemons, C., Thoron, A., & Lindner, N. (2020). Remote Instruction and Distance Education: A Response to COVID-19. *Advancements in Agricultural Development, 1*(2), 53-64. DOİ: https://doi.org/10.37433/aad.v1i2.39

25. Meng, L., Hua, F., & Bian, Z. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Emerging and Future Challenges for Dental and Oral Medicine. *Journal of dental research*, *99*(5), 481-487. DOİ: https://doi.org/10.1177/0022034520914246

26. Moore, M.G. (1990). *Contemporary Issues in American Distance Education*, New York: Pergamon.

27. Özdoğan, A. ve Berkant, H. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 13-43. DOI: 10.37669/milliegitim.788118

28. Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms* (3rd ed.). Charlotte, NC: Information Age.

29. Sumner, J. (2000). Serving the System: A Critical History of Distance Education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 15*(3), 267-285. DOİ: https://doi.org/10.1080/713688409

30. Sağlık Bakanlığı (2020). Covid-19 nedir? https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html adresinden 17 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.

31. Talidong, K. J. B. (2020). Implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) among Philippine Teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), 196-201. DOİ: https://doi.org/10.5281/zenodo.3881825

32. Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 25-34. DOI: 10.26701/uad.711110

33. Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 189-199.

34. Türküresin, H. E. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 597-618. DOI: 10.37669/milliegitim.787509

35. Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

36. Wu, M., Xu, W., Yao, Y., Zhang, L., Guo, L., Fan, J., & Chen, J. (2020). Mental Health Status of Students' Parents during COVID-19 Pandemic and Its Influence Factors. *General Psychiatry*, *33*(4). DOİ: 10.1136/gpsych-2020-100250

37. Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

38. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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

Research Article

Subject Area
Fashion Design

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3288-3300

Arrival
27 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64764
Article Serial Number
06

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64764

How to Cite This Article
Koç, F. & Öz, C. (2022). "Çankırı İli Esentepe Mahallesi (Boyalıca Köyü) Kadın Giysileri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3288-3300

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

Çankırı İli Esentepe Mahallesi (Boyalıca Köyü) Kadın Giysileri

Çankiri Province Esentepe District (Boyalica Village) Women's Clothes

Fatma Koç [1] Ceren Öz [2]

[1] Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,Sanat ve Tasarım Fakültesi, Moda Tasarımı Bölümü, Ankara, Türkiye
[2] Öğr. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Tekstil ve Moda Tasarımı Bölümü, Çankırı, Türkiye

ÖZET

Tarih boyunca uygarlıklar kurmuş olan toplulukların; bu uygarlıkların oluşumunda toplumun yapısal düzenini sağlayan birtakım kurallar koydukları ve değer yargıları geliştirdikleri görülmektedir. Bu değer yargıları o toplumların kültürel yapılarını oluşturmuş ve yaşam biçimlerini de etkilemiştir. Yaşam biçimleri dahilinde kültürel ve ahlaki bakış açıları toplumların giysilerine de yansımıştır.

Çankırı ili ve köylerindeki giyim kültürü genellikle Türklerin Orta Asya'dan gelirken getirdikleri Türk kültürünün İslam kültürü ile kaynaşmış olmasından kaynaklanan örneklerini sergilese de bu giysiler zamanla yok olmaya başlamışlardır. Çankırı ili Esentepe Mahallesi (Boyalıca köyü) bu açıdan diğer yerleşim yerlerinden farklılık göstermektedir. Mahalle kadınları bölgede geleneksel giysilerinden en son vazgeçen kişiler olarak bilinmektedirler. Geleneksel giysilerinin gündelik hayatta kullanımları yavaş yavaş bitmeye başlasa da özel günlerde kullanımı devam etmektedir.

Bu çalışmada; Çankırı ili Esentepe Mahallesi kadınlarına ait giysilerin tespit edilmesi, yöresel özelliklerinin incelenmesi ve kayıt altına alınması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için literatür taramasına ek olarak kaynak kişiler ile görüşülmüş, saha çalışması kapsamında ulaşılan giysiler kullanım özellikleri ve teknikleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın Türk kültür mirasının korunmasına ve literatürüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çankırı, Esentepe, Boyalıca, Halk Giyimi, Kadın Giyimi

ABSTRACT

Communities that have established civilizations throughout history; In the formation of these civilizations, it is observed they set some rules that provide the structural order of the society and developed value judgments. These value judgments shaped the cultural structures of those societies and affected their lifestyles. Within the lifestyles, cultural and moral perspectives are reflected also in the clothes of the communities.

Although the clothing culture in Çankırı province and its villages usually gives examples that were brought by the Turks from Central Asia, which was formed by the fusion of Turkish culture with Islamic culture, these clothes began to disappear over time. Esentepe District (Boyalıca village) of Çankırı differs from other settlements in this respect as the neighborhood women are known as the last people who give up their traditional clothes in the region. Although the use of conventional clothes in daily life is slowly fading away, its use continues on special occasions.

In the study; it is aimed to determine the clothes belonging to the women of Esentepe District in Çankırı province and examine and record their local characteristics. To achieve this purpose, in addition to the literature review, the resource persons were interviewed. The clothes reached within the scope of the field study were examined in terms of usage characteristics and techniques. It is seen that the study can contribute to the preservation and literature of Turkish cultural heritage.

Keywords: Cankiri, Esentepe District, Folk Wear, Women Wear

1. GİRİŞ

Giysiler toplumların kültürel değerlerinin gerçek bir yansıması olarak gösterilebilir. Ayrıca ait oldukları toplumun yaşam biçimi, kültürü, inançları vb. pek çok şey hakkında bilgi edinilmesinde ip uçları verebilecek nitelikte görsel ve dinamik unsurlardır. Özellikle gelenekli toplumlarda bedenler üzerine yerleştirilen giysi parçaları, giysi katmanları, süsleme unsurları, renkler, biçimler bireysel değil toplumsal çizgiler gibidir ve ait olduğu toplumun değerleri ile ilgili bilgiler verirler. Gelenekler içerisinde oluşturulan her bir obje veya davranış biçiminin bir işlevi ve yaşanmış bir anlamı olduğu düşünülmelidir. Söz konusu unsurlar geçmişi uzun yıllara dayanan kültürel birikimlerin katmanları ile oluşturulur ve ait olduğu toplumun kültürel kimliğini öne çıkarırlar.

İnsana ait ortak öğe olarak tanımlanan ve kültürel yapının bir parçası olan giyinme kültürü ve bu kültürü oluşturan giyim tarzları, onları üreten insanları ve toplumları belli boyutlarda özgün kimlikleriyle tanıtmaya yarayan görsel objelerin başında yer almaktadır (Koca, Kıvılcımlar, 2017: 16). Giysiler, bazı toplumlar için inancın etkisi ile şekillenmiş ve örtünme amaçlı kullanılırken (İslam inancında olduğu gibi) (Göle, 1991), bazı toplumlar için de kişinin kendini ifade etme amacıyla kullanılan (Batı toplumlarında olduğu gibi) (Flugel, 1971), bazı toplumlarda ise toplumsal kuralları ve değerleri ifade etmek için kullanılan (Doğu kültüründe olduğu gibi) bir araç olmuştur.

Gelenekli yaşamda kullanılan kadın giyimi entarisi, şalvarı, fermene veya sarkası (cepkeni), çeşitli saç süsleri, saç bağları ve başlığı ile bir bütündür. Bütünün parçası olan ayrıntılar, kökü bir olan, Türk toplumlarında, ortak

kültürün varlığı ve devamlılığını ortaya koymaktadır (Görgünay, 2008: 506). Gelenekleri ile yaşayan toplumlarda bazen malzemeler, süslemeler, desenler veya renklerle, bazen de alta giyme, üste giyme, bele dolama, eteği toplama, başı sarma, zülüf kesme, takı takma gibi pek çok giyinme biçimi ile zenginleştirilmiştir. Burada anlamlandırılan giysiden ziyade giysinin giyilme biçimidir, yani "ne giyildiği" değil "ne şekilde giyildiğidir." Dolayısıyla, giysilerin değişik şekilde kullanılarak bedenin biçimlendirilmesi ile giysilere gerçek işlevinin dışında farklı anlamlar yüklenmiş ve toplumun karmaşık kimliğinin okunmasını sağlayan özel bir dil özelliği kazandırılmaya çalışılmıştır (Koç, Koca, 2015: 77). Her toplumun kültürüne, sosyal yapısına, yaşadığı bölgenin coğrafi ve iklim özelliklerine, inancına göre oluşturulan giysilerin üzerindeki herhangi bir imge, işaret veya giyinme biçiminden kaynaklanan özellikler içine gizlenmiş anlamlar ve mesajlar yansıtmaktadır. Bunlar giysilerin toplumsal ve bireysel özelliklerinin tanımlanması ve anlamlandırılmasında önemli belirleyicilerdir (Koç, Koca, 2019: 167). Tarihi geçmiş ve günümüzde kullanılan örneklerine bakıldığında Türklerin gelenekli yaşamda kullandığı giysileri malzemesinin üretilmesinden, renklerinin seçilmesine, kumaşın kesilmesinden dikilmesine, beden üzerine yerleştirilip kuşamların oluşturulmasına kadar geçen her bir aşama tesadüfi ve keyfi bir uygulama olmayıp kültürel birikimin kural ve kaideleri ile bir araya gelmiştir. Bunlara kullanım usulleri de eklenince Türk toplumunun kolektif bir çabası sonucu oluşmuş inanç, estetik unsurlar ile toplumun kültürel değerlerini de ortaya koyan maddi varlıklar olarak kabul görmüştür. Bölgesel kimliğin göstergesi olarak kullanılan giysiler elbette bulunulan toplumun içinde yaşayan insanlara ne anlam ifade ettiği sorusunu ortaya çıkartacaktır. Ancak giysiler, yalnızca bir farklılık göstergesi olmaktan daha derin bir anlama sahip olduğundan kullanım farklılıkları bölgesel özellikleri oluşmasına neden olur.

Çankırı ili Esentepe Mahallesi (Boyalıca Köyü) kültürel değerlerini koruyan ve gelenek ve göreneklerine bağlı bir şekilde kendi aralarında sağladıkları uyum ile kültürel değerlerini sürdürmeye çalışan yerleşim birimlerinden biridir.

Bu çalışmada; Türk kültürünün maddi unsurlarından sayılabilecek olan Çankırı ili Esentepe Mahallesi (Boyalıca Köyü) kadın giysilerinin kayıt altına alınması ve belgelendirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu giysinin yazılı kaynaklar ve saha araştırmasından elde edilen bilgiler doğrultusunda işlevleri, hangi ortamlarda ne şekilde giyildiği ve tür, biçim, form gibi özellikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Çankırı ili Esentepe Mahallesi'ndeki kadın giysileri, örneklemini ise kaynak kişilerden elde edilen bilgiler, görsel ve yazılı dökümanlar oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından giysi özelliklerinin ve giyiliş biçimlerinin tespiti amacı ile saha araştırması yapılarak çeşitli giysi örneklerine ulaşılmış ve alanın gerektirdiği bir sistematikle incelenerek analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında yörede giysiyi kullanan ve kullanımına şahitlik eden kaynak kişilere ulaşılmış ve araştırmacılar tarafından sorulan sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda kaynak kişiler ve görsellerden elde edilen veriler taranmış ve araştırma verileri analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen giysiler ve görseller ilgili kişilerin izni alınarak kullanılmıştır.

2. ÇANKIRI İLİ ESENTEPE MAHALLESİ (BOYALICA KÖYÜ)

Orta Anadolu'nun kuzeyinde, İç Anadolu ile Batı Karadeniz geçiş kuşağında yer alan Çankırı; Güneyde Ankara ve Kırıkkale, batıda Bolu, kuzeyde Kastamonu ve Karabük, doğuda ise Çorum illeriyle komşudur. Tarih boyunca Çankırı çeşitli toplulukların uğrak yeri olmuş; Hitit, Aka, Pontus, Roma, Bizans, Anadolu Selçukluları, Candaroğulları ve Osmanlı hüküm sürmüştür. (Keser, 2013: 8). Çankırı ili çok eski çağlardan beri yerleşim yeri olmasına rağmen ulaşım problemleri, kültürel farklılıklar gibi faktörlere dayalı olarak ilçeleri, köyleri ve komşuları ile oldukça az etkileşim içerisinde olmuştur. İl merkezi, yöredeki en büyük yerleşim birimi olmasına rağmen komşu köy ve kasabalarla sınırlı irtibatı olmuş, bu durumun bir sonucu olarak da bir çok yerleşim birimi kendi öz kültürlerini ve geleneklerini koruyarak günümüze taşımıştır. Çankırı ili Merkez ilçeye bağlı Esentepe Mahallesi (Boyalıca Köyü) de bu durumun örneklerinden biri olarak sayılabilmektedir.

Esentepe mahallesi, Çankırı ili Merkez ilçenin doğusunda, tepelik bir alanda kurulmuş olup, kurulduğu alan bağlı olduğu Merkez ilçeye göre oldukça yüksekte kalmaktadır. Geçmişte Merkez ilçeye bağlı Boyalıca Köyü iken 1976 yılında belediye sınırlarına dahil edilerek Esentepe Mahallesi ismini almıştır (Gençoğlu, 2012: 152).

Esentepe Mahallesi ve Merkez ilçe; Acı Çay denilen çay ile birbirinden ayırmaktadır. Yer altı ve yer üstü su kaynaklarına sahip değildir. Bunun nedeni olarak mahallenin doğusunda bulunan Balıbağı Köyü ile olan sınırında açılmış olan ocaklardan işletilen kaya tuzu kaynaklarının üzerinde kurulmuş olması düşünülmektedir. Bu nedenle sebze ve meyve tarımının yapılması pek mümkün değildir. Ancak hububat yetiştirilmesi açısından çok zengin bir toprak yapısına sahiptir. Ayrıca küçük ve büyükbaş hayvan yetiştiriciliği yapılmaktadır (KK2).

Çankırı Merkez ilçede yerleşimin Hititler dönemine kadar uzandığı bilinmekte ise de çevresindeki köy ve mahallelerde yerleşimin daha sonraları olduğu kabul görmektedir (Sevim, Pehlivan, 2005: 127). Esentepeliler'in

çoğunluğu Selçuklular Dönemi'nde Çankırı'ya yerleştiklerini, ilk yerleşim yerlerinin şimdikinin doğusunda ve adının "Melik" olduğu şeklinde görüş bildirmektedir (KK6). Esentepe Mahallesi de bütün Anadolu'da olduğu gibi çeşitli etnik grupların yerleştiği bir yerleşim birimidir. Halkının karakteristik fiziksel özellikleri Merkez ilçe ve diğer köylerle farklılıklar göstermektedir. Genelde sarışın ve renkli göz yapısına sahip, orta-uzun boylu bu insanların Orta Asya'dan gelirken Kuzey Hazar bölgesini takip ettikleri, Kafkas halklarıyla kaynaştığı daha sonra Anadolu'ya geçtikleri ve çeşitli bölgelere yerleştikleri Esentepe Mahallesi'nin de bu halkların yerleştiği bölgelerden biri olduğu iddia edilmektedir. Esentepeliler de kendilerinin her ne kadar Türkmen asıllı olsalar da çevrelerindeki diğer Türkmen köylerinden farklı bir boydan geldiklerini söylemektedirler. Anadolu'nun çeşitli yerlerine yerleşen ve bir kısmı Balkanlar'a kadar giden bu boyun, Orta Asya'dan gelirken kültürel özelliklerini tamamen korudukları ve çevrelerindeki diğer yerleşim birimlerinden bu nedenle farklı olduğu düşünülmektedir (KK6).

Doç. Dr. Faruk Güçlü de Esentepe Mahallesi'nin yerleşik halkının Horasan'dan gelen, ilk önce Gaziantep yöresine yerleşen ve daha sonra Anadolu'ya yayılan Baraklar olduğunu öne sürmüştür (2020). Mahallede Giresun Eynesil'den geldiklerini ve Türkmen asıllı olduklarını ve Horasan'dan geldiklerini söyleyen Poşalar da mevcuttur (Çetin, 2014: 90).

Esentepeliler Merkez ilçe ve diğer köylerden de etnografik bazı özellikler ile ayrılmaktadırlar. Genelde gelenek, görenek, giyim, kuşam konusunda diğer köylerle bir takım benzerlik bulunmasına rağmen kullanım, tasarım, uygulama, kullanılan kumaş ve renkler açısından farklılıklar gözlemlenmektedir.

Genellikle kendi içlerinde oluşturdukları bir düzene göre hareket etmeyi tercih etmiş ve Merkez ilçeye çok yakın olmasına karşın son yıllara kadar yakın ilişkiler kurulmamıştır. Uzun zaman kentlileşmeyi ve bağlı oldukları Çankırı Merkez ilçe ile bütünleşmeyi kabul etmemişler. Çevre köylerle olan ilişkilerini de en az düzeyde tutmuşlardır. Mahalle sınırları dışında yaşamayı pek düşünmemişlerdir. Merkez ile yakın olmasına karşın özellikle ulaşım problemleri uzun yıllar devam etmiştir. Ancak 1960'lı yıllarda Acı Çay üzerine kurulan köprü ile Esentepeliler'in şehir merkezi ile ulaşımı kolaylaşmıştır. Bu durum geleneklerini en son terk eden bölgelerden biri olmasının temeli olarak görülmektedir (KK6).

3. ÇANKIRI İLİ ESENTEPE MAHALLESİ (BOYALICA KÖYÜ) KADIN GİYSİLERİ

Esentepe İlçesi'nin kadın giysileri geçmişte erkek çocuğu olan annelerin gelinlerine giydirmek amacı ile genellikle kendileri hazırladıkları giysiler iken, günümüzde hem erkek anneleri hem kız anneleri tarafından gelinleri ya da bekar kızları için hazır olarak satın alınan parçalardan derlenen giysiler şeklini almıştır. Giysilerin temin edilme ve üretilme şekli zamanla değişime uğrasa da düğünlerde kadınlar tarafından kullanılması devam etmektedir.

Esentepe Mahallesi'nde yapılan düğün merasimleri genellikle dört günlük bir süreci kapsamaktadır. Bu dört günlük süreç perşembe günü ikindiden sonra "Bayrak Dikimi" ile başlamakta, cuma günü gelin hamamı, cumartesi günü erkek hamamı, kına gecesi ve pazar günü düğün şeklinde devam etmektedir (KK2). Cuma günü gelin hamamından sonra mahallenin kadınları köyün içinde dolaşarak tur atarlar. Cumartesi günü damat hamamından sonra da damat evinin kadınlarının hepsi geleneksel giysilerini giyerek eğlence yapmaktadırlar. İkindiden sonra erkek evinin kadınları okuyucu ve davulcu eşliğinde kına ile kız evine geline kına yakmak için giderler. Kınanın içine iğne konur, gelin elini açmazsa iğne batırılır ve herkes uzun bir kuyruk oluşturarak gelini tek tek kucaklar. Gelin akşamki kına gecesi için erkek evinden gelen eltiler ve görümceler tarafından giydirilir. Cumartesi akşamı da erkek evinde damat kınası, kız evinde kız kınası eğlencesi gerçekleşir. Akşam kınasında gelinin eline bu defa altın konulur. Pazar günü ikindiden sonra gelin alma olur. Gelin almaya gidildiğinde giydirmeye gidenler gelinin saçının önüne kahkül ve perçem keserek, kalan saçlarını boncuklar ile örerler (KK5).



Resim 1. Gelin Hamamından Sonra Gerçekleştirilen Köy Turu (KK8)

Esentepe Mahallesi, Çankırı merkezine oldukça yakın olmasına rağmen giysilerin kullanım biçimleri ve çeşitlilikleri oldukça farklılık göstermektedir. Çankırı merkezinde düğün giysilerini giyebilmek için evli ya da nişanlı olmak gerekmektedir. Evli kadınlar kaftanın üstüne bindallı denilen, kadife kumaştan dikilen, tek parça olarak giyilen, sıfır yakalı, ön yaka göğüs hizasına kadar açık olan bir giysi giyerken, nişanlılar kaftan üstüne fermane adı verilen kısa cepken giymektedir. Geçmişte Esentepe'de geleneksel giysiler günlük yaşamda da evli ya da bekar olmaksızın her genç kız tarafından giyilebilmektedir ve bindallı gibi uzun üst giysileri bulunmamaktadır. Ancak günümüzde bu giysilerin kullanımı yalnızca düğünler ile sınırlı kalmaktadır.

Çankırı'da gündelik yaşamda üç etek giyimini en son bırakan yerin Esentepe olduğu bilinmektedir. 1995-2005 yılları arasında Esentepe'de öğretmenlik yapan Cemil Aslan kendi görev sürecinde bölgede hala üç etek giyilmeye devam edildiğini belirtmiştir. Yakın tarihe kadar bölgedeki kadınlar günlük kıyafetlerinde değişiklik gösterse de üstlerine üç etek giymeyi bırakmamışlardır. Günümüzde günlük yaşamda üç etek giymeye devam edilmese de her kadının üç eteği hazır bulunmaktadır (KK6).



Resim 2. Günümüzde Esentepe Mahallesi'nde Kullanılan Giysiler (KK2, KK4)

Yöre halkı tarafından tam takım olarak giyilen kadın gisilerinin tamamına "Bir kat esvap" adı verilmektedir. Bir kat esvap olarak adlandırılan giysinin dahilindeki parçalar giysinin ana parçalarını ve kuşanmaya ilişkin aksesuarlarını da içermektedir. Günümüzde özellikle düğün törenlerinde kullanıldığını belirlediğimiz bir kat esvap içeriğinde;

Baş bağlamada; çember, çeki, fes, ferace, iç giyimde; göynek, iç donu, üst bedene giylenlerde, göynek, sıkma, yelek, üç etek, fermane, alt bedene giyilenlerde; şalvar, aksesuar olarak: şal, okka püskülü parçalarından oluşmaktadır.

Doğu giysilerinin en önemli özelliklerinden biri katlı giyim geleneğidir (Koç, Koca, 2012: 155). Kat kat giyinme özelliği ait olduğu kültürün değerlerine göre farklı nedenlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu giyinme geleneğinin oluşmasındaki en önemli etkeni Jirousek (2004: 231) coğrafi koşullar sebebiyle ısıtma özelliğinden dolayı tercih edildiğini belirtmiştir. Kat kat giyinme geleneği öncelikle vücudun termal konforunu sağlamak amacı ile geliştirilmiş olabileceği düşünülse de giysilerin vücut üzerindeki estetik görünümünü zenginleştirmek, görkemi sağlamak ve önemi artırmak amacıyla da kullanılmıştır. Söz konusu katlı giyim geleneği Çankırı ili Esentepe Mahallesi kadın giysilerinin beden üzerine yerleştirilmesinde de mevuttur. Yörede yapılan araştırmada kaynak kişilerin düğün törenlerinde gelinlerin göynek hariç her parçayı iki defa üst üste giydiğini belirtmişlerdir. Bu durum gelin olan kişiyi yöredeki birbirine benzeyen giysileri giyen kadınlardan ayırmak, daha görünür kılmak ve görkemi artırmak amacı ile yapıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Çankırı İli Esentepe Mahallesi'nde ikamet eden Naime Öztürk (KK1)'e ait, anneannesinden kaldığı bildirilen giysi Naime Öztürk ve Gülperi Eşme (KK5)'den alınan bilgiler doğrultusunda teknik ve estetik özellikleri açısından giyinme sırası dikkate alınarak incelenmiştir.

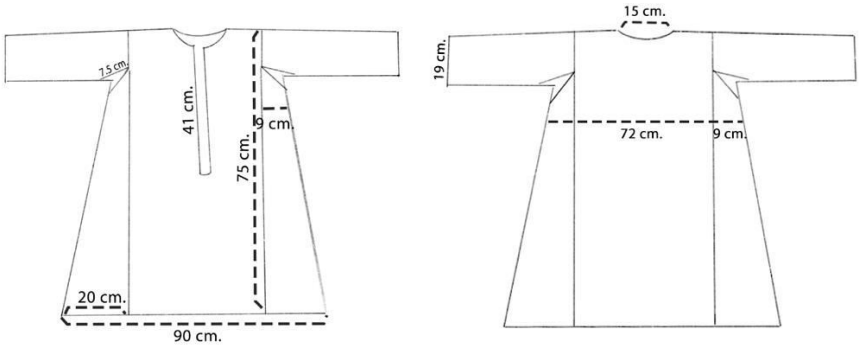
3.1. Göynek

Don ve göynekler Türk halk kültüründe ten üzerine giyilen iç giyimlerdir. Genellikle erkek veya kadınlar için yapılanları birbirine model olarak benzerlik gösterse de kullanılan malzeme, süsleme veya kullanım özelliği açısından farklılıklar gösterebilir. Ayhan'ın (1988: 145) Çankırı giysileri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada "Çankırı'da göynekler ipekli, pamuklu veya bürümcük kumaştan yapılan iç giyim eşyasıdır. Göynek üst bedende ten üzerine giyilmektedir." şeklinde tanımlanmaktadır. Esentepe Mahallesi'nde de göynekler kadınların ten üzerine

giydiği bir tür iç giyimdir. Yöre halkının ince basma olarak adlandırdığı desenli veya düz, pamuklu ince kumaşlardan dikilmektedir. Genellikle düz kesim rahat kalıp olarak çalışılan göynekler sıfır yakalı, uzun takma kollu, boyu basenlere kadardır. Örnek olarak incelenen göyneklerin model özellikleri incelendiğinde; kol bedene 90^0 dik olacak şekilde T biçiminde takma uzun kollu olup beden boyu kalça\basen hattına kadardır. Ön ortası bele kadar açık, küçük dik yakalıdır. Yörede kol ucu manşet yapılarak kullanılan göynek örnekleri olduğu gibi manşetsiz düz makine ile temizlenen kol ucu örnekleri de mevcuttur. Ön ortasına aynı kumaştan pat çalışılmış, pat parçası üzerinde ve manşetli göynekte farklı renklerle yapılan manşet üzerinde zıt renkli iplikler kullanılarak makine dikişleri ile süslemeler yapılmıştır.



Resim 3. Göynek Örneği ve Detayları (Fot. Ceren Öz/24.10.2020)



Çizim 1. Göynek Teknik Çizim (Ön/Arka)

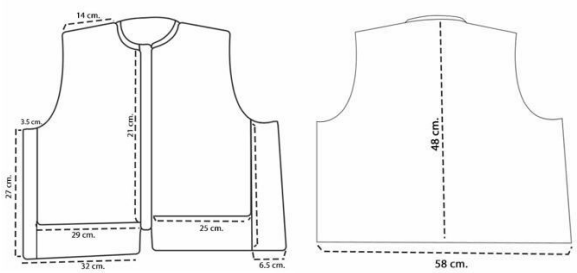
3.2. İpekli Takım

"İpekli Takım" olarak nitelendirilen ve şalvar, yelek ve sıkmadan oluşan üçlü takım yörede "gerilik" adı ile de geçmektedir. Gerilik kelimesi bölgede özel günlerde giyilmek ya da kullanılmak üzere geri planda tutulan eşyaları tanımlarken kullanılmaktadır. İpekli takım da genellikle ipek, atlas gibi kıymetli kumaşlardan dikilmekte ve özel günlerde giyilmektedir. Görünen kısımlarda atlas saten ve çeşitli ipekli kumaşların kullanıldığı bu takımların dışarıdan giyildiğinde katmanlar arasında görülmeyen kısımlarının, astarlanmasının genellikle daha uygun fiyatlı, pamuklu kumaşlar ile tamamlandığı görülmektedir. Koç ve Koca'nın "Türk Halk Giysilerinin Biçimlendirilmesinde Tasarrufa Yönelik Terzilik Uygulamaları" isimli çalışmalarında geleneklerin içerisinde kullanılan giysilerin farklı kumaşlar ile tamamlanması "hemen hemen her yörede özellikle katmanların arasında kalan giysi parçalarında, yüzeyde görünmeyen veya az görünür kısımların daha ucuz veya daha önceden kullanılmış kumaşlar ile uygulanan bir yöntem (2019: 230)" olarak açıklanmıştır ve Anadolu kültüründe çoğunlukla kullanıldığı vurgulanmıştır.

Yelek: Yörede kadınların göynek üzerine ve sıkma içine giydiği yelek, bağrın (göğüs) görülmemesi amacı ile giyilen bir tür kısa iç giyimdir. Genellikle pamuklu ve ipek desenli dokuma kumaştan dikilen yelekler; kolsuz, ön kısmı boydan boya açık, dik yakalı, ön beden hattının üzerinde ve yan dikişlere gelmeyecek şekilde farklı kumaş ile renklendirilmiş/dublelenmiş biçimdedir. Ön bedene yerleştirilen renkli parça üzerinde zıt renkli iplikler kullanılarak makine dikişleri ile süslemeler yapılmıştır. Ön kapamayı sağlamak amacı ile ön ortasına çıtçıt takılmıştır. Yelek içi pamuklu düz renk kumaş ile astarlanmıştır.



Resim 4. Yelek Örneği ve İç Detayı (Fot. Ceren Öz/24.10.2020)

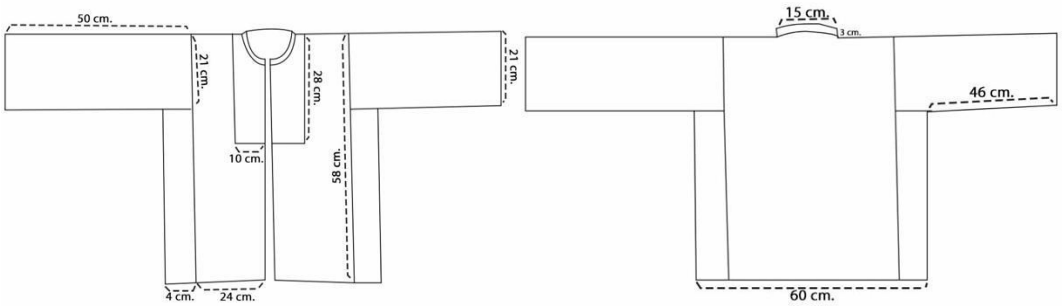


Çizim 2. Yelek Teknik Çizim (Ön/Arka)

Sıkma: Yörede kadınların ten üzerine giyilen göyneğin üzerine kuşanıldığı ifade edilen bir tür kısa entaridir. Genellikle yöre halkının atlas saten olarak adlandırdığı üzeri desenli parlak kumaşlardan dikilir. Sıkma; uzun kollu, kol bedene 90 derece dik olacak şekilde T biçiminde yerleştirilmiş ve kol hareketini sağlamak amacı ile kol altına dikdörtgen şekilde bele kadar uzanan peş yerleştirilmiş, önden boydan boya açık, küçük dik yakalı, ön bedenin üst kısmı farklı kumaş ile renklendirilmiştir. Ön bedene yerleştirilen renkli parça üzerine zıt renkli iplikler kullanılarak makine dikişleri ile süslemeler yapılmıştır. Ön kapamayı sağlamak amacı ile ön ortasında ilik ve düğme bulunmaktadır.



Resim 5. Sıkma Örneği ve Dikiş Detayları (Fot. Ceren Öz/24.10.2020)

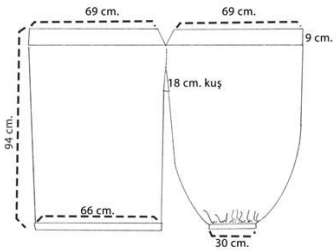


Çizim 3. Sıkma Teknik Çizimi (Ön/Arka)

Şalvar: Katlı giyimin alt bedene giyilen parçalarından biri olan şalvar; giyim kuşamın vazgeçilmez bir parçası olarak görülmekte ve bazı yörelerde dış giyim olarak kullanılırken bazı yörelerde iç giyim olarak kullanılmaktadır

(Koca, Baran, 2018: 113). Yörede ise kadınların iç çamaşırlarının üzerine, üç eteğin altına giydiği ağı, beli ve paçası oldukça geniş, beli ve paçası uçkurla vücut formuna uygun hale getirilen bir çeşit pantolon türüdür. Şalvar genellikle atlas saten, düz saten, desenli pamuk saten gibi kumaşlardan dikilmektedir. Şalvarın bir paçası için kumaşın eninin tamamı kullanılmaktadır. İncelenen örnek parçalarda; bel ve paça ucuna şalvarın vücuda sabitlenmesi amacı ile uçkur yolu yapılmış, hareket rahatlığı sağlamak amacı ile de ağ ortasına "peyik\peş" parçası yerleştirilmiştir. Bele ve paça ucuna geçirilen 9-10 cm genişliğindeki uçkur parçası için genellikle ince pamuklu kumaşlar ya da eski elbiseler sökülerek elde edilen kumaşlar kullanılmaktadır. Uçkur yolundan uçkur geçirildiğinde oluşan büzgü yoğunluğunun eşit şekilde bel çevresine ve paça çevresine dağıtmak için uçkura belli aralıklarla düğümler atılmaktadır. Bu düğümlere kırk düğüm adı verilmektedir (KK5). Bölgede her zaman lastiğe erişim olmaması nedeni ile şalvarların bel ve uç kısmına düğümler atılarak beden hareketlerinden dolayı şalvarın kaymasını önlemek amaçlanmaktadır (KK7). Fonksiyonel olarak beden hareketinden dolayı uçkurun açılmaması adına tekrarlanan bu düğümlerin, semantik olarak da "eline, beline, diline" sahip olma söylemi ile bağlantılı olduğuna inanılmaktadır. Yörede özellikle genç kızlara "Boğaz kırk boğumdur, bin düşün bir konuş, bu düğümleri çözmek zordur, bu düğümleri açamadığın gibi elinin, dilinin, belinin de bağını çözme." Sözleri ile nasihatlar verildiği bilgisine ulaşılmıştır (KK7, KK8).





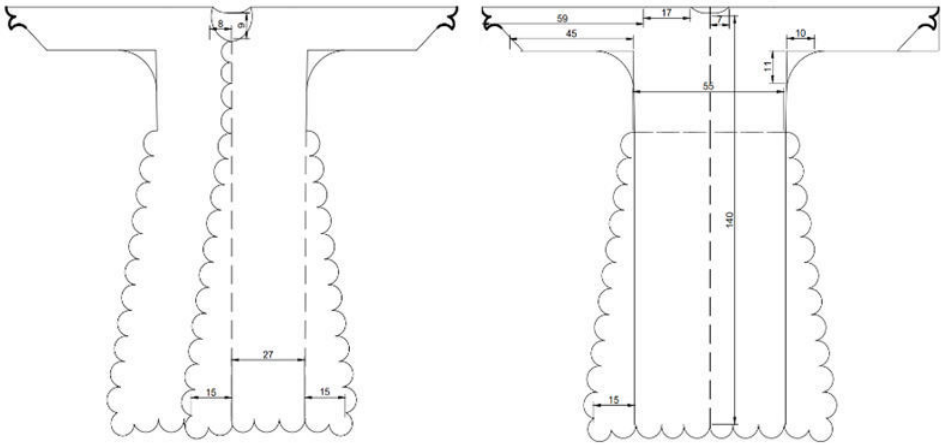
Resim 6. Şalvar Örnekleri (Fot. Ceren Öz/24.10.2020) Çizim 4. Şalvar Teknik Çizim (Açık paça/kapalı paça)

3.3. Üçetek (Kaftan)

Yörede kadınların göynek ya da içliğin üzerine giydiği önü iki, arkası tek parçalı üçetek (kaftan) bir tür dış giysidir. Etek kısmındaki parça sayısından adını alan üçetek genellikle mecidiye, kutnu, telli, desenli saten gibi kumaşlardan dikilmektedir. Yörede bu kumaşlara genellikle "ağır, pahalı" kumaşlar denilmektedir. Akpınarlı ve Başaran "Geleneksel Kumaşların Özellikleri ve Kullanım Alanları: Çankırı Örneği" isimli çalışmalarında bölgede kullanılan üçeteği "göynek veya içliğin üstüne giyilen arkası düz tek, önü iki parçalıdır. Etek boyu topuklara kadar uzanmakta; öndeki iki parça da belde toplanmaktadır. Genellikle mecidiye (icadiye), kutnu v.b. kumaştan yapılmıştır (2018, s. 25)." Şeklinde tanımlamışlardır. Üçetek ve kaftan gibi isimlendirmelerin yanı sıra kumaş özelliğinden adını alan "İcadiye" ismiyle de bilinmektedir. Üçeteğin model özelliği incelendiğinde kol bedene 90^0 dik olacak şekilde, T biçiminde takma uzun kollu ve kol hareketini sağlamak amacı ile kol altına dikdörtgen şekilde göğüs hattına kadar uzanan peş yerleştirilmiş, önden boydan boya açık, yakasız, bel hattından sonrası yırtmaçlı dikildiği gözlemlenmiştir. Ön orta kapaması kemer ile sağlanan üçeteğin ön ortası, etek ucu, yırtmaç kenarları kordon ile temizlenmiş içi pamuklu düz renk kumaş ile astarlanmıştır. Kol ucu asimetrik kesilmiş ve kordon tutturma tekniği ile temizlenmiştir.



Resim 7. Kaftan Örneği ve Detayları (Fot. Ceren Öz/24.10.2020)



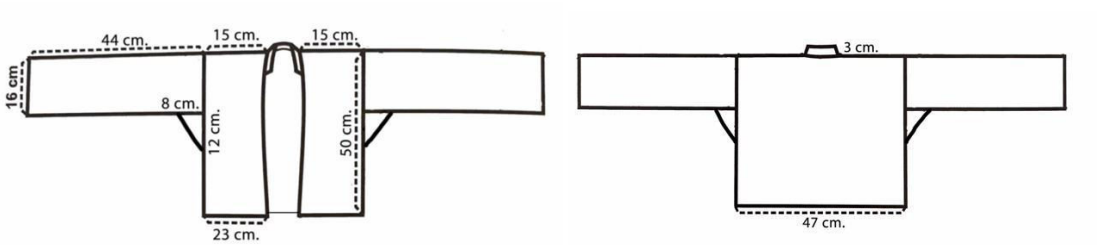
Çizim 5. Kaftan Teknik Çizimi (Ön/Arka)

3.4. Fermane

Çankırı'da fermaneler genellikler siyah, bordo, mor renkli koton kadife veya çuha kumaştan, içi astarlı, önden açık, bele kadar işlemeleri bulunan dış giysilerdir. Üç eteğin üzerine giyilmektedir ve sırma veya simle işlenen motifleri bulunmaktadır. Kolları uzun, yakası ise diktir (Şentürk, 2008: 459). Esentepe Mahallesi'nde de kadınların üçeteğin üzerine kuşandıklarını ifade ettikleri fermane; bir tür kısa cekettir. Yörede genellikle siyah kadife kumaştan dikilen fermaneler; kol bedene 90^0 dik olacak şekilde T biçiminde takma uzun kolludur. Kol hareketini sağlamak amacı ile kol altına dikdörtgen şekilde göğüs hattında biten peş yerleştirilmiş, önden boydan boya açık ve küçük dik yakalı dikilmiştir. Geometrik ya da bitkisel bezemeler ve kompozisyonlarla kordon tutturma tekniği ile süslenmiş fermanenin içi; ince pamuklu kumaşlar ile astarlanarak temizlenmiştir. Kol ucu, yaka ucu, ön ortası, etek ucu çift kat sim sırma kordon tutturularak süslenmiştir.



Resim 8. Fermane Örneği (Çankırı Belediyesi Sabiha Anne Kadın Eğitim Merkezi)



Çizim 6. Fermane Teknik Çizimi (Ön/Arka)

3.5. Şal ve Okka Püskülü (Terki Bağı)

Gelenekli yaşamda çarpana ve kolan dokumalar, giysilerin farklı bölümlerinde hem işlevsel hem de süsleme amaçlı kullanılmıştır. Bu dokumalar genellikle önlük, kuşak gibi bel üzerine yerleştirilen parçalarının sabitleştirilmesinde bele sarılarak tutturucu işlevi görmüştür. Türk kadını, estetik beğenisi doğrultusunda çeşitli renkte püskül, ponpon, boncuk, kumaş parçaları vb. malzemeler kullanarak kolonların uçlarına süslemeler yapmıştır (Koç, Koca, 2016: 244).

Yörede de hem fonksiyonel hem de estetik açısından fayda sağlaması adına üçetek üzerine ve bel hizasına şal adı verilen dikdörtgen ya da kare formunda dokunmuş parça üçgen şekline getirilerek ve okka püskülü ile sabitlenerek bağlanmaktadır. Şalın bele bağlanmasının en önemli nedeni olarak bölgenin soğuk hava şartlarına karşı kadınların bel bölgelerini korunmayı amaçlamaları gösterilmektedir.

Geçmişte okka püskülü (terki bağı) yörede hayvancılığın oldukça gelişmiş olması nedeni ile keçi kılından ve doğal yünlerden eğrilen ipliklerin kök boyası ile boyanmasından elde edilerek çarpana dokuma tekniği ile dokunmakta iken günümüzde bu dokuma yöntemini bilen az sayıda kişi olduğu bilgisine ulaşılmıştır (KK2). Bu nedenle şallar ve okka püskülleri artık mahallede dokunmamakta ve satın alınarak temin edilmektedir.



Resim 9. Şal Örnekleri



Resim 11. Okka Püskülü ve Şal Bağlanış Şekli (Fot. Ceren Öz/01.11.2020)



Resim 10. Okka Püskülü (Terki Bağı) Örnekleri (Fot. Ceren Öz/24.10.2020)

3.6. Çember ve Çeki

Çankırı'da birçok ilçe ve köyün geçmişte kendine ait baş örtüleri bulunmakta ve bu örtüler kadınların nereli olduklarını betimlemektedir. Özellikle pazar kurulduğunda; başörtülerinden satıcıların nereli oldukları ve hangi ürünlerin orada iyi yetiştiğine göre satın alınıp alınmayacağına karar verildiği (KK7) bilgisine erişilmiştir. Boyalıca çemberi olarak adlandırılan ve yörede kullanılan başörtüleri de oyasız ve beyaz üzerine renkli çiçekli taş baskı ile süslenmişlerdir. Çemberin başın üst kısmına sabitlenmesini sağlayan tülbente çeki ismi verilmektedir. Geçmişte Boyalıca çemberi ve çeki mahalledeki her kadın tarafından kullanılsa da günümüzde kişilerin zevkine ve tercihine göre baş bağlama şekilleri de görülmektedir. Çember ve çeki ile baş bağlama yöntemi mahallenin yaşlıları tarafından özellikle düğünlerde sürdürülmektedir.



Resim 12. Çember ve Çeki Örneği (Fot. Ceren Öz/24.10.2020)

3.7. Gelin Başı

Geleneksel giyimde XVI. yüzyıla kadar baş süslemelerinin temel aracı gümüş ve altınla işlenmiş ya da üzerine gümüş ve altın tepelikler takılarak süslenmiş festir. İki örgü örülen ve özel saç bağları ve ziynetlerle süslenmiş saçlar üzerine fes takılmış, sonra da krepler ve örtülerle süslemesi tamamlanmıştır (Apak, Gündüz, Eray: 1997). Esentepe Mahallesi'nde de geçmişte etrafta bulunan çeşitli takılarla ve boncuklarla süslenen fesler gelin başlarına; konuşmaya izin verilmeyecek şekilde sıkı bir tülbent ile sabitlenmekte, üstüne kırmızı tülbent bağlanmakta iken günümüzde gelin başlarında fes kullanımı devam etmemektedir (KK5). Feslerin arkasında iplerle örülmüş uzun bir örgü bulunmaktadır. Birçok yörede bekârlıktan evliliğe geçiş aşamasında önemli bir âdet ve genç kızlarla evliler arasındaki farkın da bir simgesi olan zülüf ve perçem kesme (Çiftoğlu Çabuk, 2017: 57), yörede de devam etmektedir. Gelin evden çıkarken saçları örülür ve saçının önü çemberden görülecek şekilde kekül (kahkül) ve perçem kesilir. Saçlar örülürken mavi gök boncuklar ile süslenir. Bu işlem erkek evinden gelen görümce, elti ya da ailenin büyükleri gibi belli başlı kişiler tarafından uygulanır (KK1). Örgü sayısında belli bir rakam olmamakla birlikte, ne kadar çok ve sıkı örülürse o kadar beğenilmektedir (KK3).



Resim 13. Fes Örneği



Çizim 7. Fes Bağlama Örneği



Resim 14. Fes Görünümleri (Yan ve Üst Görünüm) (Fot. Ceren Öz/01.11.2020)

1987 yılında evlenen Gülperi Eşme fes bağlandıktan sonra en üste yaklaşık 2.5 metrekare büyüklüğünde ferace çarı adını verdikleri beyaz çarşaf örtüldüğünü ve oyalı, boncuklu, püsküllü çeki ile önde üçgen oluşturulacak şekilde en az üç tur dolanarak sıkıca bağlandığını belirtmiştir (KK5). Ayrıca taranan fotoğraflar ve kaynak kişilerden 2.5-3 metre metrekare uzunluğundaki ferace çarını yüzlerini üçgen açıklık bırakacak şekilde, açıkta kalan yüz bölgesini de kırmızı renkte başka bir örtü ile örterek de gelinlerin nitelendirildiği bilgisine ulaşılmıştır. 1990'lı yıllara kadar köyde modern anlamda kullanılan gelinliğin hiç bulunmadığı, başka köylerden evliliklerin gerçekleşmediği, düğünde hemen hemen her kadının aynı giysileri giymesinden ötürü beyaz ferace çarının duvak ve bir nevi gelinlik işlevi gördüğü aktarılmıştır (KK8).



Resim 15. Ferace Çarı Bağlanışı



Resim 16. Ferace Çarı Bağlanışı (KK10)



Resim 17. Ferace Çarı Bağlanışı (KK10)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültürel geçmiş; toplumları ayakta tutan ve birlikteliği sağlayan önemli unsurlarındandır. Bu nedenle araştırma konusu olarak seçilen Çankırı ili Esentepe Mahallesi kadın giysilerinin incelendiği bu araştırma, kültürel değerlerin kayıt altına alınması ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından önem taşımaktadır.

Çankırı ili Esentepe Mahallesi'nde geleneksel giysilerin geçmişte bölgede yaşayan bütün kadınlar tarafından günlük yaşamda kullanıldığı, özel günlerde de gelinlerin baş süslemeleri ve iki kat giyinme gibi farklılıklarla ayrıldığı bilgilerine ulaşılmıştır. Esentepe Mahallesi kadınları üç etek kullanımını uzun yıllar terk etmemiş hatta satın aldıkları ya da diktikleri günlük kıyafetlerinin dahi üstüne giymeye devam ettikleri, yalnızca son on yılda bu alışkanlığın yok olduğu gözlemlenmiştir.

Mahalle halkından kaynak kişiler ile yapılan görüşmelerde de geleneklerin sürdürülebilir kılınması adına çaba sarf edildiği vurgulanmıştır. Fakat giysinin yalnızca özel günlerde giyilmesinden ziyade, geçmişte her parçası bölge kadınları tarafından hazırlanan giysilerin günümüzde satın alınarak temin edilmesi giysinin özelliklerini kaybetmesine neden olmaktadır. Geçmişte ele geçen çeşitli nesnelerle süslenen fesler günümüzde kullanılmamaktadır. Özellikle üç etekler ve fermaneler üretim yapan kişi veya mağazalardan satın alınmaktadır. Bu nedenle son yıllarda kullanılan örnekler incelendiğinde fermanelerin şehrin her bölgesinde satın alınarak kullanılan fermaneler ile aynı özellikleri ve motifleri içerdiği gözlemlenmiştir. Geçmişte kullanılan dokumalar ve püsküller bölgede yetişen hayvanlar ve hayvancılıktan elde edilen iplikler hakkında bilgi sağlayabilirken; günümüz örnekleri sentetik iplikler ile dokunan bağlar ve şalları içermektedir.

Giysilerin bölge, inanış, yaşayış hakkında bilgi sağlayan göstergeler olması durumu Esentepe halkının geleneklerine bağlı kalan yapısına rağmen bulanıklaşmaktadır. Gelenek devam etse de giysilerin geleneksel özelliklerini yitirmeye başladıkları görülmektedir. Bu nedenlerle geleneksel özellikler ve bölge halkı hakkında göstergeler taşıyan giysilerin kayıt altına alınması önemlidir. Ayrıca bu giysiler moda tasarımcılarına esin kaynağı oluşturarak, zanaatların sürdürülebilir kılınması adına da etkili olabilirler.

KAYNAKÇA

1. Akpınarlı, F., Başaran, F. (2018). Geleneksel Kumaşların Özellikleri ve Kullanım Alanları: Çankırı Örneği. H. A. Kalay (Ed.). *Multidisciplinary Studıes-4 (Fine Arts)* (s. 21-39). Institut za Geografiju: Podgorica.
2. Apak, M.,S., Gündüz, F.,O., Eray, F.,Ö. (1997). *Osmanlı Dönemi Kadın Giyimleri*. İş Bankası Kültür Yayınları: Ankara.
3. Ayhan, B. (1988). *Çankırı ve İlçeleri*. Gülay Ajans: Ankara.
4. Çetin, E. (2014). Çankırı Poşalarında Sosyal ve Dini Hayat. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 18(3), 85-102.
5. Çiftoğlu Çabuk, A. (2017). Türk Kültüründe Gelin Süsleme ve Süsleme Ustaları. *Milli Folklör Dergisi*, 29 (113), 54-68.
6. Flugel, J.C. (1971). *The Psychology Of Clothes*. The Hegarth Press: London.
7. Gençoğlu, M. (2012). Boyalıca'nın Nüfus ve Toplum Yapısı (1844-1852). *Çankırı Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 151-160.
8. Göle, N. (1991). *Modern Mahrem (Medeniyet ve Örtünme)*. Metis Yayıncılık: İstanbul.
9. Görgünay, N. (2008). *Geleneksel Türk Giyim Tarihi (Milattan Önce Binyıllardan Günümüze Kadar)*. Grafmat Basım: İzmir.
10. Güçlü, F. (9 Temmuz 2020). Barak Aşireti ve Nevşehir Bölgesine İskanı. http://www.fibhaber.com/barak-asireti-ve-nevsehir-bolgesine-iskani-makale,2614.html adresinden 3 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
11. Jirousek,C. (2004). *Ottoman Influences in Western Dress, From Ottoman Costumes: From Textile to Identity*. Eren Publishing: İstanbul.
12. Keser, E., M. (2013, Temmuz). *Çankırı Merkez İlçe Analizi*. T.C. Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı. Erişim Tarihi: 21 Eylül 2022, https://www.kuzka.gov.tr/Icerik/Dosya/www.kuzka.gov.tr_17_DG4H18IA_cankiri_merkez_ilce_analizi.pdf
13. Koca, E., Baran, H. (2018). İç Anadolu Bölgesinde Kadınların Şalvar Kullanımının Kültürel ve Fonksiyonel Değerler Açısından Değerlendirilmesi. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(15), 111-126.

14. Koca, E., Kıvılcımlar, İ. S. (2017). Dress Culture-Related Adaptation Problems Faced by Turkish Women Living Abroad. *European Scientific Journal*, 13(5), 15-31.

15. Koç, F., Koca, E. (2019). Gelenekli Halk Giyim Kuşamında Yozlaşmaya Yönelik Bazı Tespitler. Uluslararası Eğitim, ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu: 23-24 Kasım 2019 (s. 165-175). Ankara.

16. Koç, F., Koca E. (2015). Kütahya'nın Entarili Geleneksel Kadın Giysilerinin Göstergebilimsel Çözümlemesi. *Millî Folklor*, 27 (106), 70-87.

17. Koç, F., Koca, E. (2012). The Clothing Culture of the Turks, and the Entari (Part 2: the Entari). *Folk Life, 50(2), 141-168.*

18. Koç, F., Koca, E. (2016). Türk Halk Giyiminde Kullanılan Süslemelere Tipolojik Bir Yaklaşım. *İdil Dergisi*, 5(19), 237-262.

19. Koç, F., Koca, E. (2019). Türk Halk Giysilerinin Biçimlendirilmesinde Tasarrufa Yönelik Terzilik Uygulamaları. Ankara Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi: 4-6 Ekim 2019.Sosyal ve Beşeri Bilimler Tam Metin Kitabı (s. 223-235). Ankara.

20. Sevim, A., Pehlivan, C. (2005). Dünden Bugüne Çankırı: Çankırı'nın Tarih Öncesi. Geçmişten Geleceğe Çankırı. III. Çankırı Kültürü Bilgi Şöleni Bildirileri Kitabı (s. 125-154), 28(29). Kayıkçı Ofset: Çankırı.

21. Şentürk, H. Ayla. (2008). Çankırı Geleneksel Giyim İşlemeleri ve Bir Usta: Süleyman Doğar. Gazi Üniversitesi I. Ulusal El sanatları Sempozyumu: 24-26 Nisan 2008. G.Ü. Türk El Sanatları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: Ankara.

Kaynak Kişiler

KK1. Naime Öztürk (1963), Çankırı İli Esentepe Mahallesi, Ev Hanımı.

KK2. Hasan Öztürk (1963), Çankırı İli Esentepe Mahallesi, Belediye Personeli.

KK3. Hamdiye Karaçoban (1986), Çankırı İli Esentepe Mahallesi, Ev Hanımı.

KK4. Arif Atakan Kamış (1992), Çankırı İli Esentepe Mahallesi, Belediye Personeli.

KK5. Gülperi Eşme (1950), Çankırı İli Esentepe Mahallesi, Ev Hanımı.

KK6. Cemil Aslan (1952), Çankırı Merkez, Emekli Öğretmen.

KK7. Fatma Kaya (1945), Çankırı Merkez, Ev Hanımı.

KK8. Hayrullah Gökçe (1986), Çankırı İli Esentepe Mahallesi, Belediye Personeli.

KK9. Seda İnandık (1987), Çankırı Merkez, Belediye Personeli.

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

Research Article

Subject Area
Music

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3301-3306

Arrival
28 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64784
Article Serial Number
07

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64784

How to Cite This Article
Ceyhan, Ş. (2022). "Flüt Eğitiminde Kullanılan Trevor Wye ve Rubank Başlangıç Metotlarının Karşılaştırmalı Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3301-3306

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

Flüt Eğitiminde Kullanılan Trevor Wye ve Rubank Başlangıç Metotlarının Karşılaştırmalı Analizi

Comparative Analysis of Trevor Wye and Rubank Beginning Methods Used in Flute Education

Şafak Ceyhan [1]

[1] Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Ankara Devlet Konservatuvari, Müzik Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmada mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda flüt eğitiminde kullanılan Trevor Wye ve Rubank başlangıç metotlarının analizi yapılarak, metotlar arasındaki ilişkisel durum, benzer ve farklı yönleri karşılaştırılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak hazırlanan betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada Türkiye'de konservatuvarlar, Anadolu güzel sanatlar liseleri ve eğitim fakülteleri güzel sanatlar bölümü müzik eğitimi ana bilim dallarında, kısaca mesleki müzik eğitimi veren birçok kurumun flüt eğitiminde kullanılan Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitabı ile alan yazın taramalarında, kullanılmadığı tespit edilen Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitaplarının karşılaştırmalı analizleri yapılmış, analizde elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır.Araştırma sonucuna yönelik değerlendirmelerde; Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitabının, flüt eğitiminin her yönüyle daha kapsayıcı içeriğe sahip olduğu ve icracıyı herhangi bir eğitimci olmadan da bir noktaya kadar öğrenmeyi gerçekleştirebileceği, buna karşılık Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitabının teknik ve tekrar çalışmaları açısından daha zengin bir içeriğe sahip olduğu ve icracıyı bir eğitimci aracılığıyla daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştirebileceği tespit edilmiştir. Bu verilere göre Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitabının, Trevor Wye ve flüt eğitiminde kullanılan diğer başlangıç metotlarına bir alternatif olarak

literatürde yer alabileceği öngörülmektedir. Yapılan çalışma ile Rubank Elementary Method Flute or Piccolo flüt eğitim metodunun alan yazın araştırmacılarına ve icracılara katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Flüt Eğitimi, Başlangıç Metotları, Trevor Wye, Rubank, İçerik Analizi

ABSTRACT

In this research, Trevor Wye and Rubank beginning methods used in flute education in institutions providing vocational music education were analyzed and the relational situation between the methods was tried to be determined by comparing their similar and different aspects. The research is a descriptive study prepared by using the case study design, one of the qualitative research methods. In this study, it was determined that Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One, which is used in conservatories, Anatolian fine arts high schools and education faculties, in music education departments, in short, in flute education of many institutions that provide vocational music education, and in literature reviews. Comparative analyzes of the Rubbank Elementary Method Flute or Piccolo books were made, and the findings obtained in the analysis were categorized and classified by the content analysis method. Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One has more inclusive content in all aspects of flute education and can make the performer learn to a point without any educator, whereas Rubbank Elementary Method Flute or Piccolo is a richer technique and rework book. It has been determined that it has content and that the performer can perform a more qualified learning through an educator. According to these data, it is predicted that the Rubank Elementary Method Flute or Piccolo book can take place in the literature as an alternative to Trevor Wye and other initial methods used in flute education. With this study, it is aimed to contribute to the researchers and performers of the Rubbank Elementary Method Flute or Piccolo flute education method.

Keywords: Flute Training, Beginning Methods, Trevor Wye, Rubak, Content Analysis

1. GİRİŞ

Müzik eğitimi bireylerin tercihleri ya da aldıkları eğitimin bir parçası olarak belirli bir amaç ve yöntem dâhilinde müziksel davranış ve becerileri kazandırma sürecidir. Bu süreç bir bütün olarak ele alınmakla birlikte, amacına yönelik olarak genel müzik eğitimi, özengen ve mesleki eğitim olarak üç bölüme ayrılabilir (Uçan, 2018:41). Her üç bölümde de yer alabilecek en temel nokta ise çalgı eğitimi olarak düşünülebilir. "Çalgı eğitimi, bireye enstrüman aracılığı ile müzik eğitimi alanında istendik davranışlar kazandırma sürecidir. Bu süreç müzik eğitimi sırasında istenilen davranışların sistemli bir şekilde kazanılmasıyla ilişkilidir" (Felek ve Demirci, 2012: 85). Bireysel çalgı bağlamında flüt eğitimi, mesleki müzik eğitimi veren kurumların sayısal açıdan en yoğun öğrenci kitlesine sahip enstrüman eğitimlerinden biri olarak tanımlanabilir.

Vurmalı çalgılardan sonra tarihin en eski enstrümanlarından biri olan flütün ilk örneklerinin hayvan kemiklerinden ve deniz kabuklarından yapıldığı bilinmektedir (Feridunoğlu, 2004:157). Daha sonraki süreçte kamış, ağaç ve madenlerden yapılan flütler müzik tarihinde dönemin gerekliliklerine göre birçok defa değişime uğramakla birlikte, günümüzde kullanılan flüt mekanizması Theobald Böhm tarafından şekillendirilmiştir. Tınısı ve virtüözlerin başarılı canlı performans ve kayıtları sonucunda her dönemde popülerliğini koruyan bir çalgı olmuştur. Günümüzde

de bu popülaritesini koruyan flüt, beraberinde eğitimi açısından da yoğun talep almaktadır. Konservatuvarlar, Anadolu güzel sanatlar liseleri, eğitim fakültelerinin güzel sanatlar bölümü müzik eğitimi ana bilim dallarına ek olarak özengen müzik eğitiminde de sıklıkla tercih edilmektedir. Bu durum, flüt eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarının arz talep döngüsünde çeşitlendirilmesine de vesile olmaktadır. Say'ın Müzik Sözlüğü'nde çalgı metotları" çalgı öğretiminde başlangıç aşamasından itibaren kullanılan, kolaydan zora doğru tutarlı bir eğitsel çizgi içeren nota örnekli kitap" olarak tanımlanır (Say, 2005: 124). Buradan hareketle yapılan literatür taramalarında alanda önde gelen icracıların gelenekselleşen flüt metotlarının yanı sıra kurumsal ilerleyen markaların da bu alanda yayınladığı kitaplar eğitimcilerin repertuvarlarında yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada flüt literatüründe performansı ve eğitim kitaplarıyla alana ilgisi olan herkes tarafından bilinen Trevor Wye'ın başlangıç metodu ile Yamaha, Suzuki gibi kurumsal firmaların yayınladığı eğitim kitaplarının arasından öne çıkan Rubank markasının başlangıç metodu karşılaştırılmaktadır. Karşılaştırmada birçok farklı başlangıç metodu kullanılabilecekken Trevor Wye'ın tercih edilme sebebi, Cüceoğlu Önder (2012), Aytemür (2016), Uyan (2014), Cüceoğlu Önder ve Sema Temiz (2020)'in çalışmalarında da olduğu gibi alan yazın taramalarında karşılaşılan ve birçok flüt eğitimi ve başlangıç metotlarına yönelik çalışmalarda Trevor Wye 'ın flüt metotlarının yer almasıdır. Kurumsal bir markadan çıkan kitap olarak Rubank başlangıç metodunun tercih edilme sebebi ise, literatürde taranan Türkçe kaynakların hemen hemen hiç birinde yer almamasına rağmen, tercih edilen başlangıç metotlarına çok yakın ve zengin bir içeriğe sahip olmasıdır.

1935 İngiltere doğumlu Trevor Wye, on beş yaş gibi, günümüzde profesyonel enstrüman eğitimine başlama açısından geç sayılabilecek bir yaşta flüt çalmaya başlamış, herhangi bir konservatuvar ya da müzik akademisinde okumamasına rağmen yeteneği, eserleri ve çalıştığı ünlü flüt virtüözleri ile tarihin en başarılı flüt sanatçılarından biri olarak ismini günümüze taşımaktadır (Wikipedia, 2022). Marcel Moyse, Geoffrey Gibert ile çalışan Trevor Wye'ın, alanda önde gelen yurttaşı William Bennett ile de iletişim halinde olduğu ve birlikte çalıştıkları kayıtlarda yer almaktadır. Flüt başlangıç metotları, flüt çalım tekniklerini geliştirmeye yönelik egzersiz kitapları ve etüt kitapları on bir dilde yayınlanmış ve bir milyonun üzerinde satıldığı bilinmektedir (İ.E. Trevor Wye, 2022). Rubank kitapları ise sadece flüt eğitimine yönelik değil, tüm klasik ve bando orkestra üyeleri için ayrı ayrı yazılan ve başlangıç, orta, ileri düzeyde çalgı metotları bulunan kurumsal bir kitap serisidir. Bu serinin flüt metodu ayağında ise düzenlemeyi A.C. Peterson'ın yaptığı görülmektedir.

Kısa ya da uzun süreli fark etmeksizin, eğitimde doğru öğrenilen bilgi gibi yanlış öğrenilen bilgi de pekiştirildiği takdirde problemlere yol açabilir. Bunların en başında ise enstrümandan kaynaklı sakatlıklar ya da yanlış öğrenim ve alt yapı yetersizliklerinden kaynaklı eğitimde ilerleyememe gelmektedir. Üflemeli çalgıların hepsinde olduğu gibi flüt eğitiminde de başlangıç eğitimi duruş, postür, nefes, dil ve parmak senkronizasyonunu sağlayabilmek temel ders içeriklerini oluşturur. Öğrenilen temel beceriler ile genel müzik eğitiminin (nota, vuruş, artikülasyon, nüans) birleştirilmesi ise bir öğretmen ve buna yönelik metotlar eşliğinde gerçekleştirilir.

"Flüt eğitiminde, doğru duruş, tutuş, diyafram nefesi, dil teknikleri, dudak pozisyonu, parmak pozisyonu gibi birçok aşama dikkatli biçimde öğretilmelidir. Tüm bu teknik öğretim için birçok metottan yararlanılması gerekmektedir. Flüt eğitimcilerinin etkin bir eğitim için tek bir metotla sınırlı kalmaması, metot araştırma ve değerlendirmelerini özenle yapması gerekmektedir." (Cüceoğlu Önder ve Temiz, 2020:1822).

Buna göre araştırmanın problem cümlesi "Flüt Eğitiminde Kullanılan Trevor Wye ve Rubank Başlangıç Metotlarının genel bilgi, temel davranış ve teorik bilgi, teknik bilgi ve görsel öğeler bakımından durumu nedir?" şeklinde oluşturulup, aşağıda verilen beş alt problem ile bu soruya cevaplar aranmıştır.

1) Metotların genel bilgilerine yönelik durum nedir?

2) Metotların temel davranış ve teorik bilgilerine yönelik durum nedir?

3) Metotların teknik bilgilerine yönelik durum nedir?

4) Metotların görsel öğelerine yönelik durum nedir?

2. YÖNTEM

Makalenin bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu ile araştırmada kullanılan verilerin toplanma ve analiz yöntemleri açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışma deseniyle literatürde taranan flüt başlangıç metotları ve bunlara yönelik araştırmalar incelenmiş, literatürde en sık çalışılan flüt başlangıç metotlarından biri olan Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitabı ile literatür

taramalarında henüz yerini almayan Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitabının içerikleri incelenerek karşılaştırılmıştır. Durum çalışma deseniyle, üzerinde çalışılan iki metot arasındaki benzer ve farklı yönler alt problemler ve bulguları ışığında öne çıkarılmak istenmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini flüt eğitiminde kullanılan başlangıç metotları, örneklemini ise literatür taramalarında çoğunlukla yer alan Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One metodu ile taramalarda henüz sıklıkla yer almayan ancak içerik açısından dikkat çeken Rubank Elementary Method Flute or Piccolo metotları oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analiz

Çalışmada veriler doküman incelemesi kullanılarak toplanmış, elde edilen bilgiler alt problemlere uygun şekilde gruplandırılarak karşılaştırılmış ve doküman analizi yapılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018:189). Flüt eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarına yönelik kaynak ve literatür taraması yapılmış, buna göre ilgili metotlarda çalışmak üzere karar verilmiştir. Tez, makale ve müfredatlarda yer alma sıklığı yoğunlukta olan Trevor Wye'ın flüt metodu birincil veri kaynağı, bu metodun içeriğine dayanarak karşılaştırılan ve müfredat ve literatürde sıklıkla rastlanmayan Rubank başlangıç flüt metodu ise ikincil veri kaynağı olarak belirlenmiştir (Karasar, 2012:135).

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere uygun şekilde tablo haline getirilmiş ve açıklamaları yapılmıştır.

Tablo 1. Karşılaştırılan Kitapların Genel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Genel Bilgiler	Rubank	Trevor Wye
Yazım Dili	İngilizce	İngilizce
Sayfa Sayısı	48	53
Yazar	A.C.PETERSON	Trevor WYE
Basım Şirketi	Rubank, Inc.	Novello Publishing Limited
Dağıtım Şirketi	Hal Leonard Corporation	Hal Leonard Corporation

Tablo 1'de Rubank Elementary Method Flute or Piccolo ve Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitaplarının genel bilgilerine ilişkin yapılan karşılaştırmalara göre her iki kitabın da yazım dilinin İngilizce olduğu, Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitabının sayfa sayısının 48 olduğu, Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitabın ise 53 olduğu görülmektedir. Karşılaştırılan bu iki metottan Rubank metodu, adı geçen markanın ismiyle bir seri eğitim kitabı olarak yayımlanmış ve A.C. Peterson tarafından yazılmıştır. Trevor Wye ise alanında ileri gelen bir flüt sanatçısıdır ve kariyeri etkili flüt çalışma yöntemlerine yönelik yayımlanmış metotlar üzerine kuruludur. Rubank metodu, Amerika temelli bir yayın şirketi olan Rubank, Inc tarafından, Trevor Wye'ın metodu ise İngiltere temelli Novello Publishing Limited şirketi tarafından basılmıştır. Burada dikkat çeken nokta ise her iki yayın şirketinin basım ve dağıtımlarını üstlenen şirketin aynı şirket, Hal Leonard Corporation olmasıdır.

Tablo 2. Karşılaştırılan Kitapların Temel Davranış ve Teorik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Temel Davranış ve Teorik Bilgiler	Rubank	Trevor Wye
Flütün Tarihçesine İlişkin Bilgilerin Yer Alması Durumu	-	✓
Duruş, Tutuş, Pozisyona İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	-	✓
Parmak Pozisyonlarına İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Nota ve Vuruş Eğitimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Notaların Flüt Üzerinde Gösterilmesine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Nefes Egzersizlerine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	-	✓
Ağızlık ve Ses Üretimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	-	✓
Artikülasyon Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alması	✓	✓

Tablo 2'de Rubank Elementary Method Flute or Piccolo ve Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitaplarının temel davranış ve teorik bilgilerine ilişkin yapılan karşılaştırmalara göre flütün tarihçesine ilişkin bilgilerin Rubank kitabında yer almadığı ancak Trevor Wye kitabında yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak Tablo 4'te karşılaştırılan kitapların görsel ögelerine ilişkin bulgular incelendiğinde Trevor Wye'ın kitabında tarihçesine ilişkin bilgiler görsel ögeler ile desteklenmektedir.

Duruş, tutuş, pozisyonuna ilişkin bilgilerin yer alma durumu incelendiğinde Rubank kitabında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Trevor Wye kitabında postüre yönelik yazılı bilgiler olmakla birlikte, ek olarak Tablo 4'te yer alan bulgulara göre bu bilgilere yönelik görsel ögelerle de desteklenmektedir.

Parmak pozisyonlarına ilişkin bilgiler, nota ve vuruş eğitimine ilişkin bilgiler ve notaların flüt üzerinde gösterilmesine ilişkin bilgilere her iki kitapta da görselleri ile birlikte yer verilmektedir.

Nefes egzersizlerine ilişkin bilgiler ile akabinde yer alan ağızlık ve ses üretimin ilişkin bilgiler Rubank kitabında yer almazken, Trevor Wye kitabında her iki bilgi de bulunmaktadır.

Tablo 3. Karşılaştırılan Kitapların Teknik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Teknik Bilgiler	**Rubank**	**Trevor Wye**
Sesin Başlangıç Noktasına İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Uzun Ses Üflemeye İlişkin Egzersizlerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Sus (es) Değerlerinin Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Tek Dil Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Gam (Dizin) Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Arpej Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Oktav Çalışmalarına İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Kromatik Çalışma Örneklerine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	-
Nefes Yerlerine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	-	✓
Senkop Çalışmalara İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	-
Sebare Çalışmalara İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
1 ve 2. Oktava İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
3. Oktava İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	-
Legato ve Stacatto Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Tril Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	-
Nüans Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	-	✓
Hız Terimlerinin Öğrenimine İlişkin Bilgilerin Yer alma Durumu	-	✓
Öğrenilen Bilgilerin Pekiştirilmesine İlişkin Egzersizlerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Çok Sesli Çalışma Örneklerine İlişkin Bilgilerin Yer Alma Durumu	✓	✓

Tablo 3'te Rubank Elementary Method Flute or Piccolo ve Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitaplarının teknik bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, sesin başlangıcı noktasına ilişkin bilgiler, uzun ses üflemeye ilişkin egzersizler, sus (es) değerlerinin öğrenimine ilişkin bilgiler her iki kitapta da işlenmektedir.

Tek dil öğrenimine ilişkin çalışmalar, gam (dizin) öğrenimi, arpej öğrenimi, oktav çalışmalarına ilişkin bilgiler iki kitapta da işlenirken, kromatik çalışma örneklerine ilişkin bilgiler sadece Rubank metodunda çalışılmaktadır.

Nefes yerlerine ilişkin bilgiler sadece Trevor Wye kitabında bulunurken, senkop çalışmalarına ilişkin çalışma örnekleri sadece Rubank kitabında bulunmaktadır.

Sebare çalışmaları, 1. Ve 2. Oktav öğrenimine ilişkin bilgiler ve çalışmalar Rubank ve Trevor Wye kitaplarında yer alırken, 3.oktav çalışmaları sadece Rubank metodunda yer almaktadır.

Legato ve Stacatto öğrenimi her iki metotta da çalışılırken, tril öğrenimi sadece Rubank metodunda, nüans öğrenimi ve hız terimlerinin öğrenimine ilişkin bilgiler sadece Trevor Wye metodunda çalışılmıştır.

Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yönelik egzersizler ve çok sesli çalışma örneklerine ilişkin bilgiler karşılaştırılan kitapların ikisinde de görülmektedir.

Tablo 4. Karşılaştırılan Kitapların Görsel Ögelerine İlişkin Bulgular

Temel Davranış ve Teorik Bilgiler	**Rubank**	**Trevor Wye**
Flütün Tarihçesine İlişkin Görsel Ögelerin Yer Alması Durumu	-	✓
Flüt Parçalarının Birleştirilmesine İlişkin Görsel Ögelerin Yer Alma Durumu	-	✓
Flüt Bakımı ve Temizliğine İlişkin Görsel Ögelerin Yer Alma Durumu	-	-
Duruş, Tutuş, Pozisyona İlişkin Görsel Ögelerin Yer Alma Durumu	-	✓
Parmak Pozisyonlarının Şema Üzerinde Gösterilmesine İlişkin Görsel Ögelerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Notaların Flüt Üzerinde Gösterilmesine İlişkin Görsel Ögelerin Yer Alma Durumu	✓	✓
Ağızlık ve Ses Üretimine İlişkin Görsel Ögelerin Yer Alma Durumu	-	✓

Tablo 4'te Rubank Elementary Method Flute or Piccolo ve Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitaplarının görsel ögelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, flütün tarihçesine ilişkin görsel ögelerin sadece Trevor Wye metodunda yer aldığı;

flütün parçalarının birleştirilmesine ilişkin görsel sadece ögelerin Trevor Wye kitabında yer aldığı ancak flüt bakımı ve temizliğine ilişkin görsel ögelere her iki kitapta da yer verilmediği;

duruş, tutuş, pozisyona ilişkin görsel ögelerin sadece Trevor Wye kitabında yer aldığı ancak parmak pozisyonlarının şema üzerinde gösterilmesi ve notaların flüt üzerinde gösterilmesine ilişkin görsel ögelerin her iki kitapta da yer aldığı;

ağızlık ve ses üretimine ilişkin görsel ögelerin ise sadece Trevor Wye metodunda yer aldığı görülmektedir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada flüt eğitiminde kullanılan Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One ve Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitapları genel bilgileri, temel davranış ve teorik bilgileri, teknik bilgileri, görsel öğeleri bakımından incelenmiş ve aşağıda belirtilen şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Karşılaştırılan metotların genel bilgilerine yönelik bulguların yer aldığı tablo incelendiğinde, sayfa sayıları birbirine yakın ve her iki kitabın da ingilizce dilinde yazıldığı görülmektedir. Dolaysıyla flüt eğitiminde kullanılırken her iki metot için de ingilizce dil yeterliliğine ihtiyaç olmaktadır. Sayfa sayılarının birbirine olan yakınlığı, metotların içeriğini etkilememekle birlikte eğitim sırasında aynı ders süresi zarfında sonlanabileceği düşünülmektedir.

Metotların temel davranış ve teorik bilgilere yönelik bulgular incelendiğinde parmak pozisyonları, nota ve vuruş eğitimi, notaların flüt üzerinde gösterilmesi ile artikülasyon eğitimine yönelik bilgilerin her iki kitapta da olduğu görülmektedir. Buna karşılık flütün tarihçesi, duruş, tutuş, pozisyon, nefes egzersizleri, ağızlık ve ses üretimine yönelik bilgilerin sadece Trevor Wye'ın yazdığı kitapta olduğu tespit edilmiştir. Kitapların başlangıç metotları olduğu, flüte yeni başlayan öğrencilere yönelik yazıldığı göz önüne alınırsa, Rubank kitabının bu konuda yetersiz olduğu düşünülmektedir. Kitaplar bir eğitimci eşliğinde kullanılsa dâhi, bilgilerin yazılı kaynaklardaki eksikliği ders dışı tekrarlarda olumsuz dönüşlere sebep olabilir.

İncelenen metotların teknik açıdan bilgileri karşılaştırıldığında ses çıkarmaya yönelik açıklama ve egzersizler, dil ve artikülasyon çalışmaları, 1 ve 2.oktav öğrenimi, gam ve arpejler, çok sesli çalışmaların her iki kitapta da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rubank kitabının tril öğrenimi, 3.oktav ve kromatik öğrenimine yönelik çalışmaları kapsaması ancak Trevor Wye metodunda bunların yer almaması, Rubank kitabını içerik yönünden daha gelişmiş ve akademik açıdan daha ileride olduğu sonucunu doğurmaktadır. Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yönelik sonuçlar her iki kitapta aynı olsa da kitapların içerikleri incelendiğinde Rubank metodunun öğrenilen konularda birbirine bağlı farklı varyasyonlarda egzersiz yönünden daha zengin olduğu, Trevor Wye metodunda yer alan egzersizlerin ise birbirinden bağımsız etüt ve melodik parçalardan oluştuğu görülmektedir.

Metotların görsel ögelerine yönelik bulgular incelendiğinde Trevor Wye'ın flüt metodunun Rubank'a göre çok daha sık görsel ögelere yer verdiği açıkça ortadadır. Özellikle flütün parçalarının birleştirilmesi ve duruş, tutuş, pozisyona yönelik görsel ögelerin Rubank metodunda bulunmaması icracıların eğitimi açısından ciddi bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

Bütün bu bulgular ışığında ve Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitabının teorik ve görsel açıdan Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitabına göre daha zengin olduğu, teknik öğrenimine yönelik bilgilerin her ikisinde de hemen hemen aynı olduğu, ancak içerik açısından Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitabının daha kapsayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Flüt eğitiminde Rubank Elementary Method Flute or Piccolo kitabının bir eğitimci eşliğinde çalışılarak Trevor Wye Beginner's Book for the Flute Part One kitabının ise herhangi bir eğitimci olmadan da çalışılabilecek bir metot olarak ele alınabileceği, buna ek olarak Rubank metodu ile daha akademik ilerlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Rubank metodunun flüt eğitimine yönelik literatür taramalarında rahatlıkla yerini alabileceği ve eğitimcilere başlangıç eğitimi sürecinde faydalı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aytemür B. (2016). "Flüt Eğitiminde Bir Öğrenciyle Ton Geliştirme Çalışmaları". İdil Dergisi, Cilt 6, Sayı 28: 75-90.
2. Cüceoğlu Önder G. (2012). "Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Kullanılan Başlangıç Flüt Eğitimi Metotlarının İncelenmesi". e-Journal of New World Sciences Academy, Volume 7, Number 2 : 100-109.

3. Cüceoğlu Önder G. & Temiz N.S. (2020). "Başlangıç Flüt Eğitiminde Kullanılan Metotların İçerik Bakımından İncelenmesi". İdil Dergisi, 76: 1821-1831.
4. Felek A & Demirci B. (2012). "Viyolonsel Eğitiminde En Çok Kullanılan Başlangıç Metotlarının Karşılaştırmalı Analizi". Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 29 : 83-99.
5. Feridunoğlu, L. (2004). Müziğe Giden Yol – Genç Müzisyenin El Kitabı, İnkılap Kitabevi, Ankara.
6. Karasar N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın, Ankara.
7. Rubank. (1990). Elementary Method Flute or Piccolo. (Ed. A.C. Peterson). Hal Leonard Corporation, Milwaukee.
8. Say, A. (2005).Müzik Sözlüğü, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
9. Uçan A. (2018). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
10. Uyan Z.D. (2014). "Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları Başlangıç Flüt Eğitimde Kullanılan Etüt ve Eserlerin İncelenmesi". Sanat Eğitimi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2: 57-80.
11. Wye. T. (1984). Beginner's Book for the Flute, Novello Publishing Limited, London.
12. Yıldırım A. & Şimşek H. (2018).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
13. İnternet Erişimi:
14. Wikipedia. (2022, Ekim 19). https://en.wikipedia.org/wiki/Trevor_Wye
15. Wye, T. (2022, Ekim 2019). http://www.trevorwye.com/page13a.html

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

Research Article

Subject Area
Picture

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3307-3323

Arrival
29 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64801
Article Serial Number
08

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64801

How to Cite This Article
Demir, Z. B. & Gülaçtı, İ. E. (2022). "Deneysel-Kurgusal Fotoğrafın Batı'daki Ve Türkiye'deki Gelişiminin Başat Örnekler Üzerinden İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3307-3323

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

Deneysel-Kurgusal Fotoğrafın Batı'daki Ve Türkiye'deki Gelişiminin Başat Örnekler Üzerinden İncelenmesi

The Analysis of the Development of Experimental-Fictional Photography in the West and Turkey with Prominent Examples

Zeynep Büşra Demir [1] İsmail Erim Gülaçtı [2]

[1] Arş. Gör., Bartin Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Bartın, Türkiye
[2] Dr. Öğr. Üyesi., Yildiz Teknik Üniversitesi, Sanat ve Tasarim Fakültesi, Sanat Bölümü, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Teknolojik ve kimyasal bir devrim olarak 19. yüzyılda ortaya çıkan fotoğrafın 'gerçeklik' ile kurduğu güçlü ilişkiden dolayı gerçeklik kavramı sanatçılar tarafından sorgulanmıştır. Çalışmada bu sorgulamaların yapıldığı deneysel-kurgusal fotoğrafın gelişiminin başat örnekleri üzerinden incelenmesi ve geleceğine dair çıkarımlar yapılması amaçlanmıştır. Modernizmin dayattığı 'nesnel gerçeklik' yerini postmodern bir tavır olan ve sanatçının birikimi ve hayal gücü ile şekillenen 'öznel gerçekliğe' bırakmıştır. Dolayısıyla bu tavırda eserler veren sanatçılar fotoğrafik görüntüye müdahale ederek kendilerine alternatif gerçeklikler yaratmıştır. Batı'da postmodernizm, II. Dünya Savaşının sonucunda ortaya çıkan toplumsal ve kültürel değişimler ile 1960'lardan sonra yükselişe geçmiştir ve 1980'den sonra uluslararası bir boyutta etkili olmuştur. Postmodernizm ile birlikte Batı'da ve Türkiye'deki fotoğraf anlayışı kavramsal ve uygulama yönüyle gelişmiş ve salt gerçeği göstermekten öte bir ifade biçimi olarak kabul edilmiştir. Böylece fotoğraf, sanatçının duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu bulgular ışığında analog teknolojiden dijital teknolojiye geçildiğinde çalışmalarını buna göre dönüştüren ve yorum katan deneysel-kurgusal fotoğrafçıların gelişen yeni teknolojilere de geçmişte olduğu gibi gelecekte de yeni yöntemler yaratarak uyum sağlayacağı öngörülmüştür. Bu araştırma, tarihsel literatür çalışmasına bağlı betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan literatür tarama ve doküman incelemeden faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fotoğraf, Deneysel Fotoğraf, Kurgusal Fotoğraf, Çağdaş Fotoğraf, Postmodernizm

ABSTRACT

The concept of reality has been questioned by artists because of the strong relationship between photography, which emerged in the 19th century as a technological and chemical revolution. In this study, it is aimed to examine the development of experimental-fictional photography, in which these inquiries are made, through dominant examples and to make inferences about its future. The 'objective reality' imposed by modernism has left its place to the 'subjective reality', which is a postmodern attitude and shaped by the artist's experience and imagination. Therefore, artists who produced works with this attitude created alternative realities for themselves by interfering with the photographic image. Postmodernism in the West, with the social and cultural changes that emerged as a result of World War II, it started to rise after the 1960s and became effective on an international scale after 1980. Along with postmodernism, the understanding of photography in the West and in Turkey has developed conceptually and practically, and has been accepted as a form of expression beyond merely showing the truth.Thus, photography played an important role in the artist's expression of his feelings and thoughts. In the light of these findings, it is predicted that experimental-fictional photographers, who transform their works and add comments accordingly when switching from analog technology to digital technology will adapt to developing new technologies by creating new methods in the future as they have done in the past. This research is a descriptive study based on the historical literature study. Literature review and document review, which are qualitative research methods, were used.

Keywords: Photography, Experimental Photography, Fictional Photography, Contemporary Photography, Postmodernism

1. GİRİŞ

18. ve 19. yüzyılda Avrupa'daki bilimsel ve teknik gelişmelerin etkisiyle endüstri devrimi yaşanmış ve tarıma, insan gücüne dayalı kültürden sanayileşme, makineleşme ve seri üretim kültürüne geçiş yapılmıştır. Bu yeni kültür birçok alanda olduğu gibi sanat alanında da değişimlere sebep olmuştur ve sanatçılar tarafından 'gerçeklik' kavramı sorgulanmaya başlanmıştır. 19. yüzyılda bilimsel ilerlemeler ile birlikte kimyasal ve optik bir devrim olan fotoğraf makinesi icat edilmiştir. Bununla beraber sanatta farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır ve beraberindeki toplumsal olaylar ve teknolojik gelişmeler ile birlikte 20. yüzyıl değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur.

Salt gerçekliği, doğalı, doğrudan anlatım yerine sanatçının kendi inançlarını, korkularını, üzerinde uyandırdığı duyguları tasvir etmek resimde Romantizm akımı ile başlamıştır. Fotoğraf makinesinin icadıyla birlikte ressamın günlerce üzerinde çalışıp ortaya koyduğu, algılanan fiziksel dünya ile aynı şekilde üretilen resimlerin sanatta kendini tekrar etmesi sebebiyle ressam içine kapanmış ve resim sanatının biçimsel problemlerine yönelerek yeni arayışlar içine girmiştir. Gerçeği olduğu gibi resmetmek modern sanat ile birlikte sorgulanmış, 'temsil' asıl sorun haline gelmiştir. Fotoğrafta ise modernizm tarafından fotoğraf belgeleyici nitelikte görülmekteydi.

Fotoğraf, yalınkat ve mekaniktir. Bir anın yalnızca görünüşünü sabitlemesi yerine ona anlam veren ve 'sanat' formuna getiren sanatçıdır. Belgeleyici, gerçeğin kopyası olan fotoğraflar bu sayede yerini sanatçının duygularını, görüşlerini ve izlenimlerini aktarma aracı olan deneysel-kurgusal fotoğrafa bırakmıştır. Böylece fotoğrafın 'sanat' olarak kabul edilmesine olanak sağlamıştır. II. Dünya Savaşının sonucunda kültürel ve toplumsal değişimler, metropoller ve şehirleşme gibi olgular ile birlikte postmodernizm 1960'lardan sonra ivmelenmiş ve Batı sanatında temeli Duchamp ile atılmıştır. 1980'den sonra ise uluslararası bir boyutta etkili olmuştur. Sanatta montaj ve kolaj gibi deneysel ve kurgusal uygulamalar postmodern sanatın dilini oluşturmuştur.

2. FOTOĞRAFIN AVRUPA'DA VE ÜLKEMİZDEKİ TARİHÇESİNE KISA BİR BAKIŞ

Fransa'da yer alan Lascaux mağarasında ve İspanya'daki Altamira mağarasındaki duvar resimleri başlangıç kabul edilirse, imge yaratımı 15.000 yıl öncesine dayanmaktadır (Turan, 2011). Çevresini gözlemleyen ilk insanlar, gördüklerini hayatta kalabilmek için sığındıkları mağara duvarlarına çizmeye başlamıştır. Bu resimler bizon, at, geyik ve yaban domuzları resimleri olmuştur (Teksoy, 2005). Dolayısıyla ilk olarak ilkel insanlar 'görüntü'leri saptamış ve onları, zamanı ve mekânı belgeleme arzusu ile bir yüzeye aktarma ihtiyacı duymuştur. 'Görüntü olgusu'nun ortaya çıkışı bilgi aktarma ve belgeleme dürtüsü ile olmuştur (Serter, 2000). Dolayısıyla çağlar boyunca insanların, gözle görebildikleri varlıkları tespit ederek kaydetme dürtüsü ile yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bu dürtü ile resim sanatında 19. yüzyıla kadar natüralist bir sanat anlayışı benimsenmiş ve sanatçılar gördükleri dünyayı olduğu gibi optik bir gerçeklikle aktarmışlardır. İmge üretim teknikleri ve yaklaşımları zamanla değişmiştir.

2.1. Camera Obscura

Modern optiğin öncüsü olarak bilinen Arap bilim insanı İbnü'l-Heysem optik konusunda 1028-1038 yılları arasında yazdığı Kitab El-Menâzir ile optik teorilerini incelemeye almış ve ışığın üzerine matematiksel bir çalışma ortaya koymuştur (Kuleli, 2015). Fotoğrafın tarihsel gelişimine baktığımızda ışık sayesinde nesnenin görüntüsünün yansıtılması ve görüntünün oluşmasına dair teori ve kuramları Leon Battista Alberti, Leonardo da Vinci, Giovanni Battista della Porta gibi sanatçı, düşünür ve bilim insanları tarafından da ortaya atıldığını görmekteyiz. Sanatçı, mimar ve matematikçi Filippo Brunelleschi yaklaşık 1420'li yıllarda karanlık oda içerisinde oluşan görüntü ile çizgisel perspektif konusunda çalışmalar yapmıştır. Camera obscura'nın boyutlarının küçültülmesi, taşınabilir olması ve ekran ile mercek arasındaki mesafenin ayarlanabilmesi ve dolayısıyla görüntünün odaklanması 17. yüzyılda başarılmıştır (Kanburoğlu, 2021). Dolayısıyla fotoğraf makinesinin icadı kümülatif olarak ilerlemiştir ve fotoğraf endüstri devrimi ile gelişen olay ve değişimlerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Rönesans'tan beri kullanılan camera obscura, resim sanatının yüzyıllarca sürdürdüğü 'natüralist' anlayışıya teknik açıdan yardımcı olmuştur. Çok boyutlu evrende görülen nesne ve figürlerin iki boyuta aktarılırken görüntünün yapısal biçimde sabit kalmasını ve optik görünüşlerine referans olmasını sağlamıştır. Sanatçının gözlemi ve camera obscura'nın ulaştığı görüntü ile perspektif ve mekân derinliği tespit edilmiştir.

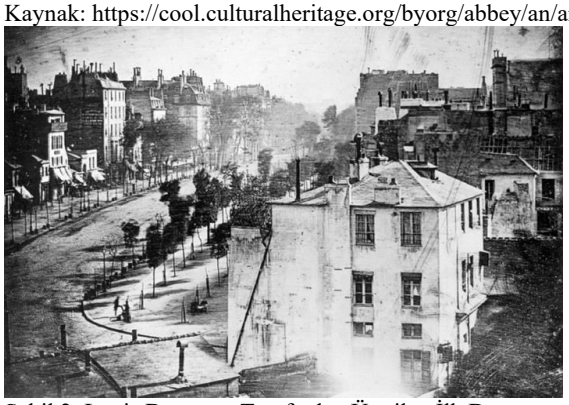
2.2. Camera Obscura Sonrası Avrupa'da Fotoğraf

Sanayi Devrimi ile 19. yüzyılda Avrupa'da geleneksel üretim yöntemleri yerini makineleşmeye bırakmış ve teknolojik gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler fotoğrafın gelişmesine katkı sağlamıştır. Fotoğraf ile ilgili önemli gelişmeler de 19. yüzyılda, Avrupa'da, fotoğrafik görüntünün ışığa duyarlı bir yüzeye saptanması ve görüntünün kaydedilmesinin sağlanması ile olmuştur. Fransız Joseph Nicephore Niepce, Louis Jacques Daguerre ve İngiliz William Henry Fox Talbot fotoğrafın tarihi ve ilk fotoğrafik görüntülerin elde edilmesi açısından önemli kişilerdir.

Yansıyan görüntünün saptanabilmesi Niepce sayesinde olmuş ve devamında fotoğrafın kalıcı olarak kaydedilmesi Daguerre ve Talbot gibi pek çok kişinin çalışmaları sonucunda olmuştur. Camera obscura ile denemeler yapan Niepce, 1826 yılında tavan arasındaki penceresinden dışarıdaki manzarayı kaydetmek için yöneltilmiş camera obscura'ya kurşun kalay karışımı kullandığı bir metali yerleştirmiştir. Yaklaşık sekiz saatlik bir pozlamadan sonra metal yüzeyi terebentin yardımı ile temizlemiştir. Güneş ışığı görmeyen yerlerdeki bitüm erimiş ve siyah metal ortaya çıkmıştır. Yansıyan görüntüyü camera obscura'daki metal ve cam plakalara sabitlemiştir (Honour ve Fleming, 2016). Bu çalışma sonucu pozitif ilk görüntü (Şekil 1) elde edilmiş ve duyarlı levha üzerine kaydedilmesi başarılmıştır (Gök, 2016). Bunun üzerine 8 Aralık 1827 yılında İngiltere'de bulunan Royal Society adlı akademiye, dünyanın ilk fotoğrafı hakkında bilgi vermiştir.



Şekil 1. Joseph Nicephore Niepce'nin Kaydettiği İlk Görüntü, 1826
Kaynak: https://cool.culturalheritage.org/byorg/abbey/an/an26/an26-3/an26-307.html (E.T: 12.06.2022)



Şekil 2. Louis Daguerre Tarafından Üretilen İlk Daguerretype, Tapınak Bulvarından Görünüm, 1839
Kaynak: https://www.researchgate.net/figure/Boulevard-du-Temple-This-image-of-the-Boulevard-du-Temple-in-Pariss-3rd_fig3_337007793 (E.T: 12.06.2022)

Yukarıdaki fotoğrafta (Şekil 2) Daguerre tarafından üretilen ilk dagerotipi görmekteyiz. Yaklaşık on dakika süren pozlama süresi sebebiyle kaydedilen görüntüde hareket eden insanlar ve arabalar görülmemektedir. Fakat sol alt köşede görünen ve ayakkabısını boyatan kişi hareket etmeden durduğu için fotoğraflanabilmiştir. Dolayısıyla bu kişi fotoğrafı çekilen ilk kişi olmuşur (Gülaçtı, 2017). Edgar Allen Poe, dagerotipleri, modern bilimin ışığında gerçekleşen en önemli ve belki de en muazzam başarı olarak görmüştür (Hayes, 2013). Bu düşünce doğru ve yerindedir çünkü bir zamanlar 'var olan'lar, iki boyutlu bir yüzeyde sabitlenen görüntüleri ile var olmaya devam edecek ve bu fotoğrafın olağanüstü başarısı olacaktır. Daguerre'in Paris'teki sokak sahnesini gümüş kaplanmış bakır levhaya aktardığı ve ilk dagerotip'i ürettiği sıralarda İngiltere'de bilim insanı ve sanatçı William Henry Fox Talbot (1800-1877) bağımsız olarak çalışmalarına devam etmekteydi. Modern fotoğrafın temelleri ilk negatif ve pozitif işlemleri gerçekleştiren Talbot tarafından atılmıştır (Clarke, 2017). Talbot, 1839'dan önce iki aşamalı yöntemiyle yansıtılan görüntüleri sabitlemiştir ve negatiften birden fazla baskı alınmasına ve fotoğrafların çoğaltılmasına olanak sağlamıştır.

2.3. Osmanlı Devleti'nde Fotoğraf

Avrupa'da Endüstri Devrimi sonrasında yaşanan sosyopolitik değişimler ve kültür-sanat alanındaki gelişmeler Osmanlı Devleti'ni de ticari, askeri, politik ve kültürel olarak etkilemeye başlamıştır. İmparatorluğun son dönemlerinde Osmanlı Devleti'nin yöneticileri gerilemenin sebebinin 'batılaşamamak' olduğu kanısındaydı ve bu sebeple Avrupa'dan yabancı uzmanlar getirilmişti. Bu uzmanlara askeri, ekonomik ve sosyal alanda önemli görevler verilmiştir ve Osmanlı'da bir 'yenilenme' hareketi başlamıştır (Özendes, 2002). Batılılaşmanın ilk somut adımı olarak 'Tanzimat Fermanı' 3 Kasım 1839'da yani fotoğrafın icadının duyurulduğu yıl ilan edilmiştir. Bu dönemde geleneksel sanat, mimari ve müzik yerine Batı tarzı beğenilere yönelinmiştir.



Şekil 3. Vasilaki Kargopoulo, Otoportre, 1870
Kaynak: Öztuncay, Hatıra-i Uhuvvet (Portre Fotoğraflarının Cazibesi 1846-1950)



Şekil 4. Viçen Abdullah, Otoportre, 1875.
Kaynak: Hatıra-i Uhuvvet (Portre Fotoğraflarının Cazibesi 1846-1950)

Osmanlı tebaasından ilk stüdyo açan kişi, yukarıdaki fotoğrafta (Şekil 3) otoportresi görülen Rum kökenli Vasilaki Kargopoulo olmuştur. Fotoğrafçı, Sultan II. Abdülhamid'in tarafından 1878 yılında Saray Fotoğrafçısı görevine atanmış ve bu görev sırasında hânedan üyeleri ve devlet büyüklerinin portrelerini çekmiştir (Öztuncay, 2005). Osmanlı Devleti'nde, fotoğrafçılık alanında ünlenmiş bir diğer isim Viçen Abdullah (Şekil 4), fotoğrafçılığa 1856 yılında Beyoğlu'nda Rabach isimli Alman asıllı dagerotipçinin yanında çalışmasıyla başlamıştır. Viçen Abdullah Rabach'ın stüdyosunu 1858 yılında devralmış ve başlangıçta kendi adıyla çalıştırmıştır. 1860 yılı sonundan itibaren kardeşleri stüdyoya ortak olmuş ve stüdyonun adı 'Abdullah Frères' şekline dönüşmüştür (Öztuncay, 2005). Biraderler, dagerotip yöntemi ile çalıştırdıkları atölyelerini daha çağdaş tekniklerle geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu sebeple fotoğrafçılığın merkezi olmuş Paris'e giderek fotoğraf teknikleri hakkında araştırma yapmış ve yenilikleri stüdyolarına getirmişlerdir. Saray fotoğrafçısı ünvanı alan bu üç Ermeni kardeşin fotoğraf stüdyosu Türk fotoğrafçılık tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Abdullah Biraderler'in yanında fotoğrafçılığı öğrenmiş ve Febüs Efendi olarak tanınan Bogos Tarkulyan Osmanlı tarihindeki bir diğer önemli fotoğrafçıdır. Bu dönem fotoğraflarını incelediğimizde portre fotoğrafçılığının oldukça yaygın olduğu görülmektedir.

2.4. Türkiye Cumhuriyeti'nde Fotoğraf

Osmanlı İmparatorluğu'nun sona ermesi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla fotoğrafçılar yeni Türkiye'nin tanıtılmasında önemli rol oynamıştır. Osmanlı İmparatorluğunun son yıllarında olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında da fotoğraf resmi evrak ve belge niteliğinde kullanılmıştır. Ülkemizde fotoğrafın görsel iletişimde kullanım ve uygulama alanı bularak yaygınlık kazanması, görselliğe dayalı bir iletişim biçimine geçildiği Cumhuriyet ile başlayan bir süreçtir. Türkiye'de 1932'de kurulan halkevleri ve düzenlenen fotoğraf

yarışmaları bu alanda önemli bir yere sahip olmuştur. Fotoğraf, Şinasi Barutçu'nun Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü bölümünde fotoğrafın bir sanat dalı olduğunu kabul ettirmesi ve 1932 yılında ders olarak müfredata aldırması ile akademik olarak kendine yer edinmiştir (Ak, 2001). 1950'li yıllarda ise 'güzeli yansıtma' görevi ile insan ve doğa ilişkilerinin üzerine gidilmiştir. Bu dönemin fotoğrafı, 'güzeli' belgeleyici bir tavırda yansıtma görevi sebebiyle Ahmet Öner Gezgin tarafından 'romantik' olarak adlandırılmıştır (1995). Prof. Dr. Güler Ertan da 1923-1950 yılları arasındaki dönemi ön planda olan duygusallık sebebiyle 'Romantik Dönem' olarak değerlendirmiştir.

Türkiye'de 1950'li yıllar toplumsal değişim ve dönüşümlere uğradığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde tarım alanında kapitalist anlamda gelişme yaşanmış ve topraklar büyük işletmelerin elinde toplanmıştır. Marshall planı ile tarımda makineleşme artmıştır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da topraktaki adaletsiz dağılım köyden kente göçe yol açmış ve şehirlerde gecekondulaşma sürecini hızlandırmıştır (Oral, 2011). Bunun yanı sıra 27 Mayıs 1960 askeri darbesi Türkiye'de toplumsal değişimlere sebep olmuş ve yeni anayasa kabul edilmiştir. Bu toplumsal olaylar doğal olarak sanatı etkilemiştir ve sanatta 'sosyal gerçekçi' döneme ortam hazırlamıştır. Edebiyatta kırsal kesime yönelik konulara yer verilmiş ve sinemada 'köy gerçeği' ele alınmıştır. Dolayısıyla bu dönemde de 'belgesel/belgeleyici' nitelikte fotoğraflar üretilmiştir. Türkiye'de bu dönemin öne çıkan fotoğrafçıları olarak Ara Güler ve Fikret Otyam'ı sayabiliriz. 1960'lı yılların başında ağırlık kazanan 'köy gerçeği', 1970'li yıllara kadar gelen süreçte 'büyük kent gerçeğine', 1970-1980 yılları arasında ise, 'kenar mahalle gerçeğine' dönüşmüştür (Gezgin, 1995). 1980 sonrasında ise başlayan ekonomik liberalleşme uygulamaları ve Batı dünyası ile girilen toplumsal ve kültürel entegrasyon ile Türk fotoğrafçılığı postmodernist anlamda ivme kazanmıştır (Gülaçtı, 2021). Bu dönemde Batı'nın postmodern sanat anlayışı ve anlatım dili benimsenmiştir. Sanatta biçimsel sorunların üzerine gidilerek evrensel kültür miraslarından yararlanılmaya başlanmıştır.

3. DENEYSEL VE KURGUSAL FOTOĞRAF

Fotoğraf gerçekliğin, var olan dünyanın birebir aktarımını ve saptamasını yapabilen bir 'araç' olması yanında, görsel 'kurgu'lar sayesinde doğayı ve yaşamı taklit edebilen veya alternatif gerçeklikler üretebilen bir 'sanat dalı' olma özelliğini de taşımaktadır. Sanatçı; mekanik, optik ve kimyasal yöntemlerle duygulara ve yaşama ilişkin anlamlar kurgulayabilmektedir. Bu kurgulama, doğanın ahengini sanatsal bir düzene aktarma ve "kaybolmaya mahkûm bir anı" (Karadağ, 2016: 91) da anlamlı bir görünüşe dönüştürme çabasıdır. Sanatçı tarafından yaratılan bu kurgu ve müdahale fotoğrafın bir sanat dalı olarak kabul edilmesini sağlayacak bir etken olacaktır.

3.1. Fotoğraf ve Gerçeklik İlişkisi

'Temsil' ve 'gerçeklik' kavramları açısından fotoğrafı ele aldığımızda, fotoğrafın sadece belge niteliğinde, var olan görüntünün aktarımı ile gerçeğin kopyalandığı bir ortam değil aynı zamanda fotoğrafı çeken kişinin seçtiği kadraj ile sübjektif bir bakış açısı da ortaya koyabildiği bir araç olduğu söylenebilir. Çünkü fotoğrafçı kadrajın dışında kalanları bilinçli bir şekilde bırakır ve gerçeği kendi gözleri ile görmemizi ister. Sontag (2011)'a göre fotoğraf görüntüsü nesnelerden yansıyan ışığın bıraktığı izlerdir ve görüntüde bulunan varlıkların bir zamanlar gerçekten 'var' olduklarına bir atıftır. Dolayısıyla görüntüye müdahale edilmiş de olsa, bu görüntülerin varlıkların 'varlığına' delil olduğunu söyleyerek fotoğrafın gerçeklik ile ilişkisini ifade etmiştir.

Fotoğraf aktardığı görüntü ve seçilen kadraj sayesinde orada olan kişi ve nesnelerin birer tanığı olmaktadır. 'Belgeleyici' olarak sunulan görüntü ile fotoğrafçı bu aktarımdan sorumludur çünkü "gözün denetimsiz bakışı fotoğrafçının sorumsuz tutumu ile buluştuğunda" (Karadağ, 2016, 105) ortaya çıkan görüntülerde etik olarak olumsuz sonuçların ortaya çıkması mümkündür. Dolayısıyla fotoğrafın belgeleyici niteliğinde olması için fotoğrafçı seçtiği kadraj, çekim ölçeği ve kamera açısı ile izleyiciye doğru bilgiler verebilmeli ve bir düşünceyi izleyiciye empoze etmekten kaçınmalıdır. Berger (2018)'e göre bir fotoğrafçı, zamanı kendi seçimi doğrultusunda kullanmaz ve onun kararı "tecrit etmek istediği âna" (Berger, 2018: 38) yöneliktir. Fotoğrafın gücü gözle görünen sınırlardan kaynaklanmaktadır ve gösterdiği şey gösterilmemiş olanı akla getirmektedir. Descartes, Dioptrik adlı kitabında (Descartes, 2018: 685'ten aktaran Soulages, 2022: 116) kitaba bulaşmış mürekkepten ibaret olan gravürlerde; ormanları, şehirleri, insanları ve muharebeleri gördüğümüzden söz etmektedir. Dümdüz yüzey üzerinde girinti ve çıkıntılara sahip beden ve nesneleri gördüğümüzden fakat perspektif gereği çoğu zaman bu formların olduğundan farklı şekilde resmedildiğinden bahsetmektedir. Dairelerin daire değil oval, karelerin kare değil baklava şeklinde resmedildiği yani görüntünün daha doğru ve kaliteli olabilmesi ve bir nesneyi daha iyi 'temsil' edebilmesi için resmin o nesneye benzememesi gerektiğini söylemektedir. Dolayısıyla "temsil etmek benzemek değildir" (Soulages, 2022: 115) ve bu fotoğraf için de geçerlidir. Fotoğraf, fotoğraflanacak nesneye benzemez onu yalnızca temsil eder. (Soulages, 2022) Dolayısıyla iki boyut sınırlamasıyla gördüğümüz nesneler aslında gerçek hayatta ve fiziksel çok boyutlu dünyada oldukça farklıdır. Kişi yalnızca gerçeğin bir penceresinden bakmaktadır. Gerçek aslında farklıdır ancak fotoğraf ile ilişki halindedir.

Fransız Devrimi ile ortaya çıkan özgürlük hareketi tüm dünyaya yayılmış ve sanat alanını da etkilemiştir. Doğayı taklit eden, 'gerçekliği' olduğu gibi tuvallerine yansıtan ressamlar fotoğrafın bulunuşu ile geleneksel resim anlayışından yeni bir sanat diline geçiş yapmışlardır. 'Natüralist' anlayıştan arınmışlardır. Döneminde çok tepki çeken İzlenimcilik akımı ile sanatçılar doğadaki 'görüntüleri' kendilerinde yarattığı izlenim ile resme aktarmışlardır. Ardından soyut resim akımları doğmuştur. Gerçeklik açısından ele alınacak olduğunda fotoğraf da resim gibi insanların bilgi aktarma, belgeleme, yaşadıklarını kaydetme gibi özelliklerden doğmuştur. Daha sonra kendisine özgü bir dil oluşturarak sanat dalı haline gelmiştir. Sanat dalı olmasındaki en önemli unsur artık fotoğrafın sanatçının kendi üslubu ile kendi duygu ve düşüncelerini aktarabildiği bir form olmasıdır.

Resim ile fotoğraf karşılaştırıldığında fotoğrafın gücü gerçeklikle kurduğu ilişkiden kaynaklanmaktadır. Fransız Yeni Dalga'nın önemli yönetmeni Jean-Luc Godard'a göre fotoğraf 'gerçek', sinema ise saniyede yirmi dört kez gerçektir. (Le Petit Soldat, [13.06.2022]) Fotoğraf ve sinemadaki görüntü oluşumunda meydana gelen kimyasal ve fiziksel süreç, gerçekliği izleyiciye sunmada resimden daha etkili olmuştur. Dünyanın algılanışı fotoğrafın bulunuşundan önce gözün görme becerisi ile sınırlıydı ancak fotoğraf ile birlikte merceklerin kullanımları insanları farklı bir gerçeklikle karşı karşıya getirmiştir (Satkın, 2014). Berger (2014: 18)'e göre, fotoğraf makinesi, zaman mefhumunun görünen nesnelerin algılanışından ayrılamayacağını göstermiştir. Fotoğrafın icadıyla birlikte imgelerin zamana bağlı olmadıkları düşüncesi değişmiştir ve anlık görüntüler birbirinden ayrılmıştır. Önceden ne gördüğümüz ve nerede gördüğümüz önemliydi ve görüşümüz zaman ve mekân içindeki duruma bağlıydı. Fotoğraf makinesi ile bu olgular değişmiş ve fotoğraf ile birlikte görünen nesneler başka bir anlama gelmeye başlamıştır. İzlenimcilerin görüşüne göre, nesneler artık bizim için görülmüyordu. Aksine, birbirleriyle ilişkide oldukları için görünenler hareketli şeylerdi. Dolayısıyla fotoğraf makinesi bize fiziksel olarak zaman ve mekândan bağımsız, var olan dünyaya açılan 'yeni bir göz' sunmuştur. Konuyu seçişi fotoğrafçının görme biçimini yansıtmaktadır. Mekanik göz ile elde edilen fotoğraflar yalnızca mekanik bir kayıt değildir. Yeniliği nesnelliğinde olan fotoğraf, fotoğrafçının kişisel tercihleriyle şekillenen imgenin yaratılmasıdır.

Fotoğrafın gerçeklikle ilişkisinin temellendiren ve fotoğrafın var olması için gereken ana unsurlar zaman ve mekândır. Heidegger'e göre zaman elle tutulamaz fakat bir şeyin olması için temel olan olgudur. Zamanla fotoğrafçılar tarafından gerçeği yansıtma işlevi sorgulanmış ve yeni gerçeklikler oluşturulmuştur. Bu fotoğraflarda yeni gerçek kurgudur ve fotoğraflar 'yalan' söylemeye başlamıştır. (Süme ve Turan, 2016) Dijital fotoğrafçılığın yaygınlaşması ile manipülasyon kolaylaşmış ve fotoğraf algıların üzerinde oynamaya başlamıştır. Fotoğrafın üzerinde müdahale edilerek yaratılan yeni gerçeklik algı değiştirmeye başlamıştır. Dolayısıyla günümüzde de haber niteliğindeki veya delil olma özelliğindeki fotoğrafların gerçekliği sorgulanmaktadır. Fotoğrafın gerçek ile olan ilişkisi sanatçılar ve izleyiciler tarafından irdelenmektedir.

Soulages (2022: 47)'e göre fotoğrafik edim, hakikatin yapı ve gerçek olgular aracılığıyla ortaya çıkarılmasıdır çünkü bu eylem "mananın taşıyıcısı ve mananın kendisi"dir (Soulages, 2022: 47). Buradan yola çıkarak fotoğraf çekme eylemini gerçekleştiren kişinin, bir olgunun ve o olguyu anlamlandıran formların farkına varması, fotoğrafa bakan kişinin de bu göstergeleri analiz ederek çözümlemesi ve anlamların farkına varması beklenmektedir. Işık, gözle görülebilir varlıklar ve zaman fotoğrafı oluşturan etmenlerdendir. 'Pante rhei' yani 'her şey akar'. Heraklitos'a göre aynı nehirde iki defa yıkanılmaz. Dolayısıyla fotoğrafı oluşturan 'an'lar bir daha geri gelmemekte, dönüşüme ve değişime uğrayan her varlığın sadece bir kez, fotoğraf sayesinde, görüntüsü nesnel bir gerçeklikte sabitlenmektedir. Her fotoğraf, bir daha geri gelemeyecek olan 'gerçekliğin' çekildiği anın kaydıdır. Bu bağlamda 'karar anı' kavramını ortaya atan Henri Cartier-Bresson'den söz edebiliriz. Bu kavrama göre fotoğraflanacak 'an'ın peşinden gidilir fakat bu yalnızca nesnelerin o anki görünümünün değil, tarihsel bağlamı içindeki anlamıyla olan ilişkisinin arayışıdır (Clarke, 2017). Dolayısıyla bu 'karar anı' gerçekliği yakalama peşindeki fotoğraflarda söz konusudur çünkü alternatif gerçeklik yaratan fotoğraflar bir mizansen içindedir ve o tavırdaki fotoğraflar için 'karar anı' çoktan belirlenmiştir.

3.2. Kurgunun Tanımı ve Fotoğraf ile İlişkisi

Karşılaştığımız gerçekler "ham bir nesnellik" (Karadağ, 2016: 83) ile karşımıza çıktığı için tasnif edici bir gözün varlığına ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla bu görünüşlerin ayrıştırılarak müdahale edilmesi gerekir. Bu müdahaleler 'deneysel' veya 'kurgusal' olabilir. Fotoğraf gerçeğe alternatif gerçekler meydana getiren bir sanat biçimidir. 'Kurgu' terimine Batı dillerinde karşılık gelen 'fiction, fiktion, ficcion, fictio' gibi sözcükler, Latince'de 'oluşturmak, icat etmek, yaratmak' gibi anlamlara gelen 'fingere' kelimesinden türemiştir. Kurgu; insan faktörü ile bir senaryo çerçevesinde, belirli bir amaca yönelik olarak sanatçının hayal gücü ile şekillenen bir anlam bütünüdür. Kurgusal bir yapıt, sanatçının düzenlenmesi ile oluşmuş eserdir. Doğal yolla olmayan veya doğala insan eliyle müdahale edilen bu eser gerçeği temsil etmez, sanatçının hayal gücünü yansıtır. Kurgulama, yaratıcı becerilere dayanan tercihlerin görselleştirilmesine uygun ortam hazırlamaktır. (Karadağ, 2016) 'Kurgu' kavramına karşılık gelen 'kurmaca' terimi sinemada, edebiyatta ve tiyatroda sıklıkla kullanılmaktadır. Fotoğrafta kurgu kavramı ile

sanatçı özgür bir şekilde kendini ifade etmekte ve eserini herhangi bir sınırlama olmadan ortaya koymaktadır. Sanatsal olarak nitelendirilerek oluşturulan kompozisyonlar ile sanatçı duygu ve düşüncelerini izleyiciye aktarmaktadır. Bu kompozisyonları oluşturmada kullanılan yöntemlerden biri 'görsel kurgulama'dır. Kurgulanmış fotoğraf; sanatçının müdahalesi ile oluşturulan sahnenin hazırlanarak fotoğraflanmasıdır. Hayal gücü ile şekillenmiş konunun, konuya uygun malzeme ve mekân ile çerçeveye alınmasıdır. Oluşan fotoğraf ile hikâyeyi, karakteri veya belli bir fikri izleyiciye aktarmak amaçlanmaktadır.

Fotoğrafın kullanım alanlarını incelediğimizde iki farklı yaklaşım görmekteyiz. İlki, pozitivist kanıtı gerçeklik ile eş gören ve fotoğrafik görüntüyü hakikatin temsili olarak gören yaklaşımdır. İkincisi ise bir duygunun dışa vurumu ve öznel bir görüşü ortaya atan yaklaşımdır. Kimileri bu iki yaklaşımı 'işlevsel' ve 'sanatsal' olarak ikiye ayırmaktadır. İzleyici fotoğrafın 'sanatsal' yönü sayesinde günlük hayattan uzaklaşarak başka ihtimalleri görmekte ve imgeler düşünceleri üretmektedir. Fotoğrafçılar hikayelerini görselleştirmek amacıyla zihinlerindeki imgeler ile gerçek hayatı birleştirir. Karanlık oda veya bilgisayar programlarında kullanılan 'deneysel-kurgusal' uygulamalar ile fotoğrafçı kendi gerçekliğini, gerçek hayata alternatif oluşturacak şekilde kurgulamaktadır.

3.3. Fotoğrafta Deneysel Yaklaşımlar

20. yüzyıl ile birlikte resimdeki modernist düşünceler, yeni yöntemlerin ve uygulamaların gelişmesini sağlamıştır. Geleneksel sanat anlayışı geride bırakılmış ve avangard eğilimler ortaya çıkmıştır. Gezgin (1995)'e göre deneysel fotoğraf başlangıçta belli bir kurama dayanmaksızın oyun olarak kullanılmış, teknolojik gelişmeler ile birlikte değerlendirilmeye başlanmış ve 1920'li yıllarda Christian Schad'ın 'Schadografi'lerinde, Man Ray'ın 'Rayogram'larında, Moholy-Nagy'in 'Fotogram'larında uyguladıkları yöntemler ile kendini göstermiştir.

Talbot'un çiçek, ip, yaprak ve dantel ile görüntüleri sabitleme çalışmalarında olduğu gibi Man Ray de fotoğraf makinesi kullanmadan cisimleri duyarlı kâğıt üzerine yerleştirip ışığa tutarak pozlandırmalar yapmıştır. Bu deneysel teknikler, fotoğrafın 'sanatsal ifade aracı' olarak değerlendirilmesine yol açmıştır. Var olanı olduğu gibi gösterme yerine sanatçının duygu ve düşüncelerini aktarma aracı olarak kullanılan deneysel fotoğraf yöntemleri olarak 'fotogram, solarizasyon, kâğıt üzerinde çizme, yakma, deformasyon, fotomontaj, kolaj, tonlara ayırma ve boyama' uygulanmaktadır.

4. DENEYSEL-KURGUSAL FOTOĞRAFIN BATI'DAKİ GELİŞİMİ VE BAŞAT ÖRNEKLERİ

İcadıyla birlikte fotoğraf 19. yüzyılda kısa sürede yaygınlaşmış ve sanatçılar fotoğrafın anlamı sorgulamıştır. Modernizm, fotoğrafın 'gerçekliği yansıtması' gerektiğini savunmuştur ancak sanatçılar bu dönemde de deneysel-kurgusal uygulamalar yapıp gerçekliğe müdahale etmiştir. Sanat fotoğrafı üzerine yazan C. Jabez Hughes, 1861 yılında fotoğrafı üçe ayırmıştır. Birincisi, objektife doğrultulan nesnelerin temsilini amaçlayan mekanik fotoğraflardan oluşan "gerçekçi fotoğraf"tır (Clarke, 2017: 49). Gerçekçi fotoğraflarda her şey olduğu gibi, gerçek hayatla birebir örtüşmektedir. İkinci olarak "sanat fotoğrafı" (Clarke, 2017: 49) vardır ve fotoğrafçı estetik açıdan güzel ve uygun gördüğü nesneleri düzenlemekte, değiştirmekte veya uygun bulmadıklarını ortadan kaldırmaktadır. Sanatçı fikirleri fotoğrafı etkilemekte, dönüştürmektedir. Üçüncü olarak ise "yüksek sanat fotoğrafı" (Clarke, 2017: 50) kavramını ortaya koymaktadır. Bu fotoğraflar, sanat fotoğraflarından daha yüce bir amacı hedeflemekte ve izleyiciyi eğitmeyi, 'arındırmayı' ve yüceltmeyi amaçlamaktadır. (Clarke, 2017) Aristoteles'in 'Poetika' adlı eserinde 'katarsis' kavramı yer almaktadır. Ona göre tragedyanın amacı uyandırdığı duygularla "ruhu kendi tutkularından arındırmak" (Aristoteles, 2011: 44) ve ihtirastan temizlemektir. Bu açıdan 'yüksek sanat fotoğrafı' adı verilen türdeki eserlerde de izleyicinin üzerinde 'katarsis' yaşatılması gerektiği düşünülmüştür.



Şekil 5. Henry Peach Robinson, Sönüp Gitmek, 1858
Kaynak: https://www.metmuseum.org/art/collection/search/302289 (E.T: 25.06.2022)

Robinson'un yukarıda görülen Sönüp Gitmek adlı çalışması ilk yayınlandığında büyük bir tepki çekmiştir çünkü gerçek bir sahnenin gerçek bir fotoğrafı olduğu sanılmıştır (Clarke, 2017). Fakat Robinson bu fotoğrafı, farklı fotoğrafları birleştirerek elde etmiştir. Gerçek anlamda figürler aynı ortamda bulunmadığı için fotoğrafın gerçekliği

izleyici tarafından sorgulanmıştır. Bu eserde, genç bir tüberküloz hastası kızın son anlarını görmekteyiz. Ailesinin etrafını sardığı kızın ölüm ile yaşam arasındaki hali tasvir edilmiştir. Genç bir kızın ölümü üzerine yaşanan trajediyi ele alan ve kurgulanmış bu sahne ile fotoğrafçı, ressamların yapmış olduğu gibi acı, ölüm, keder ve çaresizlik gibi duyguları izleyici üzerinde uyandırmayı amaçlamıştır. Fotoğrafçı bir hikâye anlatıcısı gibi yaşanan dramı izleyiciye görsel olarak anlatmayı amaçlamış ve bir mizansen yaratmıştır. Dolayısıyla bu fotoğrafın bilgi vermesi veya gerçeği temsil etmesi söz konusu değildir. Ancak fotoğrafta yer alan figür, nesneler ve mekân konudan bağımsız olarak da fiziksel dünyada bir zamanlar gerçekten 'var olduğu' için gerçeklik ile ilişkilidir.

Piktoryalizm (Resimsel) akımı fotoğrafın doğayı olduğu gibi taklit etme tavrından sıyrılarak kendi dilini oluşturmasını ve fotoğrafçının öznel dilini geliştirmesini hedeflemiştir. 19. yüzyıl izleyicileri için tüberküloz hastası genç bir kız imgesi, o dönemde tehlikeli olan hastalığın gerçekliğinin önemini göstermektedir. Döneminde toplumsal bağlamdaki bir konunun kurgulanarak gerçekliğinin sorgulanması manipülasyon olarak görülmüş ve fotoğrafın 'yalan söyleme' durumu açısından tepki çekmiştir. Konunun çok ciddi olması sebebiyle gerçekliğinin tartışılması seyirciyi rahatsız etmiştir. Kompozisyonun sahne düzeni, fotoğrafın kurgusal yapısını belli etmiştir (Tercan, 2012). Solda görülen kadının elinde tuttuğu kutsal kitap ile son anlarındaki kızın ve ailesinin teskin edilme ihtiyacı ve inanç yapıları gösterilmiştir. Camdan dışarı bakan erkek figür ile çaresizlik duygusu açık bir şekilde izleyiciye verilmiştir. Batı fotoğrafında ilk deneysel-kurgusal uygulamaları kullanan bir diğer sanatçı Camille Silvy olmuştur.

II. Dünya Savaşının sonucunda kültürel ve toplumsal değişimler, metropoller ve şehirleşme gibi olgular ile birlikte Batı sanatında 1960'lardan sonra ivmelenen postmodernist anlayışın temeli 'kavramsal sanat' ile Duchamp tarafından atılmıştır. Sanatsal kaygı güdülmeden üretilen herhangi bir nesne sanatın malzemesi haline gelmiş ve tüketim objeleri -gerek sanat nesnesi olarak gerekse kapitalizme bir eleştiri olarak- sanat eserlerinde yer almıştır. Sanatta montaj ve kolaj gibi deneysel-kurgusal uygulamalar postmodern sanatın dili olmuştur. 1980'den sonra uluslararası bir boyutta etkili olmuştur. Dolayısıyla bu dönem fotoğrafı incelerken metinlerarasılık, kendine mal etme ve tekrarlama gibi kavramlardan; disiplinlerarası ilişkilerden, buluntu nesne ve imajların sanat nesnesi olarak kullanılmasından söz edilebilir. Bu bağlamda sanatı incelediğimizde karşımıza Barbara Kruger gelmektedir.

Kruger'ın başkalarının çekmiş olduğu fotoğrafları kullanması postmodern tavrın bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır (Topçuoğlu, 1992). Bu çalışmalar postmodern dönemin 'yeniden üretim (reprodüksiyon)' tanımlamasına bir örnektir. Yeniden üretim; metinlerarasılık ve göstergelerarasılık kavramlarının özelliği olan yansılama ve öykünme yöntemleri içerisinde incelenmektedir (Çulha, 2019). Kruger kullandığı imgeleri bağlamlarından koparark kendi düşüncelerini içeren metinler ile birlikte kurgulamıştır. Sanatçı, eserlerini yalnızca çağdaş sanat sergilerinde değil, kamusal alanlarda afiş ve bilboardlar ile sergilemiştir.



Şekil 6. Barbara Kruger, İsimsiz, Bedenin Bir Savaş Alanı, 1989
Kaynak: https://www.thebroad.org/art/barbara-kruger/untitled-your-body-battleground (E.T: 26.06.2022)

'Bedenin Bir Savaş Alanı' (Şekil 6) adıyla da bilinen isimsiz eserinde görüntü dikey olarak simetrik bir biçimde ikiye bölünmüştür. İki parça arasında 'negatife karşı pozitif ve beyaza karşı siyah' fikirlerinin zıtlığının ilişkisi vardır (Calak, 2008). Bu çalışma 1989'da Washington'da yapılan kürtaj karşıtı yasaları protesto etmek amacıyla kullanılmıştır. Kruger yapılan bu yürüyüşe destek olmak amacıyla 'Bedeniniz Bir Savaş Alanı' cümlesini sayfanın ortasına yerleştirmiştir. Bu slogan ile sanatçı, erkeklerin kadın bedeni üzerinde kurmaya çalıştıkları tahakküme karşı çıkmakta ve kadına kendi bedeni için savaşma hakkını vermektedir (Çulha, 2019). Görseldeki figürün saçı ve makyajı 1950'li yıllarında tarzını yansıtmaktadır. Bakışlarını bize doğrultmuştur ve izleyiciyle göz teması kurmaktadır. Bu çalışmada bedeni ve özgürlüğü için savaşan kadın ile göz göze gelmemiz amaçlanmış ve izleyici ile bu kadın imgesini yüzleştirmiştir.

Postmodern dönemin bir başka kurgusal fotoğraf temsilcisi olarak karşımıza Jeff Wall çıkmaktadır. Sanatçı resimsel referanslarıyla döneminin en etkin fotoğrafçılarındandır. Wall'un fotoğraflarına baktığımızda bir sinema filmindeki gibi incelikli bir sanat yönetmenliği, sahne tasarımı ve oyuncu yönetimi görmekteyiz.



Şekil 7. Jeff Wall, Su Basmış Mezar, 1998-2000
Kaynak: https://www.artic.edu/artworks/157160/the-flooded-grave (E.T: 5.07.2022)

Wall'un 'Su Basmış Mezar' (Şekil 7) adlı fotoğrafında bulutlu ve kasvetli bir havada, Vancouver şehrinin mezarlığı görülmektedir. Fotoğrafın ön planında yeni kazılmış mezarın su basmış zemini dikkat çekmektedir. Dikkatli bakıldığında bu biriken suyun içinde deniz canlılarının olduğu fark edilmektedir. Bu fotoğraf, el değmemiş bir görüntü gibi görünse de çalışma aslında üç ayrı fotoğrafın birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Arka plan mezarlıkta, ön plan başka bir mezarlıkta çekilmiş ve mezar çukurunun içindeki deniz yaşamı, Wall'un atölyesinde hazırlanmıştır (Honour ve Fleming, 2016). Deniz hayatı çeşitliliğini yansıtacak ögeleri atölyesinde hazırlayarak sahneyi kurgulamıştır. Wall bu fotoğraf ile su basmış bir çukurun okyanus tabanı olarak hayal edilmesini amaçlamıştır. Fotoğrafın doğrudan gerçekliği göstereceği kurgusal-deneysel fotoğraflar ile geçerliliğini yitirmektedir. Bu fotoğrafta da bilinçli bir şekilde absürd bir komposizyon oluşturulmuştur.

Hugh Honour ve John Fleming'e göre (2016) Wall'un çalışması tarihi resim geleneği ile uyumludur ve "gerçeklik ile fanteziyi, ölüm ile yaşamı" (Honour, Fleming, 2016: 901) işlemesinde 'Su Basmış Mezar' akla Courbet'nin 'Ornans'ta Cenaze' tablosunu getirmektedir. Wall'un, "fotoğrafın yapısı itibariyle 'çoklu dünya' estetiğinde erişim sağlayacak sanatsal bakımdan meşru yollarının olduğunu düşünüyorum" (Honour ve Fleming, 2016: 901) diyerek bahsettiği meşru yollardan biri çalışmada uygulanan kurgusal-deneysel fotoğraftır. Bu postmodern tavır; metropollerin, kaosun ve medyanın bilgi bombardımanın içinde kaybolan 'modern' insanın kendisini ifade etme biçimlerinden biridir. Gelişen dünya ile sosyolojik ve psikolojik yapı çok 'katmanlı' bir hale gelmiştir. Bu olguların sanatta kendine yer bulma çabası sonucu kurgusal-deneysel uygulamaların sayısı ve çalışmalarda oluşturulan 'katman' sayısı artmıştır.

1980'li yıllarda postmodern kuramların yaygınlık kazanmasıyla başlayan Yeni Kavramsalcılık, sanatsal nesneden çok toplumsal anlama odaklanmıştır. Medya, sanat kurumlarını eleştiren; cinsiyet, ırk ayrımcılığı gibi toplumsal meseleleri irdeleyen sanatçıların pratikleriyle şekillenmiştir. (Antmen, 2019). Bu akımın bir üyesi olarak karşımıza Amerikalı sanatçı Cindy Sherman çıkmaktadır. Sherman, tüketim ve gösterge kültürünün cinsiyet rollerini belirlemedeki etkisini irdelemiştir (Antmen, 2019). Amerikalı Gregory Crewdson, Jeff Wall ve Cindy Sherman'ın yolundan ilerleyen bir başka fotoğrafçıdır. Crewdson sinematografik referansları kullanmakta ve fotoğraflarını film setlerine benzer setlerde oluşturmaktadır. Alacakaranlık ve banliyöyü birleştiren kompozisyonları ile fotoğraflarında dramatik atmosferler yaratılmıştır. Yarattığı bu 'kurgusal' atmosferler ile fotoğrafın anlatım gücünden yararlanmış ve anlatımcı bir tarz benimsemiştir. Dolayısıyla Crewdson, postmodern dönemin 'hikâye anlatıcılarından' kabul edilmektedir. Fotoğraf ile modern insanları ele almakta ve bu şehirli insanların endişelerini, korkularını dile getirmektedir. Kurgulayarak anlattığı bu hikâyeleri oyuncuların ve set çalışanlarının olduğu bir ekiple oluşturmaktadır. Çalışmalarında plastik değerler ve estetik hassasiyetler dikkat çekmektedir.



Şekil 8. John Everett Millais, Ophelia, 1851-1852.
Kaynak: https://www.tate.org.uk/art/artworks/millais-ophelia-n01506 (E.T: 18.06.2022)



Şekil 9. Gregory Crewdson, İsimsiz, 2001.
Kaynak: https://arthur.io/art/gregory-crewdson/untitled-ophelia (E.T: 18.06.2022)

Yukarıda görülen (Şekil 9) Crewdson'ın 2001'de fotoğraflamış olduğu İsimsiz adlı çalışması Shakespeare'in Ophelia isimli karakterine göndermedir. Daha önce bu karakteri Britanyalı ön-Raffaellocu sanatçı Sir John Everett Millais'ın ele aldığını 1851-1852 yılları arasında yapmış olduğu yağlı boya tablosunda (Şekil 8) görmekteyiz. Hikâyeye göre babası, sevgilisi Hamlet tarafından öldürülünce Ophelia büyük bir üzüntü ile deliye dönmüştür. Ölümü hakkında iki farklı yorum yapılmıştır. Birincisi, çiçek toplarken suya düşmüş olduğudur. Diğer düşünce ise delirdikten sonra kendisini nehre attığıdır. Crewdson da bu hikâyeyi referans alarak çağdaş bir uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Bu fotoğrafta Amerikan film ve dizilerinde gördüğümüz tipik banliyö evlerinin bir örneğini görmekteyiz. İki katlı bir evin zeminine su basmış ve geceliği üstünde bir kadının suyun yüzeyinde uzanmış olduğu görülmektedir. Higgins (2014)'e göre, bu sahnedeki dehşet, David Lynch'in filmlerini çağrıştırır ve yayılan ışık Steven Spielberg'ün bilim kurgu fantezilerini hatırlatır. Crewdson'un dediğine göre "arada kalmışlık hissi" (Higgins, 2014: 133) onu ilgilendirmektedir ve alacakaranlığın "sıradan olanı sihirli bir şey haline getirme" (Higgins, 2014: 133) gücünden faydalanır. Bu sahnede alacakaranlığın verdiği loş ışık ve kompozisyon ile birlikte endişe ve psikolojik bir gerilim söz konusudur.

Batı sanatında günümüze gelindiğinde ise yapay zekânın imge üretebildiği algoritmaların geliştirildiği görülmektedir. Tüm dünyada yaygınlaşan Midjourney, Dall E gibi programlar ile saniyeler içinde görsel üretmek mümkün olmuştur. Görselin günümüzde bu kadar kolay üretilmesi sanatçının rolünün sorgulanmasına sebep olmaktadır. Gündelik hayatta şiddetli manipülasyon ve yanıltıcı görsel bombardımana uğradığımız günümüzde 'gerçeklik' her geçen gün daha fazla sorgulanmaktadır. Dolayısıyla Viktorya döneminde, insanların 'arındığı' yani 'katarsis' yaşadığı düşünülen yüksek sanat fotoğrafında olduğu gibi izleyiciler gelecekte de sanata arınmak için sığınmaya devam edecektir. Sanata anlam verenin 'insan bilinci' olması sebebiyle sanatçı gelişen araç-gereçleri kullanarak onları 'ehlileştirecek' ve anlam katarak sanat eserine dönüştürecektir.



Şekil 10. Yapay Zekâ (Zeynep Büşra Demir tarafından), Gregory Crewdson, 2022
Kaynak: Midjourney (E.T: 13.06.2022)



Şekil 11. Yapay Zekâ (Zeynep Büşra Demir tarafından), Jeff Wall, 2022
Kaynak: Midjourney (E.T: 14.06.2022)

Bu çalışmada kullanılmak üzere yapay zekâ ile yukarıdaki görseller oluşturulmuştur. Yapay zekâ uygulamasına 'Gregory Crewdson, deneysel-kurgusal fotoğraf, alacakaranlık, insan' ve 'Jeff Wall, kurgusal fotoğraf, su dolu boş mezar' gibi kelimeler yazılarak yapay zekâ saniyeler içinde belleğindeki sayısız referansı gözden geçirerek bu görseli yaratmıştır. Görselin günümüzde bu kadar kolay üretilmesi sanatçının rolünün sorgulanmasına sebep olmaktadır.

Görüldüğü üzere algoritmaya girilen kelimeler ile Crewdson'un ve Wall'un tarzında ancak daha önce 'var olmamış' bir şekilde bu imgeler (Şekil 10, Şekil 11) yaratılmıştır. Dolayısıyla oluşturulan bu imgelerin gerçeklik ile ilişkisi, fotoğrafın gerçeklik ile kurduğu ilişki kadar güçlü değildir. Ancak alacakaranlık, banliyö evleri ve görülen figür Crewdson'un fotoğraflarındaki tavırda oluşturulmuştur. Detaya indiğimizde ise deformasyonlar görülmektedir ve bu bozulmalar görseli adeta bir 'kolaj' formuna sokmaktadır. Aynı şekilde yapay zekâ Jeff Wall'un 'Su Basmış Mezar' adlı fotoğrafını bu şekilde yorumlayarak yeniden üretmiştir. Yapay zekâ, kelimeler ile görsel oluşturduğu sürece sanatçının malzemelerinden biri de sözcükler olacaktır.

5. DENEYSEL-KURGUSAL FOTOĞRAFIN TÜRKİYE'DEKİ GELİŞİMİ VE BAŞAT ÖRNEKLERİ

Türkiye'de deneysel-kurgusal fotoğrafın uygulamaları 1980'li yıllarda hız kazanmış olsa da akademik altyapısı 1940'lı yıllarda atılmıştır. Ülkemizde deneysel fotoğrafın ilk örneklerinden biri Zeki Faik İzer'in solarizasyon tekniği ile elde ettiği portre çalışmalarıdır. İzer'in aşağıda görülen (Şekil 12), Paris'te öğrendiği fotoğraf hakkındaki bilgilerin ışığında uyguladığı 'deneysel' çalışması ile Türkiye'deki ilk solarizasyon örneklerindendir. Sanatçı, deneysel fotoğrafın Batı'daki öncülerinden Macar sanatçı Moholy-Nagy ve Amerikalı Man Ray sayesinde solarizasyon tekniği ile tanıştığını belirtmiştir (Ak, 2001). İzer'in Paris'te bir fotoğraf stüdyosunda artistik rötuş bölümünde çalışması sanatçının deneysel yaklaşımını geliştirmiştir. Aşağıda görülen solarizasyon portre çalışmasında detayların kaybı söz konusudur ve fotoğrafta kontrast hakimdir. Figürün yüzünde detaylar yoktur bununla birlikte renk ve doku gibi değerler de bu tekniğin getirdiği bir özellik olarak kaybolmuştur. İzer, Türkiye'deki geleneksel fotoğraf anlayışın kırılmasında ve kendinden sonraki sanatçıların bu deneysel uygulamaları tecrübe etmesi açısından bir öncü olmuştur.



Şekil 12. Zeki Faik İzer, Solarizasyon, 1939.
Kaynak: Siyah-Beyaz İzler' Fotoğrafçılığıyla Zeki Faik İzer

Deneysel fotoğrafın bir özelliği izleyicinin zihninde beliren imgeler ve çok boyutlu fiziksel dünyanın iki boyutlu görüntüsünün tutarlı olmamasıdır. Bu iki boyutlu görüntüyü tahrip eden sanatçı, sanatsal anlamda yeni bir şey söylemeyi ve kendini ifade etmeyi amaçlamaktadır. Bir anlatım biçimi olarak gördüğü bu deneysel tavrı nesnel biçimler üzerinde müdahaleler yaparak elde etmektedir. Fotoğrafçı soyut ve somut imgeleri bir araya getirerek karanlık odada veya dijital ortamda bir anlatım ortaya koyabilmektedir. Soyut Dışavurumcu Dönem'in öncülerinden olan Ahmet Öner Gezgin'in deneysel fotoğraflarında da böyle bir anlatım görmekteyiz.



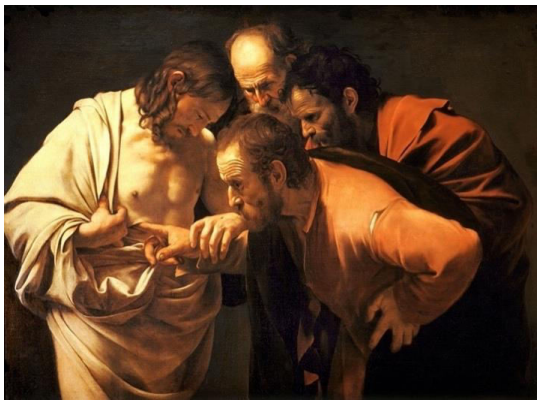
Şekil 13. Ahmet Öner Gezgin, Adsız, 1979.
Kaynak: https://www.ahmetonergezgin.com.tr/portfolyo/ (E.T: 26.06.2022)

Gezgin'in yukarıda görülen deneysel-kurgusal fotoğrafında (Şekil 13) beyaz elbisesi içinde bir kadının omuzlarından itibaren silikleştiğini görmekteyiz. Silinen yerin arkasında kapı belirmiştir. Yerde fotoğraftaki kadının mı yoksa başka birine mi ait olduğu bilemediğimiz yakın plan bir göz fotoğrafı görmekteyiz. Sanatçı bu imgeyi fotoğrafı çektikten sonra görüntünün üzerine eklememiş fotoğrafı çekmeden önce sahneye eklemiştir. Dolayısıyla Bresson'ın bahsettiği 'karar anı' fotoğrafçının deklanşöre bastığı an değil bunu zihninde kurgularken gerçekleşmiştir. Boş bir ev, boş bir çerçeve, yerdeki göz fotoğrafı ve yarısı silinen bir kadın ile sanatçı bize 'unutulanlar'ı hatırlatmak istemiş olabilir. Fotoğraf unutulmaya karşı savaş veren bir sanat dalıdır. Ölüler fotoğraflar ile bize kendilerini hatırlatmaktadır. Fotoğrafın melankolisi buradadır; öldüğünü bildiğimiz insanları fotoğraf sayesinde tekrar tekrar görebilmekteyiz. Burada da sanatçı bize fotoğrafın kaybolacak 'an'larla verdiği savaşı göstermek istemiş olabilir. Silinen hatıralara karşı bir çift gören göz daima vardır. Fotoğraf görevini yapacak ve 'silinip gidilen an'ları sabitleyecektir.

Türkiye tarihinde deneysel-kurgusal fotoğraf anlayışında eserler veren bir diğer sanatçı Nazif Topçuoğlu'dur. Topçuoğlu, kimi çalışmalarında postmodern batı fotoğrafında Jeff Wall'un çalışmalarında gördüğümüz

reprodüksiyonlar gibi özellikle Avrupa sanatına ait imge ve görüntüleri temel alarak yeniden üretmekte ve kendine mal etmektedir. Postmodernizm, sanatsal ifade biçimi olarak kullanılan bir yöntem olarak kendine mal etme ile halihazırda bulunan görüntülerin yeniden üretilmesine olanak sağlamaktadır.

Topçuoğlu'nun aşağıda görülen fotoğrafına (Şekil 15) baktığımızda sanatçının fotoğraf yoluyla resim sanatına gönderme yaparak Barok akımının önemli temsilcilerinden biri olan İtalyan ressam Caravaggio'nun Şüpheci Thomas adlı eserini (Şekil 14) kurgulayarak yeniden üretmiştir. Resimde İsa'nın havarilerinden biri olan Aziz Thomas'ın, İsa'nın çarmıha gerilmesinden üç gün sonra dirilmesine inanamayarak şüphe etmesi ve yaralarına dokunarak ikna olmasını konu almaktadır. Topçuoğlu, İncil'de geçen ve Caravaggio'nun daha önce resimlemiş olduğu sahneyi günümüze uyarlamış ve sadece kadınların bulunduğu bir kompozisyonla yeniden 'kurgulamıştır'. Fotoğrafta görülen figürler, günlük kıyafetler ile gösterişten uzak bir şekilde 'rol' yapmaktadır. Resimsel referansların; ışık, dekor, kostüm gibi sinematografik öğelerle birleştirilerek sanat yönetmenliği ve sahne tasarımı yapıldığını görmekteyiz.



Şekil 14. Caravaggio, Şüpheci Thomas, 1601-1602.
Kaynak: https://www.caravaggio.org/the-incredulity-of-saint-thomas.jsp (E.T: 28.06.2022)



Şekil 15. Nazif Topçuoğlu, Bu gerçek mi? 2006.
Kaynak: http://naziftopcuoglu.com/works/tableaux/ (E.T: 28.06.2022)

Günümüzde deneysel-kurgusal fotoğraf anlayışında eser veren bir diğer önemli isim Orhan Cem Çetin'dir. Çetin (2022)'e göre fotoğraf bir süreçtir ve fotoğrafın çekildiği 'an' bu süreçlerden biridir. Çetin, İstanbul Modern Sanat Müzesi'nde gerçekleştirdiği Çağdaş Fotoğraf Serileri söyleşisinde (2009) sanatı kısaca şöyle tanımlamaktadır: "Sanat bir şeyi başka bir şey gibi göstermektir". Geleneksel fotoğrafın görüneni esas alan yaklaşımına karşı, sanatçı görünenden farklı bir şeyi söylemektedir. Görünenden farklı bir şey söylemek, deneysel-kurgusal fotoğrafın amaçlarından biridir. Sanatçı'nın erken dönem çalışmalarından olan Renkarnasyon isimli serisi analog teknoloji ile dijitali birleştiren ve özgün tekniğiyle Türk fotoğrafçılığında önemli bir deneysel-kurgusal çalışmadır. Çetin, bu çalışmada analog fotoğrafları siyah beyaz tarayıcı ile dijital ortama aktarmış ve renkledirmiştir. Daha sonra film kayıt cihazı ile 35mm diapozitif film üzerine çıktı almıştır (Çetin, 1993). Çetin'in bu olağandışı tekniği ile gerçeklik tekrar bedenlenmiş ve renkler serinin isminin referans verdiği gibi adeta reenkarnasyon geçirmiştir.



Şekil 16. Orhan Cem Çetin, Müziğe ve Müzisyenlere Dair 03, 2022.
Kaynak: https://www.orhancemcetin.com/muzik-huzun-nese (E.T: 29.06.2022)

Sanatçının son dönem eserlerinden olan Müziğe ve Müzisyenlere Dair adlı serinin tekniği kâğıt negatiflerin örtücü boyalar ve negatif renklerle boyanmasıdır. Sanatçı, farklı tarihlerde çektiği fotoğrafların ayrıntılarından oluşturduğu bu çalışmalara 'foto-illustrasyon' tabirini kullanmıştır (Çetin, 2022). Müziği ve müzisyenleri konu aldığı eserlerinde fotoğrafın yalınkat doğasını dönüştürmüş ve resim sanatında olduğu gibi katmanlar ile derinlik yaratmıştır. Sanatçı, çalışmalarının üzerinde bir spektrum elde etmiş, renkleri optik bir devrim olan fotoğrafın büyülü kimyası ile buluşturmuştur. Negatifler üzerinde dağılan boyalar soyut bir form oluşturmuş ve diğer deneysel fotoğraflarında olduğu gibi suluboya etkisi vermiştir. Fotoğrafik görüntü ve resimsel değerlerin birleşimi ile kabartmalı bir doku ortaya çıkmıştır. Fotoğrafın gerçeklik ile bağları yapıbozumcu bir yaklaşımla kırılmış dolayısıyla var olan gerçekliğin görüntüsü sökülüp yeniden yapılandırılmıştır. Müzik ile görsel sanatların birleşimi ile alternatif bir evren yaratılmıştır. Çetin'in çalışmalarında kimya, irade, tesadüf ve yapay zekâ gibi kavramlarla yoğurulan deneysel-kurgusal fotoğraflar ile dijital teknoloji ve analog teknolojinin iş birliği görülmektedir. Ayrıca yapay zekâya karşı insan iradesi gibi konuların sorgulamaları yapılmıştır.



Şekil 17. Yapay Zekâ (Zeynep Büşra Demir tarafından), Şahin Kaygun, 2022
Kaynak: Midjourney (E.T: 21.06.2022)



Şekil 18. Yapay Zekâ (Zeynep Büşra Demir tarafından), Ahmet Öner Gezgin, 2022
Kaynak: Midjourney (E.T: 21.06.2022)

Yapay zekâya karşı insan iradesi konusunu irdelemek amacıyla bu çalışmada kullanılmak üzere yukarıdaki görseller (Şekil 17, Şekil 18) oluşturulmuştur. Sanatçıların hayal gücü ile şekillenen fotoğraflarda kullanılan öğeler uygulamaya yazılınca Şahin Kaygun ve Ahmet Öner Gezgin'in deneysel-kurgusal fotoğraf anlayışlarına benzer bir şekilde bu imgeler ortaya çıkmıştır. Şekil 17'de görülen görselde bir portre üzerine boya ile manipülasyon söz konusudur ve oluşan imgede fotoğrafik görüntüden öte resimsel nitelik göze çarpmaktadır. Şahin Kaygun'un çalışmalarında uyguladığı deneysel tekniği yapay zekâ bu şekilde yorumlamıştır. Diğer çalışma ise Ahmet Öner Gezgin'in çalışmalarındaki öğelerin yapay zekâya girilerek yeniden üretilmesi sonucu oluşmuştur.

6. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

II. Dünya Savaşının sonucunda ortaya çıkan kültürel ve toplumsal değişimler ile birlikte Batı'da, 1960'larda ivmelenen postmodernist anlayış, 1980'den sonra uluslararası bir boyutta etkili olmuştur. Bu dönüşümler sanatı da etkilemiştir. Modernizim'in fotoğrafın her zaman gerçekliği yansıtması gerektiği düşüncesi ile benimsenen fotoğraf (Gülaçtı, 2021), 'deneysel ve kurgusal' müdahaleler ile postmodernist fotoğraf anlayışının ifade biçimini oluşturmuştur. Ancak Oscar Gustave Rejlander (1813-1875), Henry Peach Robinson (1830-1901) ve Camille Silvy (1834-1910) gibi sanatçılar ilk kurgusal örnekleri modern fotoğrafta vermişlerdir. Kendilerinden sonraki postmodernist deneysel-kurgusal anlayışı kabul eden Robert Rauschenberg (1925-2008), Barbara Kruger (1975-), Jeff Wall (1946-), Cindy Sherman (1964-) ve Gergory Crewdson (1962-) gibi sanatçılara öncülük etmişlerdir.

Ülkemizde, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ve Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında fotoğraf kayıt-belge-arşiv anlayışı ile benimsenmiştir. Batı ve Türkiye'deki deneysel-kurgusal fotoğrafı karşılaştırdığımızda Türkiye'nin Batı'ya nazaran daha geç bir tarihte bu anlayışı benimsediğini görmekteyiz. Cumhuriyet'in ilanından sonra fotoğraf konusunda ilk çalışmalar Şinasi Barutçu ve Zeki Faik İzer gibi isimlerin yurtdışında eğitim alıp edindikleri fotoğraf bilgilerini aktarmalarıyla başlamıştır (Özendes, 2014). Türk Fotoğrafında 1923-1960 Yılları arasındaki dönemin özelliklerine baktığımızda, fotoğrafın Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni Türkiye'nin ve ülke güzelliklerinin tanıtımı işlevi ile kullandığı görülmektedir. 1960-1980 arasındaki döneme baktığımızda ise 27 Mayıs 1960 askeri darbesinin sonucunda sosyopolitik ve sosyokültürel etkileri ile değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Bu olgular fotoğrafta sosyal gerçekçi dönemin yaşanmasına sebep olmuştur.

Türk fotoğrafı dünyadaki postmodernist akımların ve Türkiye'deki 1980 darbesinin etkileriyle dönüşmüştür. Bu yıllarda, akademik bir altyapı kurulmasıyla Türk fotoğrafçılığı kavramsal açıdan gelişmiştir. Teknik ve kuramsal açıdan gelişen Türk fotoğrafında, geleneksel anlayıştan uzaklaşarak bireysellik ön plana çıkmış ve yeni anlatım biçimleri geliştirilmiştir. Günümüze gelindiğinde ise teknolojik gelişmelerin yaşanmasıyla meydana gelen dijital devrim sanatı etkilemiş olduğu görülmüştür. Gelişen yazılım programları sanatçılara yeni bakış açıları getirmiştir ve sanatçılar dijital ve analog teknolojileri birlikte kullanılarak deneysel-kurgusal uygulamalar yapmıştır.

Batı ve Türkiye'deki deneysel-kurgusal fotoğrafın özelliklerini karşılaştırdığımızda; var olan çok boyutlu dünyayı iki boyutlu düzleme aktaran işlevsel fotoğrafın sanatçının tercihleri ile değiştiğini, bireyselliğin ön plana çıktığını, sanatçılar tarafından gerçeklik kavramının sorgulandığını, alternatif gerçekler yaratıldığını, görünüre dair sanatçılar tarafından kuramsal bir çerçeve çizildiğini ve uygulamada postmodern anlatı olanaklarının ortaya çıktığını görmekteyiz. Ayrıca geleneksel fotoğraf anlayışının terk edildiği ancak analog teknolojinin sanatçının amacına hizmet ettiği sürece kullanılmaya devam edildiği görülmüştür. Bununla birlikte resimsel müdahaleler ile fotoğrafik görüntülerin birleştirildiği, grafik yorumlar ile deneysel uygulamaların yapıldığı, bir senaryo dahilinde sanatçının belirlediği konu ile kurgusal fotoğraflar oluşturulduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, fotoğrafın Batı'daki ve ülkemizdeki gelişimi incelenmiş ve deneysel-kurgusal fotoğrafın başat örnekleriyle değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca deneysel-kurgusal fotoğrafın geleceğine dair çıkarımlar yapmak hedeflenmiştir.

Günümüze gelindiğinde daha önce var olmamış 'görünüşlerin' yapay zekânın geliştirdiği algoritmalar ile birlikte üretilmesinin mümkün olduğu görülmüştür. Bu görüntüler her ne kadar 'gerçekçi' görünse de aslında var olmayan şeylerdir. Fotoğraf görüntüsünde bulunan varlıkların bir zamanlar gerçekten 'var' oldukları olgusu fotoğrafın gerçeklik ile kurduğu ilişkiyi daha önemli kılmaktadır. Gerçekliğe müdahale edilen deneysel-kurgusal fotoğraflarda bile bir zamanlar 'var olmuş' varlıkların üzerinde müdahale yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple de fotoğrafın varlığı varlıklara bağlı kılınmıştır. Çünkü fotoğraf, görüngülere ve zamana bağlı olarak oluşmaktadır. Bu sebeple geleceğin sanatında kimi sanatçıların yaygınlaşması öngörülen 'sanal ve yapay sanattan' uzaklaşıp alışılagelmiş yöntemleri kullanmaya devam edeceği ve sanat eseri yaratma sürecinde malzemelere dokunmayı, hissetmeyi tercih edeceği muhtemeldir. Ancak kimilerinin de gelişen teknoloji ile ortaya çıkan sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, metaverse, nft ve yapay zekâ gibi uygulamaları kullanarak sanata yön vereceği öngörülebilmektedir. Bu teknolojilere yön verecek olan ve sanal ve yapay araçları 'bilinç' ve 'irade' gibi özelliklerle geliştirecek olan insandır. Bu sebeple analog teknolojiden dijital teknolojiye geçildiğinde çalışmalarını buna göre dönüştüren ve

yorum katan sanatçılar, gelişen yeni teknolojilere de geçmişte olduğu gibi yeni yöntemler yaratarak uyum sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Ak, S. A. (2001). Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Fotoğrafı, İstanbul: Remzi Kitabevi, İstanbul.
2. Antmen, A. (2019). 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, Sel Yayıncılık, İstanbul.
3. Aristoteles (2011). 'Poetika' Şiir Sanatı Üzerine, (Çev. Furkan Akderin). İstanbul, Say Yayınları.
4. Berger, J. (2014). Görme Biçimleri. (Çev: Yurdanur Salman), Metis Yayıncılık, İstanbul.
5. Berger, J. (2018). Bir fotoğrafı anlamak, Metis Yayınları, İstanbul.
6. Birinci, G. (2017). "Deneysel Bir Yaklaşım Olarak Kolaj ve Karışık Teknik Uygulamasının Fotoğraf Sanatına Yansıması", Art-e Sanat Dergisi, 10(20): 666-690.
7. Calak, K. (2008). "Barbara Kruger, your body is a battleground", https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/43953/Barbara_Kruger_Your_Body_Is_a_Battleground.pdf?sequence=1&isAllowed=y/ Erişim Tarihi: 12.5.2022
8. Clarke, G. (2017) Güzel Sanatların Bir Dalı Olarak Fotoğraf. Hayalperest Yayınları, İstanbul.
9. Çetin, O. C. (1993). "Renkarnasyon", https://www.orhancemcetin.com/renkarnasyon
10. Çetin, O. C. (2009) Özlem Şimşek'in Orhan Cem Çetin ve Murat Germen ile Milliyet Sanat dergisi için yaptığı söyleşi. https://muratgermen.wordpress.com/2009/10/25/turkiye-cagdas-sanatinin-yukselen-yildizi-fotograf-ozlem-simsekin-orhan-cem-cetin-ve-murat-germen-ile-milliyet-sanat-dergisi-icin-yaptigi-soylesi/ [29.06.2022]
11. Çetin, O. C. (2022) Akbank Sanat Konuşmaları, https://www.youtube.com/watch?v=HxwAg_sHhbA Erişim Tarihi: 27.05.2022
12. Çetin, O. C. (2022). "Müzik, Hüzün, Neşe", https://www.orhancemcetin.com/muzik-huzun-nese
13. Çulha, D. (2019). "Barbara Kruger'in Tasarımlarını Göstergelerarasılığın Yeniden Üretim Yöntemleriyle Okumak", IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 38-52.
14. Gezgin, A. Ö. (1995). "Cumhuriyetten Günümüze Fotografi 1923-1995", https://www.ahmetonergezgin.com.tr/cumhuriyetten-gunumuze-fotografi-1923-1995/ Erişim Tarihi: 20.06.2022
15. Gezgin, A. Ö. (1995). Deneysel Fotoğrafın Tarihsel Gelişimi, http://www.fotografya.gen.tr/issue-4/deneysel.html, Erişim tarihi: 25.06.2022.
16. Gülaçtı, İ. E. (2017). "Fotoğraf ve Propaganda İlişkisi Bağlamında Batılılaşmanın Propagandası Olarak II. Abdülhamid Armağan Albümleri", Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
17. Gülaçtı, İ. E. (2021). "Postmodernizm Bağlamında Batı Fotoğrafçılığında Yeniden Üretim-Kendine Mal Etme ve Türk Fotoğrafçılığında Deneysel-Kurgusal Fotoğraf", Social Sciences Studies Journal, 7(86).
18. Hayes, K. J. (2013). Edgar Allan Poe in Context. Cambridge University Press. Cambridge.
19. Higgins, J. (2014). Fotoğraf Neden Kusursuz Olmak Zorunda Değildir: Açıklamalı Modern Fotoğraf, Hayalperest Yayınevi, İstanbul.
20. Honour, H., & Fleming, J. (2016). Dünya Sanat Tarihi, Alfa Yayınları, İstanbul.
21. Kanburoğlu, Ö. (2021). A'dan Z'ye Fotoğraf, Say Yayınları, İstanbul.
22. Karadağ, Ç. (2016). Fotoğrafın Yüzyılı, Öteki Yayınevi, İstanbul.
23. Gök, K. (2016). "Fotoğrafin Bulunuşu ve Sonrasında Oluşan Teknik Gelişmeler", Yıldız Journal of Art and Design, 3(1): 43-66.
24. Kuleli, Z. (2015). "Kitab El-Menazir'in Temel Prensiplerinin Bilim Felsefesi Açısından İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
25. Le Petit Soldat (1963). https://kultfilmler.com/le-petit-soldat-kucuk-asker-izle/ Erişim Tarihi: 13.06.2022

26. Oral, M. (2011). Toplumsal belgeci fotoğraf ve Fikret Otyam Örneği, Espas Sanat Kuram Yayınları, İstanbul.
27. Özendes, E. (2002). "Osmanlı'da Fotoğraf Sanatı" Türkler, (15): 507-517, Ankara.
28. Özendes, E. (2014). "Fotoğrafta Osmanlıdan Cumhuriyet'e Geçiş Dönemi", AFSAD, Kontrast Fotoğraf Dergisi, (43), s:13.
29. Öztuncay, B. (2005). Hatıra-i Uhuvvet: Portre Fotoğrafların Cazibesi 1846-1950, Aygaz, İstanbul.
30. Satkın, M. B. (2014). "Fotoğraf, Gerçeklik ve İdeoloji", Sanat-Tasarım Dergisi, (5): 7-13.
31. Serter, S. S. (2000). "Fotoğrafik Görüntünün Oluşma Süreci ve Bu Görüntüde Sanatçının Rolü", Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi, 17(17), 81-97.
32. Sontag, S. (2011). Fotoğraf Üzerine, (Çev. Osman Akınhay), İstanbul: Agora Kitaplığı, İstanbul.
33. Soulages, F. (2022). Fotoğrafın Estetiği, Espas Yayınları, İstanbul.
34. Süme, S. & Turan, E. (2016). "Zamanın Varlık Olarak Fotoğrafa Yansıması", Sanat-Tasarım Dergisi, 1(6):27-32.
35. Teksoy, R. (2005). Rekin Teksoy'un Sinema Tarihi, Oğlak Yayıncılık, İstanbul.
36. Tercan, S. (2012). "Fadindg Away Kararma", İfsak Fotoğraf ve Sinema Dergisi, (146): 54
37. Topçuoğlu, N. (1992). İyi Fotoğraf Nasıl Oluyor, Yani?, YKY, İstanbul.
38. Turan, E. (2011). "Fotoğraf: Belleği Olan Ayna", Sanat-Tasarım Dergisi, 1(2), 19-24.

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

Research Article

Subject Area
Tourism and Hospitality Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3324-3334

Arrival
30 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64806
Article Serial Number
09

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64806

How to Cite This Article
Ademoğlu, A. & Önay Derin, D. (2022). "Mutfak Çalışanlarının Hijyenine Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi: Kayseri Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3324-3334

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

Mutfak Çalışanlarının Hijyenine Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi: Kayseri Örneği [1]

Determination of the Knowledge, Attitude, and Behavior Levels Regarding the Hygiene of Kitchen Professionals: The Case of Kayseri

Adem Ademoğlu [1] Didem Önay Derin [2]

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarim ve Mimarlik Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, Gaziantep, Türkiye
[2] Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Beslenme ve Diyetetik Bölümü, Konya, Türkiye

ÖZET

Toplu beslenme sistemleri, gıdaların tekniğine uygun olarak hazırlık, pişirme ve servis aşamalarından geçerek toplu olarak belirli mekânlarda tüketilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Toplu beslenmeye duyulan ihtiyaç her geçen gün artmakla birlikte bu beslenme sisteminde besin hijyeni besinlerin toplama, depolama, işleme ve dağıtım gibi üretimden tüketime kadar olan sürecin tamamında koruyucu olmaktır. Ayrıca besinlerin tüm aşamalarında önemli rol oynayan personel hijyeni ise birey ve toplumun beslenmesinde doğrudan ya da dolaylı etkisi olan çalışanların gerek besinler gerekse de yüzeyler aracılığı ile insan sağlığının korunması ve geliştirilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Toplu beslenme sistemleri üzerine alanyazında hijyen ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına karşın kamu kurum mutfaklarında çalışan personelin besin ve personel hijyenine yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin belirlenmesine dönük çalışma daha sınırlı sayıda olmasından dolayı bu açıklığı gidermek için söz konusu bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle çalışmanın amacı, kamu kurum mutfaklarında çalışan personelin besin ve personel hijyenine yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinde etken olan unsurların belirlenmesidir. Araştırma verileri Kayseri il merkezinde yer alan kamu kurum mutfaklarındaki çalışanlardan toplanmıştır. Veriler anket formu ile toplanmış olup, personelin çalıştığı kurumda toplamda 150 çalışanla, yüz yüze görüşme yapılarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler istatistiksel yöntem olarak, yüzde frekans, ortalama, standart sapma ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre mutfak çalışanlarının gıda ve personel hijyeni ile ilgili olarak bilgi ve tutum düzeylerinin davranış düzeylerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplu beslenme sistemleri, Besin hijyeni, Personel hijyeni, Kayseri

ABSTRACT

Catering systems are defined as the process of consuming foods collectively in certain places by going through the stages of preparation, cooking, and serving in accordance with the techniques. Although the need for catering systems is increasing day by day, food hygiene in this nutrition system is to be protective in the entire process from production to consumption, such as collecting, storing, processing, and distribution of food. In addition, the hygiene of kitchen professionals, which plays an important role in all stages of food, is expressed as the protection and development of human health, which has a direct or indirect effect on the nutrition of the individual and society, both through food and surfaces. Although there are many studies on hygiene in the literature on catering systems, there is a need for this study to fill this gap, since there is a limited number of studies on the determination of the knowledge, attitude, and behavior levels of kitchen professionals working in the kitchens of public institutions regarding the food and hygiene of kitchen professionals. For this reason, the aim of the study is to determine the factors that affect the knowledge, attitude, and behavior levels of kitchen professionals working in the kitchens of public institutions regarding the food and hygiene of kitchen professionals. Data of the study was collected from the kitchen professionals in the kitchens of public institutions located in the city center of Kayseri. Data of the study was collected with a questionnaire and applied through face-to-face interviews with a total of 150 kitchen professionals in the institutions where they were working. The data obtained from the research was analyzed through statistical methods like percentage, frequency, mean, and standard deviation. According to the results obtained from the research, it was found that the knowledge and attitude levels of the kitchen professionals regarding the food and hygiene of kitchen professionals were higher than the behavior levels.

Keywords: Catering systems, Food hygiene, The hygiene of kitchen professionals, Kayseri

1. GİRİŞ

Yemek, yaşamsal olarak tüm toplumlar için elzem olan bir unsurdur (Jang vd., 2012). İnsan yaşamının sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde yemeklerin hazırlanmasında kullanılacak besinlerin tarladan sofraya güvenli olarak ulaştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada gıda güvenliği ve personel hijyeni ön plana çıkıyor. İnsanlığın en temel hakkı olan güvenli gıdanın sağlanması ve gıda üretim süreçlerinde doğru olarak sürdürülmesi gerekmektedir (Wood, 2000). Gıda güvenliği, tüketicilerin akut ya da kronik sağlıkları üzerinde olumsuzluğun meydana gelmesi ve yaşam kalitesindeki azalma olarak ifade edilmektedir (FAO, 2003). Gıda güvenliğinin sağlanmasıyla birlikte tüketicilerin sağlığını tehdit edecek unsurların bertaraf edilmesi ile birlikte topluma gıda arzı sunan işletmelerin imajının arttırılmasına olanak sunmaktadır (Tauxe, 2002). Toplu beslenmenin sağlanmasında önemli rol oynayan

[1] Bu makale Adem Ademoğlu'nun "Kayseri İl Merkez'inde Toplu Beslenme Hizmeti Veren Kurum Mutfağı Personelinin Besin ve Personel Hijyen İle İlgili Davranışları ve Bu Konudaki Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

yiyecek içecek işletmeleri ve bu işletmelerin mutfak bölümünde çalışan personelin sağlığı doğrudan etkileme riskleri göz önüne alındığında (Walker vd., 2003) çalışmanın öneminin anlaşılmasına katkıda bulunur (Griffith, 2000; Manask, 2002: 5-35). Bu bağlamda mutfak çalışanlarının gıda ve personel hjyeni ile ilgili gerekli eğitimleri almış olmaları, üretim sürecinin sıhhatinin sağlanması bakımından önem arz etmektedir. Personelin hijyen konusunda bilinçlenmesinde verilen eğitimin yanı sıra üst yönetimlerce yapılan denetimler de etkili olmaktadır. Toplu beslenme sırasında ortaya çıkan rahatsızlıklar kalıcı çok sayıda hasara yol açmaktadır.

Ev dışında bir arada, başkaları tarafından hazırlanmış yiyeceklerle beslenmeye *'Toplu Beslenme'* denir (Ciğerim vd., 1994: 47). Toplu beslenme, ev dışında çok sayıda bireyin günlük enerjisinin önemli bir bölümünün karşılandığı bir sistemdir. Genellikle ticari işletmelerde, çeşitli sanayi kuruluşlarında, yurtlarda, eğitim kurumlarında, kreş ve gündüz bakım evlerinde, askeri kuruluşlarda, ceza ve ıslah evlerinde, sağlık ile ilgili kuruluşlarda uygulanmaktadır (Kutluay Merdol vd., 2013). Söz konusu bu yerlerde yapılan uygulamalar toplumun beslenme politikası sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu yüzden toplu beslenme sistemleri birçok ülkede yönetmelikler hazırlamıştır. Toplu beslenme yapılan yerlerdeki yemeklerin sağlıklı, temiz, cazip ve ekonomik olması ile ilgili yönetmeliklerde gerekli standartlar getirilmiştir (Baysal ve Kutluay 2008: 1). Toplu beslenme sistemlerinde olası bir hata halk sağlığını ciddi olarak etkileyecektir. Toplum sağlığının korunması ve sistemin sağlıklı sürdürülmesi bakımından belirli standartların gerilmiş olması oldukça önemlidir.

Besinlerin işlem süreci birçok aşamadan meydana gelmektedir. Bu süreç yiyeceğin üretim, satın alma, depolanma, hazırlık, pişirme ve servisten oluşmaktadır. Besin hijyeninin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi için ısı/sıcaklık, süre, pH, oksijen gibi unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Söz konusu bu unsurların yerine getirilmesinde de personel hijyeni önemli rol oynamaktadır. Bu beslenme sisteminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde personelin bilgi, tutum ve davranış düzeyleri kilit rol oynamaktadır (Sökmen, 2005; Tayfur, 2009). Toplu beslenme sisteminde personelin sağlıklı olması üretilecek gıda maddelerinin hijyenik olması ve bunun devamlılığının sağlanması bakımında oldukça önemdir.

Günümüzde sanayileşmiş ülkelerde nüfusun yarısından fazlası, Türkiye'de ise nüfusun yaklaşık onda biri en az bir öğünü toplu beslenme sistemlerinden yararlanarak karşılamaktadır. Ortaçağdan beri uygulanmakta olan bu toplu beslenme sistemi ilerleyen teknolojiye bağlı olarak sanayi gelişmekte ve kentleşme artmakta ve bu durum da toplu beslenme sisteminin gelişerek yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Sanayileşme ve artan iş yükü beraberinde insanların beslenme şeklinde önemli değişik meydana getirmektedir. Her geçen gün artan sayıda toplu beslenme sisteminden yararlanılmaktadır (Giray ve Soysal, 2007). Toplumun yeterli ve dengeli beslenmesinin sağlanması bakımından önemli bir sektör haline gelmiştir (Baysal, 1989; Gürsoy, 1995; Birer, 2002: 172-183). Bu çalışma bağlamında, her geçen gün artan şehir nüfusu ile birlikte sanayileşmedeki artış çalışanların beslenme gereksinimini ev dışında toplu beslenme sistemlerinden karşılayanların oranı daha da artacak gibi gözükmektedir.

Toplu beslenme sistemleri içerisinde olası bir hata toplum sağlığını ciddi oranda etkilemektedir. Sistemin sağlıklı olarak yürütülmesi için tüm çalışanların hem personel hijyeni ve hem de besin hijyeni konularındaki hassasiyetleri oldukça önem arz etmektedir (Bilici vd., 2008: 7). Bu nedenle bu çalışma toplu beslenme hizmeti sunan kamu kurum mutfak çalışanları bağlamında gerçekleştirilmiştir. Toplu beslenme sistemleri ile ilgili çok sayıda çalışma yapılmasına karşın kamu kurum mutfak çalışanları ile ilgili çok az araştırma yapılmıştır. Kurum mutfak çalışanlarının gıda ve personel hijyeni ile ilgili tutum ve davranış düzeyleri ampirik olarak incelenmesi, gıda ve personel hijyenine yönelik bilgi, tutum ve davranışların nasıl etkilediğini daha iyi anlamayı sağlayacaktır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı, huzurlu, ekonomik ve sosyal olarak refah içinde bir yaşam sürdürebilmesi için yeterli ve dengeli beslenmesi oldukça önemlidir. Bu temel koşulların sağlanması için toplu beslenme kurumlarının bireylerin gerek çalışma ortamlarında gerekse de yaşam alanları içerisinde güvenli olarak sunması gerekir (Sneed, 2008). Toplu beslenme ev dışında bir arada başkaları tarafından hazırlanmış yiyeceklerin tüketilmesi olarak ifade edilmektedir (Jones, 1993). Söz konusu bu toplu beslenme sistemi, yemek hazırlama ve yeme alışkanlıklarındaki değişim, kentleşme ve sanayileşmeyle birlikte ciddi oranda artmıştır. Bu nedenle beslenme ihtiyacının karşılanması bakımından önemli bir sektör haline gelmiştir (Yücel ve Turan, 1993; Gökmogol, 2014). Güvenli gıdanın sağlanması bakımından çok sayıda birimin toplu beslenme sistemi içerisinde etkin rol oynaması beklenmektedir. Bunlar arasında menü planlama, satın alma, depolama, hazırlık, üretim ve servis gibi departmanların faaliyetleri yanında yeterli ve dengeli beslenmenin sağlanması için beslenme uzmanı ya da diyetisyenin etkin olarak katılımı gerekmektedir (Bulduk, 2010: 10). Bu beslenme siteminin kontrollü olması meydana gelebilecek olası gıda zehirlenmeleri, ölümler ve ekonomik kayıpların önüne geçerek hem ülke ekonomisinin ve hem de toplum sağlığının korunmasında etkin rol oynamaktadır (Beyhan, 1989: 102; Ciğerim vd., 1995; Birer, 2002: 172-183; Merdol vd., 2003: 31). Toplu beslenme sistemlerindeki gelişmeler bu beslenme

sistemini önemli bir noktaya taşımıştır. Karmaşık yapısı ve geniş kapsamı nedeniyle toplu beslenme sisteminin temel amacı bireylerin hijyenik ve sağlıklı beslenmesinin sağlanması yanında oluşacak atık miktarının azaltılması ve bu konuda sürdürülebilirliğin sağlanmasıdır (Ceyhun Sezgin ve Durlu Özkaya, 2014).

Toplu beslenme sistemi içinde çalışan personelin gıda güvenliği, mutfak hijyeni ve personel hijyeni konusunda gereken eğitimi almış olması gerekir. Personelin mikroorganizmalar ve yiyeceklerin kirlenmesine neden olacak diğer unsurlara dikkat etmesi yasal bir sorumluluktur (Ciğerim vd., 1994: 47). Çalışanların belirli aralıklarla sağlık kontrolünden geçmesi ve hastalık taşımaması hem işletmeyi hem de kişiyi sorumlu kılmaktadır. Bu kişilerin en temel sorumlulukları güvenli gıda üretimi ve servis sürecinde hijyen kurallarına uyulmasıdır (Scharff, 2010: 1-28). Bunun yanı sıra çalışanların gıda ile temas anında kişisel hijyen ilkelerine ve araç gereç hijyenine uyması zorunludur. İşletme yönetiminin toplu beslenme çalışanlarına belirli aralıklarla sağlıklı gıda hazırlamanın temel prensipleri ve kişisel hijyen konuları ile ilgili eğitiler düzenlenmesi gerekmektedir. Yiyeceklerin güvenliğini tehdit eden özellikle sıcaklık-zaman, personel hijyeni ve çapraz bulaşma üzerinde önemle durulması istenmektedir (Atasever, 2000: 117-122; Çakır vd., 2006; Yücel ve Turan, 1993).

Baş (2006), besin hijyenini "besin zincirinin tüm basamaklarında besinin uygunluğunun ve güvenliğinin sağlanmasındaki gerekli tüm ölçüm ve şartlar" olarak tanımlamıştır (Baş, 2006: 53-63). Besinler çok sayıda patojen mikroorganizmanın gelişip çoğalması için uygun ortam olduğundan yüksek oranda besin kaynaklı hastalık yönünden potansiyel risk oluşturmaktadır (Motarjemi, 1999). Söz konusu bu tür besin grupları arasında genel olarak nem oranı ve pH'sı 4,6'dan yüksek olan besinlerin yanı sıra protein değeri de yüksek besinler yer almaktadır. Bu besinlere yönelik hatalı uygulamalar potansiyel tehlike oluşumunu arttırmaktadır (Güneç ve Emirli, 2003: 1-10). Güvenli besin zincirinin sağlanması için fiziksel, kimyasal ve mikrobiyolojik olarak besinin kirletilmeden üretimden tüketime sürecin tamamlanması gerekmektedir. Potansiyel tehlike noktaları konusunda personelin gereken hassasiyeti göstermesi gerekmektedir. Özellikle toplu beslenme sisteminde büyük miktarda besinin hijyenik koşullarda işlenmesi gerektiğinden uygulama aşamalarında olası tehlikelerin göz önüne alınması istenir (Ural, 1998: 213). Tüketicinin yeterli ve dengeli beslenmesini sağlamanın yanında sağlıklı besinlerin tüketilmesi ve beraberinde hastalıklardan korunmayı gerektirmektedir. Etkili bir besin güvenliğinin sağlanması için güvenilir kaynaklardan gıda tedariki, yeterli ısı uygulaması, çapraz kontaminasyondan kaçınma, doğru depolama ve personelin kişisel hijyen kurallarına uyması önem arz etmektedir (Akman vd., 2010).

Toplu beslenme sistemi çalışanları, besin güvenliğinin sağlanması ve halk sağlığının sürdürülmesi için üretim aşamasının tamamında önemli bir rolü üstlenmiştir (Sun ve Ockerman, 2005; Nyachuba, 2010). Personel hijyeni yiyecek içecek sektörü çalışanlarının besinlerle yapılacak temaslarından önce ve sonra el hijyeni başta olmak üzere kişisel temizliğin sağlanmasına dikkat etmesi gerekir (Oteri ve Ekanem, 1989; Greig, 2007; Strohbehn vd., 2008). Ayrıca çalışanların iş yerlerinde düzenli olarak giyecekleri üniformaların işletme yönetimince karşılanması ve bunların yıkanması, ütülenmesi ve yenilenmesi gibi konularda özen göstermeleri beklenmektedir (Gescheidle, 1992: 63-68). İşverenlerce çalıştırılacak personelin alım sürecinde hastalık taşımayan ve süreç içerisinde ise belirli aralıklarla kontrolden geçirilmesi sağlanmalıdır (Bulduk, 2010: 51). Bunun yanı sıra personele hizmet içi eğitim programları uygulanarak gıda güvenliği ve personel hijyeninin önemi ve bu konu ile ilgili farkındalığın arttırılması sağlanmaktadır. Özellikle personel hijyenine gösterilecek aktif çaba ile gıdaların bozulmasının ve halk sağlığının tehdit edilmesinin önüne geçilmiş olur (Atasever, 2000: 117-122). Kendisinde hastalık belirtisi olan personelin maske kullanması, iş yeri hekimine ya da sağlık kuruluşuna başvurması önem arz etmektedir.

3. MATERYAL ve METOT

3.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırma tarama modelinde kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırma belirli bir olayın zamanın bir noktasında incelenmesi (Akan, 2014) olarak ifade edilmektedir.

3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Kayseri il merkezinde yer alan kamu kurum mutfaklarında çalışan mutfak personellerine Nisan-Temmuz 2014 ayları içinde yapılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Kayseri il merkezinde yer alan kamu kurumlarındaki yiyecek içecek işletmelerinin mutfak departmanında istihdam edilen personellerden oluşturmaktadır (*N*=450*)*. Çalışmanın %95 güven aralığında yer alması için belirtilen evren içerisindeki kamu kurum mutfaklarında çalışan 150 mutfak personeli örneklemi oluşturmaktadır. Söz konusu bu örneklem büyüklüğü 500 kişiden az olmasından dolayı yeterli görülmektedir

(Altunışık vd., 2007: 155; Gürbüz ve Şahin, 2014). Kayseri il merkezindeki kamu kurum mutfaklarında çalışan ve araştırmaya katılmaya istekli kişilerden amaçlı örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir.

3.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından gerekli literatür araştırılarak oluşturulan ve katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin yanı sıra gıda güvenliği ve personel hijyeni ile ilgili 11 ifade bilgi düzeyi, 16 ifade tutum düzeyi ve 14 ifade davranış düzeylerinin belirlenmesine yönelik anket formu hazırlanmıştır. Anket soruları Dağ (1996), Baş ve Sağlam (1997), Dağ ve Merdol (1999), Baş (2004), Şanlıer ve Hussein Tunç (2008), Memiş, (2009), Şanlıer, Şanlıer, Cömert, Durlu-Özkaya (2010), Gökmogol (2011), Ünlüönen ve Cömert, (2013), Şahin, Çakıcı ve Güler'in (2014) çalışmalarından yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak olan anket soruları alan uzmanlarından oluşan üç kişi tarafından incelenmiş; dilsel geçerliliği sağlanmış ve forma nihai hali verilmiştir. Çalışmanın verileri katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Ankette çalışanların bilgi düzeyinin ölçüldüğü "Hijyen Bilgi Düzeyi" HBD8, HBD9, HBD10 ve HBD11 ifadeleri; "Hijyen Tutum Düzeyi" HTD16 ifadesi; "Hijyen Davranış Düzeyi" HDD9, HDD10, HDD11, HDD12, HDD13 ve HDD14 ifadeleri ters kodlanmıştır.

3.5. İstatistiksel Analiz

Araştırma sonucunda elde edilen veriler "SPSS 15.0" istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. 5'li Likert tipi soruların değerlendirilmesinde katılımcıların sorulara verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalama değer 3'ün üzeri olan sorular da çoğunluğun görüşü olumlu, altında olan sorularda ise olumsuz olarak yorumlanmıştır. Nicel değişkenler ortalama ± standart sapma şeklinde verilmiştir (Bayram, 2011). Tüm istatistiksel değerlendirmelerde $P<0.05$ değeri anlamlı olarak kabul edilmiştir.

3.6. Etik İlkeler

Araştırmada 2020 yılından önce toplanan veriler kullanıldığından dolayı etik kurul iznine gerek duyulmamıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için kurum yetkilileriyle görüşmeler yapılarak gerekli izinler alınmıştır.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Katılımcıların %92'si erkek, %8'i kadındır. Yaş gruplarına göre %36'sı 20-30, %33'ü 31-40, %19'u 41-50 ve %10'u 51 yaş ve üzeridir. Katılımcıların eğitim düzeyine göre %56'sı ilköğretim, %35'i lise ve %8'i üniversite mezunudur. Katılımcıların mesleki unvanına göre %31'i aşçı yardımcısı, %52'si aşçı, %9'u kısım şefi ve %6'sı aşçıbaşı olarak çalışmaktadır. Buna ek olarak, katılımcıların çalışma süresine göre %34'ü 1-5 yıl, %17'si 6-10 yıl, %18'i 11-15 yıl, %10'u 16-20 yıl ve %19'u 21 yıl ve üzeridir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Demografik Özellikler	Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyet (n=150)		
Kadın	12	8
Erkek	138	92
Yaş (n=150)		
20-30	55	36.7
31-40	50	33.3
41-50	29	19.3
51 ve üzeri	16	10.7
Medeni durum (n=150)		
Bekâr	42	28.0
Evli	108	72.0
Eğitim durumu (n=150)		
İlköğretim	85	56.7
Lise	53	35.3
Üniversite	12	8
Mesleki unvanı (n=150)		
Aşçı yardımcısı	47	31.3
Aşçı	79	52.7
Kısım şefi	14	9.3
Aşçıbaşı	10	6.7
Çalışma süresi (n=150)		
1-5 yıl	52	34.7
6-10 yıl	26	17.3
11-15 yıl	28	18.7
16-20 yıl	15	10
21 yıl ve üzeri	29	19.3

4.1. Çalışanların Hijyen ile İlgili Bilgi Düzeyleri

Katılımcıların hijyen bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan ifadelere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmektedir. Araştırmada kullanılan her bir ifadeye ilişkin ortalama değerler ile standart sapma değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Çalışanların hijyen ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin bulgular

	İfade (Bilgi Düzeyleri)	$\bar{x}$	**s.s.**
HBD1	Besinlerin sağlıklı koşullarda hazırlanması hastalık yapan etmenlerin besinlere bulaşmasında oldukça önemlidir.	4.75	0.81
HBD2	Besin zehirlenmesine neden olan yiyeceklerin tadı, görünüşü ve kokusu kötüdür.	4.69	0.88
HBD3	Bombe yapmış veya deforme olmuş konserveler tüketilmemelidir.	4.57	1.11
HBD4	Çözdürülmüş et, tavuk, balık gibi besinler tekrar dondurulmamalıdır.	4.33	1.38
HBD5	Yemeğin karıştırıldığı kaşık dışında bir kaşıkla yemeğin tadına bakılmalıdır.	4.17	1.55
HBD6	Gıda katkı maddeleri insan sağlığı için zararlıdır.	4.06	1.33
HBD7	Gıda katkı maddelerinin besinlerde kullanılması gerekli değildir.	4.04	1.36
HBD8*	Küflenmiş besinlerin küflü kısımları atılarak kalan kısmı tüketilebilir.	1.73	1.45
HBD9*	Çatlak ya da kırık yumurtanın kullanılmasında bir sakınca yoktur.	1.55	1.19
HBD10*	Ambalajlı satın alınan gıdaların son kullanma tarihi geçse bile tadı-kokusu ve görünüşü iyi ise kullanılabilir.	1.55	1.23
HBD11*	Dondurulmuş et sıcak su içinde çözdürülmelidir.	2.09	1.65
Toplam		3.75	1.39

(*) Ters kodlama yapılmıştır. (**) 1 = Tamamen Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum
HBD = Hijyen Bilgi Düzeyi

Aşçıların hijyen bilgi düzeyleri ile ilgili "Besinlerin sağlıklı koşullarda hazırlanması hastalık yapan etmenlerin besinlere bulaşmasında oldukça önemlidir" önermesinin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}$= 4.75); aksine "Gıda katkı maddelerinin besinlerde kullanılması gerekli değildir" ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($\bar{x}$= 4.04) sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan "Besin zehirlenmesine neden olan yiyeceklerin tadı, görünüşü ve kokusu kötüdür" ($\bar{x}$= 4.69), "Bombe yapmış veya deforme olmuş konserveler tüketilmemelidir" ($\bar{x}$= 4.57), "Çözdürülmüş et, tavuk, balık gibi besinler tekrar dondurulmamalıdır"($\bar{x}$= 4.33) diğer maddelere kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir. Tabloya genel olarak bakıldığında mutfak çalışanlarının hijyen bilgi düzeylerinin iyi olduğu göze çarpmaktadır.

4.2. Çalışanların Hijyen ile İlgili Tutum Düzeyleri

Tablo 3'te çalışanların hijyen ile ilgili tutum düzeylerine ilişkin ortalama değerler ile standart sapma değerleri gösterilmektedir. Kurum mutfaklarında çalışanların hijyen ile ilgili tutum düzeyleri değerlendirilmektedir.

Tablo 3. Çalışanların hijyen ile ilgili tutum düzeylerine ilişkin bulgular

	İfade (Tutum Düzeyleri)	$\bar{x}$	s.s.
HTD1	Tırnakların daima kısa ve temiz olması gerektiğini düşünüyorum.	4.97	0.18
HTD2	Yemek hazırlamadan önce ve sonra ellerin sabunla yıkanması gerektiğini düşüncesindeyim.	4.94	0.24
HTD3	Her tuvalet çıkışında ellerin hijyenik bir şekilde yıkanması gerektiği fikrindeyim.	4.93	0.30
HTD4	Çalışma alanına girerken ve çalışma alanından çıkarken personelin hijyene dikkat etmesi gerektiği düşüncesindeyim.	4.93	0.30
HTD5	Çöp ve artıkları elledikten sonra ellerin yıkanması gerektiğini düşünüyorum.	4.92	0.41
HTD6	Her işten önce ve sonra ellerin yıkanması ve takıların çıkarılması gerektiğini düşünüyorum.	4.91	0.39
HTD7	Çalışma alanında kullanılan tutaç, el bezi gibi gereçlerin gözle görülür biçimde temiz olması gerektiği fikrindeyim.	4.91	0.44
HTD8	Mutfakta yemek hazırlığı yapılırken eldiven, bone ve maske kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	4.90	0.47
HTD9	Personelin öksürüp, hapşırdıktan ve sigara içtikten sonra ellerini hijyenik şekilde yıkaması gerektiği düşüncesindeyim.	4.90	0.38
HTD10	Mutfak personelinin 6 ayda bir sağlık kontrolünden geçmesi gerektiği düşüncesindeyim.	4.89	0.48
HTD11	Üniformaların sık sık yenilenmesi, her personel için en az üç takım üniforma olması gerektiği fikrindeyim.	4.87	0.44
HTD12	Personele hastalandığı takdirde izin verilmesi ve hastalığı süresince işe gelmemesi fikrindeyim.	4.82	0.74
HTD13	Çalışanların mutfak dışında giydikleri kıyafet ve ayakkabılar ile mutfak içine girmemeleri gerektiği düşüncesindeyim.	4.72	0.89
HTD14	Mutfak personelinin terlemeyi önleyici veya koku giderici deodorant kullanması gerektiği düşüncesindeyim.	4.71	0.85
HTD15	Mutfak personelinin işe başlamadan önce ve iş çıkışı olmak üzere günde en az 2 kez duş alması gerektiğini düşünüyorum.	4.70	0.87
HTD16 *	Personelin mutfak alanında sigara içmesinde bir sakınca olmadığını düşünüyorum.	1.16	0.66
Toplam		4.33	0.50

(*) Ters kodlama yapılmıştır. (**) 1 = Tamamen Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum
HTD = Hijyen Tutum Düzeyi

Aşçıların hijyen tutum düzeyleriyle ilgili "Tırnakların daima kısa ve temiz olması gerektiğini düşünüyorum" önermesinin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}$= 4.97); aksine "Mutfak personelinin işe başlamadan önce ve iş çıkışı olmak üzere günde en az 2 kez duş alması gerektiğini düşünüyorum" ifadesinin ise en düşük ortalamaya ($\bar{x}$= 4.70) sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan "Yemek hazırlamadan önce ve sonra ellerin sabunla yıkanması gerektiğini düşüncesindeyim" ($\bar{x}$= 4.94), "Her tuvalet çıkışında ellerin hijyenik bir şekilde yıkanması gerektiği fikrindeyim" ($\bar{x}$= 4.93), "Çalışma alanına girerken ve çalışma alanından çıkarken personelin hijyene dikkat etmesi gerektiği düşüncesindeyim" ($\bar{x}$= 4.93), "Çöp ve artıkları elledikten sonra ellerin yıkanması gerektiğini düşünüyorum" ($\bar{x}$= 4.92), "Her işten önce ve sonra ellerin yıkanması ve takıların çıkarılması gerektiğini düşünüyorum" ($\bar{x}$= 4.91), "Çalışma alanında kullanılan tutaç, el bezi gibi gereçlerin gözle görülür biçimde temiz olması gerektiği fikrindeyim" ($\bar{x}$= 4.91), "Mutfakta yemek hazırlığı yapılırken eldiven, bone ve maske kullanılması gerektiğini düşünüyorum" ($\bar{x}$= 4.90), "Personelin öksürüp, hapşırdıktan ve sigara içtikten sonra ellerini hijyenik şekilde yıkaması gerektiği düşüncesindeyim" ($\bar{x}$= 4.90) diğer maddelere kıyasla daha olumlu olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Tablodan da anlaşıldığı üzere mutfak çalışanlarının hijyen tutum düzeylerinin ciddi oranda iyi olduğu söylenebilir.

4.3. Çalışanların Hijyen ile İlgili Davranış Düzeyleri

Tablo 4'te çalışanların hijyen ile ilgili davranış düzeylerine ilişkin ortalama değerler ile standart sapma değerleri gösterilmektedir. Kurum mutfaklarında çalışanların hijyen ile ilgili davranış düzeyleri değerlendirilmektedir.

Tablo 4. Çalışanların hijyeni ile ilgili davranış düzeylerine ilişkin bulgular

	İfade (Davranış Düzeyleri)	x̄	s.s.
HDD1	Sebze ve meyveleri tüketime sunmadan önce etkin bir yıkama ve durulama işleminden geçiririm.	4.85	0.62
HDD2	Soğuk depo veya buzdolaplarının içlerinde saklanan yiyeceklerin üzerlerini kapak, streç film, folyo gibi gereçlerle kapatırım.	4.84	0.67
HDD3	Çiğ ve pişmiş yiyecekleri ayrı depolarda saklarım.	4.83	0.75
HDD4	Et, tavuk, balık ve sebzeler için farklı doğrama tahtaları ve bıçakları kullanırım.	4.79	0.70
HDD5	Çiğ yiyeceklere dokunduktan sonra pişmiş yiyeceklere dokunmam.	4.59	1.02
HDD6	Pişmiş yiyecekleri oda sıcaklığında kısa sürede soğuttuktan sonra buzdolabına koyarım.	4.54	0.99
HDD7	Mutfakta pişmiş yemekleri 2 saatten fazla bekletmem.	4.52	1.07
HDD8	Yiyeceği pişirilen tencere ile buzdolabında muhafaza ederim, kullanılacak kadarını alarak ayrı bir kapta ısıtırım.	4.43	1.28
HDD9*	Donmuş besinlerin çözdürme işlemini oda sıcaklığında yaptırırım.	2.01	1.49
HDD10*	Yumurtaları yıkayarak buzdolabına yerleştiririm.	1.91	1.64
HDD11*	Bozulmuş olduğundan kuşku duyduğum yemeklerin tadına bakılarak kontrol ederim.	1.33	1.87
HDD12*	Pişmiş yemekleri oda sıcaklığında saatlerce güvenli olarak saklarım.	2.37	1.72
HDD13*	Sütlü, yumurtalı besinler ile et ve et ürünlerini oda sıcaklığında bekletirim.	2.11	1.67
HDD14*	Pastörize ve dayanıklı kutu süt yerine sokak sütü tercih ederim.	2.01	1.62
Toplam		3.50	1.22

(*) Ters kodlama yapılmıştır. (**) 1 = Tamamen Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum
HDD = Hijyen Davranış Düzeyi

Tablo 4'te çalışanların hijyen ile ilgili davranış düzeylerine ilişkin ortalama değerler ile standart sapma değerleri gösterilmektedir. Kurum mutfaklarında çalışanların hijyen ile ilgili davranış düzeyleri değerlendirilmektedir. Aşçıların hijyen davranış düzeyleriyle ilgili "Sebze ve meyveleri tüketime sunmadan önce etkin bir yıkama ve durulama işleminden geçiririm" önermesinin en yüksek ortalamaya (x̄= 4.85); aksine "Yiyeceği pişirilen tencere ile buzdolabında muhafaza ederim, kullanılacak kadarını alarak ayrı bir kapta ısıtırım" ifadesinin ise en düşük ortalamaya (x̄= 4.43) sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan "Soğuk depo veya buzdolaplarının içlerinde saklanan yiyeceklerin üzerlerini kapak, streç film, folyo gibi gereçlerle kapatırım" (x̄= 4.84), "Çiğ ve pişmiş yiyecekleri ayrı depolarda saklarım" (x̄= 4.83), "Et, tavuk, balık ve sebzeler için farklı doğrama tahtaları ve bıçakları kullanırım" (x̄= 4.79) diğer maddelere kıyasla daha olumlu olduğu dikkat çekmektedir.

Çalışmadaki değişkenlere ilişkin ortalama değerlerde bakıldığında hijyen ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin ortalama değerler (x̄= 3.75), hijyen ile ilgili tutum düzeylerine ilişkin ortalama değerler (x̄= 4.33) ve son olarak hijyen ile ilgili davranış düzeylerine ilişkin ortalama değerler (x̄= 3.50) olduğu göze çarpmaktadır. Değişkenlerin ortalamalarına ilişkin olarak aşçıların hijyene yönelik tutum düzeylerinin bilgi düzeyleri ve davranış düzeylerine göre yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Gıda kaynaklı hastalıkların birçoğu üretim sürecinin başında yani tarlada başlayıp tüketim aşamasına kadar sürmektedir. Bu doğrultuda tarladan sofraya üretimin her aşamasında halk sağlığının korunması ve kontrolün sağlanması bakımından önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada toplu beslenme sistemindeki mutfak çalışanlarının hijyene yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışma sonucuna göre toplu beslenme hizmeti sunan kurum mutfak çalışanlarının gerek besin hijyeni gerekse de personel hijyeni noktasında olumlu davranışlarının önemli rolü ortaya konulmuştur. Yapılan önceki çalışmalarda (Elmacıoğlu vd., 1999; Rosh vd., 2001; Michaels vd., 2004; Baş vd., 2006; Aksoydan, 2007; Can, 2008; Veiros vd., 2009; Ünlüönen ve Cömert, 2013) bulguları destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre aşçıların hijyen tutum düzeylerinin hijyen bilgi düzeylerinden ve hijyen davranış düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Açıkçası besin hijyeni ve personel hijyeni ile ilgili bilgi, tutum ve davranış düzeyleri arasında ise benzerliklerin varlığı gözlemlenmektedir (Doğrukartal, 1987; Koçoğlu vd., 2002: 72; Worsfold ve Griffith, 2003; Çakır vd., 2006; Kırılmaz, 2008). Ayrıca doğrudan çalışanların besin hijyeni konusundaki yaklaşımlarını ele alan (Mahon vd., 2006; Walker vd., 2003; Badrie vd., 2006; Lynch vd., 2003) çalışmaların sayısı da her geçen gün artmaktadır. Ancak bu noktada şunu da belirtmek gerekmektedir. Çalışanların personel hijyeni noktasında el hijyeni ile ilgili yaşanan sorunlarda bilgi yetersizliği (Markintosh ve Hoffman, 1994; Azsarı, 1994; Aslan ve Çakıroğlu, 2004) olduğunu çalışmalarıyla ortaya koymaktadır. Finch ve Daniel'in (2005) ortaya koyduğu hasta personel ile ilgili işletmeden uzak tutulması gerektiği çalışmayı desteklemektedir. Çalışma sonucunda gerek oryantasyon eğitimi gerekse de hizmet içi eğitimlerle mutfak çalışanlarının üzerinde gerekli

hassasiyetin arttırılabileceği gözlenmiştir. Ancak bu noktada yönetim basamağında yer alan kişilerin de bu iş için gerekli bütçeyi ayırmanın yanı sıra denetim mekanizmasını da efektif olarak yürütmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, yukarıda bahsedilen teorik katkılar beraberinde bir dizi pratik çıkarımları da getirmektedir. İnsan sağlığını doğrudan etkilemesi bakımından toplu beslenme sistemleriyle ilgili tüm çalışanların bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin iyileştirilmesinin önemi görülmüştür. Dolayısıyla çalışanların konunun halk sağlığını ciddi oranda etkilediğinin ve bu konuda gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerektiği görsel levhalar ve sözlü uyarılarla vurgulanmalıdır. Söz gelimi mutfak çalışanlarına yönelik gözlem ve ölçme planlana bilir. Mevcut çalışma kurum mutfak çalışanlarının hijyen bilgi, tutum ve davranış düzeylerini ölçmeye dönük olması nedeniyle gelecek çalışmalarda ticari işletmelerin mutfak çalışanları ele alınabilir. Aynı zamanda ilgili benzer konuda hem kamu kurum mutfak çalışanları hem de ticari işletmelerdeki mutfak çalışanları üzerine karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Standart ile Uyumluluk

Çıkar çatışması: Yazarlar bu yazı için gerçek, potansiyel veya algılanan çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Etik izin: Araştırma 2020 yılından önce hazırlandığı için etik kurul izni alınmamıştır. Ancak görüşmenin yapılacağı kurum yetkilileriyle görüşülerek izin alınmıştır.

KAYNAKÇA

1. Akan, H. (2014). Bilimsel araştırmalarda planlama ve tasarım. *Ankem Dergisi*, 28: 101-4.
2. Akman, M., Ersoy, S., & Önay, D. (2010). The analysıs of the attıtudes and habıts of the consumers towards food safety durıng food preparatıon, storage and consumptıon. *Ozean Journal of Social Science,* 3(1), 51-62.
3. Aksoydan, E. (2007). Hygiene factors ınfluencing customers' choice of dining-out units: findings from a study of university academic staff. *Journal of Food Safety,* 27, 300-316.
4. Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı. 5. Baskı, Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
5. Arslan, S., & Çakıroğlu, P. (2004). Aşçıların besin güvenliği konusundaki bilgileri ve bu konuda verilecek eğitimin bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(11), 134-150.
6. Atasever, M. (2000). Besin işyerlerinde: hijyen, besinlerin hazırlanması ve muhafazası. *Y.Y.Ü Veterinerlik Fakültesi Dergisi,* 11(2), 117-122.
7. Azsarı, H. (1994). Ankara İli Yeni Mahalle Belediyesi Sınırları İçinde Faaliyet Süren Yeme-İçme Yeri Çalışanlarının Sağlık Bilgi Düzeylerinin Ölçülmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
8. Badrie, N., Gobin, A., Dookeran, S., & Duncan, R. (2006). Consumer awareness and perception to food safety hazards in Trinidad, West Indies. *Food control,* 17(5), 370-377.
9. Baş M. (2004). Besin Hijyeni, Güvenliği ve HACCP. Ankara: Sim Matbaacılık Ltd.Şti.
10. Baş, M. (2006). HACCP sisteminde ön koşul programları. *Beslenme ve Diyet Dergisi,* 34(1), 53-63.
11. Baş, M., Ersun, A.Ş., & Kıvanç, G. (2006). The Evaluation of Food Hygiene Knowledge, Attitudes, and Practices of Food Handlers' in Food Businesses in Turkey. *Food Control,* 17(4), 317-322.
12. Baş, M., & Sağlam, F. (1997). Otel beslenme servis personelinin kişisel ve çevre hijyen bilgisinin ölçülmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi,* 26(1), 28-32.
13. Bayram, F. (2011). Otel Mutfaklarında Çalışan Mutfak Personelinin Gıda Güvenliği Konusundaki Bilgi Tutum ve Davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Ekonomisi ve Beslenme Anabilim Dalı.
14. Baysal, A. (1989). Toplu Beslenme Yapılan Kuruluşların Önemi ve Bu Kuruluşlarda Yemek Planlama İlkeleri. MPM Yayını, (325).
15. Baysal, A., & Kutluay-Merdol, T. (2008). Toplu Beslenme Yapan Kurumlar İçin Yemek Planlama Kuralları ve Yıllık Yemek Listeleri. 4. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
16. Beyhan, Y. (1989). Çalışma Hayatında Beslenme Hizmetlerinin Yönetimi. Ankara: TÜRK-İŞ Yay. No. 189.

17. Bilici, S. (2008). Toplu Beslenme Sistemleri Çalışanları İçin Hijyen El Kitabı. T.C. Sağlık Bakanlığı. Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı Beslenme Bilgi Serisi, Ankara.
18. Birer, S. (2002). Yemek hazırlama, pişirme ve servisinde dikkat edilmesi gereken sağlık ve temizlik kuralları. *Turizmde Sağlık ve Beslenme Sorunları ve Çözümler Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, *172*, 183, Alanya.
19. Bulduk, S. (2010). Gıda ve Personel Hijyeni. Ankara: Detay Yayıncılık.
20. Can, S. (2008). Küçük Ölçekli Otel İşletmelerinin Mutfak Departmanlarında Çalışan Personelin Hijyen ve Sanitasyon Alışkanlıkları (Erdek Yöresinde Bir Uygulama). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
21. Ceyhun-Sezgin, A., & Durlu-Özkaya, F. (2014). Toplu beslenme sistemlerine genel bir bakış. *Akademik Gıda*, 12(1), 124-128.
22. Ciğerim, N., & Beyhan, Y. (1994). Toplu Beslenme Sistemlerinde Hijyen. Ankara: Kök Yayıncılık.
23. Ciğerim, N., Beyhan, Y., & Çeliktaş, N. (1995). Ankara'da Yüksek Öğrenim ve Kredi Yurtlar Kurumuna bağlı yurt mutfaklarında hijyen durumunun değerlendirilmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 24(2), 273-278.
24. Çakır, F., Çolakoğlu-Arık, F., & Berik, N. (2006). Su ürünleri işleyen ve satan yerlerde çalışanların sanitasyon konusunda bilgi düzeyleri. *Ege Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi,* 23(1/3), 377-381.
25. Dağ, A. (1996). Toplu Beslenme Servisinde Çalışan Personel için Geliştirilen Hijyen Eğitim Programının Bilgi, Tutum ve Davranışlara Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
26. Dağ, A., & Kutluay-Merdol, T. (1999). Toplu beslenme servislerinde çalışan personel için geliştirilen hijyen eğitim programının bilgi, tutum ve davranışlara etkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi,* 28(1), 47-51.
27. Doğrukartal, K. (1987). Kurum Mutfaklarında Çalışan Aşçı ve Garsonların Kişisel ve Çevre Temizliği Konularındaki Bilgileri ve Uygulanan Eğitimin Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
28. Elmacıoğlu, F., Dabak, Ş., Dündar, C., Topbaş, M., & Pekşen, Y. (1999). Samsun il merkezindeki lokanta mutfaklarının hijyen durumunun değerlendirilmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi,* 28(2), 54-58.
29. Finch, C., & Danial, E. (2005). Food Safety Knowledge and Behaviour of Emergency food relief organization workers. Effects of food safety training intervantion. *Journal of Environmental Heath,* 67(9), 30-34.
30. Food and Agriculture Organization (2003). Assuring Food Safety and Quality. http://www.fao.org/docrep/006/y8705e/y8705e00.htm (Erişim Tarihi:11.04.2014).
31. Gescheidle, D.A. (1992). Food Service Sanitation. John Wiley and Sons, 4. Baskı. https://doi.org/10.1007/0-387-25085-9_21
32. Giray, H., & Soysal, A. (2007). Türkiye'de gıda güvenliği ve mevzuatı. *Koruyucu Hekimlik,* 6(6), 485-490.
33. Gökmoğol, M.R. (2014). A Comparative Study On Application Of Regulation Of Hygiene Education Dated 5 July 2013 Between Göynük And Güdül Counties. *Journal of Social and Administrative Sciences*, 1(1), 9-17.
34. Gökmoğol, R. (2011). Bilimsel Araştırmalarda Demografi (Nüfusbilim). Ankara: GİP Yayınları.
35. Greig, J.D., Todd, E.C., Bartleson, C.A., & Michaels, B.S. (2007). Outbreaks where food workers have been implicated in the spread of foodborne disease. Part 1. Description of the problem, methods, and agents involved. *Journal of Food Protection.* 70(7), 1752-61.
36. Griffith, C. (2000). Food Safety in Catering Establishments. In: Farber, J.M, Todd, E.C. (Edi.), Safe Handling of Foods. Marcel Dekker, New York, 235-256.
37. Güneç, P., & Emirli, M. (2003). HACCP. İstanbul: Ecolab Yayınları.
38. Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
39. Gürsoy, D. (1995). Yemek ve Yemekçilik Devrimi. İstanbul: Sofra Yemek Üretim ve Hizmet A.Ş.

40. Jang, S. (Shawn), Ha, J., & Park, K. (2012). Effects of ethnic authenticity: Investigating Korean restaurant customers in the U.S. *International Journal of Hospitality Management*, 31(3), 990–1003. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.12.003

41. Jones, P. (1993). Food Service Operations. London: Cassell Educational Ltd. 6-25.

42. Kırılmaz, A.Ö. (2008). Ankara Üniversitesi Toplu Beslenme Servislerinde Çalışan Personele Verilecek Hijyen/Sanitasyon Paket Eğitimin Programının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

43. Koçoğlu, F. (1998). Dünyada ve Türkiyede Sağlık. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

44. Kutluay-Merdol, T., Baş, M., Kızıltan, G., Şensoy, F., Şeker, E., Dağ, A., & Acar-Tek, N. (2013). Genel Beslenme. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2768; Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1726. ISBN 978- 975-06-1432-3, 1. Baskı. Eskişehir.

45. Kutluay-Merdol, T., Beyhan, Y., Ciğerim, N., Sağlam, F., Tayfur, M., Baş, M., & Dağ, A. (2003). Toplu Beslenme Yapılan Kurumlarda Çalışan Personel İçin Sanitasyon Hijyen Eğitimi Rehberi. (2. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayın Evi.

46. Lynch, R.A., Elledge, B.L., Charles, P.H., Griffith, C.C., & Boatright, D.T. (2003). A comparison of food safety knowledge among restaurant managers, by source of training and experience, in Oklahoma County. *Journal of Environmental Health,* 66(2), 9-14.

47. Mackintosh, C.A., & Hoffman, P.N. (1994). An extended model for transfer of organisms via the hands: differences between organisms and the effect of alcohol disenfection. *Epidemiology & Infection*, 92(3), 345-355.

48. Mahon, N.E., Yarcheski, A., Yarcheski, T.J., Cannella, B.L., & Hanks, M.M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing research*, 55(5), 308-315.

49. Manask, A.M. (2002). The Complete Guide to Food Service in Cultural Institutions. New York: John Wiley & Sons.

50. Memiş, E. (2009). Ortaöğretim Kurumlarının Yemekhanelerinde Çalışan Personelin, Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Gıda Güvenliği Konusundaki Bilgi ve Tutumları. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

51. Michaels, B., Keller, C., Blevins, M., Paoli, G., Ruthman, T., & Todd, B. (2004). Prevention of food worker transmission of foodborne pathogens: risk assessment and evaluation of effective hygiene ıntervention strategies. *Food Service Technology*, 4(1), 31-49.

52. Motarjemi, Y., & Kaferstein, F. (1999). Food Safety, hazard analysis and critical point and the increase in foodborne diseases: a paradox? *Food Control,* 10(4-5), 325-333.

53. Nyachuba, D.G. (2010). Foodborne illness: is it on the rise?, *Nutrition Reviews,* 68(5), 257-269.

54. Oteri, T., & Ekanem, E.F. (1989). Food hygine, behaviouramong hospital food handlers. *Public Health,* 103(3), 153-159.

55. Rohs, F.R., Langone, C.A., & Coleman, R.K. (2001). Response shift bias: a problem in evaluating nutrition training using self-report measures. *Society for Nutrition Education,* 33, 165-170.

56. Scharff, R.L. (2010). From foodborne illness in the United States (Produce Safety Project). Retrieved from http://www.producesafetyproject.org/admin/assets/files/Health-RelatedFoodborne-Illness-Costs-Report.pdf-1.pdf

57. Sneed, J., & Strohbehn, C.H. (2008). Trends Impacting Food Safety in Retail Foodservice: Implications for Dietetics Practice, *Journal of the American Dietetic Association,* 108, 1170–1177.

58. Sökmen, A. (2005). Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Yönetimi. Ankara: Detay Yayıncılık.

59. Strohbehn, C., Sneed, J., Paez, P., & Meyer, J. (2008). Hand Washing Frequencies and Procedures Used in Retail Food Services. *Journal of Food Protection,* 71, 1641–1650.

60. Sun, Y.M., & Ockerman, H.W. (2005). A review of the needs and current applications of hazard analysis and critical control point (HACCP) system in foodservice areas. *Food control*, 16(4), 325-332.

61. Şahin, A., Çakıcı, A. & Güler, O. (2014). Tüketicilerin Masa Servisi Yapan Restoranlarda Önem Verdiği Hususların Şikâyet Davranışı Eğilimlerine Etkisi. *15. Ulusal Turizm Kongresi,* 683-700, Ankara.

62. Şanlıer, N., Cömert, M., & Durlu-Özkaya, F. (2010). Hygiene Perception Conditions of Hotel Kitchen Staff in Ankara, Turkey. *Food Science and Technology Research*, 30, 415-431.

63. Şanlıer, N., & Hussein-Tunç, A. (2008). Yiyecek-içecek hizmeti veren otel mutfakları ve personelinin hijyen yönünden değerlendirilmesi: Ankara ili örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 461-468.

64. Tauxe, R.V. (2002). Surveillance and investigation of foodborne diseases; roles for public health in meeting objectives for food safety. *Food Control,* 13, 363-369.

65. Tayfur, M. (2009). Gıda Hijyeni, Gıda Kaynaklı Enfeksiyonlar ve Zehirlenmeler, Ankara: Kuban Matbaacılık Yayıncılık.

66. Ural, F.Z. (1998). Koruyucu Hekimlik Hijyen ve Sanitasyon, Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi Yayınları, Ankara.

67. Ünlüönen, K., & Cömert, M. (2013). Otel işletmeleri mutfak çalışanlarının personel hijyeni bilgi düzeylerinin. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 1(1), 3-12.

68. Veiros, M.B., Proença, R.P.C., Santos, M.C.T., Kent Smith, L., & Rocha, A. (2009). Food safety practices in a portuguese canteen. *Food Control,* 20, 936-941.

69. Walker, E., Pritchard, C., & Forsythe, S. (2003). Hazard analysis critical control point and rerequisite programme implementation in small and medium size food businesses. *Food Control*, 14, 169-174.

70. Wood, R.C. (2000). Strategic Questions in Food and Beverage Management. London: Reed Educational and Professional Publishing Ltd.

71. Worsfold, D., & Griffith, C.J. (2003). A survey of food hygiene and safety training in the retail and catering industry. *Nutrition&Food Science,* 33(2), 68-79.

72. Yücel, A., & Turan, G. (1993). Bursa Yöresinde Buluna Değişik Gıda İşletmelerinin Hijyenik Durumları Üzerinde Araştırmalar. *Uludağ Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi,* (10), 29-39.

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

Research Article

Subject Area
Accounting

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3335-3346

Arrival
30 July 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64814
Article Serial Number
10

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64814

How to Cite This Article
Tuan, K. & Yenel, Ö. (2022). "Bağımsız Denetim Firması Özelliklerinin Finansal Raporlama Kalitesine Etkisi: Borsa İstanbul'da Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3335-3346

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

Bağımsız Denetim Firması Özelliklerinin Finansal Raporlama Kalitesine Etkisi: Borsa İstanbul'da Bir Araştırma

The Effect of Audit Firm Characteristics on Financial Reporting Quality: Evidence from Borsa Istanbul

Koray Tuan [1] Özge Yenel [2]

[1] Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Adana, Türkiye
[2] Çukurova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Adana, Türkiye

ÖZET

Alınan kararların amacına uygun ve tutarlı olabilmesi, kuşkusuz karar aşamasında kullanılan güvenilir bilgiler ile mümkün olabilmektedir. Sermaye piyasalarının etkin işleyişi için önemli bir unsur olan finansal raporların doğruluğunun ve güvenilirliğinin artırılmasında ise bağımsız denetim hizmetine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede çalışma, bağımsız denetim firması özelliklerinin şirket tarafından sunulan finansal raporların kalitesine etki edip etmediğinin analiz edilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 2017-2020 yılları arasında Borsa İstanbul'da yer alan ve imalat sektöründe işlem gören şirketlere ait 608 firma/yıl verisi regresyon analizi ile test edilmiştir. Finansal raporlama kalitesi üzerine Türkiye örnekleminde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmayı farklı bir bakış açısıyla destekleyen bu çalışmada, finansal raporlama kalitesini temsilen DeFond ve Park (2001) tarafından geliştirilen AWCA (Abnormal Working Capital Accruals) Modeli tercih edilmiştir. Çalışmada bağımsız denetim firmasının 4 Büyük üyesi olma durumu, yıllık denetim geliri ve denetlediği kamu yararını ilgilendiren kuruluş sayısı ile sunulan finansal raporların kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, bağımsız denetim firmasının 4 Büyük olma durumu ile finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Finansal Raporlama Kalitesi, Bağımsız Denetim, Anormal Sermaye İşletmesi Tahakkukları

ABSTRACT

Undoubtedly, it is possible for the decisions taken to be appropriate and consistent with the purpose of the reliable information used in the decision stage. An independent audit service is needed to increase the accuracy and reliability of financial reports, which are an important element for the effective functioning of capital markets. In this context, the study aims to analyze whether the characteristics of audit firm affect the quality of the financial reports submitted by the company. For this purpose, 608 firm/year data belonging to companies listed in Borsa Istanbul and traded in the manufacturing sector between 2017-2020 are tested with regression analysis. In this study, which supports the limited number of studies on financial reporting quality in the Turkish sample from a different perspective, the AWCA (Abnormal Working Capital Accruals) Model developed by DeFond and Park (2001) was preferred to represent the financial reporting quality. In the study, the relationship between the independent audit firm's status of being a member of the Big 4, the annual audit income and the number of public interest institutions it audits, and the quality of the financial reports presented are examined. The findings of the study indicate that there is a statistically significant relationship between the status of the independent audit firm as the Big 4 and the quality of financial reports.

Keywords: Financial Reporting Quality, Auditing, Abnormal Working Capital Accruals

1. GİRİŞ

İşletme yönetimi tarafından sunulan finansal raporlarda yer alan hata ve/veya hileden kaynaklı yanlışlıkların zamanında tespit edilememesi, küresel ekonomiye olumsuz etkileri olan muhasebe skandallarına dönüşmüş ve bu nedenle bağımsız denetim hizmetine ve finansal raporlara duyulan güven sarsılmıştır. Sermaye piyasalarının sistemsel işleyişinin, sürdürülebilirliğinin ve etkinliğinin sağlanabilmesinin temelini, işletmeler tarafından sunulan finansal raporların kalitesi oluşturmaktadır. Finansal raporlara dayanarak karar alanlar, rasyonel kararlar verebilmek için kendilerine sunulan mevcut finansal bilgilerin doğru ve güvenilir olmasına ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden, sermaye piyasalarına, makul düzeyde güvence hizmeti sunan bağımsız denetim kuruluşları tarafından onaylanan finansal raporlar, karar alıcılar için son derece önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, bağımsız denetim firmalarının sahip oldukları özelliklerin şirketin finansal raporlama kalitesine olan etkisini incelemektir.

Son yıllarda küresel ekonomide yaşanan sermaye hareketliliği neticesinde yabancı yatırımcılar birçok sermaye piyasasında önemli bir finans kaynağı olarak görülmektedir. Ancak gelişen sermaye piyasalarındaki olası yasal düzenleme eksikliği ve şirketlerin kurumsal yönetim kalitesindeki düşüklük nedeniyle piyasaya girmek isteyen yabancı yatırımcı için bu durum zor ve maliyetli olabilmektedir. Literatürde yabancı sermayenin piyasaya girişine ve ekonomik büyümeye engel olan sorunların başında ise bilgi eksikliği ve düşük finansal raporlama kalitesi gösterilmiştir (Chou, Zaiats ve Zhang, 2014). Bu yüzden Türkiye gibi daha fazla yatırım çekmek isteyen, gelişmekte olan ekonomiler için şirketlerin sunmuş oldukları finansal raporların kalitesi önem arz etmektedir. Literatür genelinde, Dört Büyük (Big4) olarak adlandırılan denetim firmalarının (Deloitte, Ernst &Young, KPMG

ve PricewaterhouseCoopers) daha kaliteli bağımsız denetim gerçekleştirdiğine dair bulgular bulunmaktadır (Francis ve Yu, 2009; Davidson ve Neu, 1993; Ferguson ve Stokes, 2003).

Kaliteli bir finansal raporlama, şüphesiz hem şirketlere hem de ülkelere önemli yararlar sağlamaktadır. Konuya şirketler açısından bakıldığında, yüksek rekabet gücüne sahip olma, şeffaflık ve hesap verebilirlik unsurları oluşturma, düşük sermaye maliyeti, finansman imkanlarının ve likiditenin artması, daha doğru ekonomik kararlar alınabilmesi anlamına gelmektedir. Konuya ülke açısından bakıldığında ise, sermayenin yurt dışına kaçmasının önlenmesi, dahası yabancı sermaye yatırımlarının artması, ekonominin ve sermaye piyasalarının rekabet gücünün artması, doğru ekonomik kararlar ile kaynakların daha etkin bir şekilde dağılması, yüksek refahın sağlanması ve sürdürülmesi anlamına gelmektedir (SPK, Seri:IV No:54).

Finansal raporlamada kalite unsurunu önemli hale getiren noktalardan birisi de, yatırımcılar, düzenleyici otoriteler ve tedarikçiler de dahil olmak üzere finansal tabloların sunulduğu dış kullanıcılar ile finansal tablolar üzerinde direkt etkisi olan işletme yöneticileri ve bağımsız denetçiler arasında çıkar çatışmasının var olmasıdır. Bunun yanı sıra son dönemlerde dünya kamuoyuna yansıyan büyük ölçekli muhasebe skandalları, finansal raporlama sürecinin etkinliği konusunda ciddi tereddütlerin oluşmasına sebep olmuştur. Nitekim bağımsız denetimden geçmiş olmasına karşın bazı finansal raporların önemli ölçüde tahrifata uğramış olması (manipüle edilmesi), finansal raporlama kalitesi konusunu ve bu bağlamda neler yapılabileceği sorusu daima sermaye piyasaların gündemindedir.

Finansal raporlamada kalite kavramı, önemi bilinen bir konu olmasına rağmen literatürde sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle son zamanlarda uluslararası ticaretin ve küreselleşmenin de önem kazanmasıyla birlikte, üzerinde daha çok durulmaya başlanan bir konu haline gelmiştir. Ancak bu konunun ön planda olmasına karşın, literatürde ortak kabul görmüş bir kalite tanımı bulunmamaktadır. Kalite kavramı finansal raporlama sürecini gerçekleştiren işletme, ilgili işletmeyi denetleyen denetim firması, düzenleyici otoriteler başta olmak üzere birbirinden oldukça farklı faktörlerden etkilenmekte ve farklı yönlerden ele alınabilmektedir (Duff, 2009; 401; Francis, 2011, s.127). Bu çalışmada, literatürde AWCA Modeli olarak bilinen anormal işletme sermayesi tahakkuklarının mutlak değeri değişkeninden yararlanılarak, bağımsız denetim firmasının sahip olduğu özelliklerin sunulan finansal raporların kalitesi üzerine olası etkilerinin teorik ve ampirik olarak ortaya konulması amaçlanmıştır.

Lawrence (2011), dört büyük denetim şirketi ve diğer denetim şirketlerinin verdiği hizmetler arasındaki farkları araştırırken; Francis (2004) ve Francis ve Wang (2008) dört büyük denetim şirketinin müşteriyi koruma politikaları ve denetçilere gerekli hallerde uyguladıkları yaptırımlar üzerinde durarak bu yaptırımların, süreç içinde kaliteyi ne derece etkilediğini ölçmeye çalışmışlardır. Benzer şekilde Francis ve Wilson (1988), tarafından denetim şirketlerinin büyüklüğü ve finansal raporlama kalite arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Aamir ve Farooq (2011) ise, çalışmalarında tek bir kalite bileşenini baz alarak (örneğin; maliyet ya da uzun dönem denetçi-müşteri ilişkisi gibi) finansal raporlama kalitesine dolayısıyla denetim kalitesine olan etkiyi incelemişlerdir.

Finansal raporlama kalitesiyle ilgili yapılan araştırmalar genellikle bağımsız denetim hizmeti sunan denetim firmasının dört büyüklerden olup olmaması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bağımsız denetim firmasının farklı karakteristik özellikleri ile finansal raporlama kalitesi arasındaki ilişkiyi araştıran oldukça sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Özellikle Türkiye'de bu konuyla ilgili bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu çerçevede çalışmanın, ulusal literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Literatürde yer alan çalışmalara göre; denetim kalitesinin, finansal raporlama kalitesini doğrudan etkilediği ortaya konulmaktadır. Kaliteli finansal raporlama sayesinde piyasada yer alan asimetrik bilginin, rasyonel karar verme aşamasında mümkün olduğunca engellenmesi hedeflenmektedir. Bağımsız denetimin, finansal raporlama kalitesine etkisi, denetçinin kural ihlali tespit etme olasılığı, ilgili tespitin ardından bilgi kullanıcılarının yatırım eğilimleri şeklinde süregelmektedir (Watts ve Zimmerman, 1981; Yanık ve Karataş, 2017, s.2).

Kazanç yönetimi uygulamalarını olumlu veya olumsuz anlamda etkileyen faktörler, literatürde geniş çaplı olarak araştırılan bir konudur. Kar yönetimi, işletmeler tarafından hedeflenen spesifik kazançlar elde etmek için finansal raporlama sürecine müdahale etme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Schipper, 1989, s.92). Finansal raporlamanın amaçlarından birisi, bilgi kullanıcılarına, işletme hakkında doğru, uygun ve zamanlı bilgi akışını sağlamaktır. Ancak yönetim iddiaları ve yöneticilerin çıkarları doğrultusunda kar yönetimi uygulamalarına yönelme ihtimali, rasyonel karar verme sürecini olumsuz etkilemektedir. Firmaların kar yönetimi ve finansal raporlama kalitesi doğrudan birbiri ile ilişkili olduğundan, finansal raporlamanın kalite standartları çerçevesinde yapılması büyük önem arz etmektedir (Akçay, Bilen, 2019, s.27-28).

Literatürde, tahakkuklar bazında en sık kullanılan regresyon modelleri; Jones Modeli (1991), Düzeltilmiş Jones Modeli (1995) ve Jones Nakit Akış Modeli (1996) ve anormal sermaye işletmesi tahakkuklarını ölçen AWCA

Modeli sayılabilir. Çalışmamızda AWCA - Abnormal Working Capital Accruals Modeli'nin tercih edilmesinin sebebi; analizi yapılacak araştırma yılı, 6 gözlem yılından daha az ise regresyon modelleri içinden, AWCA Modelinin tercih edilmesinin önerilmesi (Poli, 2017) ile açıklanabilir. AWCA Modeli'nin, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan araştırmalarda, tahakkukların normal ve anormal kısımlarının tahmininde doğru sonuç verdiği bilgisine ulaşılmıştır. AWCA Modeli, toplam tahakkukların yalnızca mevcut bileşenlerini dikkate almaktadır. Toplam tahakkukların uzun vadeli bileşenlerini dikkate almayan bu tür anormal tahakkuk tahminlerinin güvenilirliği literatürde yer alan önceki çalışmalarda (Klein, 2002; Park ve Shin, 2004; Peasnell, Pope ve Young, 2005) büyük çapta doğrulanmıştır. İlgili araştırmaların dikkate alınması neticesinde, çalışmada AWCA Modeli'nin kullanılması tercih edilmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bağımsız denetim kalitesi ve finansal raporlama kalitesi bir bütünün ayrılmaz parçalarını oluşturmaktadır. Bir unsur olmadan diğerinin bütünlüğü ve uygunluğundan, tüm bilgi kullanıcılarının emin olması ve rasyonel kararlar alıp faaliyetlerini sürdürmesi, geçmişte yaşanmış olan dünya çapında denetim skandalları göz önüne alındığında mümkün değildir. Bağımsız denetim firması özellikleri ve finansal raporlama kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde, literatürde konuyla ilgili çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın öncelikli amacı; sektörde faaliyetlerini sürdüren bağımsız denetim kuruluşlarının özelliklerinin, finansal raporlama kalitesi üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelemek üzerine temellendirilmiştir.

Ulusal literatür incelendiğinde AWCA modelini kullanan çalışmaların, finansal raporlama kalitesi ölçümünde sıkça kullanılan Jones Modeli - Jones Standart Model (Jones, 1991), Düzeltilmiş Jones Modeli - Modified Jones Model (Dechow, Sloan ve Sweeney, 1995) ve Jones Nakit Akış Modeli - the Jones Cash Flow Model (Shivakumar, 1996) regresyon modellerine kıyasla oldukça az sayıda olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, ulusal literatüre katkı sağlamak ve farklı bir bakış açısı oluşturabilmek amacıyla finansal raporlama kalitesini ölçmek için AWCA modeli tercih edilmiştir. Bundan dolayı çalışmamızın bağımlı değişkenini finansal raporlama kalitesi oluştururken, çalışmamızda yer alan üç modelin her biri için birer tane olmak üzere belirlenen bağımsız değişkenlerini dört büyük denetim firması olma durumu, en çok denetim geliri elde eden beş denetim firması ve en çok KAYİK denetimi gerçekleştiren beş denetim firması oluşturmaktadır. Ayrıca yönetim kurulu üye sayısı, yönetim kurulundaki bağımsız üye oranı, yönetim kurulundaki kadın üye oranı, toplam aktifin logaritması, kaldıraç oranı ve kar zarar durumu kontrol değişkenleri olarak araştırma modeline eklenmişlerdir.

Literatürde, kazanç yönetimi (earnings management) ve finansal raporlama kalitesi arasında ters yönlü bir ilişki yer almaktadır. Kazanç yönetimi, en sık tercih edilen haliyle tahakkuklar (accruals) ile tanımlanmaktadır (Cameran ve diğerleri, 2016, s.35-58). Kavramsal açıdan AWCA Modeli'nde ölçülmek istenen, gerçekleşen çalışma sermayesi ve mevcut satış seviyesine dayanak oluşturmak için lazım olan beklenen çalışma sermayesi arasındaki farktır. Eşitlik sonucunda, çıkan sonuçlara göre belli bir eğilim oluşturularak çıkarım yapılmak hedeflenmektedir. Anormal çalışma sermayesinin düşük düzeyde olması, işletmenin kazanç yönetiminin kısıtlandığını ve finansal raporlama kalitesinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tuan, 2019, s.712). Modele ait hesaplaması aşağıda yer almaktadır:

$$AWCAt = WCt - [(WCt-1 / St-1) \times St] \quad (1)$$

Eşitlik (1)'de;

t = yıl, t-1 ise bir önceki yıl;

AWCA t = cari yıldaki anormal işletme sermayesi tahakkukları;

WC t = cari yıldaki nakit harici işletme sermayesi [(dönen varlıklar – nakit ve kısa süreli yatırımlar) – (kısa süreli yabancı kaynaklar – kısa süreli finansal borçlar)];

WC t-1 = bir önceki yıldaki nakit harici işletme sermayesi;

S t = cari yıldaki satışlar ve

S t-1 = bir önceki yıldaki satışlar.

Ayrıca, eşitlik (1)'de yer alan tüm değişkenler, daha önceki araştırmalar (Myers ve diğerleri, 2003; Carey ve Simnett, 2006; Swart, 2012; Postma, 2016) ile uyumlu olarak firma büyüklüğüne bağlı oluşabilecek korelasyon ve değişen varyans (heteroscedasticity) sorununu önlemek amacıyla toplam varlıkların ortalaması ile deflate edilmiştir.

Çalışmada 3 farklı model oluşturulmuştur. Model 1'de yer alan bağımsız değişken, BIG4 değişkenidir. Çünkü literatürde yer alan birçok çalışmada büyük bağımsız denetim kuruluşlarının vermiş olduğu denetim hizmetinin

daha kaliteli olduğuna dair bulgular bulunmaktadır. Dört büyük denetim şirketi, mevcut itibarlarını korumak ve sürdürebilmek için yüksek kaliteye sahip bağımsız denetim hizmeti sunmak durumundadırlar (Khurana ve Raman, 2004). Bu nedenle denetim firması büyüklüğü (Dört Büyük ve diğerleri) etki gücünü belirleyebilmek amacıyla ilk bağımsız değişkenimizi oluşturmaktadır (Myers ve diğerleri, 2003, s.779-799).

İkinci modeldeki bağımsız değişkenimiz, IncomeBig5 değişkenidir. Literatürde denetim gelirinin çift yönlü etkisi tartışılmaktadır. Bir görüş, artan denetim geliri sayesinde, teknolojik ve teknik altyapının daha efektif kullanılıp olası hata ve hilenin önüne geçilebilme yüzdesinin arttırılması yönündeyken, bir diğer görüş ise "ücret bağımlılığı" sorunsalıdır. Denetim Kuruluşlarının, en çok denetim geliri elde eden ilk beş içinde olup olmaması durumunun finansal raporlama kalitesine etkisini ölçebilmek amacıyla bağımsız değişken olarak tayin edilmiştir.

Çalışmamızın üçüncü ve son modelinin bağımsız değişkenini ise KayikBig5 değişkeni oluşturmaktadır. Literatürde, halka arz edilen şirketlerin, bağımsız denetimlerinin daha kaliteli şekilde yürütüldüğüne dair bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda, Denetim Kuruluşlarının, en çok halka açık şirketi denetleyen ilk beş içinde olup olmama durumunun finansal raporlama kalitesine etkini ölçebilmek için bağımsız değişken olarak tayin edilmiştir. Yukarıda belirtilen bağımsız değişkenlerin detaylı anlatımı, çalışmanın sonraki bölümünde yer alan "Araştırmanın Hipotezleri" bölümünde bulunmaktadır.

Çalışmada kontrol değişkenlerine ise, kısaltmaları ile birlikte şu nedenlerden dolayı yer verilmiştir: Kontrol değişkenlerinin birincisi, kaldıraç oranını temsil eden LEV değişkenidir, ilgili değişken işletmenin toplam yabancı kaynaklarının toplam aktife bölünmesiyle elde edilmektedir. Şirketlerin, kazanç yönetimine yönelme risklerinin kontrolü kaldıraç oranı üzerinden kontrol edilmelidir (Carey ve Simnett, 2006). Diğer bir kontrol değişkeni, işletmenin toplam varlıklarının doğal logaritması alınarak hesaplanan LNTA değişkenidir. Şirket büyüklüğü, finansal raporlama kalitesine etkisi olan en önemli unsurlardandır. Büyük şirketler, finansman açısından daha güvenli algılandıkları ve düşük faiz oranıyla borçlanabildikleri için finansal raporlama kalitesine etkisini tespit edebilmek amacıyla çalışmada kullanılmaktadır (Myers ve diğerleri, 2003; Tuan, 2019, s.711-715). Şirketin ilgili dönem için kar veya zarar açıklama durumu ise, PL kontrol değişkeni olarak çalışmada değerlendirilmiştir. Şirketin ilgili dönem için kar açıklaması durumunda 1, aksi durumda 0 değerini alan değişkendir. Çalışmanın diğer kontrol değişkenlerini ise şirketlerin yönetim kurulu üye sayısı YKSize, yönetim kurulu bağımsız üye oranı IndRatio ve yönetim kurulu kadın üye oranı Fratio oluşturmaktadır.

İlgili değişkenler ışığında, bağımsız denetim firma özelliklerinin, finansal raporlama kalitesi üzerinde bir etkisi bulunup bulunmadığı konusunda bir bulgu elde edebilmek için araştırma modelleri, literatürle (Cheng ve diğerleri, 2013; Jusoh ve Ayoib, 2014; Sayyar ve diğerleri, 2015; Postma, 2016; Cengiz ve diğerleri, 2017; Tuan, 2019) uyumlu olacak şekilde, aşağıda yer alan modellerde gösterildiği gibi kurulmuştur:

MODEL1:

$$AWCA_{it} = ß0 + ß1BIG4_{it} + ß2LEV_{it} + ß3LNTA_{it} + ß4PL_{it} + ß5YKSize_{it} + ß6IndRatio_{it} + ß7Fratio_{it} + \varepsilon_{it}.$$

MODEL2:

$$AWCA_{it} = ß0 + ß1IncomeBig5_{it} + ß2LEV_{it} + ß3LNTA_{it} + ß4PL_{it} + ß5YKSize_{it} + ß6IndRatio_{it} + ß7Fratio_{it} + \varepsilon_{it}.$$

MODEL3:

$$AWCA_{it} = ß0 + ß1KayikBig5_{it} + ß2LEV_{it} + ß3LNTA_{it} + ß4PL_{it} + ß5YKSize_{it} + ß6IndRatio_{it} + ß7Fratio_{it} + \varepsilon_{it}.$$

2.1. Araştırmada Kullanılan Değişkenler

Çalışmaya dahil edilen bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenlerinin kısaltmaları ve tanımlamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Değişkenleri

Değişken Türleri	Değişken Sembolü	Açıklamalar
Bağımlı Değişken	AWCA	Finansal Raporlama Kalitesi
Bağımsız Değişken	BIG4 (Model 1)	Dört büyük denetim firması
Bağımsız Değişken	IncomeBig5(Model 2)	En çok denetim geliri elde eden 5 denetim firması
Bağımsız Değişken	KayikBig5(Model 3)	En çok KAYİK denetimini gerçekleştiren 5 denetim firması
Kontrol Değişkeni	YKSize	Yönetim Kurulu Üye Sayısı
Kontrol Değişkeni	IndRatio	Yönetim Kurulunda yer alan bağımsız üye oranı
Kontrol Değişkeni	Fratio	Yönetim Kurulunda yer alan kadın üye oranı
Kontrol Değişkeni	LEV	İşletmenin toplam yabancı kaynaklarının toplam aktife bölünmesiyle elde edilen kaldıraç oranı
Kontrol Değişkeni	PL	Firmanın ilgili dönem için net kar / zarar açıklama durumu
Kontrol Değişkeni	LNTA	Toplam Aktiflerin Doğal Logaritması

Çalışmanın sonraki bölümlerini, araştırma hipotezleri ve ulaşılan bulgular oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmanın Hipotezleri

Aşağıda yer alan finansal raporlama kalite unsurları, çalışmamızın hipotezlerini oluşturmaktadır, yapılan literatür taraması neticesinde:

Araştırmanın temel hipotezi:

"H0:Bağımsız denetim firmasının sahip olduğu özellikler ile sunulan finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur." şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt hipotezleri aşağıdaki şekildedir:

H0a:Bağımsız denetim firmasının 4 Büyük üyesi olması durumu ile sunulan finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Dört büyük bağımsız denetim kuruluşu, Uluslararası Finansal Raporlama Standartları (UFRS) bunun yanı sıra muhasebe ve denetim standartlarının küresel piyasada uyumunu sağlayabildiği ve yatırımcıların ihtiyaçlarını karşılayabildiği için denetimlerinden geçen işletmelerin finansal raporlarına olan takdir ve güven artmaktadır. Finansal raporlama kalitesinin iyileştirilmesini ve kazanç yönetimi faaliyetlerini azaltılmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışmamızla ilişkilendirilebilmektedir (Tsipouridou ve Spathis 2012, s.62-78).

Bağımsız denetim firmasının büyüklüğü, bağımsız denetim kalitesinin ölçülmesi yöntemlerinin başında gelmektedir çünkü bağımsız denetim kalitesi ile ilgili yapılan ilk çalışma, Linda Elizabeth DeAngelo'nun 1981 tarihinde yayımlanmış olan "Auditor Size and Audit Quality" (Denetim Firması Büyüklüğü ve Denetim Kalitesi) adlı çalışmasıdır. DeAngelo'nun (1981), bağımsız denetim firması büyüklüğü ve bağımsız denetim kalitesi arasında pozitif yönlü bir ilişki ortaya koymasının ardından, aynı konuyu takip eden çalışmalarda, denetim firması büyüklüğü, dört büyükler (PriceWaterhouseCoopers, Deloitte, Ernst&Young ve KPMG) ve diğerleri olarak değerlendirilmiştir. Literatür incelendiğinde, diğer tüm faktörlerin sabit kalması şartı ile, dört büyük bağımsız denetim firmasının daha kaliteli denetim hizmeti sunduğu teorik olarak açıklanmaktadır. İlgili temel baz alınarak, çalışmamızda bağımsız denetim kalitesini etkileyen bağımsız değişkeni, bağımsız denetim firma büyüklüğü (dört büyük ve diğerleri) oluşturmaktadır (Cengiz ve diğerleri, 2017, s.3).

Dört büyük denetim kuruluşunun daha kaliteli olduğunun algılanması ve ardından literatürde, destekleyici yönde birçok araştırmanın yer almasının sebeplerini sayacak olursak:

- ✓ Dört büyük denetim şirketinde, istihdam edilen uzman denetçilerin bağımsızlığının yanı sıra ilgili meslek mensuplarının teknik kapasitesini, önemli yanlışlık ve işletmenin sürekliliği ihlallerini keşfetme olasılığını artırmak için kurum içi sürekli eğitim politikası benimsenmiştir. Ayrıca büyük denetim şirketlerinde, bağımsız denetimin başlangıcından, raporun bilgi kullanıcısına ulaştırılmasına kadarki süreçte, küçük bir denetim şirketine göre, daha fazla sayıda uzman meslek mensubu tarafından kontrol noktasının oluşturulmuş olması, raporda yer alabilecek potansiyel hataları minimuma indirmektedir.
- ✓ Herhangi bir usulsüzlüğe göz yumulmasının neticesi sahip olunan tüm itibarın yitirilmesi manasına geleceği ve bu ihlal konusunun, global pazarda büyük yankı uyandıracağı bilindiği için bağımsız denetim süreçleri, büyük bir özen ve titizlikle sürdürülmektedir. Bu nedenle Etik Kurulu yaptırım mekanizmalarının sağlam ve kısıtlayıcı bir dinamiği bulunmaktadır (Memiş ve Çetenak, 2012, s.461-463).
- ✓ Becker ve diğerleri (1998) ve Francis ve diğerleri (1999) çalışmalarına göre, dört büyük denetim şirketinin kamu firmaları baz alındığında, kazanç yönetimi üzerinde ciddi kısıtlama sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Dört büyük denetim firması, pazarda baskın güç olduğu için farklı pazar bölümlerinde, tek tip bağımsız denetim kalitesi sunmaya yönelik teşvike sahiptir. Bundan dolayı, ön araştırmaları yapılarak denetime uygun bulunan potansiyel müşterilerine de kaliteli denetim sağlama eğilimindedirler. Hem kurum içi hem de denetlenen müşteri konusundaki itibar endişesi, kaliteli denetime yatkınlığı beraberinde getirmektedir.
- ✓ ABD'de özel olarak yapılan finansal raporlama kalitesi üzerine çalışmalar incelendiğinde, dört büyük denetim firmasının küçük denetim firmalarından daha kaliteli denetimler gerçekleştirdiği ve müşterinin hile girişimlerini agresif şekilde engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü büyük denetim firmaları itibarını muhafaza etmek ve yüksek maliyetli davalara maruz kalmamak için endüstri uzmanlığı geliştirerek istenmeyen olası durumları bertaraf etmeye çalışmaktadır (Jordan ve diğerleri, 2010, s.19-20). Bu sebeplerden dolayı, dört büyük denetim firmasından daha kaliteli bağımsız denetim hizmeti sunması beklenmektedir.

"H0b:Bağımsız denetim firmasının yıllık denetim geliri ile sunulan finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur."

Bağımsız denetim ücreti, işletmelerin almış oldukları bağımsız denetim hizmetleri karşılığında yapmış oldukları tüm ödemeleri ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde, bu konu özelinde iki farklı görüş yer almaktadır. İlki, denetim ücretinin artmasının denetçi bağımsızlığına zarar vererek denetim kalitesini olumsuz etkileyeceği yönündeyken (Kinney ve Libby, 2002, s.109), ikincisi yüksek denetim riskine sahip işletmelerin yüksek denetim kalitesi ve denetçi uzmanlığına ihtiyaç duyması bu bağlamda daha kaliteli denetim firmalarını tercih etmesidir. Yüksek kalitede bağımsız denetim hizmeti sunmakta olan denetim kuruluşlarının ise, riski yüksek işletmelerden daha yüksek denetim ücreti talep edeceği düşünülmektedir. Bunun sebebi ise kazanç yönetimine başvurma olasılığı bu işletmelerde daha yüksek olduğundan, hem denetim çalışmalarının daha fazla detay ve titizlikle yapılmasının gerekliliği hem de bunun bir sonucu olarak denetim sürecinin uzamasıdır (Corbella ve diğerleri, 2015, s.50; Tuan, 2019, s.69-81).

Bağımsız denetim ücreti, bağımsızlık söz konusu olduğunda bıçak sırtı bir konudur çünkü ortada "ücret bağımlılığı" riskini barındırmaktadır. Bağımsız denetimleri tamamlanmış, geçmiş yıllara ait denetim ücretlerinin geçerli bir sebebi olmamasına rağmen işletme tarafından ödenmemesi, denetim ücretinin denetim neticesinde ulaşılan bulgular ile ilgili şartlara bağlanmış olması durumu, finansal raporlama kalitesi hakkında belirsizliklere ve güvensizliklere sebebiyet vererek bağımsızlığı zedeleyebilmektedir (Tıkmak ve diğerleri, 2016, s.125-129).

"H0c:Bağımsız denetim firmasının denetlediği KAYİK sayısı ile sunulan finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur"

Literatürde, halka açık şirketlerin bağımsız denetiminin diğer şirket denetimleri baz alındığında, daha kaliteli olduğuna dair bulgular yer almaktadır. Halka arz, bir şirketin hisse senetlerinin satışa çıkarıldığını ilan etmesi üzerine, tüm yatırımcılara hissedar olma yolunun açılması işlemidir. Şirketin, sahip olduğu varlıkların küçük paylara bölünüp satışa çıkarılmasıdır. Bu aşamada, şirket için bağımsız denetim ve doğrudan etkilediği unsur olan finansal raporlama kalitesi hayati önem arz etmektedir. Gerçekleştirilecek olan bağımsız denetim ile birlikte, finansal tabloların durumu ve faaliyet sonuçları, önemlilik arz eden tüm yönleriyle bilgi kullanıcılarına sunulacaktır. İlgili finansal raporlama sonuçları, çok geniş bir kesimin yatırım kararlarını etkileyeceği için uyulması gereken kilit noktalar bulunmaktadır (SPK, https://spk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 19.11.2021):

1) Finansal raporlama standartlarına hakim olunması ve bilgilerin güncel tutulması,

2) Bağımsız denetim ekibinin, "profesyonel şüphecilik" kavramını özümsemiş olması, şirketin faaliyet sayısı ve karmaşıklığı artacağı için denetim sürecini devam ettirecek olan ekibin yetkin özellikleri sahip olması,

3) Farklı alanlarda uzmanlaşmış olan meslek mensupları tarafından bağımsız denetimin gerçekleştirilmesi, çözümü karmaşık hususlarda bilgi ve tecrübelerinden faydalanılması,

4) Mevcut riskler, halka açık olmayan bir şirkete göre daha fazla olacağı için risklerin tanımlanması ve en aza indirilmesi noktasında, denetim ekibi tarafından iç kontrol sisteminin değerlendirilmesi ve uygunluğu doğrultusunda dikkate alınması, işletmenin risk komitesi ile iletişimde bulunma sorumluluğunu bulundurması,

5) Mali ve yönetsel kontrollerin analizini başarıyla gerçekleştirebilmek amacıyla, sürekli eğitim programlarına tabi meslek mensupları tarafından denetimin sürdürülmesi, bağımsız denetim bulguları, oldukça geniş bir kesime hitap edeceği için denetim sürecinin ayrıca bir özen ve titizlikle sürdürebilir olmasıdır.

Bu bağlamda, Sermaye Piyasası'nın devamlılığını sağlamanın yanı sıra "sermayenin tabana yayılmasının" sağlanmasında ve bilgi kullanıcılarına ihtiyaçları olan temiz bilgi akışını sağlamada en önemli unsur, finansal raporlama kalitesidir. İstenen bu kaliteye ulaşmanın yolunu da bağımsız dış denetim oluşturmaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Çalışmanın bu bölümünde, AWCA Modeli kapsamında önceden belirlenmiş bağımsız değişkenlerin kendi aralarında çoklu doğrusal bağlantı (korelasyon) bulunup bulunmadığının tespit edilmesi amacıyla Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Literatürde gözlemlendiği üzere, korelasyon katsayısı 0.80 değerinden küçük olduğu durumda ilgili bağımsız değişkenler arasında çoklu korelasyon sorununun bulunmadığı kabul edilmiştir (Gujarati, 2004).

Tablo 2'de yer alan bilgiler baz alındığında, çalışması yapılan korelasyon matrisi sonuçlarına göre, regresyon modelindeki mevcut bağımsız değişkenler arasındaki katsayı değerlerinin ilgili orandan düşük olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 2. Bağımsız Değişkenler Arası Korelasyon Matrisi

	AWCA	Big4	LNTA	LEV	PL	YKSize	IndRatio	Fratio
AWCA	1.0000							
BIG4	-0.2789	1.0000						
LNTA	-0.1593	0.4066	1.0000					
LEV	0.0378	0.1282	0.2446	1.0000				
PL	-0.0579	0.0702	0.1225	-0.3164	1.0000			
YKSize	-0.0902	0.2038	0.5183	0.1670	0.0273	1.0000		
IndRatio	0.0608	-0.1469	-0.1502	0.0572	-0.0230	-0.3535	1.0000	
Fratio	0.0141	0.0170	0.0170	0.0118	0.0549	0.1110	0.0540	1.0000

Korelasyon analizinin ardından panel veri analizinde faydalanılacak modelin belirlenmesi için Hausman Testi gerçekleştirilmiştir. Buradaki amaç; mevcut veri setinde, sabit etkiler veya rassal (tesadüfi) etkilerden hangisinin daha uygun olacağına karar verilmesidir. Test bulguları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Hausman Testi Sonuçları

	Ki-Kare İstatistiği	Olasılık (prob>chi2)
Cross-Section Random (Kesit Rassal Etkisi)	22.57	0.0002

Ki-Kare İstatistiği değeri, yani sabit etkiler modeli parametre tahmincileri ve rassal etkiler modelinin arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı olduğu için sabit etkiler modelinin tercih edilmesi gerekliliği oluşmaktadır. İlgili bulgular sonucunda çalışmanın veri setinin, sabit etkiler modeli ile analiz edilmesine karar verilmiştir. AWCA sabit kalmak koşulu ile her bir model için belirlenmiş olan bir bağımsız değişken, dört büyük denetim firması, en çok denetim geliri elde eden ilk beş denetim firması ve en çok halka açık şirketi denetleyen ilk beş denetim firması baz alınarak gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

MODEL1:

$$AWCA_{it} = ß0 + ß1BIG4_{it} + ß2LEV_{it} + ß3LNTA_{it} + ß4PL_{it} + ß5YKSize_{it} + ß6IndRatio_{it} + ß7Fratio_{it} + \varepsilon_{it}.$$

Tablo 4. Regresyon Modeli Sonuçları

AWCA	Katsayı	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri
BIG4	-0.13878	0.02207	-6.29	0.000***
LNTA	0.1297	0.05576	2.33	0.021**
LEV	0.033267	0.05578	0.60	0.551
PL	0.019790	0.01459	1.36	0.176
YKSize	-0.10843	0.01349	-0.80	0.422
IndRatio	0.25029	0.01941	1.29	0.198
Fratio	0.03689	0.01289	0.36	0.720
			F=1.85	Anlamlılık:0.0000

***,**,*,%1, %5,%10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı.
=Finansal raporlama kalitesi= Dört büyük denetim firması=Şirketin varlık toplamının doğal logaritması=Şirketin kaldıraç oranı=Şirketin net k/z'nin toplam aktife oranı=Yönetim Kurulu Üye Sayısı=Yönetim Kurulu Bağımsız Üye Sayısı=Yönetim Kurulu Kadın Üye Sayısı.

Çalışmada yer alan bağımsız değişkenlerden ilki denetim firmasının dört büyük olup olmaması olan "BIG4" değişkenidir. Dört büyük denetim firmasının, finansal raporlama kalitesi üzerindeki etkisinin araştırılması için modele dahil edilmiştir (Bauwhede, 2003). Literatürde yer alan çalışmalar, denetim firması büyüklüğü ile AWCA arasında negatif yönlü ilişki bulunacağını öne sürmektedir (Watts ve Zimmerman 1981). Dört büyük denetim firmasının yürüttüğü bağımsız denetimlerin kalitesinin dolayısıyla finansal raporlama kalitesinin daha yüksek olduğu varsayıldığı için anormal tahakkukların daha düşük olacağı öngörüsüyle tutarlı bulunmaktadır. Bu nedenle beklenen BIG4 işareti negatiftir.

Çalışmada ulaşılan bulgulara göre: BIG4 değişkeni (-0.13878) katsayı değeriyle AWCA değişkeni ile negatif korelasyon ilişkisi bulundururken, p değeri ise (0.0000) değeri ile, ilgili bağımlı değişkenle çok yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulundurmaktadır. Literatürdeki benzer çalışmalar göz önüne alındığında, beklendiği üzere, büyük bağımsız denetim firmaları küçük firmalara göre daha az kazanç yönetimi eğilimine, buna paralel olarak da daha yüksek finansal raporlama kalitesine sahiptirler. İlave olarak (-0.138) negatif korelasyon katsayısı bize gösteriyor ki: AWCA değeri düştükçe, işletmelerin dört büyükler tarafından denetlenme oranı artmaktadır.

LNTA değişkeni olan firma büyüklüğü kontrol değişkeninin, ilgili analizde almış olduğu p değeri (0.021) ile istatistiksel olarak anlamlıdır. Katsayı değeri olan (0.1297) değeri ile anlaşılıyor ki şirketler büyüdükçe, dört büyük denetim firmalarını tercih etme olasılıklarında artış yaşanmaktadır.

LEV kontrol değişkeninin çalışmada almış olduğu p değeri (0.551) istatistiksel olarak bir ilişki barındırmamaktadır. Borçlanması fazla ve finansal sıkıntı içinde olan şirketlerin dört büyük denetim firmasını daha çok tercih edeceği öngörüsüyle tutarlı olarak korelasyon katsayısı (0.33267) ile pozitiftir.

PL kontrol değişkeninin p değeri ise (0.176) yüzdesi ile istatistiksel bir ilişki bulundurmamaktadır. Katsayı değeri (0.01979) ile pozitif yönlü bir korelasyon ilişkisi olduğunu göstermektedir. Şirketlerin kar açıklama oranı arttıkça 4 büyük denetim firması tarafından denetlenme oranlarında da artış gözlemlenmektedir.

YKSize değişkeninde ulaşılan sonuçlar katsayısının (-0.10843) ve p değerinin (0.422) olduğu doğrultusundadır. P değeri sonucuna göre, AWCA ile ilişki istatistiksel olarak bir ilişki bulunmamaktadır. Katsayının (-0.108343) olması yönetim kurulu sayısı azaldıkça 4 büyük denetim firmasının tercih edildiğini göstermektedir.

IndRatio (0.25029) değeri ile ilgili yönetim kurulunun bağımsızlık oranı arttıkça dört büyük denetim firmasının tercih edilme oranının arttığını gösterirken, (0.198) p değeri ile istatistiksel olarak ilişkili değildir.

Fratio (0.3689) değeri ile yönetim kurulunda yer alan kadın üye oranı arttıkça dört büyük denetim firmasının tercih edilme oranının arttığını göstermektedir fakat ilgili bulgu, (0.720) p değeri ile istatistiksel olarak ilişkili değildir.

H0a:Bağımsız denetim firmasının 4 Büyük üyesi olması durumu ile sunulan finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

Ulaşılan bulgular neticesinde, yukarıda yer alan çalışma için belirlenmiş olan hipotez reddedilmiştir.

MODEL2:

$$AWCAit = ß0 + ß1IncomeBig5it + ß2LEVit + ß3LNTAit + ß4PLit + ß5YKSizeit + ß6IndRatioit + ß7Fratioit + εit.$$

Tablo 5. Regresyon Modeli Sonuçları

AWCA	Katsayı	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri
IncomeBig5	-0.475649	0.0275899	-1.72	0.086
LNTA	0.1186244	0.0584741	2.03	0.043**
LEV	0.0450847	0.0593039	0.76	0.448
PL	0.0187027	0.0153389	1.22	0.224
YKSize	-0.00966	0.0141565	-0.65	0.513
IndRatio	0.2347386	0.2038371	1.15	0.250
Fratio	0.0086116	0.1078984	0.08	0.936
			F=1.71	Anlamlılık=0.0000

***,**,*,%1, %5,%10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı.

=Finansal raporlama kalitesi= En çok denetim geliri elde eden ilk beş denetim firması= Şirketin varlık toplamının doğal logaritması=Şirketin kaldıraç oranı=Şirketin net k/z'nin toplam aktife oranı=Yönetim Kurulu Sayısı=Yönetim Kurulu Bağımsız Üye Sayısı=Yönetim Kurulu Kadın Üye Sayısı.

IncomeBig5 bağımsız değişkeni (0.086) p değeri ile istatistiksel olarak ilişkilidir fakat anlamlılık düzeyi oldukça zayıftır. (-0.475649) değeri ile negatif korelasyon ilişkisi içermektedir. Bu bağlamda, AWCA değeri düştükçe, en çok denetim geliri elde eden ilk 5 denetim firmasının tercih edilme olasılığı artmaktadır.

LNTA kontrol değişkeni (0.1186244) katsayı değerini almıştır. Bu sonuç gösteriyor ki şirket büyüklüğü arttıkça en çok gelir elden eden denetim firmalarının tercih edilme oranı artmaktadır. (0.043) ile istatistiksel bu ilişki anlamlıdır.

Tabloda yer alan diğer kontrol değişkenleri olan LEV ve PL değişkenlerinin sırasıyla almış oldukları katsayı değerleri (0.450847) ve (0.0187027)'dir. p değerleri ise sırasıyla (0.448) ve (0.224) değerleridir. Her ne kadar katsayılar baz alındığında pozitif yönlü bir korelasyon ilişkisi bulunduğunu gösteriyor olsa da istatistiksel olarak ilişkili bulunmamaktadır.

YKSize katsayı değeri (-0.00966)'dır. Bulgular yönetim kurulunda bulunan üye sayısı azaldıkça en çok gelir elde eden denetim firmalarının tercih edildiği yönündedir fakat bulgu, (0.513) p değeri ile bu sonuç istatistiksel olarak ilişkili değildir.

IndRatio ve Fratio kontrol değişkenlerine ait katsayı değerleri sırasıyla (0.2347386) ve (0.0086116) iken pozitif yönlü korelasyon ilişkisi bulundurmaktadır. Yani, yönetim kurulunun bağımsızlık üye oranı ve kadın üye oranının artması durumunda geliri yüksek denetim firmaları ile çalışılmaktadır fakat sırasıyla (0.250) ve (0.936) p değerleri göz önünde bulundurulduğunda bu durum, istatistiksel olarak AWCA değişkeni ile ilişkili değildir.

"H0b:Bağımsız denetim firmasının yıllık denetim geliri ile sunulan finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur."

Yukarıdaki bulgular neticesinde çalışma için belirlenmiş olan hipotez kabul edilmiştir.

MODEL3:

AWCAit= ß0 + ß1KayikBig5it + ß2LEVit + ß3LNTAit + ß4PLit + ß5YKSizeit + ß6IndRatioit + ß7Fratioit+ εit.

Tablo 6. Regresyon Modeli Sonuçları

AWCA	Katsayı	Standart Sapma	t Değeri	p Değeri
KayikBig5	-0.0211609	0.0341913	-0.62	0.536
LNTA	0.1193926	0.0588561	2.03	0.043**
LEV	0.0303012	0.0588012	0.52	0.607
PL	0.0175449	0.0153966	1.14	0.255
YKSize	-0.096361	0.0142324	-0.68	0.499
IndRatio	0.220616	0.204381	1.08	0.281
Fratio	0.0028155	0.1082733	0.03	0.979
			F=1.69	Anlamlılık=0.0000

***,**,*,%1, %5,%10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı.

=Finansal raporlama kalitesi= En çok halka açık şirketi denetleyen ilk beş denetim firması=Şirketin varlık toplamının doğal logaritması=Şirketin kaldıraç oranı=Şirketin net k/z'nin toplam aktife oranı=Yönetim Kurulu Sayısı=Yönetim Kurulu Bağımsız Üye Sayısı=Yönetim Kurulu Kadın Üye Sayısı.

En çok KAYİK denetimi yapan denetim firmaları ve finansal raporlama kalitesi arasındaki ilişkiyi kontrol etmek amacıyla yukarıda yer alan bulgular tespit edilmiştir. Çalışmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan KayikBig5'ın almış olduğu katsayı değeri (-0.0211609) ile negatif korelasyon ilişkisi bulundurduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili AWCA değeri küçüldükçe en çok halka açık şirketin denetimini yapan denetim firmaları tercih edilmektedir. Bu ilişki bağlamında, almış olduğu (0.536) p değeri ile de istatistiksel olarak bir ilişki bulunmamaktadır.

LNTA değişkeni (0.1193926) katsayı değerine ve (0.043) p değerine sahiptir. Bu sonuçlardan, Şirket büyüklüğü arttıkça halka açık şirket denetimini daha fazla yapan denetim firmalarının tercih edildiğini görebilmekteyiz. P değeri sonucuna göre değişken, AWCA ile istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulundurmaktadır.

LEV değişkeninin pozitif yönlü olması beklenmektedir çünkü şirketin borçlanma oranı arttıkça KAYİK denetimini en çok yapan denetim firmalarını tercih etmesi beklenmektedir. (0.0303012) katsayı değeri ve (0.607) p değeri ile bu öngörü, istatistiksel olarak ilişkili değildir.

YKSize değişkeni (-0.096361) değeri negatif, IndRatio ve Fratio kontrol değişkenler sırasıyla almış oldukları (0.220616) ve (0.0028155) katsayı değerleriyle pozitif yönlü korelasyon ilişkisi barındırırken, p değerleri kıyaslandığında sırasıyla almış oldukları (0.499), (0.281) ve (0.979) değerlerine göre istatistiksel bir ilişki bulundurmamaktadırlar.

"H0c:Bağımsız denetim firmasının denetlediği KAYİK sayısı ile sunulan finansal raporların kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur"

Yukarıdaki bulgular neticesinde çalışma için belirlenmiş olan hipotez kabul edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumda yer alan iktisadi ve teknolojik gelişim, işgücü, rekabet fonksiyonu ve menfaat sahiplerinin artışına paralel olarak özellikle karar verme aşamasında, kaliteli ve güvenilir finansal bilgiye ulaşma gereksinimi artış göstermektedir. Bağımsız denetim ve finansal raporlama kalitesi kavramları birbiri ile iç içe olan, gelişmesi ve evrimi sürekli olarak devam eden kavramlardır. İşletmeler tarafından sunulan finansal raporlar, yatırımcılar ve karar vericiler için amacına uygunluğu ve kalitesi doğrultusunda önem arz etmektedir. Bağımsız denetim kuruluşları tarafından gerçekleştirilen bağımsız denetim faaliyeti, muhasebe düzeninin etkin şekilde sürdürülmesini, işletmeler tarafından sunulan finansal verilerin daha doğru, uygun ve güvenilir olmasını sağlayabilmektedir. Bilgi kullanıcılarının kaliteli finansal verilere ulaştıkları takdirde karar verme aşamasında, işletmelerin mali durumunu sağlıklı ve tarafsız bir şekilde değerlendirme olanağına sahip oldukları düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, bağımsız denetim firması özelliklerinin şirket tarafından sunulan finansal raporların kalitesi üzerine etkisinin olup olmadığını incelemektir. Çalışmada 2017-2020 yılları arasında Borsa İstanbul'da, imalat sektöründe işlem gören toplamda 608 şirket/yıl verisi analiz edilmiştir. Ayrıca, ulusal literatürde fazla sayıda içerik ve veriye sahip olmayan Defond ve Park (2001) tarafından geliştirilen AWCA - Abnormal Working Capital Accruals Modeli tercih edilerek ulusal literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. İlgili çalışma ve analizler ışığında, denetim firmalarının sahip olduğu birbirinden farklı özellikleri sırasıyla, denetim firmasının dört büyük olup olmaması durumu, en çok denetim geliri elde eden ilk beş denetim firması olup olmaması durumu ve en çok KAYİK denetimini gerçekleştiren ilk beş denetim firması olup olmaması durumu, baz alınarak bu değişkenlerin finansal raporlama kalitesi üzerindeki etkisine dair elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Elde edilen bulgular neticesinde, dört büyük denetim firmasının finansal raporlama kalitesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulundurduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırma bulguları Bergen (2013), Lennox (1999), James ve Izien (2014) ve Tuan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Dört Büyük (Big4) denetim firmasının daha kaliteli finansal raporlamaya katkıda bulunduğunun kanıtları literatürde geniş çapta kabul edilmiştir. Sektörde, standardizasyonun sürdürülebilir olabilmesi için büyük denetim firmaları, işletmeler tarafından doğru veriye erişim olasılığını artıran, bilgi asimetrisinin azaltılmasına yardımcı ve dengeleyici bir unsur olarak algılanmaktadır.

Çalışmamızın üç modelinde de yer alan değişken, firma büyüklüğünün finansal raporlama kalitesini pozitif yönde etkilediği ve bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda ulaştığımız sonuçlara paralel olarak Sawan ve Alsaqqa (2013), Pham, Duong ve Quang (2017) ve Tepeli ve Kayıhan (2020), çalışmalarında firma büyüklüğü ile ilgili firma karakteristiklerini kıyaslayarak pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, firma büyüklüğü ve finansal raporlama kalitesine etkisinin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki içermesi, Jeong ve Ro (2004) ve Dehkordi ve Makarem (2011) çalışmaları ile kıyaslandığında, ilgili bulgular benzer sonuçlar göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, çalışmanın alt hipotezleri olan, denetim firmalarının en fazla denetim geliri elde eden ilk beş denetim firmasının arasında bulunmasının AWCA değişkeni ile istatistiksel olarak ilişkili olduğu fakat anlamlılık düzeyinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılırken, Daferighe ve George (2020) çalışmalarında denetim geliri ve finansal raporlama kalitesi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, KAYİK denetimini en çok gerçekleştiren ilk beş denetim firmasının içinde bulunmanın, finansal raporlama kalitesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı veya spesifik bir ilişkiye sahip olduğuna dair kanıtlara ulaşılamamıştır. Ulaşılan bulgular aynı zamanda, finansal raporlama kalitesinin soyut bir kavram olması sebebiyle, tek bir şekilde kalitenin tanımlanamaması noktasında literatürü destekler niteliktedir.

Çalışmada birtakım kısıtlar yer almaktadır. Bunlardan birincisi, finansal raporlama kalitesinin objektif bir kavram olmamasından kaynaklanmaktadır. İkincisi ise oluşturulan AWCA modelinin, finansal raporlama kalitesine etkisi bulunan tüm faktörleri içermiyor olması ve belirli sayıda değişkenin çalışmada analiz edilmesinden kaynaklanmaktadır.

Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, finansal raporlama kalitesinin ölçülmesi amacıyla farklı modellerin tasarlanması ve ilgili çalışmalara yeni değişkenlerin eklenmesi literatüre olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aamir, S. & Farooq, U. (2011). "Auditor Client Relationship and Audit Quality: The Effects of Long-Term Auditor Client Relationship on Audit Quality in SMEs, Yüksek Lisans Tezi, Umea University, İsveç.
2. Akçay, Ö. & Bilen, A. (2019). "Denetim Kalitesinin Kar Yönetimi Üzerine Etkisi: Bist-100 Firmaları Üzerine Bir Uygulama", Muhasebe ve Finansman Dergisi, (83):25-44.
3. Bauwhede, H. V. (2003). "Audit Quality, Ownership and Firm's Discretionary Accruals Management", The International Journal of Accounting, 38(1):1-22.
4. Becker, C. L., DeFond, M. L., Jiambalvo, J. & Subramanyam, K. R. (1998). "The effect of audit quality on earnings management", Contemporary accounting research, 15(1):1-24.
5. Bergen, D. V. (2013). "Auditor Industry Specialization and Audit Quality", Yüksek Lisans Tezi, Tilburg University, Hollanda.
6. Cameran, M., Prencipe A. & Trombetta, M. (2016). "Mandatory Audit Firm Rotation and Audit Quality", European Accounting Review, 25(1):35-58.
7. Carey, P. & Simnett, R. (2006). "Audit Partner Tenure and Audit Quality", The Accounting Review, 81(3):653-676.
8. Cengiz, S., Dinç, Y. & Güngör S. (2017). "Bağımsız Denetim Kalitesinin Finansal Performans Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Borsa İstanbul'da Bir Uygulama", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19):171-197.
9. Cheng, Y.S., Chen, Y.S. & Chen, Y.C. (2013). "Direct and Mediating Effects of Auditor Quality on Auditor Size and Performance", International Business Research, 6(11):134-148.

10. Chou, J., Zaiats, N. & Zang, B. (2014). "Does Auditor Choice Matter to Foreign Investors? Evidence from Foreign Mutual Funds Worlwide", Journal of Banking&Finance, 46:1-20.
11. Corbella, S., Florioa, C., Gotti, G. & Mastrolia, S.A. (2015). "Audit Firm Rotation, Audit Fees and Audit Quality: The Experience of Italian Public Companies", Journal of International Accounting, Auditing and Taxation, 25:46-66.
12. Daferighe, E. E. & George E. M. (2020). "Audit Firm Attributes and Financial Reporting Quality of Quoted Manufacturing Firms in Nigeria", International Journal of Economics and Management Studies (SSRG-IJEMS), 7(1):43-55.
13. Davidson, R. & Neu, A. D. (1993). "A Note on the Association between Audit Firm Size and Audit Quality", Contemp. Account. Res, 9(2):479-488.
14. Dechow, P. M., Sloan, R. G., & Sweeney, A. P. (1995). "Detecting earnings management", The Accounting Review, 70:193-225.
15. DeFond, M. L., & Park, C. W. (2001). "The Reversal of Abnormal Accruals and the Market Valuation of Earnings Surprises", The Accounting Review, 76(3):375-404.
16. Dehkordi, D.F. & Makarem, N. (2011). "The Effect of Size and Type of Auditor on Audit Quality", Int. Res. J. Financ. Econ., 80:122-137.
17. Duff, A. (2009). "Measuring Audit Quality in an Era of Change: An Empirical Investigation of UK Audit Market Stakeholders in 2002 and 2005", Managerial Auditing Journal, 24(5):400-422.
18. Ferguson, D. & Stokes, J. (2003). "The effects of firm-wide and office-level industry expertise on audit pricing", Account. Rev., 78(2):429-449.
19. Francis, J. R. (2004). "What Do Auditors Know About Audit Quality?", The British Accounting Review, 36(4):345-368.
20. Francis, J. R. & Wang, D. (2008). "The joint effect of investor protection and Big4 audits on earnings quality around the World", Contemporary Accounting Research, 25:157-160.
21. Francis, J. R. & Wilson, E. R. (1988). "Auditor Changes: A Joint Test of Theories Relating to Agency Costs and Auditor Differentiation", The Accounting Review, 63(4):663-682.
22. Francis, J, & Yu, M. (2009). "Big4 Office Size and Audit Quality", Account. Rev., 84(5):1521-1552.
23. Gujarati, D. N. (2004). "Basic Econometrics (4th ed.)", USA, New York: McGraw Hill.
24. James, I. O. & Izien, O. F. (2014). "Audit Firm Characteristics And Audit Quality in Nigeria", International Journal of Business, 3(5):187-195.
25. Jeong, S. & Rho, W. J. (2004). "Big Six auditors and audit quality: the Korean evidence", Int. J. Account., 39(2):175-196.
26. Jordan, C.E., Clark, S.J. & Hames, C.C. (2010). "The Impact of Audit Quality on Earnings Management to Achieve User Reference Points in EPS", The Journal of Applied Business Research, 26(1):19- 30.
27. Jusoh, M. A. & Ayoib, C. A. (2014). "Equity Ownership, Audit Quality and Firm Performance in Malaysia Using Generalized Least Square Estimations Technique", Journal of Emerging Issues in Economics, Finance and Banking (JEIEFB), 3(1):976-991.
28. Khurana, I.K. & Raman, K.K. (2004). "Litigation risk and the financial reporting credibility of Big 4 versus Non-Big 4 audits: Evidence from Anglo-American Countries", The Accounting Review, 79(2):473-495.
29. Klein, A. (2002). "Audit Committee, Board of Director Characteristics, and Earnings Management", Journal of Accounting and Economics, 33(3):375-400.
30. Lennox, S. C. (1999). "Audit Quality and Auditor Size: An Evaluation of Reputation and Deep Pockets Hypotheses", Journal of Business Finance & Accounting, 26(7-8):779-805.
31. Memiş, M. & Çetenak, E. H. (2012). "Earnings Management, Audit Quality and Legal Environment: An International Comparison", International Journal of Economics and Financial Issues, 2(4):460-469.
32. Myers, J. N., Myers L. A. & Omer, T. C. (2003). "Exploring the Term of the Auditor-Client Relationship and the Quality of Earnings", The Accounting Review, 78:779-799.

33. Park, Y. W. & Shin, H. H. (2004). "Board composition and earnings management in Canada", Journal of Corporate Finance, 10(3):431-457.
34. Peasnell, K. V., Pope, P. F. & Young, S. (2005). "Board monitoring and earnings management: Do outside directors influence abnormal accruals?", Journal of Business Finance and Accounting, 32(7-8):1311-1346.
35. Pham, N. K., Duong, H. N. & Quang T.P. (2017). "Audit Firm Size, Audit Fee, Audit Reputation, And Audit Quality: The Case of Listed Companies in Vietnam", Asian Journal of Finance&Accounting, 9(1):429-447.
36. Poli, S. (2017). "The Relationship Between Shareholder Gender and Earnings Management in Private Italian Companies", International Journal of Business and Management, 12(1):11-27.
37. Postma, E. (2016). "The Effects of Audit Firm Rotation on Audit Quality: Does Audit Firm Rotation Improve Audit Quality?", Master Thesis, MSc in Business Administration -Financial Management, Universiteit Twente.
38. Sawan, N. & Alsaqqa, I. (2013). "Audit firm size and quality: Does audit firm size influence audit quality in the Libyan oil industry?", African Journal of Business Management, 7(3):213-226.
39. Sayyar, H., Basiruddin, R., Abdul, S. & Sayyar, L. (2014). "Mandatory Audit Firm and Audit Partner Rotation", European Journal of Business and Management, 6(26):352-389.
40. Schipper, K. (1989). "Commentary On Earnings Management", Accounting Horizons, 3(4):91-102.
41. SPK, Seri:IV No:54 Erişim Tarihi: 25.07.2021). T.C. Resmi Gazete (11 Ekim 2011. Sayı: 28081). Sermaye Piyasası Kurulu, Seri:IV No:54.
42. Tepeli, Y. & Kayıhan, B. (2020). "Firma Karakteristiklerinin Denetim Firması Tercihi Üzerindeki Etkisinin Analizi: BİST Şirketleri Üzerine Bir Araştırma", Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 22(2):336-354.
43. Tıkmak, E., Kabak, E. & Aktaş, H. (2016). "Denetimin Değeri", Günce Reklam Yayıncılık Matbaa San. Tic. Ltd. Şti.
44. Tsipouridou, M. & Spathis, C. (2012). "Earnings management and the role of auditors in an unusual IFRS context: The case of Greece", Journal of International Accounting, Auditing and Taxation, 21:62-78.
45. Tuan, K. (2019). "Bağımsız Denetim Hizmetinin Kalitesi ve Finansal Performans: Borsa İstanbul Örneği", Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, (649):69-81.
46. Yanık, S. & Karataş, M. (2017). "Denetim Raporlarının Geleceği; Yeni Düzenlemeler ve Ülke Uygulamaları", Muhasebe ve Finansman Dergisi, (73):1-26.

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

Research Article

Subject Area
History of Art

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3347-3354

Arrival
02 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64827
Article Serial Number
11

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64827

How to Cite This Article
Küçüktepe, Ş. (2022). "İnebey Yazma Eser Kütüphanesi'ndeki Bazı Kitapların 17-18. Yüzyıl Cilt Sanatı Bakımından Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3347-3354

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

İnebey Yazma Eser Kütüphanesi'ndeki Bazı Kitapların 17-18. Yüzyıl Cilt Sanatı Bakımından Analizi

Analysis of Some Books in the İnebey Manuscript Library in terms of Bookbinding Art in 17th and 18th Century

Şener Küçüktepe [1]

[1] Dr., Bağımsız Araştırmacı

ÖZET

Türk sanatında önemli bir yere sahip olan ciltli kitaplar, çoğu sanatsal değeriyle günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Kitaplar içerdikleri bilgiyi günümüze aktaran birer tarihi belge olması yanında sanat tarihi bakımından da dönemin süsleme anlayışını yansıtan kültür varlıklarımızdır. Günümüzde bu kitaplar çeşitli koleksiyon, müze, kütüphane gibi merkezlerde muhafaza edilmektedir. İnebey Yazma Eser Kütüphanesi'de bu merkezlerden biridir. Bu çalışmada sekiz adet kitabın cildi araştırma kapsamına alınmıştır. Betimsel yöntem kullanılarak ciltlerin malzemeleri, kullanılan renkler, yapım teknikleri, cildin ve kapağın bezeme özellikleri ayrıntılı analiz edilmiş; değerlendirmeleri yapılarak Türk Sanatındaki yerlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca söz konusu yazma eserlerin; kapsam, ait oldukları dönemler ve eser isimleri gibi niteliksel özelliklerine ilişkin bilgiler envanterinde bulunan veriler esas alınarak düzenlenmiştir. Cilt sanatının yaşatılması, kuşaklar arası bağlantının kurulması, Türk kültürü, tarihi, sanatı, süslemesi açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: İnebey, Kütüphane Yazma, Sanat, Cilt

ABSTRACT

Hardcover books, which have an important place in Turkish art, have survived until today with most of their artistic values. In addition to being a historical document that transfers the information they contain to the present; books are cultural assets that reflect the ornamentation understanding of the period in terms of art history. Today, these books are kept in centers such as various collections, museums and libraries. Inebey Manuscript Library is one of these centers. The eight hardcover books were included in the research fort his study. By using the descriptive method, the materials of the bindings, the colors used, the construction techniques, the decoration features of the binding and the cover were analyzed in detail, and it was aimed to reveal their place in Turkish Art by making evaluations. In addition, the manuscripts in question have been arranged on the basis of the data in the inventory of qualitative characteristics such as the scope, the periods they belong to and the names of the works. Keeping the art of binding alive is very important in terms of establishing a connection between generations, Turkish culture, history, art and decoration.

Keywords: İnebey, Library, Binding, Writing, Art

1. GİRİŞ

Bursa İnebey Medresesi 14. yüzyılda Subaşı İnebey (Eynebey) tarafından yaptırılmıştır ve kitabesi yoktur (Ayverdi, 1966: 443). Bursa İnebey Medresesi'nde hizmet veren Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi Osmanlı dönemi ilk medrese kütüphanesi olma özelliği taşımaktadır (Anameriç, 2005: 467) ve Osmanlı'nın son günlerine kadar hizmet vermiştir (yek.gov.tr).

Binanın mülkiyeti Vakıflar Genel Müdürlüğüne ait olan, bânisi tarafından tapu kaydındaki şerhi gereği kütüphane olarak kullanılması şartıyla Kültür Bakanlığına tahsis edilmiştir (Bilmiş, 2013: 8). Gerekli restorasyonu yapılan kütüphane, 1969 yılında Orhan Cami'nde bulunan kitapların taşınmasıyla İnebey Yazma ve Basma Eserler Kütüphanesi ismiyle hizmet vermeye başlamıştır (Kurmuş, 2002: 2). 28.12.2010 tarih ve 6093 sayılı kanun kapsamında kurulan Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı'nın İstanbul Bölge Müdürlüğü'ne bağlı olarak Bursa İnebey Yazma Eser Kütüphanesi Müdürlüğü ismiyle de yeniden yapılandırılmıştır. Kütüphane'de çeşitli koleksiyonlardan oluşan 8924 yazma eser bulunmaktadır (yek.gov.tr).

Bu çalışma ile 17-18. yüzyıla ait olduğu belirlenen sekiz adet yazma esere ait deri cilt kapağının bezemeleri analiz edilmiş; değerlendirmeleri yapılmıştır. Kitap kapaklarına ilişkin bilgiler Türkiye Yazma Eserler Kurumu arşivinden alınmıştır. Envanter kayıtlarına göre sıralanmıştır. Kitapların bazılarının yazım tarihi yoktur. Yazım tarihi ile cilt süslemesinin intibak sağlamadığı kitap kapaklarında ise diğer kütüphanelerde yer alan benzer yazma eser ciltleri ile karşılaştırma yapılarak tarihlendirme yapılmıştır.

2. 17-18. YÜZYIL CİLT SANATI

17. yüzyılın ilk yarısında, 16. yüzyıl dönem özellikleri devam etmiş (Maraşlı, 2019: 245) yüzyılın ikinci yarısında ise saray nakkaşhanesinde hazırlanan eserlerin cilt tasarımlarını yapan sanatçılar yeni geleneklerin tohumlarını

atmışlardır (Tanındı, 2012: 22). Bu yenilik cildin ortasına büyük dikdörtgen şekilde yapılan, kısa ve uzun kenarları dilimli ve bombeli şemselerin gelmiş olmasıdır. Ayrıca salbekler çok büyümüş (Cunbur, 1992: 456) ve kapak kenarına taşınmış böylece kapak yüzeyi oranlarında uyumsuzluk söz konusu olmuştur (Sözen, 1998: 164). Genellikle dış kenar bordürü olarak kalın zencirek çekilmiş, köşebent ve bordür tezyinatı kalkmıştır (Çığ, 2011: 256). Mücellitler bu dönemde altın mürekkebi ve çiğ renkleri gelişi güzel kullanmamışlardır (Mutlu, 1966: 53).

18. yüzyılda yaşanan önemli değişimler sanatı da büyük ölçüde etkisi altına alır. Lale Devri olarak belirtilen geçiş dönemi klasik sanattan yabancı tesirli sanata köprü görevi görmüştür (Eyice, 1999: 93). Kitap ciltlerinde her renk deri ve bol altın kullanılmıştır (Özen, 1998: 19). Klasik deri ciltlerde şemse, köşebent, bordür ve zencirek gibi tasarımları sürerken, ortası şişkin, dar uzun şemse biçimleri de yaygınlaşmıştır (Tanındı, 2004: 107). Şemse içlerine rumiler, içi çiçeklerle dolup taşan vazo motifleri, bükülüp kıvrılmış uzun sazyolu tarzı yapraklar, örgülü şeritler, kurdelelerle (Derman, 1999: 113) gerçeklik ve ışık-gölge kullanılarak derinlik hissiyatı oluşumu bu dönemde karşılaştığımız yeniliklerdir (Renda, 1977: 36-37).

3. CİLTLERİN ANALİZİ

Örnek No: 1



Şekil 1: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Ha 2 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "Kur'an-ı Kerim" ismi ile 16 Ha 2 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Haraççıoğlu" koleksiyonuna kayıtlıdır. Müellifi, müstensihi ve yazım tarihi bilinmemektedir. Dili Arapça olan yazma, nesih hattı ile yazılmıştır. Ölçüleri ise 172x112 mm.'dir.

Kahverengi ve kırmızı meşin deri ile kaplanmıştır. Ciltte baskı tekniği kullanılmıştır. Ön ve arka kapağı aynı şekilde bezenmiş olan kitap kapağı tekli zencirek ile çerçevelenmiştir. Zencirek etrafına bir sıra altın cetvel çekilmiştir. Mülemma tarzda süslenen cilt köşebentlidir. Köşebentlere ince dal, hançeri yaprak, hatayi ve bulut motifleri ile süsleme yapılmıştır.

Kapak merkezinde olan şemse, dilimli ve oval formda ¼ simetrik tasarlanmıştır. Şemse zemini dolduran kıvrım dallar, penç, yaprak ve bulut motifleri ile tezyin edilmiştir. Salbekler şemseye oranla büyük olup, palmet şeklindedir. Salbekler şemsenin dikey ekseninde değildirler; sağa/sola kaymış vaziyette yerleştirilmiştir. Salbek yüzeyinde ve miklep şemsesinde irice bir hatayi motifi mevcuttur. Kapak yüzey bölümlerinin etrafı tahrirlenmiş, tığ ve gülçe motifi uygulanmıştır.

Cildin sertab bölümünde boyama tekniğinde altın ile yapılmış çift iplik üstünde yaprak motifleri görülür. Eserin sertab ve sırt bölümüne kırmızı deri ile tamirat yapılmıştır.

Tarihlendirme: "Kur'an-ı Kerim", Raşit Efendi Kütüphanesi 556 envanter numarada kayıtlı 1747 tarihinde yazılmış olan "Künûzü'l-Berâa bi Letâif-i Rumûzi'l-İbâre fi Şerhi'l-Makâmâti'l-Haririyye" (Özbek, 2005: 184), Mevlâna Müzesi Müzelik Eserler Bölümü 124 envanter numaralı 1707 tarihli "Divan" (Kara, 2015: 298) isimli eserlerle şemse süsleme kompozisyonu yönünden benzerdir ve benzerlikleri dikkate alındığında cilt 18. yüzyılda yapılmış olmalıdır.

Örnek No: 2



Şekil 2: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Ha 100 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "Tefsîru'l-Celâleyn" adı ile 16 Ha 100 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Haraççıoğlu" koleksiyonuna kayıtlıdır. Celâl ed-dîn Muhammed b. Ahmed el-Mahallî (791-864/1389-1459) / Celâl ed-dîn Abd er-Rahmân b. Ebû Bekr es-Suyûtî (849-911/1445-1505) tarafından yazılmış olan eser 1158 (1744) yılında Hasan b. Şeyh Mehmed tarafından istinsah edilmiştir. Dili Arapça olan yazma, talik hattı ile yazılmıştır. Ölçüleri ise 205x120 mm.'dir.

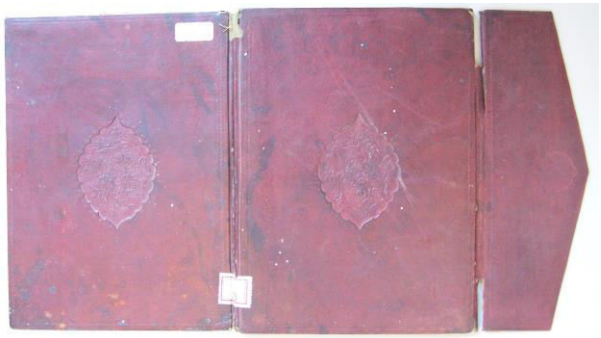
Yeşil meşin deri ile yapılmış ciltte baskı tekniği uygulanmıştır. Ön/arka kapak ve miklep alttan ayırma şemsedir. Alttan ayırma şemseli ciltte motifler kırmızı renkte zemin ise altındır. Köşebent bezemesi olmayan ciltte kalın zencirek uygulanmış ve zencireğin etrafına bir sıra altın cetvel çekilmiştir.

Saz üslubunda tezyin edilen kapak şemsesi oval formda ve dilimlidir. Palmet biçimindeki salbek yüzeyinde hatayi motifi vardır. Salbek şemseye gülçe motifi ile bağlanmıştır. Miklep ve şemse yüzeyinde kıvrım dallar üzerinde hançeri yaprak, penç, hatayi motifleri kullanılmıştır.

Sertab yüzeyi beş eşit kartuşa bölünmüş, kartuş yüzeyleri gülçe motifleri ile altı yapraklı çiçek formu verilmiştir. Kartuş aralarında gülçe motifi mevcuttur. Kitabın sırt bölümü ve iç kapakları desensizdir.

Tarihlendirme: "Tefsîru'l-Celâleyn" isimli eser Raşit Efendi Kütüphanesi 572 envanter numaralı 1723 tarihli "El-Gaysü'l-Münsecem fi Şerhî Lâmiyyeti'l-Acem" in (Özbek, 2005: 170) şemse süslemesi ile, yine Raşit Efendi Kütüphanesi 130 envanter numarada 1737 tarihli "Müsnedü'l-İmâmi'l-Âzam" kitabın (Özbek, 2005: 177) kapak şemse süslemesi ve yapım tekniği bakımından benzerlik gösteriyor. Cilt 18. yüzyıldan özgün olmalıdır.

Örnek No: 3



Şekil 3: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Or 159 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "Hâşiye alâ Envâri't-Tenzîl ve Esrâri't-Te'vîl" adı ile 16 Or 159 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Orhan Camii" koleksiyonuna kayıtlıdır. İsâm ed-dîn İbrâhîm b. Muhammed b. Arabşâh el-Esferâyînî (873-945/ 1468-1538) tarafından yazılmış olan eser 1128 (1715) yılında istinsah edilmiştir. Dili Arapça olan yazma, nesih hattı ile yazılmıştır. Ölçüleri ise 210x150 mm.'dir.

Kahverengi meşin deri ile kaplanan kitap kapaklarında baskı tekniği uygulanmıştır. Soğuk şemse şeklinde düzenlenen eserin ön/arka kapak bezemesi aynıdır. Köşebentsiz olan cildin kenarları ve miklebi bir sıra zencirek ile çevrelenmiştir.

Kapak merkezindeki oval şemse salbeksizdir, şemsenin dilimleri tığ ve noktalarla vurgulanmıştır. Şemse deseni saz üslubunda oldukça hareketli bir serbest kompozisyon oluşturur. Şemse ve miklep kompozisyonunda ince kıvrım dalların taşıdığı penç ve hançeri yapraklar görülür.

Kitabın sertab, sırt bölümü ve iç kapakları bezemesizdir.

Tarihlendirme: "Hâşiye alâ Envâri't-Tenzîl ve Esrâri't-Te'vîl", 120-0222 envanter numarada Sakıp Sabancı Müzesi Kitap Sanatları ve Hat Koleksiyonu'nda kayıtlı 18. yüzyıla tarihlendirilmiş "Murakka" (https://digitalssm.org/digital/collection/Kitapvehat) ile 1772 tarihinde yazılmış 314 envanter numaralı Raşit Efendi Kütüphanesi'nde kayıtlı "Bedâyiu's-Sanâyi fi Tertibi'ş-Şerâyi" (Özbek, 2005: 212) adlı kitabın şemse kompozisyonu ile benzerdir. Cilt 18. yüzyılda yapılmış olmalıdır.

Örnek No: 4



Şekil 4: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Or 165 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "İnâyetu'l-Kâdî ve Kifâyetu'r-Râdî" adı ile 16 Or 165 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Orhan Camii" koleksiyonuna kayıtlıdır. Şihâb ed-dîn Ahmed b. Muhammed b. Ömer el-Hafacî (öl. 1069/1658) tarafından yazılmış olan eserin istinsah tarihi bilinmemektedir. Dili Arapça olan yazma, nesih hattı ile yazılmıştır. Ölçüleri ise 305x205 mm.'dir.

Bordo renkli meşin deriye sahip olan kitap kapaklarında baskı tekniği uygulanmıştır. Soğuk şemse şeklinde düzenlenen eser miklepsiz, köşebentsiz, zencireksiz olup soğuk cetvel ile çevrelenmiştir.

Şemse kapak merkezinde oval, dilimli ve salbeksizdir. Şemse yüzeyi neredeyse boşluk bırakılmayacak şekilde saz üslubunda serbest kompozisyon oluşturur. Şemse kullanılan motifler penç, hançeri yaprak ve helezonlardır. Bezemeler alçak kabartmadır. Sertab ve sırt bölümünde tezyinat unsuru görülmezken iç kapaktaki ebrulu kâğıt dikkat çekicidir.

Tarihlendirme: "İnâyetu'l-Kâdî ve Kifâyetu'r-Râdî", 1679 tarihinde yazılmış 35 envanter numarada Raşit Efendi Kütüphanesi'nde kayıtlı "Nezilü't-Tenzil" (Özbek, 2005: 141) ve yine aynı kütüphanede 1613 yılında istinsah edilmiş 559 envanter numarada kayıtlı "Yetimetü'd-Dehr fi Mahâsin-i Ehli'l-Asr" (Özbek, 2005: 119) isimli eserlerle desen ve uygulama tekniği yönünden benzerlik gösterdiğinden dolayı cilt 17. yüzyılda yapılmış olmalıdır.

Örnek No: 5



Şekil 5: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Or 306 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "eş-Şifâ bi Ta'rifi Hukûki'l-Mustafâ" adı ile 16 Or 306 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Orhan Camii" koleksiyonuna kayıtlıdır. Kâdî Ebû'l-Fazl İyâz b. Mûsâ el-Yahsubî (476-544/1083-1149) tarafından yazılmış olan eserin istinsah tarihi bilinmemektedir. Dili Arapça olan yazma, talik hattı ile yazılmıştır. Ölçüleri ise 236x140 mm.'dir.

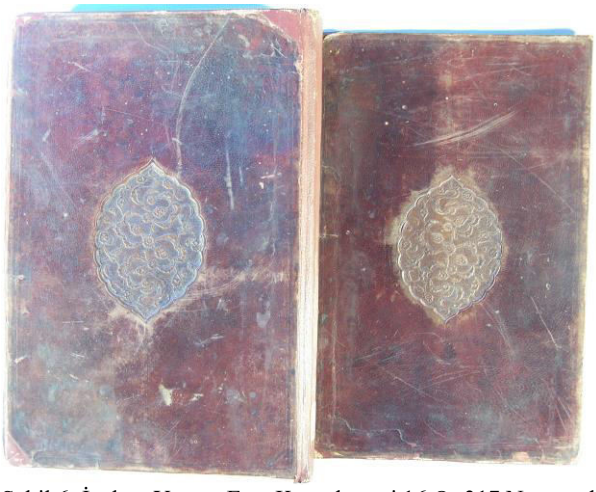
Bordo renkli meşin deri ile yapılmış ciltte baskı tekniği uygulanmış, mülemma şemse dikkat çekmektedir. Miklepli olan cilt köşebentsizdir ve cilt kapakları zincirek ile çevrelenmiştir.

Şemse kapak ortasında, dikdörtgen formdadır. Şemselerin uçları ve orta kısmı dilimlenerek dışa doğru bombeli olarak düzenlenmiştir. Şemse yüzeyine dikey eksen boyunca S kıvrımı yapan bulut motifi hakimdir. Helezonların taşıdığı penç, hatayi, hançeri yapraklar ile de desenlenmiştir. Şemse etrafı tahrirli olup, tığ ve gülçe motifleriyle hareketlendirilmiştir. Salbek olarak şemse uçlarına gülçelerle çiçek motifi yapılmıştır. Miklep şemsesi oval biçimdedir. Şemse yüzeyinde kullanılan motifler miklep yüzeyinde de kullanılmıştır. Miklep şemsesinin de etrafı tahrirli, tığlı ve gülçe motiflidir.

Sertab bölümüne tek sıra altın cetvel çekilmiş ve eşit aralıklarla gülçe motifi yerleştirilmiştir. Cildin sırtı desensizdir. İç kapaklar ise zerefşanla süslenmiştir.

Tarihlendirme: "eş-Şifâ bi Ta'rifi Hukûki'l-Mustafâ" isimli eser, 1742 tarihinde yazılmış 06 Mil Yz A 3348/2 envanter numaralı Milli Kütüphane'de kayıtlı "Tercî'ü'l-Beyyinât" (Küçüktepe, 2020: 295) yine Milli Kütüphane 06 Mil Yz A 4113/1 envanter numaralı 1786 tarihinde istinsah edilmiş olan "Ceridetü'r-Rakûmi'l-Felekîye fî Hesâbi'r-Rusûmi'l-Beledîye" (Küçüktepe, 2020: 354), 1788 tarihinde yazılmış 298 envanter numaralı Raşit Efendi Kütüphanesi'nde kayıtlı "El-Barigatü'l-Mahmudiyye fi Şerhi't-Tarikati'l-Muhammediyye" (Özbek, 2005: 220); Sivas Ziya Bey Kütüphanesi'ndeki 66 envanter numaralı, 1797-98 tarihli "Şerh-i Pend-Nâme" (Sarıtepe, 2007: 105) adlı eserlerin şemse deseni ve yapım tekniği yönünden benzerliği dikkate alındığında, cilt 18. yüzyılda yapılmış olmalıdır.

Örnek No: 6



Şekil 6: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Or 317 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "Meşârikü'l-Envâr min Sihâhi'l-Abhar" adı ile 16 Or 317 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Orhan Camii" koleksiyonuna kayıtlıdır. Radî ed-dîn el-Hasan b. Muhammed es-Sâgânî (577-650/1181-1252) tarafından yazılmış olan eserin istinsah tarihi bilinmemektedir. Dili Arapça olan yazma, nesih hattı ile yazılmıştır. Ölçüleri ise 242x155 mm.'dir.

Bordo renkli meşin deri ile kaplanmıştır. Ciltte baskı tekniği uygulanmıştır. Kapak kenarlarında cetvel, köşeler de ise diyagonal çizgi yer alır.

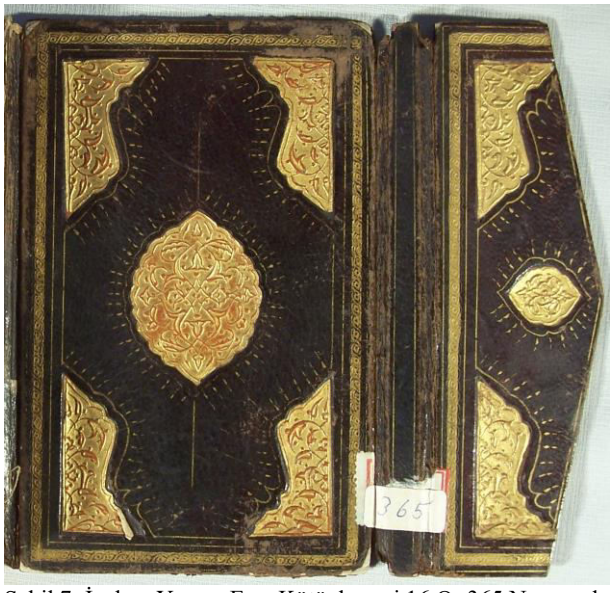
Kapak merkezindeki şemse salbeksiz, dilimli ve oval formdadır. Mülemma şemseli cildin yüzeyinde dikey eksen boyunca S kıvrımı yapan bulut motifi vardır. Hatayi, hançeri yaprak ve bunları bağlayan helezonlarla oluşan motiflerle süslenmiştir.

İç kapaklar ebrulu kâğıttır.

Tarihlendirme: "Meşârikü'l-Envâr min Sihâhi'l-Abhar" adlı eser 1666 yılında yazılmış Raşit Efendi Kütüphanesi 11252 envanter numarada kayıtlı "Müşkemilü'l-Ahkâm fi'l-Fetâve'l-Hanefiyye" (Özbek, 2005: 134), 1637 tarihli "Mutavvel Şerhu Telhıs el-Miftah" Sivas Ziya Bey Kütüphanesi'ndeki 51 envanter numarada (Sarıtepe, 2007: 80)

kayıtlı olan eserle süsleme kompozisyonu ve uygulama tekniği ile olan benzerliğinden hareketle cilt, 17. yüzyılda yapılmış olmalıdır.

Örnek No: 7



Şekil 7: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Or 365 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "Delâ'ilu'l-Hayrât ve Şevâriku'l-Envâr" adı ile 16 Or 365 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Orhan Camii" koleksiyonuna kayıtlıdır. Ebû Abd-Allâh Muhammed b. Süleymân el-Cuzûlî (öl. 870/1465) tarafından yazılan eserin istinsah tarihi bilinmemektedir. 157x107 mm. ölçülerine sahip olan yazma, harekeli nesih ile yazılmış ve dili Arapça'dır.

Kahverengi meşin deri ile kaplanan cilt baskı tekniğinde yapılmıştır. Kitabın kenarları, miklebi zencirek ile çevrelenmiş, etrafına ise altın ile cetvel çekilmiştir. Mülemma tarzda süslenen cildin, kapak/miklep köşebentleri dış ve iç bükey kavislidir. Köşebent yüzeyi helezonların taşıdığı rumiler, penç, gonca motifi ile süslenmiştir.

Salbeksiz olan şemse kapak merkezinde, dilimli ve oval biçimdedir. ¼ birim simetrik olarak tasarlanan şemse tezyinatında, sapları çapraz geçme yapan yatay eksende hatayi, dikey eksende palmet motifleri kullanılmıştır. Onları kapalı form oluşturan rumiler çerçeveler. Hatayi ve palmetten çerçeve dışına uzatılan basit yapraklarla sonlanmışken, rumilerin birleşme noktaları palmetlerle vurgulanmıştır. Miklep ön/arka kapakla kompozisyon yönünden uyum içerisindedir. Miklep şemsesi de oval biçimdedir; palmet ve rumi motifi ile bezenmiştir. Şemse, miklep şemsesi ve köşebentlerin etrafına tığ yapılmıştır.

Tarihlendirme: "Delâ'ilu'l-Hayrât ve Şevâriku'l-Envâr" isimli eser 1609 tarihinde yazılmış 947 envanter numarada Raşit Efendi Kütüphanesi'nde kayıtlı "Tecziyetü'l-Emsâr ve Tezciyetü'l-Asâr" (Özbek, 2005: 115), 06 Mil Yz A 284 envanter numarada Milli Kütüphane'de kayıtlı 17. yüzyıla tarihlendirilen "el-Vâfiye fî Şerhi'l-Kâfiye" isimli eserin kapağındaki şemse deseni ile benzerdir. Cilt 17. yüzyılda yapılmış olmalıdır.

Örnek No: 8



Şekil 8: İnebey Yazma Eser Kütüphanesi 16 Or 379 Numarada Kayıtlı Kitap
Kaynak: (http://www.yazmalar.gov.tr)

Eser "el-Hırzu's-Semîn li'l-Hısni'l-Hasin" adı ile 16 Or 379 envanter numarada İnebey Yazma Eser Kütüphanesi "Orhan Camii" koleksiyonuna kayıtlıdır. Nûr ed-dîn Alî b. Sultân Muhammed el-Kârî (öl. 1014/1605) tarafından yazılmış olan eser 1101 (1689) tarihinde Yusuf b. Muhammed tarafından istinsah edilmiştir. Dili Arapça olan yazma, nesih hattı ile yazılmıştır. Ölçüleri ise 205x142 mm.'dir.

Bordo renkli meşin deri ile yapılan ciltte baskı tekniği uygulanmıştır. Soğuk şemseli cildin köşebent bezemesi yoktur ve kapaklar zencirek ile çerçevelenmiştir.

Kapak merkezindeki oval ve dilimli formdaki şemse deseni yatay eksende saz üslubunda düzenlenmiştir. Daire biçimindeki miklep şemse yüzeyi tek noktadan çıkan kıvrım dalların taşıdığı hançeri yapraklar, hatayi ve penç motifi ile tezyin edilmiştir.

Kitabın sertabı ve iç kapaklar desensizdir. Eserin sırt kısmı tahrip olduğu için bezeme olup olmadığı görülememiştir.

Tarihlendirme: "el-Hırzu's-Semîn li'l-Hısni'l-Hasin" isimli eser, Raşit Efendi Kütüphanesi 1615 tarihinde yazılmış olan "Fethu'l-Bâki bi Şerhi Elfiyyeti'l-Irakî" 220 envanter numarada (Özbek, 2005: 118) ve 1613 tarihinde istinsah edilmiş olan "Yetimetü'd-Dehr fi Mahâsin-i Ehli'l-Asr" adlı eser 559 envanter numarada (Özbek, 2005: 119) ; 1662 tarihinde istinsah edilen "Câmi er-Rumuz" Yusuf Ağa Yazma Eser Kütüphanesi'nde 42 Yu 7489 envanter numarada (Yalçınkaya, 2019: 61) kayıtlı olmakla birlikte kapak şemse kompozisyonu ile yapım tekniği yönünden benzer ve bu benzerlikler dikkate alındığında, cilt 17. yüzyıldan orijinal olmalıdır.

4. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İncelediğimiz yazma eserler istinsah tarihleri, üslupları dikkate alındığında dört adet kitap kapağı 17. yüzyıl (Örnek No: 4,6,7,8) dört adeti de 18. yüzyıl (Örnek No: 1,2,3,5) olarak tarihlendirilmiştir.

Eserlerde ciltleri yapan kişilerin isimlerine ya da imzalarına rastlanmamıştır.

Kitapların dış kapakları meşin deri ile, iç kapaklar ise düz/ebrulu kâğıtla kaplanmıştır. 17. yüzyıla ait ciltlerin dış kapaklarında bordo (Örnek No: 4,6,8) ve kahverengi (Örnek No: 7); 18. yüzyıla ait ciltlerde ise kahverengi (Örnek No: 2,3), bordo (Örnek No: 5) renk kullanılmıştır. 18. yüzyılda kahverengi ve kırmızı rengin birlikte kullanıldığı kitap kapağı da mevcuttur (Örnek No: 1).

İncelediğimiz 17-18. yüzyıl ciltlerinde geleneğin yaşatıldığı baskı tekniği uygulanmıştır. Ciltlerin hepsinde cetvel vardır ve zencirek S sarmal (Örnek No: 1,2,3,5,7,8) şeklindedir. Geleneksel köşebent kullanımı azalmış (Örnek No: 1,7), köşebentlerin bulunmadığı kapaklarda diyagonal çizgi (Örnek No: 6) ve gülçe motifleri (Örnek No: 5) yer alır. Kitapların sırt bölümünde bezeme görülmezken, yaprak (Örnek No: 1) ve gülçe motifleri ile oluşturulan (Örnek No: 2,5) sertab bezeme örnekleri de dönemin özelliklerini yansıtmaktadır. Sertab kısmına sahip olan ciltlerin yüzeyi desensiz olanlarda vardır.

Kitaplar kapak merkezinde, oval dilimli şemseli ciltlere sahiptir (Örnek No: 1,2,3,4,6,7,8). İlk örnekleri 17. yüzyılda yapılan kenarları dilimli ortası şişkin, dar uzun şemse biçimleri 18. yüzyılda da yapılmıştır (Örnek No: 5). 16. yüzyıldan itibaren yapılan alttan ayırma şemse (Örnek No: 2), mülemma şemse (Örnek No: 1,5,6,7) bu dönemde de kullanıldığı gibi soğuk şemse ciltte (Örnek No: 3,4,8) bu dönemde kullanılmıştır. Şemse yüzey tezyinatında Selçuklu geleneğini devam ettiren rumi-palmet motifi, 15. yüzyılda kullanılmaya başlanan bulut motifi, 16. yüzyılın ilk yarısından itibaren kullanılan saz üslubu motiflerine bu yüzyıllarda da yer verilmiştir. Salbekler; şemselerin ucuna 16. yüzyılda olduğu gibi yerleştirilmiş (Örnek No: 1,2,5) örnekleri olduğu gibi salbeklerin kapak kenarına kaydığı (Örnek No: 1) ve ölçülerin şemseye oranla büyüdüğü örneklerde görülür (Örnek No: 1,2).

Miklep şemselerinde palmet, daire ve oval form kullanılmıştır. Miklep şemse yüzey süslemeleri genellikle kapak şemse süslemesiyle aynıdır.

Sonuç olarak, 17-18. yüzyıl ciltlerinde uygulama yapım tekniği, cildin bölümleri açısından önceki yüzyıllara göre çok fark görülmediği gibi süsleme programında da dönemin süsleme anlayışı sergilenir.

KAYNAKÇA

1. Anameriç, H. (2005). "Bursa Yazma ve Eski Basma Eserler Kütüphanesi", Türk Kütüphaneciliği, 19(4): s.467-468.
2. Ayverdi, E. H. (1966). Osmanlı Mimarisinin İlk Devri-I, İstanbul Fetih Cemiyeti, İstanbul.

3. Bilmiş, H. G. (2013). "Bursa İnebey Kütüphanesindeki Orta Çağ İslam Ciltlerinin (13-14. Yüzyıl) Cilt Sanatı Açısından Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
4. Cunbur, M. (1992). "Türklerde Cilt Sanatı", Türk Dünyası El Kitabı, (C.2): s.425-457, Ankara.
5. Çığ, K. (2011). Topkapı Sarayı ve Türk-İslam Sanatları, Kaynak Yayınları, İstanbul.
6. Derman, Ç. (1999). "Osmanlı Asırlarında Üslup ve Sanatkârlarıyla Tezhip Sanatı", Osmanlı, (C.11): s.108-119, Ankara.
7. Eyice, S. (1999). "Batı Sanatı Akımlarının Değiştirdiği Osmanlı Dönemi Türk Sanatı", Osmanlı, (C.10): s.76-101, Ankara.
8. Kara, H. (2015). "Konya Mevlâna Müzesi Müzelik Eserler Bölümünde Bulunan Osmanlı Dönemi Ciltleri", Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
9. Kurmuş, Ö. S. (2002). Bursa Yazma ve Eski Basma Eserler Kütüphanesi, Bursa İl Halk Kütüphanesi Yayınları, Bursa.
10. Küçüktepe, Ş. (2020). "Milli Kütüphane Yazma Eserler Koleksiyonu Osmanlı Dönemi (17-19. Yüzyıl) Deri Cilt Kapakları", Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
11. Maraşlı, S. (2019). "18-19. Yüzyıl Cilt Sanatı: Yeni Formlar Yeni Konular" (Ed. Ayşe Budak-Muzaffer Yılmaz), Osmanlı Sanatında Değişim ve Dönüşüm, s.241-272, Literatür Academia, Konya.
12. Mutlu, B. (1966). "Türk Cilt Sanatına Toplu Bir Bakış", Akademi, S.5, s.53-58.
13. Özbek, Y. (2005). Kayseri Raşit Efendi Kütüphanesindeki Kitap Kapakları, Erciyes Üniversitesi Yayını, Kayseri.
14. Özen, M. E. (1998). Türk Cilt Sanatı, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.
15. Renda, G. (1977). Batılılaşma Döneminde Türk Resim Sanatı 1700-1850, Hacettepe Üniversitesi Yayınevi, Ankara.
16. Sarıtepe, S. (2007). "Sivas Ziya Bey Kütüphanesi'ndeki Kitap Kapakları", Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
17. Sözen, M. (1998). Geleneksel Türk El Sanatları, Hürriyet Gazetecilik ve Matbaacılık, İstanbul.
18. Tanındı, Z. (2004). "Kitâb ve Cilti", Osmânlı Uygarlığı, (C.2): s. 841-863, İstanbul.
19. Tanındı, Z. (2012). "Türk Sanatında Kitap" Sakıp Sabancı Müzesi Kitap Sanatları ve Hat Koleksiyonu, s.9-27, İstanbul.
20. Yalçınkaya, T. (2019). "Yusuf Ağa Kütüphanesi'ndeki 17. ve 18. Yüzyıl Deri Ciltleri", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
21. https://digitalssm.org Erişim: 15.07.2022
22. Türkiye Yazma Eser Kurum Başkanlığı İnebey Yazma Eser Kütüphanesi, inebey.yek.gov.tr. Erişim: 28.06.2022
23. Türkiye Yazma Eser Kurum Başkanlığı, yazmalar.gov.tr. Erişim: 12.04.2022

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

Research Article

Subject Area
Social Policy

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3355-3363

Arrival
02 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64828
Article Serial Number
12

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64828

How to Cite This Article
Gür, B. & Yavuz, Ş. (2022). "Lojistik Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalıklarının Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3355-3363

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

Lojistik Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalıklarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Occupational Health and Safety Awareness of Logistics Employees

Berna Gür [1] Şenol Yavuz [2]

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Hitit Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Çorum, Türkiye
[2] Dr. Öğr. Üyesi., Hitit Üniversitesi, Osmancik Ömer Derindere Meslek Yüksekokulu, Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü, Çorum, Türkiye

ÖZET

İş Sağlığı ve güvenliği uygulamaları hayatımızın her aşamasında mevcuttur. İşveren çalışanlarına sağlıklı, güvenli ve sosyal yönden iyilik halinin olduğu bir çalışma ortamı sağlamak ile yükümlüdür. Ürünlerin depolanması, taşınması ve tüketiciye ulaşması yönde lojistik sektörü önem kazanmıştır. Yapılan çalışma lojistik sektöründeki eksikliklerin giderilmesi ve çalışanlara olumlu yönde katkı yapması bakımından önemli bir çalışmadır. Bu çalışma, yetmiş altı kişiye uygulanarak çalışanların farkındalık düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya göre çalışanların iş güvenliği farkındalığı, alınan İSG eğitimine, yaşanılan iş kazasına ve çalışılan işyeri sayının artması ile iş sağlığı ve güvenliği farkındalığının olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar "IBM SPSS Statistics 25.0" programı ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda "Cronbach Alpha (α)" değeri 0.933 çıkması anket sorularının birbirine bağlılık düzeyinin yüksek olması ve yanıtların güvenilir olduğunu ispatlaması bakımından önemlidir. Çalışanların İSG eğitimi alması ve sektördeki hizmet yılının artması iş sağlığı ve güvenliği yönünden olumlu etki yaparak farkındalık düzeyini arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lojistik, Farkındalık, İş sağlığı ve güvenliği, İstatistik

ABSTRACT

Occupational Health and Safety practices are available at every stage of our lives. The employer is obliged to provide a healthy, safe and socially well-behaved working environment for its employees. The logistics sector has gained importance in terms of storing, transporting and reaching the consumer of the products. The study is an important study in terms of eliminating the deficiencies in the logistics sector and making a positive contribution to the employees. This study was applied to seventy-six people and tried to examine the awareness levels of the employees. According to the study, it was determined that the occupational health and safety awareness of the employees changed positively with the occupational safety awareness, the OHS training received, the occupational accident experienced and the increase in the number of workplaces. The answers given by the participants were analyzed with the "IBM SPSS Statistics 25.0" program, and the "Cronbach Alpha (α)" value of 0.933 as a result of the analysis is important in terms of the high level of interconnectedness of the survey questions and proving that the answers are reliable. The fact that employees receive OHS training and the number of years of service in the sector increase positively by increasing the level of awareness in terms of occupational health and safety.

Keywords: Logistics, Awareness, Occupational health and safety, Statistics

1. GİRİŞ

Sanayileşme ile üretimin her aşamasında hammadde tedariki ve elde edilen ürünün tüketiciye ulaşması sürecinde lojistik kavramı ortaya çıkmıştır. Ürünlerin saklanması, depolanması ve taşınması aşamaları ürün yönetimi ve depolanması lojistiğin içinde yer alan elleçleme işlerinden birkaçıdır(Eyitmiş & Kaplan, 2021). Lojistik, insanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere ürünlerin üretildiği işletmeden başlayıp tüketicinin kullanımı ile sonuçlanan tedarik sürecindeki malzemelerin doğru hareketi, doğru taşınması, planlanması, uygulanması ve şeklinde devam eden kontrol süreci olarak tanımlanır(Bas & Koseoğlu, 2019). Başka bir ifadeyle lojistik, mantıksal hesap düzeni olarak da ifade edilebilir. Fiziki olarak ürünlerin üreticiden tüketiciye ulaşımı sırasındaki dağıtım aşamasına denilmektedir. (Acar & Köseoğlu, 2014).

İş sağlığı ve güvenliği, çalışanın fiziksel ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik halinde olması ve bunun çalışanın iş hayatı boyunca korunması olarak tanımlanabilir. Çalışma hayatının her aşamasında ve her iş kolunda mevcuttur(Baylan & Karaçevirgen, 2019).

Lojistik; bir ürünün üretim noktasından tüketim noktasına kadar, taşıma ve depolanma süreçlerinin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi olarak tanımlanabilmektedir. Taşıma, depolama, paketleme lojistik hizmetlerin alanları olarak sayılabilmektedir. Gelişen teknoloji, pandemi sürecinde öğrenilen online alışveriş ile ürün çeşitliliği her geçen gün artması sonucu lojistik faaliyetlerinin önemini artmaya başlamıştır (Kuyucu,2016; Peker, 2009)

İş sağlığı ve güvenliği uygulamaları, firma saygınlığının, çalışanın iş yerine güveninin ve sağlığının korunmasını sağlar. Ayrıca işverenin kanuni zorunluluklarını yerine getirmesi, doğabilecek maddi kayıpların önüne geçerek rekabet avantajı oluşturur. Lojistik faaliyetler doğru yürütüldüğünde kendi başına rekabet avantajını arttırırken iş sağlığı ve güvenliğine yönelik uygulamaların da gerektiği gibi yerine getirilmesini sağlayarak bu avantajı daha da geliştirmektedir(Tran vd., 2011; Peker, 2009; Akan & Dalbay, 2015).

1.1. Lojistik İşleri

Lojistik; bir ürünün üretim noktasından tüketim noktasına kadar, taşıma ve depolanma süreçlerinin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi olarak tanımlanabilmektedir. Taşıma, depolama, paketleme lojistik hizmetlerin alanları olarak sayılabilmektedir. Lojistik işlerinde yapılan başlıca işler şunlardır;(Kuyucu,2016).

1.1.1. Taşıma

Taşıma; mal veya hizmetin bir yerden başka bir yere iletilmesi işidir. Taşımanın altyapısına göre hava yolu, deniz yolu, kara yolu, demir yolu ve iletişim gibi çeşitleri bulunmaktadır(Kaba, 2013)

1.1.2. Depolama

Daha fazla satış ve üretimin gerçekleştirilmesi amacı ile; üretimi tamamlanmış ürün, yarı mamul ürün ve hammaddelerin teslim alınıp bunların korunması, yerleştirilmesi, paketlenmesi, iç ve dış alıcılara ulaştırılması ile ilgili yapılan işlerin tamamıdır (Kaba, 2013)

1.1.3. Stok Yönetimi

Stok; üretimi arttırarak, teslimatı ve ürünün satışını en iyi şekilde gerçekleştirmek amacıyla, ürün, malzeme, yardımcı malzeme, hammadde v.b. gerekli tüm ürünlerin sürekli elde bulundurulmasıdır (Kaba, 2013).

1.2. Lojistik İşlerinde Risk Etmenleri

Risk, işin tamamını etkileyebilecek olumsuzluklar ve işin amacına uygun olarak yürütülmesini engelleyen olay ve davranışlardır. Lojistik sektöründe çalışanlar çeşitli risk etmenlerine maruz kalarak çeşitli meslek hastalığı ya da iş kazası yaşayabilir (Bahar,2007)

1.2.1. Fiziksel Risk Etmenleri

Fiziksel risk etmenleri, fiziksel aktiviteler ile ilgili olarak çalışan için çalışmaya en uygun ortamı ile çalışanın bedensel yapısı ve fizyolojik unsurlarıyla ilgilenmektedir. Uygunsuz pozisyonlar, gürültü, sürdürebilirlik gösteren vücut hareketleri, yetersiz ya da fazla aydınlatma, uygun olmayan sıcaklık, nem ve işyerinin yerleşim planı fiziksel risk etmenlerinin önemli unsurlarından bazılarıdır (Yavuz vd., 2021; Saka, 2020) Depolama sürecinde depo alanlarında, depo alanının içinde oluşabilecek fiziksel riskler; mekanik ve ısı şoku, titreşim frekans boyutu, basınç, kırılma, aşınma ve sürtünmedir (Kaba, 2013).

1.2.2. Kimyasal Risk Etmenleri

Tehlikeli kimyasal madde; eşya, çevre ve bir canlıya zarar verebilecek patlayıcı, parlayıcı, oksitleyici, alevlenir, alerjik, toksik, tahriş edici, zararlı, korozif, kanserojen özelliklere sahip madde olarak tanımlanır. Kimyasal maddelerin taşınması, depolanması lojistik iş sürecinde en önemli risklerdendir. Oluşabilecek kimyasal riskler; depo içinde ve eşyaların taşınması esnasında, eşyaların oldukları ortama uygun olmamaları, difüzyona uğramaları, kimyasal bileşimlerinin bozulmasıdır (Kaba, 2013).

1.2.3. Ergonomik Risk Etmenleri

Ergonomi; çalışanların işe ve işin çalışanlara uyumunu sağlayan, işin ve çalışma yapılan ortamın uygunluğu ve kalitesini en fazla düzeye çıkarmayı amaç edinen işlemlerdir. Ergonominin hedefi, yapılan işten sağlanan verimi maksimuma çıkarmak için çalışanı etkileyebilecek kötü koşulları minimum düzeyde tutmaktır. Bunun için çalışanın sağlığını ve güvenliğini korumak, oluşabilecek yaralanma, sakatlıkları ve hastalıkları mani olmak ve iş verim düzeyini arttırmayı amaçlar(Yavuz vd, 2021; Ercan, 2010). Malın taşınması sürecinde kullanılan araçların çalışanın fiziksel özelliklerine göre ayarlanabilir olması gerekmektedir. Özellikle uzun süreli araç kullanımında çalışanın araç koltuğunun ergonomik olması çalışan güvenliği açısından önemlidir. Depolamada ürünlerin taşınması ve düzenlenmesi sırasında kullanılan araç gereçlerin çalışanın fiziksel yapısına zarar vermeyecek şekilde tasarlanmış olması gerekmektedir. Özellikle depolama sırasında ürünün koyulacağı yüksek raflar veya bölümlere çalışanın ulaşımının sağlanması için güvenlik önlemleri sağlanmış ergonomik araç gereçler kullanılmalıdır.

1.2.4. Biyolojik Risk Etmenleri

Biyolojik riskler; mikro organizmalar, böcekler, kemirgen canlılar, zehirli hayvanlar ve diğer zararlı canlılar olarak değerlendirilebilmektedir (Kaba, 2013).

1.2.5. Psikososyal Risk Etmenleri

Kişisel problemler, unutkanlık, ailevi problemler, ekonomik sorunlar, güvensizlik, işyerinde iletişim eksikliği, çalışanlar arası dedikodu çalışandan kaynaklanan psikolojik risk etmenleridir. Fazla iş yükü, işin zor olması, çalışan üstünde amirlerin baskısı, iş yerinde oluşan monotonluk, görevin çok çeşitli olması ya da çok yönlü olması, grup içinde oluşan çalışma baskısı, işin kendi yapısından kaynaklanan psikososyal risk etmenleridir. Çalışanlar arasındaki hiyerarşik sistemin belirsiz olması, sınırlı kariyer imkânlarının bulunması, düşük ücretler, işveren kaynaklı sıkıntılar, sessiz istifa gibi etkenler psikolojik risk etmenleri arasında sayılabilir (Yavuz vd., 2021).

1.3. Lojistik İşlerinde İş Kazaları ve Meslek Hastalıkları

İş yerinde veya işin yapılması sırasında yaşanılabilen, ölümle sonuçlanan veya çalışanın bedensel bütünlüğünü ruhen ya da fiziksel olarak kalıcı veya geçici zarara uğratan olaylar olarak ifade edilmektedir (6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu). Depolama sırasında en sık yaşanan iş kazaları forklift kazaları, yüksek raflara ürünlerin konulması ve alınması sırasında yaşanan ürün, paket veya paletlerin düşüşleridir. Forkliftler ve diğer araçların kullanımı sırasında ciddi yaralanmalara ve kazalar oluşabilmektedir. Konveyörlerin tamir, bakım ve kullanılmasında görevli personelin uzuvlarını konveyörlerin dişlileri arasına sıkıştırabilmesi sonucunda uzuv kaybına yol açabilecek kazalar oluşabilmektedir. Depolama işlemlerinde kol gücünün çok yoğun kullanılmasından kaynaklı depo kazaları daha fazla riskli olabilmektedir. Depo sahalarında bu oluşabilecek kazaların dışında gürültü, yangın gibi farklı türde tehlike ve riskler bulunmaktadır (Kaba, 2013; Bas & Koseoğlu, 2015).

Meslek hastalıkları, iş kazalarına gören daha fazla sayıda insanları ve iş gücünü tehdit eder. Meslek hastalığının oluşması için bir hastalık şikayetinin olması, bu şikayetin kişinin dışında oluşan bir sebepten yaşanması, tekrarlanan nedenlerden oluşması, hastalığın biranda değil zaman içinde oluşmuş olması, hastalığın vücuda zarar verebilecek şekilde olması veya ölümle sonuçlanabilmesi, yapılan iş ile hastalık arasında sebep sonuç ilişkisinin oluşmuş olması gerekmektedir. Meslek hastalıkları kimyasal müstahzarlar sebebiyle oluşan hastalıklar, mesleki nedenlerle oluşan cilt hastalıkları, toz hastalıkları ve diğer mesleki akciğer hastalıkları, mesleki bulaşıcı hastalıklar, çalışılan ortamdaki fiziki etkenlerden kaynaklanan hastalıklar olarak gruplandırılabilir (Peker, 2009).

Çalışmada; bir ilaç firmasının lojistik bölümünde çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği farkındalıklarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu hipotezler belirlenmiştir.

H1-Lojistik bölümü çalışanlarının yaşlarına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H2-Lojistik bölümü çalışanlarının aylık gelirlerine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H3-Lojistik bölümü çalışanlarının cinsiyetlerine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H4-Lojistik bölümü çalışanlarının meslek hastalığına yakalanma durumuna bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H5-Lojistik bölümü çalışanlarının eğitim düzeylerine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H6-Lojistik bölümü çalışanlarının toplam iş tecrübe yıllarına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H7-Lojistik bölümü çalışanlarının firmadaki çalışma sürelerine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H8-Lojistik bölümü çalışanlarının iş değişiklik sayısına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H9-Lojistik bölümü çalışanlarının İSG eğitim almasına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H10-Lojistik bölümü çalışanlarının iş kazası geçirmesine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H11-Lojistik bölümü çalışanlarının Covid-19 geçirmesine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir

H12-Lojistik bölümü çalışanlarının İSG uygulamalarını yeterli bulmalarına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir.

H13-Lojistik bölümü çalışanlarının medeni durumlarına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılıklar görülmektedir

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini Erzurum ilaç firmasının lojistik bölümünde çalışan 85 işçi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu ankete gönüllü olarak katılmayı kabul eden 76 kişi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas olup, çalışanların sorulara verdikleri cevapların objektif olduğu kabul edilmiştir.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada veriler anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Hazırlanan anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk kısmında ilaç firması lojistik bölümünde çalışanların demografik özelliklerini belirlemek için 13 soru, ikinci bölümde çalışanların İSG farkındalıklarını tespit etmek için 5'li likert ölçeğine dayalı 18 soruluk olmak üzere toplam 31 soruluk anket oluşturulmuştur. Çalışanların ikinci bölümde verdikleri cevaplar "1: Kesinlikle hayır, 2: Hayır, 3: Belki, 4: Evet ve 5: Kesinlikle evet" olarak kodlanmış ve buna göre analizler yapılarak değerlendirmeler yapılmıştır.

4. BULGULAR

Lojistik çalışanlarının ankete verdikleri cevaplar "IBM SPSS Statistics 25.0" programı ile analiz edilmiş ve analiz sonucunda "Cronbach Alpha (α)" değeri 0.933 elde edilmiştir. Cronbach Alpha (α) değerinin $0.8<\alpha<1$ aralığında değer çıkması yapılan çalışmanın oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015; Çam & Baysal, 2010). Lojistik çalışanlarının demografik özellikleri ve 5'li likert sorularına verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo halinde getirilmiştir. Araştırma için oluşturulan 14 hipotezin doğruluğunu test etmek için t testi, Anova testi, Mann Withney U testi ve Kruskal Wallis testleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin birbirleriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Hipotezlerin doğruluğunda $p<0.05$ anlamlılığı göstermektedir.

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Lojistik çalışanların demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde değerleri tablo halinde verilmiştir. Tablo verilerine göre maden çalışanlarının %17,1'i 18-25 yaş, %32,9'u 26-35 yaş, %38,2'si 36-45 yaş, %11,8'i 46-55 yaş aralığındadır. Çalışanların %59,2'si evli, %40,8'i bekârdır. Çalışmaya katılanların %7,9'u iş kazası geçirirken, %92,1'i iş kazası geçirmemiştir, %6,6'sı meslek hastalığına yakalanırken, %93,4'ü meslek hastalığına yakalanmamıştır. Lojistik çalışanlarının %9,2'si ortaöğretim, %48,7'si lise, %17,1'i ön lisans, %14,5'i lisans ve %10,5'i lisansüstü mezunudur. Çalışanların %28,9'u 1-5 yıl, %25,0'ı 6-10 yıl, %18,4'ü 11-15 yıl, %27,6'sı 16 yıl ve üzerinde çalışma deneyimine sahiptir. Ankete katılanların %52,6'sı 1-5 yıl, %18,4'ü 6-10 yıl, %17,1'i 11-15 yıl ve %11,8'i 16 yıl ve üzeri firmada çalışma süresi bulunmaktadır. Çalışanların %28,9'u kadın, %71,1'i erkek; %85,5'i İSG eğitimi alırken, %14,5'i İSG eğitimi almamıştır. Ankete katılanların %32,9'u Covid-19 geçirirken, %67,1'i Covid-19 geçirmemiş; %40,8'i çalıştığı firmadaki İSG uygulamalarını yeterli bulurken, %57,9'u İSG uygulamalarını yetersiz bulmaktadır. Lojistik çalışanların %18,4'ü 4250 TL ve altı, %51,3'ü 4250-5250 TL, %17,1'i 5300-6300 TL ve %13,2'si 6300 TL ve üzeri maaş alırken; %64,5'i 1-3 kere, %28,9'u 4-6 kere, %6,6'sı 7-10 kere iş değişikliği yapmıştır.

Tablo 1: Lojistik çalışanlarının demografik özellikleri

Yaş Aralığı	**N**	**%**
18-25 yaş	13	17,1
26-35 yaş	25	32,9
36-45 yaş	29	38,2
46-55 yaş	9	11,8
Aylık Gelir	**N**	**%**
4250 TL ve altı	14	18,4
4250-5250 TL	39	51,3
5300-6300 TL	13	17,1
6300 TL ve üzeri	10	13,2
Cinsiyet	**N**	**%**
Kadın	22	28,9
Erkek	54	71,1
Meslek hastalığına yakalanma	**N**	**%**
Evet	4	6,3
Hayır	59	93,7
Eğitim düzeyi	**N**	**%**
Ortaöğretim	7	9,2
Lise	37	48,7
Ön lisans	13	17,1
Lisans	11	14,5
Lisansüstü	8	10,5
Toplam İş Tecrübeniz	**N**	**%**
1-5 yıl	22	28,9
6-10 yıl	19	25,0
11-15 yıl	14	18,4
16 yıl ve üzeri	21	27,6
Çalışma Süresi	**N**	**%**
1-5 yıl	40	52,6
6-10 yıl	14	18,4
11-15 yıl	13	17,1
16 yıl ve üzeri	9	11,8
İş Değişiklik Sayısı	**N**	**%**
1-3 kere	49	64,5
4-6 kere	22	28,9
7-10 kere	5	6,6
İSG Eğitimi Alma	**N**	**%**
Evet	65	85,5
Hayır	11	14,5
İş Kazası Geçirme	**N**	**%**
Evet	6	7,9
Hayır	70	92,1
Covid-19 geçirme	**N**	**%**
Evet	25	32,9
Hayır	51	67,1
İSG Uygulamalarını Yeterli Bulma	**N**	**%**
Evet	31	40,8
Hayır	44	57,9
Medeni Durum	**N**	**%**
Evli	45	59,2
Bekâr	31	40,8

5.2. Lojistik Çalışanların Anket Sorularına Verdikleri Cevaplara Ait Bulgular

Çalışanların demografik kısmındaki 14 değişkenin iş sağlığı ve güvenliği farkındalıklarını değerlendirilmelerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılacak analiz türüne karar vermek için varyanslarının homojenliği test edilmiştir. Homojenlik testinde p>,05 sonucu elde edilenlerde parametrik testler, p<,05 sonucu elde edilenlerde non-parametrik analizler kullanılmaya karar verilmiştir.

Lojistik çalışanların medeni durumlarına bağlı olarak İSG farkındalıklarının olup olmadığını test etmek için öncelikle sorulara verilen cevapların ortalamalarına bağlı olarak grup dağılımlarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Medeni durum grup varyanslarının homojen dağılım sağlandığı belirlenmiş ve t testi analizi yapılmıştır.

Tablo 2: Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları t testi analiz sonuçları

	Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	N	X	SS	t	p
Medeni Durum	Evli	45	3,84	,76	1,768	,586*
	Bekâr	31	4,13	,65		

Lojistik çalışanların medeni durumlarına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarından sırasıyla t (76) =1,768; p= 0,586 elde edilmiştir. p>0,05 elde edildiğinden çalışanların medeni durumlarına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılık olmadığı belirlenmiş ve H14 hipotezi ret edilmiştir.

Lojistik alanda çalışanların aylık gelir ve firmada çalışma yıllarına bağlı olarak İSG farkındalıklarının olup olmadığını test etmek için öncelikle sorulara verilen cevapların ortalamalarına bağlı olarak grupların homojen dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiştir. Aylık gelir ve firmada çalışma yıllarına bağlı grup varyanslarının homojen dağılım sağlandığı belirlenmiş ve Anova testi analizi yapılmıştır.

Tablo 3: Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları Anova testi analiz sonuçları

Aylık Gelir	N	X	Ss
4250 TL ve altı	14	4,34	,59
4250-5250 TL	39	3,81	,78
5300-6300 TL	13	3,83	,69
6300 TL ve üzeri	10	4,16	,52
Toplam	76	3,96	,73

Aylık Gelir	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	3,568	3	1,189	2,382	,077
Gruplar içi	35,954	72	,499		
Toplam	39,522	75			

Ankete katılanların aylık gelirlerine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucu F=(3,72)= 2,382; p=,077 elde edilmiştir. p<,05 olduğundan lojistik çalışanların aylık gelirlerine bağlı İSG farkındalıklarında farklılık olmadığı tespit edilmiş ve H2 hipotezi ret edilmiştir.

Tablo 4: Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları Anova testi analiz sonuçları

Firmada çalışma süreleri	N	X	Ss
1-5 yıl	40	4,05	,64
6-10 yıl	14	3,70	,71
11-15 yıl	13	4,09	,59
16 yıl ve üzeri	9	3,73	1,16
Toplam	76	3,96	,73

Firmada çalışma süreleri	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	1,942	3	,647	1,240	,301
Gruplar içi	37,580	72	,522		
Toplam	39,522	75			

Lojistik çalışanlarının firmada çalışma sürelerine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucu F=(3,72)= 1,240; p=,301 elde edilmiştir. p<,05 olduğundan lojistik çalışanların firmada çalışma sürelerine bağlı İSG farkındalıklarında farklılık olmadığı tespit edilmiş ve H7 hipotezi ret edilmiştir.

Lojistik çalışanların cinsiyete, iş kazası yaşama, meslek hastalığına yakalanma, Covid-19 geçirme, firmadaki İSG uygulamalarını yeterli bulma ve İSG eğitimi alma durumlarına bağlı olarak İSG farkındalıkların belirlenmesindeki analiz türünü tespit etmek amaçlı yapılan homojenlik testlerin sonucunda p<,05 elde edilmiştir. Grupların dağılımında homojen dağılım sağlanmadığından Mann Withney U testi ile analiz yapılmıştır. Yapılan test sonucunda sırasıyla U=546,000; z=-,550; p=,582; U=94,500; z=-2,227; p=,026; U=125,500; z=-1,101; p=,285; U=584,000; z=-,592; p=,554; U=543,000; z=-1,497; p=,134; U=209,000; z=-2,195; p=,028; elde edilmiştir. p>,05 olduğu test sonuçlarına bağlı olarak lojistik çalışanların cinsiyet, meslek hastalığına yakalanma, Covid-19 geçirme ve firmadaki İSG uygulamalarını yeterli bulma demografik özelliklerine bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre H3, H4, H11 ve H12 hipotezleri ret edilmiştir. p<,05 olduğu test sonuçlarına bağlı olarak da iş kazası yaşama ve İSG eğitimi alma durumlarına bağlı olarak İSG farkındalıklarında farklılık olduğu tespit edilmiş ve H10 ve H9 ipotezleri kabul edilmiştir. İş kazası geçiren lojistik çalışanların İSG farkındalıklarının (X= 57,75), iş kazası geçirmeyen çalışanlardan (X= 36,85) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İSG eğitimi alan lojistik çalışanların İSG farkındalıklarının (X= 40,78), İSG eğitimi almayan çalışanlardan (X= 25,00) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları Mann Withney U testi analiz sonuçları

Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	**Cinsiyet**	**N**	**X**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**z**	**p**
	Erkek	54	37,61	2031,00	546,000	-,550	,582*
	Kadın	22	40,68	895,00			
Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	**İş Kazası Yaşama**	**N**	**X**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**z**	**p**
	Evet	6	57,75	346,50	94,500	-2,227	,026*
	Hayır	70	36,85	2579,50			
Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	**Meslek Hastalığı Geçirme**	**N**	**X**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**z**	**p**
	Evet	5	49,00	245,00	125,500	-1,101	,285*
	Hayır	71	37,76	2681,00			
Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	**Covid-19 geçirme**	**N**	**X**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**z**	**p**
	Evet	25	36,36	909,00	584,000	-,592	,554*
	Hayır	51	39,55	2017,00			
Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	**Firmadaki İSG uygulamalarını yeterli bulma**	**N**	**X**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**z**	**p**
	Evet	31	42,48	1317,00	543,000	-1,497	,134*
	Hayır	44	34,84	1533,00			
Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	**İSG Eğitimi Alma**	**N**	**X**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**z**	**p**
	Evet	65	40,78	2651,00	209,000	-2,195	,028*
	Hayır	11	25,00	275,00			

Lojistik çalışanların yaş, eğitim durumu, toplam çalışma süreleri ve iş değiştirme sayılarına bağlı İSG farkındalıklarında farklılık olup olmadığını belirlemek için homojenlik testi yapılmıştır. Yapılan homojenlik testinde yaş, eğitim durumu, toplam çalışma süreleri ve iş değiştirme sayıları gruplarının homojen dağılım göstermedikleri belirlenmiş ve Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda Kruskal-Wallis testi analiz tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 6: Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları Kruskal Wallis testi analiz sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Lojistik çalışanların İSG farkındalıkları	18-25 yaş	13	45,04	3	7,196	,066	Fark yok
	26-35 yaş	25	44,64				
	36-45 yaş	29	34,26				
	46-55 yaş	9	25,67				
	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	Ortaöğretim	7	30,07	4	6,403	,171	Fark yok
	Lise	37	40,03				
	Ön lisans	13	42,23				
	Lisans	11	26,82				
	Lisans üstü	8	48,81				
	Toplam Çalışma Süreleri	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
İSG Lojistik çalışanlarının İSG farkındalıkları	1-5 yıl	22	44,95	3	5,988	,112	Fark yok
	6-10 yıl	19	30,18				
	11-15 yıl	14	33,57				
	16 yıl ve üzeri	21	42,55				
	İş Değiştirme Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Lojistik çalışanların İSG farkındalıkları	1-3 kere	49	43,08	2	8,568	,014	1-3 kere/4-6 kere 1-3 kere/7-10 kere
	4-6 kere	22	26,91				
	7-10 kere	5	44,60				

Lojistik çalışanların yaş, eğitim durumu, toplam çalışma süreleri ve iş değiştirme sayılarına bağlı İSG algılarındaki farklılık için yapılan Kruskal-Wallis analiz sonucunda sırasıyla x2(3, n=76) =7,196; p=,066, x2(4, n=76) =6,403; p=,171 ve x2(3, n=76) =5,988; p=,112 ve x2(3, n=76) =8,568; p=,014 elde edilmiştir. Elde edilen analiz verilerine göre p>0,05 olduğu için haritacıların yaş, eğitim durumu, toplam çalışma sürelerine bağlı İSG algılarındaki farklılık olmadığından H1, H5 ve H16 hipotezleri ret edilirken; p<0,05 sonucunun elde edildiği ve İSG farkındalığında iş değiştirme sayısının etkili olmasından dolayı H8 hipotezi kabul edilmiştir. Çalışma hayatında iş değiştirme sayısı 1-3 kere olan çalışanların İSG farkındalıklarının (X= 43,08), iş değişiklik sayısı 4-6 kere olan çalışanlardan (X= 26,91) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma hayatında iş değiştirme sayısı 7-10 kere olan çalışanların ise İSG farkındalıklarının (X= 44,60), iş değişiklik sayısı 1-3 kere olan çalışanların İSG farkındalıklarından (X= 43,08) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Haritacıların 18 soruluk İSG farkındalık sorularına verdikleri cevapların ortalamaları, standart sapması ve verilen cevap ortalamasının sonuçları tablo halinde verilmiştir.

Tablo 7: Lojistik sektörü çalışanlarını İş sağlığı ve güvenliği yönünden İncelemeye Yönelik Soruların Analizi Tablosu

SORULAR	N	ORT	SS	Sonuç
6331 sayılı İSG Kanununa göre işveren tarafından yeterli İş Sağlığı ve Güvenliği Hizmetleri sağlanır.	76	3,73	1,20	Evet
Çalıştığım firmadaki sık sık eleman değişimi veya eleman alımı olması işe karşı aidiyet duygusunu azaltır.	76	3,95	1,03	Evet
4857 sayılı İş Kanunu'na göre yasal hak ve sorumluluklarını bilir.	76	3,65	1,12	Evet
İşe alım sürecinde iş başı yapılmadan önce Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin verilmesi önemlidir.	76	**4,42**	,95	Kesinlikle evet
6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununa göre görev ve yükümlülüklerin farkında olur.	76	3,86	1,06	Evet
Lojistik sektöründe, İş Sağlığı ve güvenliğine gerekli önemin verilmesi ile iş kazası ve meslek hastalığının azalmasını sağlar.	76	4,19	,97	Kesinlikle evet
Çalışma ortamında bulunan İş sağlığı ve güvenliğine yönelik talimatlar daha güvenli çalışılmasını sağlar.	76	4,1	,91	Evet
Yönetimin İş Sağlığı ve Güvenliği uygulamalarını çalışanlardan önce uyması beni teşvik eder.	76	**4,3**	,83	Kesinlikle evet
Çalışma ortamındaki termal konfor şartlarının uygun olması çalışanın sağlığına olumlu etki eder.	76	4,23	,99	Kesinlikle evet
İşletmenin, bir İş Sağlığı ve Güvenliği politikası ve hedeflerinin olması çalışanları olumlu yönde etkiler.	76	4,19	1,00	Kesinlikle evet
Tehlikeli maddelerin taşınması, depolanması ve yüklenmesi konusunda dikkat edilmesi gerekenleri bilir.	76	3,97	1,07	Evet
Acil durumlarda yapılması gerekenleri bilir ve uygular.	76	3,97	1,05	Evet
Çalıştığı işe özgü karşılaşabileceği tehlike ve riskleri tahmin eder.	76	3,91	1,02	Evet
Yüksekte istifleme ve depolama sırasında kullanılması gereken kişisel koruyucu donanımları kullanır.	76	3,77	1,18	Evet
Çalışan temsilcisinin nasıl belirlendiğini bilir ve çalışan temsilcisinin görevlerini ifade eder.	76	3,77	1,15	Evet
5510 sayılı yasa göre iş kazası ve/veya meslek hastalığının hangi durumlarda kabul edildiğini ifade eder.	76	3,76	1,16	Evet
6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na göre işyerlerinin tehlike türüne göre kaça ayrıldığını bilir.	76	3,68	1,16	Evet
Çalışma yılı arttıkça iş kazası ve/veya meslek hastalığını yaşama olasılığının azaldığını ifade eder.	76	**3,43**	1,19	Evet

Lojistik sektöründe çalışanların iş sağlığı ve güvenliği yönünden verilen yanıtlar incelendiğinde, işe alım sürecinde iş sağlığı ve güvenliği eğitimin verilmesinin gerekli olduğu düşüncesi yüksek çıkmıştır(4,42). Yönetimin iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarına, çalışanlara göre daha çok uymaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Yıllar geçtikçe iş kazası ve meslek hastalığı yaşama olasılığının azalacağını inanma düşünceleri düşük çıkmıştır(3,43).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmaya katılanların demografik verilerine incelendiğinde, erkek, evli, 36-45 yaş aralığında ve iş kazası geçirmeyenlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi lise ve 1-5 yıl arasında çalışma süresine sahiptir. Büyük çoğunluğu iş sağlığı ve güvenliği eğitimi almasına rağmen yetersiz olduklarını düşünmektedirler.

Lojistik çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği farkındalıklarının yaş, eğitim durumu, toplam çalışma süresine, medeni duruma, aylık gelirine, firmadaki çalışma süresine, cinsiyet, meslek hastalığı yakalanma durumuna, Covid-19 geçirmesine ve firmadaki iş güvenliği uygulamalarının yeterli bulmasına bağlı olmadığı sonucu elde edilmiştir. Çalışanların İSG farkındalıkları iş kazası geçirme ve iş sağlığı ve güvenliği eğitimi alma durumlarına bağlı olduğu tespit edilmiştir. İş kazası yaşamış ve İSG eğitimi almış çalışanların farkındalık seviyesi daha yüksek çıkmıştır. İş değişikliği sayısının artışı farkındalığı olumlu yönde etkilemiştir. Her zamanki gibi yaşanmış tecrübeler iş sağlığı ve güvenliğini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Çalışanların önermelere verdikleri cevaplar analiz edildiğinde, işbaşı eğitimlerin önemli olduğunu, çalışma ortamındaki termal konfor şartlarının sağlanması gerektiğini, yönetimin çalışanlardan daha fazla iş sağlığı ve güvenliğine uyması çalışanlara olumlu yönde etki yaptığı görülmüştür. Yılların geçmesine rağmen iş kazası ve meslek hastalığı sayısının azalacağını düşünmüyorlar. Diğer önermelere verilen cevaplar orta düzeyde çıkmıştır. Bu sonuçlara göre çalışanların iş sağlığı ve güvenliğine bakış açıları ve inançları orta düzeydedir.

Çalışanların, iş sağlığı ve güvenliği farkındalıklarının yükselmesi, işletmenin bir İSG yönetim sisteminin olması, bu sistemdeki uygulamaların sürdürebilirliğinin sağlanması ile mümkündür. Belirli zamanlarda iş güvenliği eğitimlerinin amacına uygun ve herkesin katılımın sağlanması ile yapılmalıdır. İş güvenliği kurallarına uyanların ödüllendirilmesi ile çalışanların teşvik edilmesi gerekir. Sektörde yaşanmış iş kazaları ve meslek hastalıklarının çalışanlara aktarılması, İSG ye uyulduğunda kazanımların neler olduğu ve uyulmadığında nelerin kaybedildiğinin

anlatılması ile çalışanlar daha çok motive edilir. Baylan (2019) tarafından yapılan çalışmada, çeviri mevzuat yerine kendi mevzuatımızın yapılması ve sektör ile üniversitelerin işbirliği yapması ile öğrencilerin üniversite eğitimleri sırasında yeterli eğitimlerin verilmesi iş sağlığı ve güvenliği farkındalığı ve kültürünün oluşturulması gerektiğini önermiştir.

KAYNAKÇA

1. Eyitmiş, A. M. & Kaplan, S. (2021). İş Güvenliği İle Motivasyon, İş Doyumu Ve İşten Ayrılma İlişkilerinin Uluslararası Lojistik Firması Çalışanları Üzerin Etkisi. Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 12 (1), 74-93.

2. Bas, G. & Koseoglu, A.M., (2019). Analysis of the warehouse work accidents in logistics sector. PressAcademia Procedia (PAP), V.9, p.262-268.

3. Acar, Z. & Köseoğlu, M. (2014). Lojistik Yaklaşımıyla Tedarik Zinciri Yönetimi. Nobel Yayıncılık, 1.Basım, Ankara.

4. Baylan, M. & Karaçevirgen, T. (2019). Lojistik Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği: Türkiye Örneği. II. Uluslararası Kahramanmaraş Yönetim, Ekonomi ve Siyaset Kongresi

5. Kuyucu, Ç. (2016). Lojistik Faaliyetlerinde Depolama Süreçlerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Risklerinin Değerlendirilmesi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tez, Ankara.

6. Peker, V. (2009). Lojistik Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamaları ve Risk Analizleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

7. Tran, H. Stephen, C. & Shu-Ling, C. (2011) A Quality Management Framework for Seaportsin their Supply Chainsin the 21st Century, The Asian Journal of Shipping and Logistics, 27(3), s.363-386.

8. Akan, E. & Dalbay, N. (2015). Lojistik Sektöründe Kalite ve İş Sağlığı-Güvenliği Yönetim Sistemleri: Bir Araştırma, Beykoz Akademi Dergisi, 3 (1), 21-66.

9. Kaba, N.(2013). Lojistik İşletmesinde Risk Odaklı Bir Yönetim, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

10. Bahar, E. (2007). Lojistikte Lojistikte Risk Yönetimi ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletme Ana Bilim Dalı.

11. Yavuz, Ş. Gür, B. & Altıntaş, Ö. (2021). Investigatıon of Risk Factors Perception Levels ın Public and Private Sector Institutions for Workers ın The Office Envıronment. Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities, 8(20), 85–100.

12. Saka, Y. (2020). Çalışma Ortamında Risk Etmenleri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

13. Ercan, A.(2010). Türkiye'de Yapı Sektöründe İşçi Sağlığı Ve Güvenliğinin Değerlendirilmesi, Politeknik Dergisi, Cilt:13 Sayı: 1 s. 49-53.

14. Peker, V. (2009). Lojistik Sektöründe İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamaları ve Risk Analizleri, Yüksek Lisans Tezi, Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

15. Seçer, İ. (2015). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci. Ankara: Anı Yayıncılık.

16. Çam, M. O.& Baysan, A.L. (2010). Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. HEMAR-G., 12(2), 59-71.

17. 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, Sayı: 28339, Cilt: 52, 30/6/2012

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

Review Article

Subject Area
Preschool Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3364-3376

Arrival
04 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64864
Article Serial Number
13

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64864

How to Cite This Article
Tekerci, H. (2022). "Okul Öncesi Dönemde Bilim Eğitiminin Diğer Yöntemler İle Bütünleştirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3364-3376

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

Okul Öncesi Dönemde Bilim Eğitiminin Diğer Yöntemler ile Bütünleştirilmesi

Integrating Science Education with Other Methods in Preschool Period

Hacer Tekerci [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye

ÖZET

Çocukların iyi bir düşünür olmalarında bilim eğitiminin rolü oldukça önemlidir. Çünkü çocukların sahip oldukları, meraklı ve araştırmacı olma eğilimleri, çok erken dönemlerden itibaren her yerde bilim yapma fırsatını mümkün kılmaktadır. Bu nokta da önemli olan öğretmenlerin, çocukların yeni fikirler ve anlamlar üretme çabasında bilimi nasıl kullanmaları gerektiği ve hangi yöntem ve stratejilerle çocuklara yaklaşması gerektiğidir. Okul öncesi eğitim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin bilimsel bir anlayış ile sunulması çocukların bilimsel düşünme becerilerini destekleme konusunda rolü son derece önemlidir. Ulusal ve uluslararası alanda başarıya ulaşmış bilim eğitimi programlarının en ayırt edici yönü bilimi tüm program boyunca etkili bir şekilde uygulamalarıdır. Bu doğrultuda erken dönemden itibaren başlayan etkili bilim uygulamalarının amacı; onları mühendis ya da fizik bilimci yapmaktan öte, iyi bir bilimsel düşünür olmaları konusunda desteklemek, günlük yaşamlarında kendi kendilerine yetmelerini sağlamak ve ihtiyaçlarına ulaşmayı kolaylaştırmaktır. Çocukların ihtiyacı olan becerileri ve bağlantıları güçlendirmek ve kalıcı hale getirmek, erken dönemde yapılacak doğru müdahaleler ile mümkündür. Erken dönemde etkili bilim uygulamalarında ki en önemli olgu ise, öğretmenlerin sahip olduğu bilimsel anlayış ile birlikte, mevcut yöntemleri etkili bir şekilde bütünleştirme bilgi ve becerisinde yatmaktadır. Çalışma kapsamında erken dönemde bilim nedir ve etkili bilim eğitimi ne anlama gelmektedir, bilimsel yöntemin okul öncesi eğitim programı boyunca tüm süreçlere yerleştirilmesi, programda kullanılan farklı yöntemler ve bilim eğitimi ilişkisi, örnek etkinlikler ve öneriler ele alınmıştır. Buna bağlık olarak çalışmada, erken dönemde bilim eğitimi ile çocukların ihtiyaç duyabileceği bilimsel içerik bilgisinin kazandırılması ve ilgili becerilerin geliştirilmesinde, diğer alanlar ile bütünleştirilmesinin öneminin ve etkili bilim eğitimi uygulamalarının anlaşılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Bilim Eğitimi, Bütünleştirme

ABSTRACT

The role of science education is very important for children to become good thinkers. Because children's tendency to be curious and inquisitive makes it possible to do science everywhere from very early ages. At this point, what is important is how teachers should use science in the effort of children to produce new ideas and meanings, and with which methods/techniques they should approach children. Presenting the methods and techniques used in the preschool education program with a scientific understanding is extremely important in supporting children's scientific thinking skills. The most distinctive aspect of science educational programs that have achieved success in the national and international arena is that they apply science effectively throughout the program. In this direction, the aim of effective science practices starting from the early period; rather than making them engineers or physical scientists, it is to support them to be good scientific thinkers, to enable them to be self-sufficient in their daily lives and to facilitate their needs. Strengthening the skills and connections that children need and making them permanent is possible with the right interventions in the early period. The most important phenomenon in effective science practices in the early period lies in the knowledge and ability of teachers to effectively integrate existing methods with their scientific understanding. Within the scope of the study, what is science in the early period and what effective science education means, the placement of scientific method in all processes throughout the preschool education program, the relationship between different methods used in the educational program and science education, sample activities and suggestions are discussed. Accordingly, in this study, it is aimed to understand the importance of integrating it with other fields and effective science education practices in gaining the knowledge of scientific content that children may need with early science education and developing related skills.

Keywords: Preschool, Science Education, Integration

1.GİRİŞ

Bilim eğitimi, son yıllarda her seviyeden çocuklar için dikkate değer bir ilgi alanı haline gelmiştir. Bunun sebebi, özellikle ülkelerin küresel ekonomiyle yarışa girmek için nitelikli işgücü üretebilme çabası ile ilgilidir. Bu amaçla günümüzde iş gücünde arzu edilen insan niteliklerinde; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının gelişimi şart koşulmaktadır (Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), 2009). Diğer taraftan ise ekonomik kalkınmayla beraber bilim okuryazarı toplum inşa etme hedefi, eğitim programlarının temel hedefi haline gelmiştir. Okul öncesi eğitim programlarında birbiriyle yarışan pek çok hedef arasında bilim eğitimi niye önemlidir?

Okul öncesi dönemde bilim eğitimi önemlidir. Çünkü çocukların iyi bir düşünür olmalarında bilim eğitiminin rolü tartışılmaz bir gerçektir. Çocukların sahip oldukları, meraklı ve araştırmacı olma eğilimleri, çok erken dönemlerden itibaren her yerde bilim yapma fırsatını mümkün kılmaktadır. Onların bilmedikleri şeylere yönelik sürekli soru sorma ve sorgulama becerileri çevrelerindeki yetişkinleri, cevaplamaya, düşünmeye ve bu sürece dahil olmaya zorunlu kılmaktadır. Ancak önemli olan, çocukların yeni fikirler ve anlamlar üretme çabasında öğretmenlerin hangi yöntem ve stratejilerle çocuklara yaklaşması gerektiğidir. Bununla birlikte, etkili bir bilim programının taşıması

gereken özelliklerin bilinmesi de etkili uygulamaların gerçekleştirilmesinde yarar sağlayacaktır. Bu sebeple sonraki bölümlerde çocuklar tarafından öğrenilmesi gereken bilimsel bilgileri ve anlayışlarını destekleyen, etkili bir bilim programında kullanılabilecek yöntemler ve bu yöntemlerle bilim eğitiminin bütünleştirilmesi için gereken içerik ve bağlam sunulacaktır.

2. ERKEN DÖNEMDE BİLİM EĞİTİMİ

Küçük çocukların, dünyayı anlayabilmek ve anlamlandırabilmek için sayısız soruları vardır. Örnek olarak; 'Gürültü nasıl oluşur? Güneş, gece olunca nereye gider? Köpekler neden ayakkabı giymez? Canlılar suyun içinde nefes almadan nasıl yaşayabiliyor? Karıncaların antenleri var bizim niye yok? Binalar yıkılmadan nasıl ayakta durur?'. Çocukların merak ettiği soruların çoğunluğu bilimsel temalara ait olguları içermektedir. Çünkü çocuklar doğuştan bilime ve bilimsel olaylara dair yoğun bir merak duygusu içindedirler.

Erken dönemde çocuklara ait bu özelliklerin, onların ilgisini çekebilecek bilimsel temalar ve etkinliklerle desteklemesi, bilim eğitiminin en önemli amaçlarındandır. Bu nedenle bilim, dünyada olan biteni gözlemlemek ve dünyaya ilişkin bilgiyi öğrenmek için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biridir. Çünkü bilim, bilimsel bilginin gelişimine özgü inanç ve değerleri içerir (Crowther, Lederman ve Lederman, 2005; Güler ve Akman, 2006). Çağımızda yaşanan bilim patlaması, ihtiyaç duyulan insan profillerinde değişiklik yapılmasını ve eğitim programlarının içeriklerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda erken dönemden itibaren başlayan etkili bilim uygulamalarının amacı; onları mühendis ya da fizik bilimci yapmaktan öte, iyi bir bilimsel düşünür olmaları konusunda desteklemek (Tekerci, 2019), günlük yaşamlarında kendi kendilerine yetmelerini sağlamak ve ihtiyaçlarına ulaşmayı kolaylaştırmaktır (Helping Your Child Learn Science [HYCS], 2005).

Erken bilim uygulamaları kapsamında çocuklar, birçok bilimsel kavramı kazanmaya başlarlar. Kavram gelişimini destekleyen nöral yapı, bebekler anne karnındayken gelişmeye ve aktif olmaya başlar. Nöral plastisitenin en yüksek olduğu dönem ise erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde bebeklerin, düşünme, görme, duygu gibi beyin fonksiyonlarından sorumlu yaklaşık 100 milyar sinir hücresi ile dünyaya geldikleri bilinmektedir (Dolu, 2015). Yaşamın ilk iki yılında aldıkları duyusal bilgilere bağlı olarak nöronlar, birbirleriyle bağlantı kurmaya başlarlar (Eagleman, 2001; Eagleman, 2015; Novich ve Eagleman; 2015). Bu bağlantıları güçlendirmek ve kalıcı hale getirmek, erken dönemde yapılacak doğru müdahaleler ile mümkündür (Blakemore ve Frith, 2005; Keleş ve Çepni, 2006). Peki bu uygulamalarda, çocuklarla gerçekleştirilecek bilim eğitiminin rolü nedir?

Amerikan Ulusal Bilim Eğitimini Geliştirme Merkezi (National Center for Improving Science Education, NCISE), bilim eğitiminin amaçlarını üç başlıkta açıklamıştır; 1) Çocukların doğuştan sahip oldukları merak duygusunu desteklemek ve geliştirmek, 2) Çocukların düşünme becerileri geliştirmek, 3) Çocukların dünya hakkındaki bilgilerini genişletmek (Kandır ve diğerleri, 2012). Eshach ve Fried (2005) ise, çocukların neden bilimle meşgul olmaları gerektiğini açıklayan altı önemli nokta belirlemişlerdir. Bunlar;

1. Çocuklar kendiliğinden etrafı gözlemlemekten ve düşünmekten hoşlanırlar.

2. Çocukları bilimle tanıştırmak, bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur.

3. Bilimsel olgularla erken dönemde etkileşime girmek, daha sonra ihtiyaç duyulan bilimsel kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlar.

4. Bilimsel dilin erken yaşta kullanılması, bilimsel kavramların gelişimini etkiler.

5. Çocuklar bilimsel kavramları anlayabilir ve bilimsel olarak akıl yürütebilir.

6. Bilim, bilimsel düşünceyi geliştirmek için etkili bir araçtır.

Bu bağlamda etkili bir bilim eğitimi için, öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Öncelikle bir bilim programı uygulanırken öğretmenin, bilim eğitiminin amacını iyi bilmesi gerekmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitim programlarında, bilim eğitiminin amaçlarını şöyle belirtilmiştir: Çocuklarda, öğretmenin rolü, kavram ya da materyaller, bilim eğitimi çevreleri, öğrenme süreci, bilime karşı olumlu tutum ya da öğretmen özellikleri gibi farklı noktalara dikkat etmek gerekmektedir (Kandır, Yaşar ve Tuncer, 2011; İnan, 2007). Çocuklar hızlı bir gelişim ve değişim içinde, daima gelişir ve bilgilerini gösterme konusunda istekleri fark edilip desteklenmesi önemlidir. Öğretmenler uygulama yaparken, çocukları öğrenme sürecinin merkezine koyarak, sahip oldukları bilgi ve becerileri farklı yöntem ve teknikler ile desteklemelidir. Bu nedenle çocuklara sunulacak bilim programları; bilimsel kavramlara ve bilimsel süreç becerilerine odaklanmayı gerektirmektedir (Kloos, Baker ve Luken, 2012; Setiavan ve Tatminingsih, 2013). Bu nedenle çocukların bilimsel temalar ile ilgili bilimsel kavram

kazanımında ve anlam oluşturma çabasında en çok ihtiyaç duydukları beceriler ise bilimsel süreç becerileridir (Martin, Sigur ve Schmidt, 2005; Rapudi, 2004).

Bilim süreçleri, insanların bilim yaparken ortaya koydukları eylemleridir. Okul öncesi dönemde bilimsel çabayı oluşturan süreç becerileri; temel süreç becerileri olarak ifade edilir (Erdoğan, 2010; Lind, 2005; Martin, Sigur ve Schmidt; 2005). Bilimsel süreç becerileri, çocukların ilerlemeci bir yaklaşımın benimsendiği somut uygulamalar kullanarak yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olur. Okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklar için, gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, ölçme, kaydetme, iletişim, tahmin etme ve sonuç çıkarma becerileri en uygun olanlardır (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Chabalengula, Mumba ve Mbewe 2011; Can ve Pekmez, 2010; Erdoğan, 2010; Dönmez ve Azizoğlu, 2010; Martin, Sigur ve Schmidt, 2005; Saçkes, 2013; Tekerci, 2015). Bu nedenle, öğretmenlerin etkili bir bilim eğitimi uygulaması gerçekleştirebilmeleri için, okul öncesi dönemde bilim eğitimine yönelik derin bir içerik bilgisine sahip olmaları ve sınıflarında kullandıkları yöntem ve teknikler ile bilimsel süreç becerilerini desteklemeleri gerekmektedir. Bu konuda Scharmann (1989), bilimsel süreç becerilerinin, bilim içeriği ile birlikte birbirlerini tamamladıkları için, birlikte öğretilmesi gerektiğini savunarak, bilimsel anlayışın geliştirilmesinde ve bilim içeriği bilgisinin genişletilmesinde önemli olduğuna vurgu yapmaktadır (Aktaran; Ango, 2002). Bu nedenle erken dönemde bilim eğitimi ile çocukların ihtiyaç duyabileceği bilimsel içerik bilgisinin kazandırılması ve ilgili becerilerin geliştirilmesinde, diğer alanlar ile bütünleştirilmesinin anlaşılması eğitim programının etkililiğini arttıracaktır.

3. BİLİMSEL YÖNTEMİN TÜM SÜREÇLERE YERLEŞTİRİLMESİ

Okul öncesi dönemde çocuklarda bilimsel anlayışın geliştirilmesi ve kavramların kazandırılması süreci, yalnızca belirli etkinliklere özgü bir durum değildir. Etkili bilim uygulamaları yapabilmek için programın temeline, bilimsel yöntemin yerleştirilmesi önerilmektedir (Bredekamp, 2015; Gelman ve Brenneman, 2004; Konstelnik ve diğerleri, 2019; Trundle ve Saçkes, 2015). Türkiye'de uygulanan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel özelliklerinden biri sarmal yapıda olmasıdır. Bu durum, çocuklar için belirlenen kazanımların süreç boyunca yeniden ele alınmasına olanak sağlamaktadır. Bu özellik, öğretmenlerin bilimsel düşünmeye ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine zemin hazırlayan tüm kazanımların, birçok yöntem içinde yer verilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca program yapısı, etkinlik türlerinin tek tek uygulanabileceği gibi, birçok etkinliğin de bütünleştirilerek uygulanabilmesini desteklemektedir. Dünyada uygulanan bilim programları *(Science Lab, SAME-Bilim ve Matematik Eğitiminde Mükemmellik Programı, Science Start, STEM- Bilim, Mühendislik, Teknoloji ve Matematik Eğitimi, Boulder Journey School And Hawkins Öğrenme Merkezi, Seattle Anaokullarında Araştırma Temelli Bilim Programı, Preschool Pathways to Science (PrePS©), S.E.E.D- Erken Çocukluk Gelişimi İçin Bilim Projesi/Programı, ECHOS- Erken Çocuklukta Uygulamalı Bilim Programı, My Teaching Partner-Mathematics/Science Project*) ortak özellikleri açısından değerlendirildiğinde ise; bilim ile matematik, teknoloji, oyun, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, dil etkinlikleri, hareket etkinlikleri ve müzik gibi yöntemleri bütünleştirerek çocuklarda bilimsel düşünme için gerekli, keşif, sorgulama, problem çözme gibi becerilerin desteklenmesine odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca, araştırma temelli uygulamalar ile çocuklarda bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasının önemine dikkat çekerek, bilim tabanlı bir öğrenme yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir (Anderson ve Nesholm, 2010; Gelman ve Brenneman, 2004; Gilson ve Cherry, 2004; Katz, 2010; Kefi, 2015; Whittaker, Kinzie, Williford ve DeCoster, 2015). Çünkü, okul öncesi dönem çocuğunun özellikleri ve fen eğitiminin doğası göz önüne alındığında, etkili fen eğitiminin gerçekleşmesinde öğretmenlerin bilime yönelik inancı ve tutumu, uyguladıkları öğretim stratejileri, kullandıkları yöntem ve teknikler, fen öğretme hakkındaki anlayışları ile doğrudan ilişkilidir (Saçkes, Akman ve Trundle, 2012; Ünal ve Akman, 2006).

Okul öncesi öğretmenlerinin bilim eğitimi yapma konusundaki çabasını değerlendiren çalışmalarda; bilim uygulamalarında daha çok deney etkinliklerini tercih ettikleri diğer teknikler konusunda yetersiz oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca bilim yapma konusunda öz yeterliklerinin olmasına rağmen, kavram öğretimi konusunda sorun yaşadıkları ve hiçbir öğretmenin bütünleştirme ya da bağlantı deneyimlerden bahsetmedikleri görülmüştür (Akanca, Aktemur Gürler ve Alkan, 2017). Farklı çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin temel fen kavramının öğretim uygulamalarını tasarlarken aktif öğrenme yöntemleri ve teknolojiden yeterince faydalanmadıkları görülmektedir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Ayrıca Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin yeni nesil fen eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir (Saçkes, Akman ve Trundle, 2012). Buna karşılık ilgili literatürde, yaratıcı drama etkinlikleri ile gerçekleştirilen etkinliklerinde, çocukların kavram bilgilerini ve iletişim becerilerini arttırdığını ortaya koymaktadır (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010). STEM temelli bütünleştirilmiş etkinliklerin ise çocukların bilimsel süreç becerileri, kavram bilgilerini ve diğer duygu ve beceri gelişimlerini desteklediğini belirtmektedir (Alan, 2020). Yıldız, Özgül ve Saçkes (2019) çalışmalarında, bütünleştirilmiş fen ve Türkçe etkinliklerinin çocukların Dünya'nın şekli ve gece-gündüz kavramlarına ilişkin anlayışlarını bilimsel olarak desteklediğine işaret etmektedirler.

Bu nedenle okul öncesi dönemde öğretmenlerin farklı yöntemleri uygulamaya yönelik aldıkları derslerde alan bilgisinin yeterli olması, bilim uygulama sürecinin niteliği açısından önemlidir. Özellikle bütün bu alanları birleştirmeye yönelik 'Okul Öncesi Eğitim Programı' dersinin içeriğinin etkili sunulması, bu yeteneklerini geliştirmektedir. Ayrıca 'Erken Çocuklukta Fen Eğitimi' dersi kapsamında, bilimsel anlayışın tüm program boyunca yerleştirilmesi, odak kavramların seçilmesi ve bilimsel süreç becerilerinin desteklenmesi ile etkinlikleri bütünleştirmenin temelinde yatan ve odaklanılması gereken temel özellik olmalıdır.

3.1. Bilim Eğitiminin Matematik ile Bütünleştirilmesi

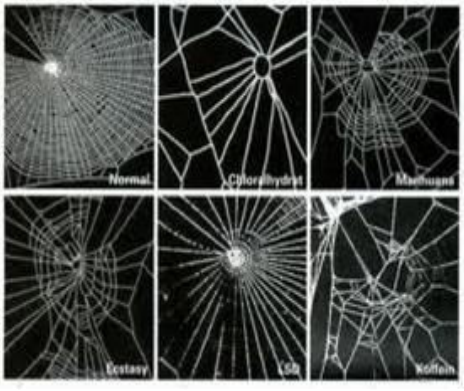
Bilim kendi doğası ve dili olan bir çalışma alanıdır. Aynı zamanda bilim süreci tüm yöntemleri kapsayacak nitelikte bir zaman dilimini ifade etmektedir. Çocuklar erken dönemden itibaren bilimsel uygulama fırsatları ile karşılaşmaz ise başka türlü bilimin dilini içeren kelimeler ve anlayışlara denk gelemeyebilirler. Oysaki çocuklar erken yaşlardan itibaren, gözlem yapma, karar verme, plan yapma ve uygulama, bilimsel kavramları bilme ve kullanma, akıl yürütme gibi becerileri gösterebilme kapasitesine sahiptirler. Bilimsel bilgi sunan kitaplar, deneyimler, etkinlikler çocukların bilimsel dili öğrenebilmesi için zengin bir kaynaktır. Dil bilim ve matematiği öğrenebilmesi kadar beyin gelişimi ve bilişsel gelişiminin de önemli bir parçasıdır (Gelman ve Brenneman, 2004). Bilim ve matematik ortak süreçleri barındıran bir disiplin alanıdır. Öğretmenler tarafından bu süreçlerin fark edilmesi ve bilinmesi, her iki alanın bütünleştirilebilmesi için oldukça etkilidir (Saçkes, Akman ve Trundle, 2012).

Ülkemizde matematiğe olan ilgi, sevgi ve başarısında çocuklar arasında önemli farklar bulunmaktadır. Bunun en önemli sebebi ise erken dönemden itibaren gündelik matematiğin çocuklara kazandırılamamasıdır. Miktarı (daha fazla, daha çok), şekli, büyüklüğü ve örüntüyü içeren matematik hakkındaki informal bilgi *gündelik matematik* olarak bilinir (Bredekamp, 2015). Bunun yerine semboller, formüller ile zorlaştırılan matematik bilgi çocukların bu alana karşı isteksizlik duymasına yol açmaktadır. Oysaki matematik öncelikle yaşamla bağlantılı bir anlayışın oluşturulmasında etkin bir yöntem olarak kullanılabilir. Çocukların günlük yaşamda matematik dilini fark etmesi çok önemlidir. Örnek olarak bilim süreçlerinde karşılaştırmalar yapan çocukların; benim kamyonumun tekeri seninkinden '*daha büyük'* şeklinde kıyaslamaları ya da bir eylemin olası sonuçlarını tahmin etmeleri için kullandıkları '*topu daha dik bir zeminden bıraktığım için top hızlı bir şekilde aşağıda düştü*' gibi dilin, öğretmenler tarafından bilimsel bir anlayışla yansıtılması, onları gittikçe matematik dilini kullanma konusunda ustalaştıracaktır. Ya da öğretmenin gün boyunca kullanacağı; 'bugün sınıfta *iki kişi eksik*, etkinliğimizde *kare* masaları kullanacağız, geziye kaç kişi katılacağız, sayalım! Kaç kardeşin var parmaklarınla göster!' gibi kullandığı dil, çocukların matematik diline yönelik kelime bilgisini genişletmesinde yararlı olabilir.

Çocuklar gün içinde blokları üst üste dizer, renklerle örüntü yapar, uzunlukları sıralar, bahçedeki lastikleri yuvarlayarak kendi kendilerine deneyler yaparlar. Aslında çocukların oyunları bilim ve matematik ile doludur. Bu noktada öğretmenin görevi bilim ve matematiğin yaşamla olan bağlantısını kurmaları için onlara destek ve imkân vermesidir. Öğretmenlerin matematik ve bilimi bütünleştirerek, çocukların deneyimlerini daha bilimsel bir formatta onlara sunmaları, çocuğun sahip olduğu dili ve becerileri zenginleştirmesine olanak sağlayacaktır. Aşağıda örnek olarak bilim ve matematik ile bütünleştirilmiş bir etkinlik sunulmuştur.

Tablo 1. Bütünleştirilmiş Etkinlik Örneği - 1

Etkinlik Adı:	**Matematikçi Örümcekler**
Etkinlik Türü:	Fen ve Matematik Etkinliği (Bütünleştirilmiş Etkinlik)
Yaş Grubu:	5-6 yaş
Bilimsel Süreç Becerisi	Gözlem, Karşılaştırma
Kavramlar:	Örümcek, ağ, matematik, benzer ve farklı, karşılaştırmak, eşit, ölçmek, şerit ölçü birimi
Kullanılan Materyaller:	Örümcek ağı ile ilgili görseller (EK-1, EK-2), büyüteç, siyah fon kartonu, kâğıt, kalem, video içeriği, ölçüm şeritleri
Kazanım ve Göstergeler:	Bilişsel Alan Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler. Nesne/varlığın rengini söyler. Nesne/varlığın şeklini söyler. Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler. Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.) Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları şekline göre ayırt eder, eşleştirir. Nesne/varlıkları gölgeleri ya da resimleri ile eşleştirir.) Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder, karşılaştırır. Nesne/varlıkların büyüklüğünü ayırt eder, karşılaştırır.)
Öğrenme Süreci:	•Öğretmen çocuklar için bilim merkezine farklı örümcek ağları ve örümcek maketleri ile ilgili görselleri yerleştirir. •Çocukların dikkati görsellere çekilir ve bu şekillerin ne olduğu sorulur. Çocukların yanıtları alınır. Çocuklara sorular sorarak "Daha önce bu şekli gördünüz mü? Nerede görmüş olabilirsiniz? Kim yapıyor olabilir bu şekilleri? vb." diye sorar. •Daha sonra öğretmen örümcek ağlarından bahseder "Bu şekilleri örümcekler yapıyor. Tüm örümcekler ağ örüyorlar. Ve ağların hepsini birer matematikçi gibi hesap yaparak yavaş yavaş örüyorlar.' Öğretmen bu noktada çocuklara sorar 'Matematik ne demek? Ne işe yarar? Kimler Matematikçi olabilir? Örümcekler olabilir mi?' diye sorar ve çocuklarla konuşulur.

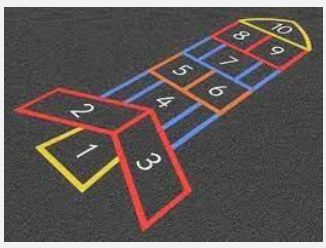
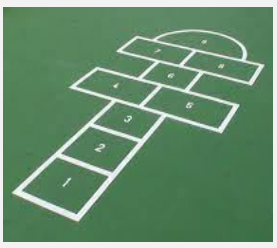
	-Sonra aşağıdaki linkte yer alan 'Matematikçi örümcekler' isimli video izlenir: https://www.facebook.com/talesmatematikmuzesi/videos/sanatsal-bir-%C5%9Fekilde-a%C4%9F-%C3%B6ren-geometri-ustalar%C4%B1-%C3%B6r%C3%BCmcekler-/913151842392197/ -Videonun içeriği ve örümceklerle ilgili konuşulur: 'Vücutlarından ipeksi, incecik ipler çıkararak birbirinden farklı şekiller yapıyorlar ve hepsini ölçerek yapıyorlar. Ve bu iplikler çok dayanıklı oluyor. Peki, örümcekler bu ağları neden yapıyor olabilir?" çocukların tahminlerini alır ve öğretmen devam eder. "Çünkü örümcekler karınlarını doyurmak için zararlı böcekleri bu ağları aracılığıyla yakalarlar ve onlardan kendilerini korurlar. Aynı zamanda örümcekler çıkardıkları ipliklerle çok yüksek yerlerden aşağı kadar inebilirler" der. -Daha sonra çocuklarla birlikte bahçeye çıkarlar. Çevrede örümcek ağı ararlar ve gördükleri ağlar bozulmadan siyah fon kartonunun üzerine yerleştirilir. Üzeri streç film ile kaplanır. Öğretmen ve çocuklar sınıfa çıkar. Aldıkları örümcek ağlarını büyüteç ile incelerler. -Daha sonra öğretmen her çocuğun örümcek ağını gösteren bir görsel seçmesini ister. Çocuklar örümcek ağlarını gözlemler. Şekillerini, merkezini, ipliklerin aralıklarının eşit olup olmadığını karşılaştırırlar. Öğretmen hazırladığı ölçüm şeritlerini (karton şeritler) dağıtır ve genişlikleri ölçmelerini ister. Şerit ölçü birimi tanıtılır ve nasıl kullanılacağı açıklanır. '*Bu ölçü biriminin adı şerit. Uzunluları ve mesafeleri ölçmeye yarar. Biz bu ölçü biri mi ile örümcek ağlarının arasında kalan mesafeleri ve ağların uzunluklarını ölçeceğiz*' gibi. Öğretmen, ağların büyüklüklerini, genişliklerini ölçüp, ölçüm sonuçlarını karşılaştırmaları için yönlendirir. Çocuklar örümcek ağındaki çizgileri, çizgilerin uzunluklarını, yatay mı, dikey mi? karşılaştırırlar. Çocuklar görsellerin birbirine benzeyen ve farklı yönlerini karşılaştırırlar. -Daha sonra her bir çocuğa kâğıt ve kalem dağıtılır. Öğretmen her çocuğun kendi örümcek ağını çizmesini ister.
Değerlendirme Soruları:	Matematikçi örümcekler isimli etkinlik tamamlandıktan sonra çocuklara aşağıdaki sorular: 1.Örümcekler neden ağ örer? 2.Örümcek ağların şekilleri birbirine benziyor mu/ farklı mı? 3.Ağların aralarındaki genişlikler eşit mi? 4.Sizin örümcek ağı tasarımlarınızın özellikleri neler?
Aile Katılımı:	Aileler ile çocuklar okul dışı ortamlarda örümcek ağlarını birlikte keşfedip, diyalog geliştirebilirler.
Örnek Görseller: **EK-1, EK-2**	 

3.2. Bilim Eğitiminin Çocuk Edebiyatı/Türkçe Dil Etkinlikleri ile Bütünleştirilmesi

Çocuk edebiyatı/Türkçe Dil Etkinlikleri bilim eğitiminin etkili bir şekilde bütünleştirilebileceği diğer bir alandır. Çünkü çocuklarda dil gelişimi ve kavram gelişimine odaklanan içeriği ile çocuklarda bilimsel düşüncenin desteklenmesinde anahtar bir rol oynamaktadır. Çocuk edebiyatı/Türkçe Dil Etkinlikleri içeriğinde yer alan, farklı yöntemlerle hikâye anlatma teknikleri, parmak oyunları, şiir öğretimleri ile çocukların dil ve kavram gelişimlerini desteklerken, içeriğinde yer alan farklı temalar ile çocukların diğer gelişim alanlarını desteklemeye odaklanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin erken dönemde bu yöntemin içeriğine yönelik bilgi ve becerileri ile bilimi bütünleştirme çabaları oldukça önem arz etmektedir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, kurgusal çocuk kitaplarını öğretim amaçlı kullanmada yetkin ve deneyimlidirler. Çocuk kitapları, çocukların bilim öğrenmeye yönelik ilgilerini ve tutumlarını desteklemede kullanılabilir. Kurgusal çocuk kitapları, bilimsel kavram ve becerileri çocukların yaşamları ile ilgili bir ortam içinde sunarak, kavram ve becerileri daha anlamlı ve anlaşılır kılabilir (Saçkes, Akman ve Trundle, 2012). Çocuk kitaplarını fen eğitimi için kullanmak, çocukların fene karşı merak duygularını ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek, sorgulama ve bilimsel süreç becerilerinin desteklemenin yanı sıra, fen-doğa olaylarına ilişkin tam, kesin ve eksiksiz içerik bilgisi verebilmek açısından çocuklar için faydalı olabilir (Yıldız, Özgül ve Saçkes, 2019). Bu bağlamda aşağıda etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak; bilim, çocuk edebiyatı/Türkçe dil etkinlikleri ve drama ile bütünleştirilmiş örnek bir etkinlik sunulmuştur.

Tablo 2. Bütünleştirilmiş Etkinlik Örneği - 2

Etkinlik Adı	Taş Dedikleri Var Ya
Etkinlik Türü	Türkçe Dil Etkinliği, Drama ve Bilim Etkinliği (Bütünleştirilmiş Etkinlik)
Yaş Grubu	5-6 Yaş
Bilimsel Süreç Becerisi	Gözlem, Karşılaştırma, Sıralama, Ölçme
Hedef Sözcükler:	Taş, kum, çakıl, kaya, seksek taşı, toprak, ufalanmak, ponza taşı
Kavramlar	Büyük, orta, küçük
Kullanılan Materyaller	'Taş Dedikleri Var Ya' kitabı (TÜBİTAK Yayınları), Tebeşir, Farklı özellikte taşlar, kum, ponza taşı, tahta çubuk (tokmak), değerlendirme şablonu (EK.1)
Kazanım ve Göstergeler	Bilişsel Alan Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeler: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Kazanım 8. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre karşılaştırır. (Göstergeler: Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre ayırt eder, karşılaştırılır. Nesne/varlıkların dokusunu ayırt eder, karşılaştırır. Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır) Kazanım 9. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar. (Göstergeler: Nesne/varlıkları büyüklüklerine göre sıralar). Dil Gelişimi Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeler: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır) Psikomotor Alan Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeler: Sekerek belirli mesafede ilerler)
	Öğretmen 'Taş Dedikleri Var Ya' adlı kitabı çocuklara okumaya başlar. **TAŞ DEDİKLERİ VAR YA** *'Taş dedikleri var ya… Kum, çakıl ve kaya her taşın öyküsü farklı okuyun doya doya. Taş dedikleri var ya… Ulu bir dağ. Parkta bir çeşme, dinozor kemiği ya da adım taşı. Akar yanardağlardan, aydınlatır geceleri, seker göllerde, süsler binaları. Olur, seksek taşı ya da çakmak taşı. Taş dedikleri var ya… Nereye baksanız görürsünüz kimi süslü kimi süssüz. Taş dedikleri var ya… Deniz kenarında bir ev, kabuklu bir kubbe. Bazen çöl kumulu, bazen de hasat dolunayı. Öğütür gıdaları, döşer yolları, korur limanları, kavuşturur karaları. Yüzüklerde parlar, olur kartal kanadı. Destekler kitapları, korur koyunları. Taş dedikleri var ya… Parçasıdır uçurumun, yolun ve denizin. Haydi, dosdoğru keşfe koyul başka ne olur taştan bul.'* Laura Purdie Salas -Öğretmen etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanarak, 2.sayfada geçen; '*Taş dedikleri var ya… Kum, çakıl ve kaya her taşın öyküsü farklı okuyun doya doya.*' dedikten sonra kitabı bırakıp, hep birlikte kumun öyküsünü ve oluşumunu araştırıp inceleyelim der. Öğretmen taşın kuma doğru olan dönüşümünü gösteren panoyu (Ek-2) etkinlikten önce hazırlar ve çocukların görebileceği bir masanın üzerine koyar. Önüne de büyük taştan kuma doğru bir sıralama yapar. -Çocuklar bu sıralamayı inceler, taşların seslerini büyüklüklerini dokularını birbirleriyle karşılaştırırlar. Daha sonra öğretmen çocuklara kum kavramını açıklar; "Dağların zamanla su, toprak ve rüzgâr yardımıyla parçalara ayrılıp, kum halini almasıdır. Bu görmüş olduğunuz sıralama kumun yolculuğudur. Taşlar geçirdikleri olaylar karşısında ufalır ve kum halini alır." dedikten sonra çocukların ponza taşını tahta bir çubuk (tokmak) yardımıyla kuma dönüşmesini deneyimlemeleri için fırsatı oluşturur. -Etkinlik sonunda çocuklardan değerlendirme şablonu (Ek3) üzerinde taşın parçalanarak kuma dönüşmesini uygun bir şekilde sıralaması istenir -10. Sayfada geçen "Olur seksek taşı" cümlesini okuduktan sonra kitaba bir ayraç koyarak kitabı kapatır. Çocuklara dönerek "Sizce seksek taşı neye benziyor olabilir? Seksek taşı seçseniz nasıl bir taş seçerdiniz?" diye sorar ve çocuklardan dönütler aldıktan sonra taş standından seksek oyunu için bir taş seçmeleri istenir. Çocuklara neden bu taşları seçtikleri sorulur ve her bir çocuktan cevap alınır. Her çocuk dinlendikten sonra aşağıda yer alan, farklı şekillerde çizilmiş olan seksek alanları ile ilgili görseller çocuklara gösterilir (EK 1,2,3). Çocuklar ile birlikte şekilleri incelenir, uzunlukları ve alan ölçüleri farklı ölçme birimleri kullanılarak hesaplanır.    -Sonra öğretmen çocuklardan bir grup olacaklarını ve kendilerine özgü bir sek sek alanı oluşturabileceklerini söyler. İstedikleri şekli kullanarak ve farklı ölçülerde tasarlayabileceklerini açıklar. Öğretmen çocuklara; sarı, mavi, pembe ve beyaz tebeşirler dağıtarak aynı rengi seçenlerin bir grup olmasını sağar. Çalışmalar tamamlanır. -Öğretmen seksek oyununu ve kurallarını çocuklara açıklar: Yerde çizili olan, numaralandırılmış kare, daire ve diğer şekiller sayılır, içine sırayla atılan taşlarla oynanan bir oyundur. 1'den 8'e doğru her kareye taşlar atılarak ilerlenir. Taşın olduğu kareye oyuncu basmadan zıplayarak geçer. Tekrar geri döner ve taşını attığı kareden alarak oyunu bitirir. -Çocuklar kendi sek sek alanlarında bir süre oynarlar. -Seksek oyunu ardından öğretmen çocukların minderlerine oturmalarını sağlar ve kitaba ayraç koyduğu yerden devam eder ve öğretmenlerden biri okunan sayfalar doğrultusunda çocuklara yönergeler verir ve drama etkinliğine başlanır.

	-12. sayfada "Taş dedikleri var ya… Deniz kenarında bir ev." dediğinde diğer öğretmen "Şimdi hepimiz deniz kenarında olan taştan bir evin taşları olalım ve evimizi oluşturalım." Diye yönerge verir. Bu sayfa canlandırıldıktan sonra 14. Sayfada "Bazen çöl kumulu" cümlesi okunduktan sonra çocuklardan sıcak kumların üzerinde yürüyorlarmış gibi hareket etmeleri istenir. 17. Sayfa okunduktan sonra Taşsız bir yolda yürüdüklerini hayal etmeleri istenir. Bu taşsız yolun engebeli ve çamurdan oluştuğunu düşünerek yürüyormuş gibi yapmaları istenir. Daha sonra taşlı bir yolda nasıl yürüdüklerini canlandırmaları istenir. -19. sayfa da "Kavuşturur karaları." Kısmı okunduktan sonra çocuklardan bir tanesi köprü olarak seçilir, geri kalan grup ikiye ayrılır. Grupların karşılıklı olarak durmaları sağlanır ve aralarından bir nehir geçtiğini hayal etmeleri istenir. İlk başta aralarında köprü görevini üstlenen çocuk, iki grubu birbirine kavuşturur. Sonra köprü görevini üstlenen çocuk ortadan alınarak iki grubun köprü olmadan birbirlerine nasıl kavuşacaklarını konuşmaları ve seçtikleri fikri uygulamaları istenir.
Değerlendirme	1.Küçük bir kum tanesi olsaydın nereye gitmek isterdin? 2.Taşın kuma dönüşebilmesi için neler gerekiyordu? 3.Kuma dönüşmemek için neler yapardın? 4. Sen bir taş olsaydın neler yapmak isterdin? 5. Bir köprü olsaydın hangi taştan tasarlanmak isterdin? 6. Daha önce taştan yapılmış neler gördünüz?

3.3. Bilim Eğitiminin Sanat ile Bütünleştirilmesi

Bilim, okul öncesi sınıflarında ya da sınıf dışı ortamlarda belirli zaman dilimleri ile sınırlandırılmış bir etkinlik değildir. Gün içerisinde bilimsel olayların sayısı ya da gerçekleştiği yerler, öğretmenin bilgi ve deneyimleri doğrultusunda değişiklik gösterebilir (İnan, 2007). Bununla birlikte, Dünya, Güneş, Ay, yıldızlar, mevsimler, hava olayları, canlıların yaşam döngüleri, vücudumuz gibi temalarla ilişkili birçok fen kavramı sanat etkinliklerinin konusu olabilir. Öğretmenler bilim temaları kapsamında kazandırmak istedikleri fen kavramlarına ait, çocukların ön öğrenmelerini belirlemek, işlenen fen kavramlarını pekiştirmek ve fen etkinlikleri sonrasında kavramsal gelişimi değerlendirmek amacıyla sanat etkinliklerini kullanabilirler (Can, 2019). Bilim uygulamaları bağlamında örnek olarak; bir bilim projesi kapsamında gökkuşağının oluşumu üzerine konuşmak, legolar ile hesaplama ve karşılaştırmalar yapmak, ışıklı bir masada oluşan renk kolajlarını incelemek, bir şarkının içinde geçen renkleri hatırlamak ve saymak, bilgisayarda müzik enstrümanlarının sesini dinlemek ve ayırt etme çalışmaları yapmak, bir ressamın tabloları ile renkler, şekiller, vücut formları, duygular üzerinde çalışmak gibi. Bilim, yalnızca masa etkinlikleri ya da deney yapmak olarak sınırlandırmanın ötesinde; duvarlarda, yansıyan ışığın gölgesinde, sanat merkezinde, pencere kenarlarının önünde yani sınıfın birçok yerine entegre edilmesi gereken bir çalışma anlayışı taşımalıdır. Bu nedenle, bilimin gün boyunca farklı yerlerde ve çok sayıda gerçekleşmesine ek olarak, aynı zamanda sanat gibi diğer disiplinlerle de bağlantılı planlamak oldukça önemlidir. Ayrıca doğada, sanat etkinlikleri kapsamında kullanılabilecek ve bilimin yararlanabileceği çok sayıda materyal bulunmaktadır. Doğal materyaller ya da doğada var olan canlılar çocuklara bilim yapabilecekleri sayısız fırsatlar sunmaktadır. Ancak bu süreçte, bütünleştirilmiş etkinlikler içinde bilimi ortaya çıkaran en önemli özellik, öğretmenlerin etkinlik boyunca çocuklara sordukları sorulardır. Çünkü çocukların daha derin düşünebilmeleri ve bazı becerilerini kullanabilmeleri için nitelikli sorulara maruz kalmaları, etkili bilim eğitiminin en ayırt edici yönüdür. Aşağıda yer alan bütünleştirilmiş etkinlik örneği, ağırlıklı olarak sanat etkinliğidir. Ancak örtülü olarak bilimsel yöntem, tüm etkinlik içine yerleştirilmiştir. Dolayısıyla çocuklarda bilimsel düşünme için gerekli kavramları ve becerileri destekleyici yönü ile çalışmanın bilim etkinliği boyutunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Bütünleştirilmiş Etkinlik Örneği - 3

Etkinlik Adı:	Rüzgârın Rengi ve Kokusu Olsaydı?
Etkinlik Türü:	Sanat ve Bilim Etkinliği (Bütünleştirilmiş Etkinlik)
Yaş Grubu:	5-6 Yaş
Bilimsel Süreç Becerisi	Gözlem, Karşılaştırma, Kaydetme, İletişim
Hedef Sözcükler	Rüzgâr
Kavramlar	Hızlı, yavaş, yön
Kullanılan Materyaller:	Farklı renkte parmak boyaları, boya kalemleri, kağıt, pipet, plastik bardak
Kazanım ve Göstergeler	Bilişsel Gelişim Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeler: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.) Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.) Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, sesini, kokusunu söyler.) Kazanım 8. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre karşılaştırır. (Göstergeler: Nesne/varlıkların rengini, kokusunu ayırt eder, karşılaştırır. Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır). Dil Gelişimi Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. (Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyler.). Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler). Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini resim gibi çeşitli yollarla sergiler). Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)
Öğrenme Süreci	-Öğretmen ve çocuklar rüzgârı ve özelliklerini keşfetmek için doğal bir ortama çıkarlar. Öğretmen çalışmanın amacına yönelik çocukların dikkatini rüzgâra odaklar. -Öğretmen: 'Rüzgâr hangi yönden geliyor? Hızı nasıl? Nereye gidiyor olabilir?' diye sorar. Çocuklarla rüzgâr hissedilir, görüp göremedikleri, rüzgârın varlığını hangi yolla hissettikleri konuşulur? -Öğretmen çocuklara rüzgârın rengi/renkleri olsaydı hangi renklerden oluşurdu diye sorar. Çocuklara plastik bardaklar içine su ile karıştırılmış farklı renklerde boyalar hazırlanır. Pipetler dağıtılır ve kâğıt üzerine üfleyerek kendi rüzgarlarını ve renklerini oluşturmaları sağlanır. Örnek öğretmen-çocuk diyaloğu: Öğretmen: Gerçekten ileri gidiyor mu? Çocuk: Evet, çünkü üflüyoruz. Öğretmen: Peki şimdi farklı bir renk ile daha hızlı üflersen, mavi renkten daha uzağa gider mi? Öğretmen: Şimdi ne oluyor? Çocuk: Çok hızlı üfledim daha büyük bir rüzgâr oldu? Öğretmen: Hava rüzgarlıyken tüm renkleri yukarı atarsan ne olur sence? Çocuk: Bu çok heyecan verici. Öğretmen: Sizce rüzgâr da böyle mi esiyor? Sence bu kolay mı zor mu? Çocuk: Zor. Öğretmen: Zor olan ne? Diyaloglar, çocukların etkinlikleri boyunca devam ettirilebilir. Etkinlik tamamlanınca rüzgârın kokusuna odaklanılır ve diğer etkinlik başlar. Öğretmen: Çocuklar rüzgârın bir kokusu var mı? (Cevaplar alınır). Eğer rüzgârın kokusu olsaydı neye benzerdi? Çocukların cevapları doğrultusunda çizim yapmaları istenir. Sonrasında çocukların resimleri üzerine konuşulur.
Değerlendirme	1.Rüzgâr hangi renk/renklerden oluştu? 2.En çok hangi aşamada zorlandınız? 3.Her şeyin kokusu var mıdır? 4.Kokusuz olan şeyler var mıdır? 5.Rüzgârın kokusunun neye benzediğini düşünüyorsunuz?

3.4. Bilim Eğitiminin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile Bütünleştirilmesi

Okul öncesi eğitimde, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında; sözel dil becerileri, yazı farkındalığı, ses bilgisi farkındalığı ve harf bilgisi farkındalığı okuma yazmaya hazırlık becerilerinin alt basamaklarını oluşturmaktadır (Duman ve Koçak, 2019). Bu nedenle okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi için temelde bilimsel süreç becerilerinin destelenmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü gözlem yapma becerisi ile başlayan süreç becerileri, karşılaştırma, sınıflandırma (sıralama ve gruplama), ölçme ve kaydetme, iletişim, sonuç çıkarma ve tahmin etme olarak literatürde belirtilmektedir (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Saçkes, 2013). Çocuklarda farkındalık gerektiren tüm beceriler için bu temel becerilerin kullanımının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu beceriler ve bilimsel kavramların gelişimi ile desteklenen dil becerileri okuma yazmaya hazır bulunuşluk açısından son derece önemlidir.

Çocuklarda dil gelişimi ve erken okuryazarlık edinimi arasındaki ilişki, çocukların temel becerilerden çok daha fazla ileri düzey beceriler ve kavramlara geçiş yaptığı karmaşık, süregelen ve etkileşimli bir süreçtir. Dil alanının

mutlaka üzerine inşa edilmesi gereken temel bileşenler şu şekildedir; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görme olarak belirtilmiştir (Kostelnik, Soderman, Whiren ve Rupiper, 2019). Özellikle bilimsel düşüncenin gelişimi için gerekli bilimsel dil ve kavram gelişiminin tüm yöntemler içine yerleştirilmesi, programda bütüncül gelişimin desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında seçilecek bilimsel temalar ile çocuklara yönelik; alfabetik farkındalık, kafiyeli kelime oyunları, ses farkındalığı çalışmaları ve fonolojik farkındalık çalışmaları yapılabilir. Böylece çocukların bileme yönelik ilgisi teşvik edilirken, aynı zamanda okuma ve yazma için gerekli beceriler bilimsel anlayışla çocuklara sunulmuş olur. Çünkü erken dönemde etkili bilim uygulamalarının en önemli niteliklerinden biri bilimsel yöntemin tüm uygulamalar içine yerleştirilebilmesidir. Özellikle sesleri fark etme ve ayırt etme, benzer sesleri gruplama, aynı sesle başlayan/biten kelimeleri bulma gibi etkinlikler bilimsel süreç becerilerinin gelişimi ile oldukça destekleyicidir. Bilim eğitimi ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, etkinliklerin bütünleştirilmesinde oldukça etkili yöntemlerdir. Öğretmenlerin her iki yönteme dair sahip oldukları gelişim ve yöntem bilgisi etkili uygulamaları beraberinde getirebilir. Örnek olarak; çocuklarla çok sayıda harf görselini saklayıp, onları bulma oyunun oynanması; gözlem becerisi ile birlikte görsel ayırt etme, parça bütün ilişkilerini keşfetme, şekilleri ve biçimleri hatırlama, aynı olanı bulma, farklılıkların ayırt edilmesi, harflerin sayısını sayma ve sesli harfleri ifade etme, buldukları sesli harfle ilişkilendirebilecekleri bilimsel kavramları tanımla gibi kazanımları destekleyebilir.

Tablo 4. Bütünleştirilmiş Etkinlik Örneği - 4

Etkinlik Adı	E Harfinin Dünyası
Etkinlik Türü	Bilim ve Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması
Yaş Grubu	5-6 yaş
Bilimsel Süreç Becerisi	Gözlem, karşılaştırma, iletişim, tahmin etme
Hedef Sözcükler	Elma, çekirdek, gözlem yapmak, tahmin etmek, bilim insanı
Kavramlar	Kırmızı, içinde, dışında, ekşi
Kullanılan Materyaller	Hikâye kitabı, dolgu E harfi görseli, kırmızı elma, gözlem formu
Kazanım ve Göstergeler	Dil Gelişimi Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. (Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyler.). Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler). Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinlediklerini/izlediklerini resim gibi çeşitli yollarla sergiler). Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)
Öğrenme Süreci	-Öğretmen çocuklara bugün E harfinin dünyası isimli bir etkinlik yapacaklarını açıklar. Öncelikle öğretmen daha önceden hazırladığı dolgu malzeme ile oluşturduğu E harfini gösterir. Özellikleri hakkında konuşulur ve farklı şekillerde nasıl bu harfi oluşturabilecekleri konusunda çocukların fikirleri alınır. Uygulamalar yapmaları için onlara zaman tanınır. Örnek olarak; bloklar kullanılarak ya da beden formları ile, bir ip ile oluşturabilirler. -Sonrasında öğretmen hikâye okuyacağını ve hikâyede E harfi ile başlayan bir kelime geçtiğinde hemen söylemelerini ve öğretmenin dağıttığı gözlem formuna E harfi ile başlayan kelime kadar işaret koymalarını ister. -Sonrasında öğretmen hikâyeyi okumaya başlar ve çocuklara yardımcı olmak için E harfi ile başlayan bir kelime geçtiğinde vurgulayarak kelimeyi söyler. -Hikâye tamamlandıktan sonra çocukların gözlem formları incelenir ve kaç tane işaret koydukları sayılır, sonra çocukların gözlem formlarındaki sayılar karşılaştırılır. -Sonra öğretmen hikâyede geçen ve E harfi ile başlayan kelimeleri hatırlamalarını ister. Örnek olarak; el, elma, Emre gibi. -Daha sonra sınıfta bulunan E harfi ile başlayan nesneler bulunur. -Bu çalışma tamamlandıktan sonra öğretmen çocuklara bir elma gösterir. Hangi harf ile başladığı, rengi vb. özelliklerini bir bilim insanı olarak beş duyumuzu kullanarak elmayı gözlemleyebileceğimizi söyler. Sonra her çocuğun elmayı gözlemleme fırsatına sahip olacağını açıklar. -Çocuklar renk, yüzey dokusu ve parçaları, sıcaklığı, sessi, tadı (çocukların elmanın tadına bakması sağlanır) gibi özelliklerini sayar, öğretmen ise söylediklerini çocukların göreceği bir panoya yazarak, kaydeder. İçlerinde E harfi ile başlayan bir kelime varsa çocukların dikkati çekilir. Örnek olarak; ekşi gibi. -Sonra çocuklara bilim insanlarının her şeyi gözlemleyemeyeceği bilgisini verir ve bunun yerine bazı durumlara yönelik tahminde bulunduklarını açıklar. Ama sahip oldukları bazı bilgilerle tahmin edebileceklerini açıklar. - Daha sonra, her çocuğun elmanın içinde ne olduğunu tahmin etmesini ister. Örneğin, içindeki beyaz yapının özellikleri, çekirdeği, kaç tane çekirdek olduğu vb. -Elma kesilerek içi açılır ve çocukların tahminleri ile gerçek durum kontrol edilir Çocuklar sırayla tahminlerini kontrol etmek için gözlem yaparlar'.
Değerlendirme	1.E harfini nerelerde kullanıyoruz? 2.E harfinin şekli neye benziyor? 3.E sesini çıkarmak kolay/zor mu? 4.Hikâyede hangi kelimeler E harfi ile başlıyordu? Kaç tane kelime vardı? 5.Elmayı hangi duyularınızı kullanarak gözlemlediniz? 6.Bilim insanları her şeyi gözlemleyebilir mi? 7.Bilim insanları gözlemlenemeyen durumlar için ne yaparlar?

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilimsel düşünen insan profili, günümüz dünyasında tüm ulusların odaklandıkları bir olgudur. Çünkü yaşanan küresel değişiklikler eğitim programlarında birtakım değişiklikleri ve yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Özellikle yeni çağda oluşturulmak istenen birey profili nitelikleri içerisinde; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, problem çözme becerileri gelişmiş, bilimsel düşünen ve yeniliklere açık bireyler yetiştirme çabası her seviyeden eğitim programlarının odak noktasını oluşturmaktadır. Erken dönemden itibaren uygulanan bilim eğitimi programlarının temel amacını belirleyen bu ihtiyaçlar, çocuklara kazandırılması gereken anlayış, düşünce ve becerilerin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların gelişimsel olarak kritik dönem özelliklerine sahip olması, gerçekleştirilecek uygulamaların önemini daha da ön plana çıkarmaktadır. Çağın ihtiyacı olan bireyler oluşturma çabasının, erken dönemde gerçekleştirilecek etkili bilim uygulamaları ile desteklenmesi sonraki dönemler için temel oluşturacaktır. Bunun için öğretmenlerin meslek öncesi profesyonel gelişimlerinde bu bilgi ve becerilere sahip olması en önemli öncelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların mevcut potansiyellerini geliştirmek ve bilimsel anlayışlarını derinleştirmek için bilimsel düşünen, çocuklar ile bilim yapma konusunda yeterli ve istekli, tüm eğitim programı uygulamalarında bilimsel anlayışı önemseyen ve uygulayan öğretmenler, erken dönemde etkili bilim uygulamalarının gerçekleştirilmesi için oldukça önemlidir. Özellikle erken dönemde bilim eğitiminin bir etkinlik olarak anlaşılmasından ve gerçekleştirilmesinden çok, bilimin çocuklar için her yerde ve her an var olması anlayışı, yapılacak uygulamalar için öncelikli bir düşünce biçimi olmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Akanca, N., Aktemur Gürler, S. & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Caucasian Journal of Science, 4 (1): 1-19.

2. Akman, B., Üstün, E. & Güler, T. (2003). 6 Yaş Çocuklarının Bilim Süreçlerini Kullanma Yetenekleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24: 11-14.

3. Alan, Ü. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Geliştirilen Stem Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

4. Ango, M. L. (2002). Mastery of Science Process Skills and Their Effective Use in the Teaching of Science: An Educology of Science Education in the Nigerian Context. International Journal of Educology,16 (1): 11-30.

5. Arslan, E., Erbay, F. & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama İle Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (23): 1-8.

6. Blakemore, S.J. & Frith, U. (2005). The Learning Brain Lessons For Education. Printed in the United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.

7. Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). Nobel Yayıncılık, Ankara.

8. Can, B. (2019). Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Okul Öncesi Öğrencilerinin Gece Gündüz Oluşumu Hakkındaki Düşünce Biçimlerine Etkisinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

9. Can, B. & Pekmez, E. (2010). Bilimin Doğası Etkinliklerinin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesindeki Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27:113-123.

10. Chabalengula, V. M., Mumba, F. & Mbewe, S. (2012). How Pre-service Teachers' Understand and Perform Science Process Skills. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 8(3): 167-176.

11. Crowther, D., T., Lederman, N., G. & Lederman, J., S. (2005). Understanding the True Meaning of Nature of Science. Science and Children: 50-52.

12. Dolu, N. (2015). Öğrenmenin Nörofizyolojisi. Arslan, M. (Ed.). Öğrenmenin Nörofizyolojisi: Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar, Anı yayıncılık, Ankara.

13. Dönmez, F. & Azizoğlu, N. (2010). Meslek Liselerindeki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Balıkesir Örneği. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(2):79-109.

14. Duman, G. & Koçak, M. Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. 4th International Social Research and Behavioral Sciences Symposium. 19-21 October 2019, 313-317 Antalya.

15. Erdoğan, M. (2010). Grup ve Gösteri Deney Tekniklerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine, Başarılarına ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

16. Eshach, H. & Fried, M.N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood?. Journal of Science Education and Technology, 14(3): 315-336.

17. Gelman, R. & Brenneman, K. (2004). Science Learning Pathways for Young Children. Early Childhood Research Quarterly, 19: 150–158.

18. Gilson, K., & Cherry, V. (2004). The issues: Science in the preschool classroom. Retrieved from http://www.pbslearningmedia.org/search/?q=*&selected_facets=grades_exact:PreK&display=Pre

19. Güler, T. & Akman, B. (2006). 6 Yaş Çocuklarının Bilim ve Bilim İnsani Hakkındaki Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31:55-66.

20. Helping Your Child Learn Science (HYSC). (2005). U.S. Department of Education, Office of Communications and Outreach. 24 Eylül 2011 tarihinde http://www2.ed.gov/parents/academic/ help/science/ science.pdf adresinden erişilmiştir.

21. İnan, H. Z. (2007). An Interpretivist Approach to Understanding How Natural Science are Represented in a Reggio Emilia-Inspired Preschool Classroom. Ph.D Thesis. The Ohio State University.

22. Kandır, A., Can-Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö. & Yazıcı, Z. (2012). 5-7 Yaş Çocukları İçin Etkinliklerle Bilim Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi Dizisi 2, Efil Yayınevi, Ankara.

23. Kandır, A., Yaşar, M.C. & Tuncer, N. (2011). Okul öncesi dönemde fen eğitimi, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

24. Karamustafaoğlu, S. & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1): 65-81.

25. Katz, L. (2010). STEM in the Early Years. Chicago, IL: Early Childhood and Parenting Collaborative (ECRP), University of Illinois.

26. Kefi, S. (2015). Dünyadaki Okulöncesi Eğitim Bilim Programlarının Temel Bilimsel Süreç Becerilerini İçermeleri Yönünden İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4 (2):226-240.

27. Keleş, E. & Çepni, S. (2006). Beyin ve Öğrenme. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3(2):66-82.

28. Kloos, H., Baker, H. & Luken, E. (2012). Preschoolers Learning Science: Myth or Reality?. https://www.researchgate.net/publication/286033284_Preschoolers_Learning_Science_Myth_or_Realiy Erişim tarihi: 08.05.2022.

29. Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P. & Rupiper, M. L. (2019). Bilişsel Alan. Çev. E. Akşin-Yavuz. Çev. Ed. E. Ahmetoğlu ve İ. H. Acar, Nobel, Ankara.

30. Lind, K. (2005). Exploring Science in Early Childhood: A Developmental Approach. Thomson Delmar Learning. ISBN:1401862756, 9781401862756, 402 pages.

31. Anderson C. & Nesholm K. (2010). Inquiry-Based Science in Seattle Preschools ECRP: SEED: Papers: PublishedFall, 22.06.2022 tarihinde, http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/nesholm.html, adresinden alınmıştır.

32. Martin, D. J., Sigur, R. J. & Schmidt, E. (2005). Process-Oriented Inquiry-A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education: Teaching Teachers to Do Science. Journal of Elementary Science Education,17(2):13-26.

33. MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

34. Novich, S. D. & Eagleman, D. M. (2015). Using space and time to encode vibrotactile information: toward an estimate of the skin's achievable throughput. Exp. Brain Res. 233: 2777–2788.

35. Rapudi, M. A. (2009). The effect of cooperative learning on the development of learners' science process skills: a case study, University of South Africa, Pretoria, http://hdl.handle.net/10500/1394.

36. Saçkes, M. (2013). Children's competencies in process skills in kindergarten and their impact on academic achievement in third grade. Early Education & Development, 24(5): 704–720.

37. Saçkes, M., Akman, B. & Trundle, K.C. (2012). A Science Methods Course for Early Childhood Teachers: A Model for Undergraduate Pre-Service Teacher Education. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 6 (2):1-26.

38. Tekerci, H. (2015). 60-66 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine duyu temelli bilim eğitimi programının etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

39. Tekerci, H. 'Okul Öncesinde Bilimsel Eğilim: Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşleri'. Altıncı Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi (IECEC/UOEK-2019), 2-5 Ekim 2019, Kafkas Üniversitesi, Kars.

40. Trundle, K.C.& Saçkes, M. (2015). Research in Early Childhood Education. Newyork: Springer.

41. Ulusal Araştırma Konseyi (NRC). Committe on Early Childhood Mathematics. (2009). Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity. Washington, DC: National Academies Press.

42. Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30:251-257.

43. Yıldız, E., Güçhan Özgül, S. & Saçkes, M. (2019). Bütünleştirilmiş Fen Ve Türkçe Etkinliklerinin Okul Öncesi Çocuklarının Dünya'nın Şekli Ve Gece Gündüz Kavramlarını Anlayışlarına Etkisi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (41): 155-172. DOI: 10.31795/baunsobed.581256

44. Whittaker, J.V., Kinzie, M.B., Williford, A. & DeCoster, J. (2015). Effects of MyTeachingPartner–Math/Science on Teacher–Child Interactions in Prekindergarten Classrooms, Early Education And Development file:///C:/Users/USER/Downloads/EEDVickWhittakeretal.2015.pdf (erş. Tar.20:05:2022).

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

Research Article

Subject Area
Economic History

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3377-3380

Arrival
04 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64870
Article Serial Number
14

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64870

How to Cite This Article
Birvural, A. (2022). "17. ve 19. Yüzyıllarda Osmanlı'nın Balkan Vilayetlerinde Yerel Para Basma Faaliyetleri Bulgaristan Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3377-3380

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

17. ve 19. Yüzyıllarda Osmanlı'nın Balkan Vilayetlerinde Yerel Para Basma Faaliyetleri Bulgaristan Örneği

Local Currency Minting Activities in the Balkan Provinces of the Ottoman Empire in the 17th and 19th Centuries the Example of Bulgaria

Ali Birvural [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi., İskenderun Teknik Üniversitesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik Bölümü, Hatay, Türkiye

ÖZET

Her ne kadar Osmanlı ve Türk-İslam algısında para basmak egemenlik algısı oluştursa da Balkan Bölgesi'nde pek çok grup ve otoritenin kendisine ait para bastığı görülmüştür. Bu makale, Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkan Eyaletlerinde, merkezi güç tarafından kontrol edilmeyen (madeni para ve kağıt para) yerel para birimi meselesinin tarihsel ve teorik bir analizini sunmaktadır. Makalenin iki ana amacı vardır. Birincisi, Osmanlı İmparatorluğu deneyimini dahil ederek, parasal uygulamaların çeşitliliği ve karmaşıklığı üzerine tartışmayı tarihsel perspektifte zenginleştirmektir. İkincisi, Osmanlı İmparatorluğu'nun yüzyıllardır süren dayanıklılığına ve canlılığına yardımcı olan ekonomik ve sosyal süreçlerin daha iyi anlaşılmasına ve yeniden düşünülmesine katkıda bulunmaktır.

Aslında, Osmanlı İmparatorluğu'nun parasal yapısı kısmen karmaşık olmasına ve farklı parasal alanları ve katmanları arasındaki gerginliğe rağmen, genel olarak uzun vadede esneklik, sürdürülebilirlik ve verimlilik sağlamayı başarmıştır. Balkan bölgesindeki para birimleri kesinlikle Osmanlı para sisteminin, mikro düzeyde, belirli küçük toplulukların sosyal ve ekonomik yaşamı için önemliydiler.

Anahtar Kelimeler: Para, Senyoraj, Osmanlı Devleti, Para Vakıfları

ABSTRACT

Although printing money creates a perception of sovereignty in the Ottoman and Turkish-Islamic perceptions, it has been seen that many groups and authorities in the Balkan Region print their own money. This article presents a historical and theoretical analysis of the issue of local currency not controlled by the central power (coins and paper money) in the Balkan Provinces of the Ottoman Empire. The article has two main purposes. The first is to enrich the discussion on the diversity and complexity of monetary practices in historical perspective by incorporating the experience of the Ottoman Empire. Second, it contributes to a better understanding and rethinking of the economic and social processes that helped the Ottoman Empire's resilience and vitality for centuries.

In fact, although the monetary structure of the Ottoman Empire was partly complex and the tension between its different monetary spheres and strata, overall it succeeded in providing flexibility, sustainability and efficiency in the long run. Currencies in the Balkan region were certainly important to the social and economic life of the Ottoman monetary system, at the micro level, of certain small communities.

Keywords: Money, Seigniorage, Ottoman State, Money Foundations

1. GİRİŞ

Osmanlı hükümdarları tahta çıktıklarında kendi namlarına hutbe okutup, sikke bastırmıştır. Padişah, yeni akçeleri bastırdığında eski akçelerin tedavülünü kaldırmıştır. Bu nedenle darphaneler sultan değişikliği dönemlerinde yoğun bir çalışma dönemine girmişlerdir. Devlet darphaneleri olarak bakıldığında Balkan Yarımadasında; Serez, Sidrekapsi, Srebrenika, önde gelen darphane ve maden yerleşimleridir. Osmanlı İmparatorluğu'nun ekonomik ve siyasal açıdan kuvvetli olduğu dönemde altın, gümüş ve bakır sikkelerden oluşan üçlü bir para yapısı kullanılmıştır (Özcan, 2005, s. 247).

Osmanlı para sistemi, 15. ve 17. yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nin Balkan Yarımadası'ndaki konumunun kurulması ve güçlendirilmesine paralel olarak oluşturulmuş ve gelişmiştir. İmparatorluğun topraklarının genişlemesi, farklı tarih, kültür ve dinden toplulukların sisteme dahil edilmesine yol açmıştır. Eski Akdeniz ve İslam ülkelerini örnek alarak Osmanlı padişahları kendi sikkelerini bir egemenlik işareti olarak benimsemişlerdir. İmparatorluğun yöneticileri de, özellikle İmparatorluğun başkentinden çok uzakta olanlar olmak üzere, birkaç vilayetin bir miktar özerklik alanını elinde tutmasına izin verecek kadar esnek ve pragmatiktir (Pamuk 2000, s.16–19). Osmanlı İmparatorluğu, askeri fetihlerle topraklarına kattığı yerlerde yerli paraların kullanılmasına izin vermiştir. Bunlar karaca akça, şahruhi, tenge, tengce, hasanbegi isimli sikkeler olsa da bir süre sonra ortadan kaldırılmışlardır. Ayrıca, imparatorluğun farklı bölgelerinde mahalli gümüş paralar tedavüle çıkarken imparatorluğun farklı bölgelerinde kontrol dışı gelişen darphaneler oluşmuştur (Özcan, 2005, s. 251).

16. yüzyılın başlarında, Osmanlı para sistemi tam sistemli bir aşamaya varmıştır. Altın paralar, devletlerarası ilişkilerde, iç ve dış ticarette büyük ödemeler için, bir servet deposu olarak kullanılmıştır. Gümüş akçe, değerinin daha küçük olması nedeniyle, küçük değerli ödemeler, vergilerin hesaplanması ve ödenmesi, yeniçeri maaşları vb.

için yaygın olarak kullanılmıştır. Bakır sikkeler (mangır) en düşük değerdeydi ve küçük ödemelere hizmet etmiştir. Devlete olan borçların geri ödenmesinde kabul edilmemiştir. Madeni para basımı üzerindeki hükümet tekeli, geçici de olsa mevcuttur. Yabancı madeni paralar da ülkede dolaşımda iken 17. yüzyılda yerel madeni paraların yerini almıştır. Bütçe sorunları olması durumunda enflasyonu tetiklemek için standarttan daha küçük ağırlıktaki fazla gümüş sikkeler basılmıştır (Pamuk 2000, s.66-69).

Balkan Yarımadası'nın Osmanlı tarafından fethinden sonra bölgede yer alan Ortodoks Hıristiyan nüfus bir dereceye kadar özerkliğini korumuştur. İstanbul Ekümenik Patriği'ne milliyetlerine bakılmaksızın Ortodoks Hıristiyanların resmi olarak tanınan temsilcisi anlamına gelen, milletbaşı ünvanı verilmiştir. Gücü, kilise işlerine ek olarak, vergi tahsilatı gibi bazı iktisadi alanlara da yayılmıştır. Ancak merkezi otorite, Ortodoks Kilisesi üzerinde sıkı bir kontrol hakkını elinde tutmuştur. Patrik seçimi padişah tarafından onaylanmış ve uzun vadede, patrik ve piskoposların yükümlülükleri, bir dizi kilise vergisi yoluyla cemaatleri (enoriachi) tarafından ödenmiştir (Castellan, 1999).

Yerel olarak, Ortodoks Hıristiyanlar, bir Hıristiyan kilisesi ve cemaatler etrafında gruplanmış dini topluluklar halinde örgütlenmişlerdir. 17-19. yüzyıllarda, cemaatlere seçilmiş kilise kurulları başkanlık etmiştir. Hakları ve görevleri, bu türden tüm kurumlar arasında tam olarak düzenlenmemiş veya birleştirilmemiştir. Genel olarak sorumlulukları, kilisenin bakım ve onarımını veya yeni binaların inşasını içermiştir (Nenovsky ve Penchev, 2014, s.3).

Zaman içinde bazı kilise kurulları, yerel zanaatkarlara veya esnaflara borç vermeye başlamışlar ve çeşitli faiz gelirleriyle biriktirdikleri sermayeleri biriktirmişlerdir. Benzer bağışlar ve gelirler diğer kilise kurullarının ana finansman kaynağı haline gelmiştir. Faiz olarak iade edilen paralar mahalle mektebinin bakımına, çeşmelerin tamir ve bakımına vb. hizmet edilmesi kaydıyla bırakılmıştır. Kilise kurullarının kredi kurumları olarak kurulması, faaliyetlerinin bir başka şekilde kilise sikkelerinin basımına yol açmıştır (Nenovsky ve Penchev, 2014, s.6).

2. 17. YÜZYIL VE 19. YÜZYIL DÖNEMİ

Erken Ortodoks Hıristiyan sikkelerine kadar uzanan kayıtlar oldukça azdır. Nümizmatikte bilinen en eski kilise sikkeleri arasında Razgrad yakınlarındaki Arnavutköy sikkeleri vardır. 17-18. yüzyıllara tarihlenen sikkelere "St. Dimitar" kilisesi ve yanındaki nekropolde ulaşılmıştır. Bazı sikkeler, kilise sikkeleri olarak kabul edilmeleri için kısmi gerekçeler sağlayan bir haç damgalı şeklinde yazıt izleri taşımaktadır. Madeni paralar bakırdan ve farklı ağırlıkta (0,19'dan 3,25 gr'a kadar) ve bazılarında gümüş işleme izleri vardır. Muhtemelen bunlar, Osmanlı madeni para basımının durgunluğunun ve pratikte sona erdirilmesinin ve 16. yüzyılın sonlarında ve 17. yüzyıllarda bunu izleyen para sıkıntısının bir sonucuydu (Pamuk, 2000, s.131). Bu sikkeler, Osmanlı egemenliğine girmeden önce Ortaçağ Bulgaristan'ın ekonomik yaşamına katılan ve para rolü oynayan (herhangi bir resim veya yazıtsız) boş bakır levha basma geleneğinin 14. yüzyıl devamı olarak kabul edilebilmektedir.

Bu tür yerel madeni paraların basımının Kuzeybatı Bulgaristan'da devam etmiş olması muhtemeldir. Balkan Yarımadası'nın neredeyse tamamının Osmanlı İmparatorluğu'nun bir parçası olduğu 15. yüzyıla kadar dolaşımda yeterli miktarda küçük değerli madeni para bulunmaması nedeniyle bu tip madeni paralar işlem görümüştür. 18. yüzyıl boyunca, pazar ilişkileri Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkan eyaletlerine doğru yol almaya başlamıştır. Bazı çevre Balkan bölgelerindeki nüfusun mülkiyet durumu üzerine yapılan araştırmalarda, nüfusun yaşam standartlarında hafif bir iyileşme eğilimi görülmüştür. Pazar odaklı çiftlikler ortaya çıkmaya başlamış ve Batı ve Orta Avrupa ile ticari ilişkiler yoğunlaşmıştır (Atanassov 2008). Ancak bu süre zarfında merkezi otorite önemli reformlar gerçekleştirmiş ve para sistemini istikrara kavuşturmuştur. Altın paralar, para sisteminin zirvesinde kalırken, gümüş kuruş önem kaybetmiştir. Daha büyük işlemler için, para (40 para bir kuruşa eşittir) daha küçük değerli işlemler için kullanılmış ve akçe, 120 akçe bir kuruşa eşit olmak üzere en düşük değerli madeni para olarak devam etmiştir. Sınırlı sayıda da olsa bakır sikke basımı devam etmiştir. Bu şekilde kurulan para sistemi oldukça istikrarlı kalmış ve 18. yüzyılın sonlarına kadar devletin ve nüfusun ekonomik ihtiyaçlarını karşılamıştır. Ardından, Rusya ile yapılan savaşların (1768-1774 ve 1787-1792) neden olduğu büyük mali sorunlar ve muhtemelen İmparatorluğun Balkan eyaletlerindeki kargaşa nedeniyle, Osmanlı para sistemi sert darbeler almıştır. Büyük ölçüde artan askeri harcamalar ve bir dizi reform girişimi, kuruş paraların gümüş içeriğinin ve ağırlığının azalmasına yol açmıştır. (Pamuk, 2000, s.188)

Zayıflayan merkezi güç ve parçalanan Osmanlı devlet maliyesinin bir sonucu olarak, yerel bir sikke ortaya çıkmıştır. Osmanlı idarecilerine isyan eden Vidin hükümdarı Osman Pazvantoğlu, kendi gümüş sikkelerini bastırmıştır. Bunlar, Hıristiyan halk arasında pazvanc adıyla tanınmaya başladı. Bu sikkelerin kayıtları, Vidin'e yaklaşık 200 km uzaklıktaki Trun, Lovech ve Pirdop bölgelerinde bulunmuştur. Geçici verilere göre, Osman Pazvantoğlu gümüş sikke Balkanlar'da savaşlar ve huzursuzluklar öncesi basılan kuruş paraların 20 para ya da yarım kuruşuna eşittir. Sikkeler Habsburg İmparatorluğu'nda basılmış ve muhtemelen bu ayrılıkçı hükümdarın siyasi bağımsızlık arzusunun bir ifadesiydi. 1807'de ölümüyle birlikte, merkezi güç Vidin bölgesi üzerindeki

kontrolü yeniden ele geçirdi ve böylece bağımsız sikke basma hareketi sona ermiştir (Nenovsky ve Penchev, 2014, s.8).

18. yüzyılın ikinci yarısında, "St. Gabrovo'da Petka" kilisesi ortaya çıktı. Madeni paralar bakırdandı, temelde kare şeklindeydi, ağırlıkları 0.10 ile 1.24 g arasında değişiyordu. Bazılarının ön yüzünde çapraz bir görüntü ve diğerlerinde güneş sembolleri veya başka süslemeler vardı. Gabrovo madeni paraları bodka adıyla bilinmektedir. 1798 yılında kilisenin soyguncular tarafından yakılmasıyla darphanede üretim durdurulmuştur. Daha sonra bu kilise sikkelerinin bir kısmı 1806 yılında inşa edilen "Meryem Ana'nın Göğe Kabulü Kilisesi adına basılmıştır. Nümizmatik araştırmalar, 3 kilise parasının 1 Osmanlı parasına eşit olduğunu göstermiştir (Nenovsky ve Penchev, 2014, s.9)

Gabrova'da madeni para basımı, kesinlikle, 17. yüzyılın ikinci yarısındaki ekonomik refahın ve Osmanlı İmparatorluğu'nun savaş ve iç karışıklık yıllarında karşılaştığı zorlukların bir sonucudur. Yerel madeni paralar, resmi madeni paraları dolaşımdan çıkarmamış, daha ziyade yerel ekonomiye hizmet etmede daha küçük değerli madeni paraların boşluğunu doldurmuştur. Bu durumda yine, yerel madeni para basımına yönelik özel girişim konusunda netlik yoktur; ancak günlük ekonomik ihtiyaçlar için Osmanlı sikkelerinin bulunmadığı göz önüne alındığında, bu sikkelerin yerel ekonominin işleyişine yardımcı olduğu kesin olarak varsayılabilir (Tsonchev, 1996, s.254).

Kilise kurullarının kredi veren kurumlara dönüştüğü gerçeğinden daha önce söz edilmiştir; ancak bu kilise sikkeleriyle borç vermenin bilinen ilk örneğidir. Öte yandan, kilise kredisi, yerel ekonominin işleyişinde, komşu bölgelerin ve bir bütün olarak Balkan Yarımadası'nın ekonomisinden bir dereceye kadar izole olduğunu göstermiştir. Kredi olarak alınan yerel kilise parası, hammadde, gıda satın almak veya sınırlı bir coğrafi bölge içindeki diğer işlemlerde kullanılmıştır. Belirli bir bölgenin dışındaki nüfusun bu tür ödeme araçlarının kullanılabilirliğine güvenmesi pek olası değildir.

3. 17. YÜZYIL VE 19. YÜZYIL DÖNEMİ

19. yüzyılın başlarında, Osmanlı hükümeti, Balkan eyaletlerinin çoğu üzerindeki egemenliğini yeniden yapılandırmıştır. Buna paralel olarak, gelecekteki siyasi ve ekonomik krizleri önlemeye yönelik reformlar yapılmıştır. Yeniçeri Ocağı dağıtılmış; Tımar sisteminin tasfiyesi ve özel toprak mülkiyetinin getirilmesine başlanmış ve yeni bir ordu kurulmuştur. Reformlara önemli maliyetler eşlik etmiş ve bunun sonucu olarak 1820'lerden 1840'lara kadar olan dönemde temel madeni paraların gümüş içeriği azaltılmıştır. Sultan 2. Mahmud (1808-1839), yıllarında, gümüş içeriği sürekli azalan 10 kat fazla miktarda gümüş sikke bastırmıştır. Merkezi otoritenin farklı sikkeleri geri çekme çabalarına rağmen, bunlar dolaşımda kalmıştır. Farklı standartlarda altın sikke basımına da devam edilmiştir. Çok sayıda sahte Osmanlı sikkesi de dolaşıma girmiştir (Pamuk, 2000, s.188–197). Güvensizlik ve kalıcı enflasyon, koşullarında Balkanlardaki Ortodoks Hıristiyanlar da yukarıda bahsedilen süreçlere paralel olarak gelişen başka gelişmelere maruz kaldılar. Bir yandan ticari faaliyetleri artmış ve bunun sonucunda bir kısmı sermaye biriktirmiştir. Öte yandan, 1829'dan sonra Osmanlı gücü, Hıristiyan kiliselerinin inşasına ilişkin izin rejimini gevşetmiştir. Ortodoks cemaatleri, tamamen yeni kiliselerin inşasını veya mevcut olanların genişletilmesini organize etmiştir. Yeni kurulan okullar yerel Hıristiyan topluluklar tarafından desteklendiğinden, aydınlanma sürecinin gelişmesiyle birlikte kilise kurulları için daha fazla fon toplama ihtiyacı daha da artmıştır (Nenovsky ve Penchev, 2014, s.12).

Bunun yerine, benzer ekonomik, kültürel ve dini ortamlar, farklı topluluk liderlerini benzer sonuçlara ve fikirlere yöneltmiştir. 1820'lerden 1840'lara kadar olan dönemde, şu bazı kiliseler kendi sikkelerini basmışlardır. Panagyurishte'de "Kutsal Bakire'nin Sunumu", "Rabbin Yükselişi" ve Şumen'deki "Surp Asdvadzadzin" Ermeni kilisesi, "St. Peygamber İlyas" Sevlievo'da, "Kutsal Bakire'nin Göğe Kabulü" Elena'da ve "St. Nicholas" Lom'da, kiliseleri arasında bilinen en fazla kilise sikkesi (toplamda 141 adet) "St. Sevlievo'da İlyas Peygamber" kilisesi tarafından basılmıştır (Nenovsky ve Penchev, 2014, s.13).

Kırım Savaşı (1853-1856) döneminde ve savaş sonrası ilk yıllarda, yerel Ortodoks Kilisesi kurulları tarafından ikinci bir sikke basımı dalgası gerçekleşmiştir. Bu kilise sikkeleri dalgasının nedenleri ve ortamı, 1830'lardan 1840'ların başlarına kadar olan dalgaya kıyasla biraz farklıdır. 1843-1844'te Osmanlı hükümeti, bi-metal madeni para standardını tamamen benimsemiş ve yeni madeni paraların altın ve gümüş içeriğini azaltma uygulamasına son vermiştir. Sikke sisteminin temelinde gümüş kuruş kalmış ve 10 kuruş bire eşit olmuştur. Sözde paranın bakır sikkeleri, küçük değerli günlük işlemlere hizmet ettiği için devam etmiştir. İlk banknotlar kaime olarak dolaşımdaydı, ancak başlangıçta kullanım oranları önemsizdir. Önceki yıllardaki "sikke kargaşası" bir dereceye kadar azalmış, ancak hükümet daha önceki tüm madeni paraları dolaşımdan çekmediği için Osmanlı madeni para sistemine olan güven düşük kalmıştır (Pamuk, 2000, s.208-209). Öte yandan, Kırım Savaşı'nda bir dizi malın

fiyatları düşerken, yerel çiftçilerin, zanaatkarların ve tüccarların gelirleri ve kârları da düşmüştür. Bu anlamda savaş ekonomik sorunlara ve döviz kıtlığına neden olmuştur.

1877-1878 Rus-Türk Savaşı ve Berlin Antlaşması (18/30 Temmuz 1878) sonucunda, kilise darphanelerinin bir kısmı Bulgaristan Prensliği topraklarına girmiş, bir kısmı Doğu Rumeli'de ve diğerleri Osmanlı İmparatorluğu (Ahtopol) içinde kalmıştır. Savaşın bitiminden sonra kendi sikkelerini basmaya devam eden tek kilise kurulu Ahtopol'unkiydi, diğerleri ise faaliyetlerini durdurmuştur.

Bulgaristan Prensliği'ndeki kilise kurullarının ihraç faaliyetlerine son olarak, ikisinin kısa bir süreliğine kendi banknotlarını bastığı bilgisi bulunmaktadır. Bunlar Şumnu'daki "Kutsal Yükseliş" kilise yönetim kurulu ve Vidin kilise ve okul yönetim kuruluydu. Şumen kilisesinin banknotları 1878'de basıldı ve 1881-1882'de dolaşımdan çekilmiştir. Ayrıca, 1883'te özel bir şirket olan Drenski & Co, Filibe'de kendi banknotlarını çıkarmıştır (Nenovsky ve Penchev, 2014, s.14) .

19. yüzyılın sonunda kasabalardaki yerel kilise kurulları bankalara benzemektedir. Ortodoks Kilisesi sikkeleri, günlük ekonomideki “küçük değişim sorunu" nun çözümüdür. Burada tartışılan sikkelerin çoğunun bakırdan yapılmış olması tesadüf değildir. Bildiğimiz gibi, bu en alt tabaka, yani bakır sikkeler, Osmanlı İmparatorluğu içinde hiçbir zaman konsolide edilmemiş ve birleştirilmemiştir (Tunçer 2013, s.13).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Osmanlı ve Türk-İslam algısında para basmak egemenlik algısı oluştursa da Balkan Bölgesi’nde pek çok grup ve başta Hristiyan tebaya ait otoritenin, kendisine ait darphanelerde geçerli ve kısmen konvertibilitiye sahip para bastığı görülmüştür. Devlet özellikle merkezi otoriteyi yeniden kurduğu dönemlerde her ne kadar bu sorunun çözümü için mücadele etse de bölgede yeterli para arzını sağlayamamış bu sebeple de yerel otoritelerin bu gücü ile özellikle 17. ve 18. Yüzyıllarda baş edememiştir. 19.yy ile birlikte kaime basımı ile para arzı yeterli düzeye geldiğinde de bölgede yaşanan ve mağlubiyetle sonuçlanan savaşlar neticesinde de devlet bölgedeki hakimiyetini önemli ölçüde kaybetmiştir.

Kimi otoritelerce bu durum her ne kadar Osmanlı Devleti’nin bölgedeki Hristiyan tebaya ve kiliseye karşı bir hoşgörüsü olarak adlandırılsa da devlet uzun yıllar ciddi bir senyoraj gelirinden yararlanamamış ve merkezi bir mali sistem kurulamamıştır.

İlerleyen dönemlerde bu tip kurumlar özellikle isyancı paşa ve ayrılıkçı beylerin de kontrolüne girmiş devleti siyasi açıdan da zora sokmuştur. Bu yöntemlerle basılan kayıtdışı paralar devletin genel iktisadi işleyişine ve vergi tahsilatına da darbe vurmuştur. Bazı merkezi otoriteden uzaklaşan beylerin Avrupa darphanelerinde kendi adlarına para bastıkları dahi görülmüş merkezi devlet 17. ve 18. yüzyıllarda bu krize karşı ciddi bir müdahalede bulunamamıştır.

Ekonomik açıdan bakıldığında, küçük değerli para birimi ekonomik ciroyu mümkün kılmış ve böylece en düşük hiyerarşik basamakta olanların servetini arttırmıştır. Birçok açıdan, burada tartışılan paralar Batı Avrupa’dakine benzer biçimde Katolikler’deki Katedral inşaası veya Protestan dini topluluklarda özgürleşme hamlesine benzer biçimde Ortodoks Kilisesi'nin inşası yönünde büyük ölçüde rol almıştır. Böylece başta Bulgaristan olmak üzere diğer etnik Balkan Devletleri’nin etnik kimlik inşasında rol oynanmış ve iktisadi altyapılarına katkı sağlanmıştır denilebilir.

KAYNAKÇA

1. Atanassov, H. (2008). Osmanlı Çeperinde: V. Vidin ve Ekonomi. Sineva Yayınevi, Sofya.
2. Castellan, G. (1999). Balkanlar Tarihi, Fayard Yayınevi, Paris.
3. Nenovsky, N.& Penchev, P. (2014). Devletsiz Para: Balkanlardaki Ortodoks Hıristiyanların Para Birimleri Osmanlı İmparatorluğu'nun Eyaletleri (17. – 19. Yüzyıllar), Springer Yayınları 27/2, Viyana.
4. Pamuk, S. (2000). Osmanlı İmparatorluğu'nun Parasal Tarihi, Cambridge University Press.
5. Tsonchev, P. (1996). Gabrovo'nun Sosyal ve Kültürel Geçmişinin Ana Hatları Tarihsel Katkılar.
6. Özcan, R. (2014). Osmanlı Devleti’nde XVII. Yüzyılda Yapılan Sikke Tashihleri, Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Konya.
7. Tunçer, A. (2013). The Black Swan of the Golden Periphery: The Ottoman Empire during the Classical Gold Standard Era, Londra.

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

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3381-3398

Arrival
04 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64871
Article Serial Number
15

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64871

How to Cite This Article
Çınar, M. (2022). "Liselere Giriş Sınavı (Lgs) Sürecinin Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3381-3398

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

Liselere Giriş Sınavı (Lgs) Sürecinin Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi

The Effect of the High School Entrance Exam (Lgs) Process on School Managers

Murat Çınar [1]

[1] Öğretmen., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü , Ankara, Türkiye

ÖZET

Eğitim hedeflerine ulaşılmasında okul yöneticilerinin kritik görevleri vardır. Sınav süreçleri, baskı düzeyinin yüksek olması nedeniyle okul yöneticilerinin liderlik becerilerine duyulan ihtiyacın daha yoğun olduğu dönemlerdir. Bu çalışmanın amacı LGS sürecinin okul yöneticileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada Tokat ili Erbaa ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 3 kadın, 7 erkek okul yöneticisi ile mülakat görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre LGS süreci okul yöneticilerinde stres ve başarı baskısı meydana getirmektedir. Okul yöneticilerinin LGS sürecinde rehberlik, motivasyon, koordinasyon, destek ve bilgilendirme rolleriyle ön plana çıktığı çalışmanın sonuçları arasındadır. Çalışmada ayrıca okul yöneticilerinin liderlik, iletişim becerileri gibi özellikleriyle başarı sağladıkları sonucuna varılmıştır. 10 okul yöneticisinin verdiği yanıtlarla bu sonuçlara ulaşılması çalışmanın sınırlılıklarını meydana getirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, LGS, Okul Yöneticileri

ABSTRACT

School administrators have critical duties in achieving educational goals. Exam processes are periods when the need for leadership skills of school administrators is more intense due to the high level of pressure. The aim of this study is to investigate the effect of LGS process on school administrators. In the research, interviews were conducted with 3 female and 7 male school administrators working in secondary schools in Erbaa district of Tokat province. According to the results obtained in the study, the LGS process creates stress and success pressure in school administrators. It is among the results of the study that school administrators come to the forefront with their roles of guidance, motivation, coordination, support and information in the LGS process. In the study, it was also concluded that school administrators achieved success with their characteristics such as leadership and communication skills. Achieving these results with the answers given by 10 school administrators creates the limitations of the study..

Keywords: Education, LGS, School Administrators

1. GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Eğitim, bir ülke için en önemli konudur. Çünkü eğitim, bir toplumun geleceğini şekillendirmektedir. Eğitim kurumları, öğrencilere çeşitli tutum ve davranışlara dair becerilerin kazandırıldığı yapılardır (Yolcu ve Bayram, 2015: 102). Bu nedenle eğitim kurumlarının sağlıklı bir şekilde işleyişi toplumun tamamını ilgilendiren bir konudur. Okul yöneticileri, bu süreçteki rolleriyle ön plana çıkan kişilerdir. Okul yöneticilerinin alacağı kararlar eğitim süreçlerini etkileyecek nitelikte olduğu için okul yöneticileri üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sınav süreçlerinde üstlendikleri roller bu kapsamda yer alan bir konudur ve çalışmanın odak noktasıdır. Yöneticilik yeteneğinin okul yönetimi ile ilgili süreçlere nasıl yansıdığının incelenmesi, böyle bir çalışma konusu seçilmesindeki etkenlerden birisidir. Okul yöneticilerini etkileyen okulla ilgili faktörlerin belirlenmesi, çalışmanın problem durumunu meydana getirmektedir.

Okullarda karar alma, okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okul yöneticileri tarafından alınan kararlar birey ve toplum düzeyinde hem bugünü hem de yarını etkileme potansiyeline sahiptir. Bu durum okul yöneticilerinin karar verme başarısının önemi artmaktadır. Okullarda karar alma süreçleri eğitim alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak iyice karmaşık bir hale gelmiştir (Tekin ve Akyol, 2021: 956). Liselere Giriş Sınavı gibi sınav süreçlerine dair alınan kararlar buna örnek olarak gösterilebilir. Okul yöneticileri, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi sorumluluğunu üstlenmekte, bu süreçte önemli kararlar vermektedir (Yörük ve Akdağ, 2010: 67). LGS sınav sürecinin okul yöneticileri üzerindeki etkileri çalışmanın üzerinde durduğu konuyu oluşturmaktadır.

İnsanları yönetmek oldukça güçtür ve insanlarla ilgili kararlar almak büyük bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir (İşeri ve Çalık, 2019: 1472). Okul yöneticileri açısından bu durum ele alındığında öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere toplumun tamamını ilgilendiren kararlar alınması söz konusudur. Eğitimin toplumsal bir konu niteliği taşıması bu durumdaki temel etken konumundadır. Okul yöneticileri aynı zamanda bir okulun başarı ya da başarısızlığı ile ilgili belirleyici kişi olarak görünmektedir (Baltacı, 2017: 50). Böyle bir durumda okul yöneticilerinin yeterliği ve performansı önem kazandığı için okul yöneticileri üzerinde etkili olan

süreçlerin/konuların belirlenmesi beklenmektedir. Bu kapsamda yer alan bir örnek olarak LGS sınav sürecinin etki biçimi ve düzeyi, çalışmanın problem durumu kapsamında yer almaktadır.

Veliler, öğretmenler, öğrenciler kaynaklar sorunlar okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca okullarda iş akışını bozan gelişmelerin tümü okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar kapsamındadır. Eğitim politikalarının değişmesi ve okul idaresinin görev süresi okul yöneticileri için sorun alanı olarak görünen hususlara örnek olarak verilmektedir (Akdemir, Girgin ve Girgin, 2021: 369).Okul yöneticilerinin karşılaştığı bu sorunlar stres meydana getirmekte ve iş performansını olumsuz yönde etkilemektedir.

LGS sürecindeki önemli aktörlerden birisi olan okul yöneticileri, sınava hazırlanma aşamasından başlayarak okullara yerleşmesine kadar olan tüm aşamalarda etkin bir rol oynamaktadır. Sınav sürecindeki olumlu ve olumsuz yöndeki tüm deneyimler ile karşılaşan okul yöneticileri bunun bir getirisi olarak en sağlıklı değerlendirmeyi yapacak olan kişiler arasındadır. Okul yöneticilerinin LGS ile ilgili düşüncelerinin dikkate alınması bu bakımdan oldukça önemlidir. Sınavın yapılması aşamasının yanında tercihlerin yapılması ve yerleştirme işlemlerinin sürdürülmesi okul yöneticilerinin aktif biçimde yer aldığı süreçlerdir ve bu süreçlerde okul yöneticileri koordinasyonu sağlamaktadır (Taşkın ve Aksoy, 2021: 873).

Okul yöneticileri, bir okulun başarısı ya da başarısızlığından sorumlu tutulan kişilerdir (Çelikten ve Çelikten, 2007: 377). Bu nedenle okul yöneticilerinin görevleri ve sorumlulukları ayrıca önemli hale gelmektedir. Bir kurumun başarıya ulaşmasında yöneticiler belirleyici konumda oldukları için okul yöneticilerinin rollerinin araştırıldığı bu çalışma önemlidir.

Bir okul için okul yöneticileri, okulların etkililiği ve verimliliği açısından kritik konumdadır (Ağaoğlu vd., 2012: 161). Dolayısıyla okul yöneticileri, eğitimin niteliğindeki temel aktörlerden bir tanesi olarak görünmektedir. Eğitim süreçlerindeki planlar ve uygulamalar, okul yöneticilerin yönlendirmeleri ile olduğu için süreçte üstlenilen rollerin önemi artmaktadır.

Okul yöneticilerinin LGS sürecindeki rolleri çalışmanın problem durumunu meydana getirmektedir. Çalışmanın problem cümlesi ‘LGS sürecinin okul yöneticileri üzerindeki etkileri nelerdir’ olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı LGS sürecinin okul yöneticileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmada ayrıca okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının eğitim süreçleri açısından incelenmesi amacı bulunmaktadır. Sınav süreçlerinin kendisine özgü yapısının okul yöneticileri açısından etkilerin ele alınması çalışmanın amaçları arasında kendisine yer edinmiştir.

Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmada okul yöneticilerinin özelliklerine dair açıklamalarda güncel literatür taranacak, sonrasında okul yöneticilerine yönelik mülakat görüşmeleri yapılacaktır. Mülakat görüşmeleri, eğitim sürecinin ana aktörlerinden birisi olan okul yöneticilerinin LGS sınav sürecine dair fikirlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece literatürde yer alan bilgileri destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşılması amaçlanmaktadır.

Araştırma amaçları gereğince aşağıdaki hipotezler test edilmektedir:

H1: LGS süreci okul yöneticilerinin stres düzeyini anlamlı bir biçimde ve negatif yönde etkilemektedir.

H2: LGS süreci okul yöneticilerinin sosyal etkinlik düzeyini anlamlı bir biçimde ve negatif yönde etkilemektedir.

H3: LGS süreci okul yöneticilerinin beklentilerini anlamlı bir biçimde ve pozitif yönde etkilemektedir.

H4: LGS süreci okul yöneticilerini fizyolojik ve psikolojik açıdan anlamlı bir biçimde ve negatif yönde etkilemektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemindeki değişikliklerin benimsenmesi uzun zaman aldığından, sistemde yapılacak değişikliklerin planlanmasının iyi yapılması, hazırlıkların kontrol edilerek eksiksiz olması, durum analizlerinin yapılması ve geçiş sürecinin aceleye getirilmeden sağlıklı ve kontrollü bir şekilde yapılması gerekmektedir

LGS, geçmişte yapılan uygulamaların yerine getirilirken merkezi sınavların oluşturduğu olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla kısa sürede yürürlüğe girmiştir. Bu bağlamda LGS’nin belirtilen amaçlarının ne kadar gerçekleştiği üzerinde durulması gereken bir araştırma alanıdır.

Alan yazın incelendiğinde geçmiş yıllarda yapılan merkezi sınavların etkisini çeşitli kriterlere göre inceleyen araştırmalar bulunmaktadır.Bu araştırma geçmiş araştırmaların ışığında, Bakanlık’a LGS’nin uygulanmasına

yönelik geri bildirim vermesi, düzeltilmesi gereken noktalarla ilgili önerilerde bulunması, sınavın eğitim paydaşları üzerine etkisini belirtmesi, okul dışı kaynaklara yönelim sebeplerini ortaya koyması, başarıyı etkileyen unsurları ve sınavların ailelere getirdiği ekonomik yük gibi çeşitli etkilerini belirtmesi, ailelere sınav sürecinde çocuklarının yaşadıkları sorunlar hakkında geri bildirim vermesi, öğretmenlere öğrencilerin içinde bulundukları psikoloji hakkında bilgi vermesi başta olmak üzere, LGS'nin belirtilen hedeflerinin eğitim paydaşlarına göre ne kadarının gerçekleştiğinin değerlendirilmesi bakımından önemlidir.

Böyle bir çalışma hazırlanması ile birlikte sınav süreçlerinin okul yöneticileri üzerindeki etkilerine dair katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada ulaşılan bulguların benzer nitelikte çalışmalara referans niteliği taşıması hedeflenmektedir ve bunlar çalışmayı önemli hale getirmektedir.

Araştırma okul yöneticilerinin LGS sürecindeki performanslarına dair bilgiler içermesi önemi oluşturan hususlardan birisidir. Yine okul yöneticilerinin tutum ve davranışları ile aldıkları kararların LGS ile ilişkisini ortaya koymada yardımcı olması araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının LGS süreci ile olan ilişkisine dair bulguları ortaya koyması beklentisi araştırmanın önemi kapsamında yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin LGS ile ilgili zorluk, konu dağılımı, sınav süresi, sınava hazırlık, yerleştirme süreci gibi temaları ön plana çıkardıkları yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Taşkın ve Aksoy, 2021: 879). Okul yöneticilerinin LGS sürecine dair yaklaşımlarında belirleyici nitelikte olan temalarla olan ilişkisi araştırmanın önemini oluşturan hususlar arasındadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma okul yöneticileri açısından LGS sınav sürecinin etkileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 3 kadın 7 erkek okul yöneticilerinin verdiği yanıtlarla sınırlıdır.
3. Tokat ili Erbaa ilçesindeki okullarda görev yapan okul yöneticilerini içermesi araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.
4. Ulaşılan bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu düşüncesi de araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.
5. Araştırma aynı zamanda okul yöneticilerine yöneltilen 8 mülakat sorusuyla ve katılımcılardan elde edilen görüşme kayıtlarıyla sınırlıdır.
6. Araştırma Tokat ili Erbaa İlçe merkezinden merkezi sınavlarda hazırlık sürecinde yer alan on okulun idarecileri ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi Kavramlarının Kapsamı

Okul yönetimi, bir okulun etkililiğini ve verimliliğini belirleyen bir unsurdur. Okul yönetimi, okul içi ve okul dışı rollerin yanı sıra öğrencilerin akademik başarı seviyesinin artması için gereken adımların atılmasını kapsamaktadır (Kiraz, 2022: 199). Okul yönetiminin sahip olduğu önem düzeyi, yönetimin kapsadığı fonksiyonlar ve görevler ile ilişkili olarak kendisini göstermektedir (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015: 227). Okul yöneticisi, okul yönetiminin hedeflerinin gerçekleştirilmesine öncülük eden kişi konumundadır.

"Eğitim sistemlerinin devasa yapıları içinde sarf edilen tüm çabanın karşılığı olan okul adlı eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin gerçekleştirdiği uygulamalar, okulların hedeflerine ulaşması için büyük önem taşımaktadır" (Tofur ve Yıldırım, 2021: 965). Bu da okul yönetimi ve okul yöneticisi kavramlarının sahip olduğu önemi ortaya koyan bir açıklama olarak görünmektedir.

Türkiye'de okul yöneticiliği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen esaslara göredir. İlgili yönetmelikte okul yöneticisi şu şekilde ifade edilmektedir: "Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur" (Akçadağ, 2014: 137).

2.2. Okul Yöneticilerinde Olması Beklenen Özellikler

Okulların kendilerini başarıya ulaştıracak nitelikli yöneticilere ihtiyaçları bulunmaktadır (Korkmaz, 2005: 238). Özellikle içinde bulunulan dönem itibariyle eğitim süreçlerinin dinamik bir hal alması sebebiyle okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları giderek daha önemli bir konuma gelmektedir. Okul yöneticileri, eğitim ve öğretim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlayan yöneticiler olarak nitelendirilmektedir. "Okul

örgütlerini yönetmekle görevli olan okul yöneticileri, okul içinde süregelen işlerin tamamından (özlük hakları, okul binasının işletilmesi, okul içinde ve dışındaki izlenim yönetimi, üst yönetim, çevre ve kişilerarası ilişkiler) sorumludur" (Cömert ve Dönmez, 2018: 2).

Etkili bir okul yöneticisi, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon düzeyini artırmak durumundadır. Motivasyon düzeyinin artması için iyi bir okul ortamı oluşturulması, okul yöneticilerinin görev sorumluluklarının başında gelmektedir (Balyer, 2012: 76). Okul yöneticilerinin diğer görev ve sorumluluk alanları ise aşağıdaki tablo üzerinde gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluk Alanları

Eğitim-Öğretimle Alakalı Hususlar
Eğitim-öğretim işlemleriyle alakalı dosya kayıtları
Yıllık planlama
Kurul toplantısı
Derslerle ilgili materyal ve araç-gereç sağlanması
Kütüphaneyle alakalı işlemler
Öğretim sürecinin planlanması
Rehberlikle ilgili hizmetler
Öğrencilerin disiplinle alakalı işlemleri
Nöbetlerle ilgili planlamalar
Eğitsel kollarla alakalı işlemler
Okul-Aile birliğiyle ilgili hususlar
İşletmecilikle Alakalı İşlemler
Binaların ve okulun tesislerinin bakımları ve onarımları.
Tüm sayın almayla ilgili işlemler
Depolamayla alakalı konular
Yazışma işlemleri
Mali konular
Kantin, yemek vs. işlemleri
Sivil savunma, yangın vs. işlemleri
Demirbaşlarla ilgili konular
Eğitim Kurumunun Denetlenmesi ve Rehberlikle İlgili Uygulamalar
Okul denetimleri
Öğretmenlerin denetimleri
İnceleme ve soruşturma süreçleri
Rehberlikle alakalı konular
Diğer İşlemler
Yukarıda tanımlanmamış olan ya da yeni ortaya çıkan işlemler

Kaynak: Kesen, Sundaram ve Abaslı, 2019: 21.

Tablo üzerinde yer alan bilgilerden de anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin görev ve sorumluluk alanları eğitim hizmetleri, işletmecilik, okul denetimi, rehberlik ve diğer işler şeklinde farklı kategorilere ayrılmaktadır.

2.3. Okul Yöneticilerinde Olması Beklenen Özellikler:

Başarılı bir okul yöneticisi, okulun hedeflerinin bilincinde olan ve bu hedeflere yönelik stratejiler geliştirerek uygulayan yöneticiler olarak görünmektedir. İyi bir okul yöneticisinin seçilmesi, eğitim kurumlarının hem okul düzeyinde hem de ulusal düzeyde hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Süngü, 2012: 34).

Akademik başarının artması, ortak bir vizyon meydana getirilmesi, etkili bir okul örgütlenmesi yapılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artırılması gibi katkılar sağlanması okul yöneticilerinde olması beklenen özellikler arasındadır (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013: 169). Farklı yönetim becerilerini bir arada bulundurması okul yöneticilerinde olması beklenen özellikler arasındadır ve bu kapsamda yer alan hususlar aşağıdaki tablo üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Yönetim Biçimleri

Yönetim Türü	Yetkeci	Koruyucu	Destekçi	Birlikçi
Dayanağıdır	Erk	Ekonomik kaynaklardır	Liderliktir	Karşılıklıdır
Yönetsel yönelimidir	Yetke	Maddesel ödüllerdir	Destektir	Ekip çalışmasıdır
İşgören yönelimidir	İtaat	Güvenliktir	Edim	Sorumluluktur
Psikolojik sonuçtur	Kişisel bağımlılıktır	Örgütsel bağımlılıktır	Katılmadır	Özdenetimdir
Gereksinimlerin karşılanması	Fizyolojik gereksinimdir	Güvenlik gereksinmeler	Yüksek düzey gereksinimdir	Özgerçekleştirme
Edimsel sonuç	En az düzeydedir	Edilgen işbirliğidir	Uyarılmış güdülemedir	Coşkudur
Moral ölçütü	Uysallıktır	Doyum	Güdülemedir	Görev ve takım içindir

Kaynak: Teyfur, 2011: 68.

Farklı yönetim biçimlerinin ön plana çıkan nitelikleri bulunmaktadır ve okul yöneticilerinin bunlar arasında öne çıkanlara yeterli ölçüde sahip olması yönünde beklentilerden söz edilmektedir.

Etkili okullarda başarılı okul yöneticilerinin öne çıkan özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Yirci ve Berk, 2021: 574):

i. Okul için doğru tanımlanmış hedefler belirleme,

ii. Kişisel gelişimi sürdürme ve okuldaki tüm tarafların gelişimine katkıda bulunma,

iii. Deneyimini kullanarak okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerini başarılı şekilde sürdürme,

iv. Pozitif bir okul iklimi meydana getirme,

v. Öğretmenlerin gelişimine olumlu yönde katkıda bulunacak değerlendirme yöntemlerini kullanma,

vi. Okulda pozitif bir iletişim ortamı kurma,

vii. Başarılı bir disiplin politikası geliştirme ve bunu uygulama,

viii. Hem öğretmenleri hem de öğrencileri süreçlere katılım için teşvik etme,

ix. Ortak bir vizyon oluşturma şeklindedir.

2.4. Okul Yöneticilerinin LGS Sürecindeki Rolleri ve Sürecin Okul Yöneticilerine Etkileri:

Okul müdürleri, öğrenciler için doğru hedeflere yönelimi sağlamakta ya da bunun için uygun koşullar oluşturmaktadır (Sezer ve Akan, 2018: 730). LGS sınav sürecinde okul yöneticilerinin üstlendiği roller, öğrenci-öğretmen-okul başarısı bakımından belirleyici olması yönüyle önemlidir.

LGS süreci de dâhil olmak üzere okul yöneticilerinin öğrenmeye yönelik rolleri aşağıdaki tablo üzerinde gösterildiği gibidir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Öğrenme Süreçlerindeki Konumu

Öğrenmenin Öğeleri	Probleme Dayalı Öğrenme	Geleneksel Öğrenim
Öğretim materyali düzenlemeleri	Öğrenmenin durumunun öğretmen belirlemektedir. Problemler ve materyaller ise öğrenciler tarafından tercih edilmektedir.	Öğretmenlerin her şeyi hazırlarlar ve aynı biçimde sunmaktadırlar.
Öğretimin basamakları	Öğrenciler belirlemektedir.	Öğretmenler tarafından belirlenir.
Problem ve örnek zamanlamaları	Konunun anlatılmasından önce olmaktadır.	Konular anlatıldıktan sonra olabilir.
Öğrenmenin sorumluluğu	Öğrencilerin bizzat kendilerini değerlendirme durumu söz konusudur.	Sorumluluk tamamıyla öğretmendedir.
Değerlendirmeler	Kendilerini değerlendirme vardır.	Öğretmenler değerlendirmektedir.
Kontroller	Kontrol büyük oranlarda öğrencilerdedir.	Sürecin tamamında kontroller öğretmenlerdedir.

Kaynak: Arkan, 2011: 29.

Tablo 3'te yer alan bilgilere göre okul yöneticileri; geleneksel ve çağdaş öğrenme süreçlerinde merkezi roller üstlenmektedir. Öğretim materyallerini düzenleme, öğretim aşamalarını tespit etme, problem ve örnekleri zamanlama, öğrenme sorumluluğunu üstlenme, değerlendirmeler yapma, kontrol süreçlerini organize etme okul yöneticilerinin öne çıkan rolleri arasındadır. Bu roller, LGS sınavını da içerecek şekilde sınav süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken yapıdadır.

Okul yöneticilerinin sınav sürecinde rol üstlenmesinin yanında bu süreçte yaşananların okul yöneticileri üzerinde etkilerinin gözlenmesi söz konusudur. Stres, kaygı, tükenmişlik bunlardan bazılarıdır. Okul yöneticileri, özellikle mesleki tükenmişliğin sık yaşandığı bir meslek grubu olarak bilinmektedir (Babaoğlan, Altun ve Çakan, 2010: 358). Özellikle sınav süreçlerinde öğrenci, öğretmen ya da veli taraflı olarak karşılaşılan süreçlerin okul yöneticilerinde tükenmişliğe neden olabileceği düşünülmektedir.

2.5. LGS Sürecinin Olumlu ve Olumsuz Etkileri:

"Hem yönetsel işlevlerin yerine getirilmesi hem de günümüz bilgi çağına ayak uydurabilen kurumların oluşturulabilmesi için eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Bu kişiler, öğretmenlerin güdülenmesine ve eğitim hedeflerinin belirlenmesine yardım ederler" (Karacabey ve Bozkuş, 2020: 43). Ancak LGS süreci gibi stres düzeyinin yüksek olduğu dönemlerde okul yöneticilerinin burada belirtilen katkıları sağlaması güçleşmektedir. Bu da LGS sürecinin olumsuz etkilerine örnek olarak gösterilebilir.

LGS sürecinin olumlu ve olumsuz etkileri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2019: 172-173):

i. Sınav değişikliklerinin tarafların görüşlerini almadan yapılması eleştirilen konular arasındadır.

ii. Çocuklarda ve ailelerde stres, kaygı, endişe meydana getirmesi LGS ile ilgili olumsuz etkilerden birisidir.

iii. Okulların nitelikli ve niteliksiz şeklinde ayrılmasını beraberinde getirmesi LGS sürecinin olumsuz etkilerine örnektir.

iv. Okul başarısını düşürmesi LGS sürecinin olumsuz etkileri arasında yer almaktadır.

v. Öğrenciler arasındaki sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıkları ortadan kaldırması beklentisi LGS sürecine yönelik olumlu eleştirilerden bir tanesidir.

vi. Öğrenciler için fırsat eşitliği olanağı sağlaması beklentisi LGS için olumlu etkiler arasındadır.

vii. Sınava girmenin gönüllülük esasına dayanması LSG süreci ile ilgili olumlu etkiler arasında kendisine yer edinmiştir.

Görüldüğü üzere LGS süreci ile ilgili olumlu yönde görüşlerin yanında olumsuz yönde görüşlerin varlığına paralel olarak aynı şekilde gelişen etkiler bulunmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Babaoğlan, Nalbant ve Çelik (2017), okul yöneticilerinin okul başarısı için belirleyici kişiler arasında yer aldığı yönünde bir araştırma yapmıştır. Buradan hareketle LGS sürecinin okul yöneticileri üzerindeki olası olumsuz etkilerinin önüne geçilmesi gerekmektedir. Kızkapan ve Nacaroğlu (2019), LGS sınavının öğrencilerde eleştirel ve analitik düşünme becerisinin gelişmesi için yeterince çalışma yapılmadan gerçekleştiği yönünde eleştiri getirdikleri araştırmada derslerin yapılandırmacı şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Taşkın ve Aksoy (2021), LGS süreci ile ilgili 14 okul yöneticisini içeren araştırmada okul yöneticilerinin LGS sınav sorularının TEOG sistemine göre daha ayırt edici ve zor olduğunu, destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği konusunun öğrencilerin motivasyonuna göre değiştiği, öğrencilerin kurslara katılım sağlasa bile özel derslere yöneldiği görüşlerinin olduğunu gösteren sonuçlar elde etmiştir.

Jane vd. (2021) okul yöneticilerinin sınav süreçlerinin etkilerini açıklamada zorluklar yaşadığını belirtmiş, bunun nedeninin ise olumlu ve olumsuz etkilerin bir arada olması ile ilişkilendirmiştir. Araştırmacılara göre Okul yöneticilerinin performans ve etkililik düzeyi, sınav süreçlerinin etkileri açısından belirleyici nitelikte görünmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan mülakat görüşmelerinden yararlanılmıştır. Araştırmada oluşturulan modelde okul yöneticileri üzerindeki etkilere dair stres, sosyal etkinlik, beklenti, fiziksel ve psikolojik etki değişkenleri yer almaktadır. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmada okul yöneticilerinin özelliklerine dair açıklamalarda güncel literatür taranacak, sonrasında okul yöneticilerine yönelik mülakat görüşmeleri yapılacaktır. Mülakat görüşmeleri, eğitim sürecinin ana aktörlerinden birisi olan okul yöneticilerinin LGS sınav sürecine dair fikirlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece literatürde yer alan bilgileri destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Örneklem seçiminde, veri toplama aracı geliştirme sürecinde ve veri analiz sürecinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır (Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ayrıca, Patton'ın (1990) da belirttiği gibi nitel araştırmalar araştırmacıya küçük grupla çalışmasına rağmen ayrıntılı ve zengin bir bilgi sağlar. Fakat elde edilen veriler, genelleme yapmak için kullanılmaz, sadece var olan olguyu ortaya çıkarmak için kullanılır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu okul yöneticileri oluşmaktadır. Çalışma grubunda LGS sistemi hakkındaki görüşlerine başvurulan 3 kadın, 7 erkek olmak üzere Tokat İli Erbaa İlçesinde ortaokullarda görev yapan LGS sürecini yöneten, müdür ve müdür yardımcısı görevinde bulunan 10 kişi yer almaktadır.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Kıdem (Yıl)	Görev
K1	36	Kadın	10	Müdür Yardımcısı
K2	43	Kadın	11	Müdür Yardımcısı
K3	38	Erkek	17	Müdür Yardımcısı
K4	43	Erkek	15	Okul Müdürü
K5	36	Erkek	16	Müdür Yardımcısı
K6	42	Erkek	20	Okul Müdürü
K7	54	Erkek	34	Müdür Yardımcısı
K8	35	Kadın	15	Müdür Yardımcısı
K9	48	Erkek	26	Okul Müdürü
K10	38	Erkek	16	Müdür Yardımcısı

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya dahil olan katılımcıların üçü kadın, yedisi ise erkektir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların görevleri açısından değerlendirme yapıldığında ise 3 kişi okul müdürü, 7 kişi ise okul müdür yardımcısı görevlerini icra etmektedirler. Katılımcıların yaş ortalamaları 41,3; ortalama görev süreleri ise 18 yıl olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bilgilerden hareketle meslek hayatlarında deneyimli eğitimciler olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 8 tane soru, belirlenen 7 müdür yardımcısı ve 3 okul müdürlerine sorulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

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

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

4. BULGULAR VE YORUM

4.1 Araştırma Bulguları

LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öne Çıkan Görev ve Sorumluluklarına Dair Bulgular.

Tablo 5. LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öne Çıkan Görev ve Sorumluluklarına Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öne Çıkan Görev ve Sorumlulukları	Veli ve öğrencilerin sınav hakkında bilgilendirilmesi	K_1, K_2, K_3, K_4, K_5, K_6, K_8, K_9, K_{10}	9
	Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu	K_1, K_2, K_3, K_4, K_5, K_6, K_9, K_{10}	8
	Başvuru işlemleri	K_5,K_7	2
	Okulun fiziki Şartlarının ayarlanması	K_2, K_5	2
	Ders verimliliğinin kontrolü	K_8,, K_{10}	2
	Veli öğretmen öğrenci işbirliğinin sağlanması	K_8, K_9	2

LGS sürecinde okul yöneticilerinin öne çıkan görev ve sorumluluklarına yönelik "Sizce LGS sürecinde okul yöneticilerinin öne çıkan görev ve sorumlulukları nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin LGS sürecinde görev ve sorumluluklarına yönelik birçok farklı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "LGS süreci ile ilgili öğrenci ve velileri bilgilendirmek ve rehberlik yapmak, sınava hazırlık için akademik çalışmalar planlamak (K1) " derken bir diğer yönetici ise "Öğrencilerin, velilerin sınav sürecinin işleyişi, sınavın uygulama şekli hakkında bilgilendirilmesini sağlamak ayrıca sınava hazırlık için okuldaki gerekli fiziksel donanımı oluşturmak, öğretmen ihtiyacını gidermek ve öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sunumunda gerekli ortamı hazırlamak (K2)" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yöneticilerden biri "Üst (lise)eğitim için veli ve öğrencilere yönelik bilgilendirme toplantısı yapmak tercih sürecini takip etmek, öğrencilerin liseye akademik olarak hazırlanmasını ve sınava hazırlanması için gerekli önlemleri almak. (K3)" derken bir diğeri de "Sınav başvurusu yapan öğrencilerin tercih sürecini sağlıklı yürütmek, sınav başvurusu yapmayan öğrencilerin ise bilgilendirilerek neden sınava girmediklerini öğrenmek, bu konuda hiçbir öğrencinin mağduriyet yaşamamasını sağlamak, LGS yerleştirme tercihi yapmayan öğrenci kalmamasını sağlama (K7)" şeklinde görüş ifade etmiştir.

LGS sürecinde okul yöneticilerinin öne çıkan görev ve sorumluluklarına yönelik "Sizce LGS sürecinde okul yöneticilerinin öne çıkan görev ve sorumlulukları nelerdir "sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin okul yöneticilerinden LGS sürecinde bilgilendirme sağlamanın yanında tarafları koordine etme görevini yerine getirmesi beklenmektedir. Rehberlik, motive etme, destek olma okul yöneticilerinden beklenenler arasındadır. Bu kapsamda görev ve sorumluluklar konusunda beklentilerle ilgili yöneticilerden birisi; "Okulu tüm personeliyle birlikte sınava adapte etmek. Öğretmenleri motive etmek. Öğrencilere yönelik kurslar düzenlemek. Öğrencilere rehberlik faaliyetleri düzenlemek. Öğrencileri rahatlatacak ve öz güvenini artıracak faaliyetler düzenlemek. Velilere LGS süreci ile ilgili bilgilendirici eğitimler organize etmek. Veli okul iş birliğinin sürekliliğini sağlamak. Okulun çeşitli bölümlerinde sınava yönelik uyaranlar oluşturmak. Öğrencilerin bireysel veya grupla çalışabilecek alanları okulda oluşturmak. Öğrencilerin okul dışı zamanlarını sınava hazırlanma konusunda yapılandırmak. Öğrenciye koçluk hizmetleri organize etmek. Öğrencilere yönelik bireysel programlar hazırlanmasını sağlamak. Öğrencilere üst öğrenim kurumlarını tanıtmak. Genel hatlarıyla bunları söyleyebilirim. (K10)" derken bir diğer yönetici ise "Öğretmenlere güvenip onları desteklemesi ve öğrenci ve öğretmenlerin güdülenmesi gerekir. (K6)" şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının veli ve öğrencilerin sınav konusunda bilgilendirilmesi ve öğretmen, öğrenci motivasyonunun sağlanmasının LGS sürecinde okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarından en önemlileri olduğu hususunda ortak bir düşünceye varıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkili Bir Okul Yöneticisinin LGS Sürecinde Ön Plana Çıkan Özelliklerine Dair Bulgular.

Tablo 6. Etkili Bir Okul Yöneticisinin LGS Sürecinde Ön Plana Çıkan Özelliklerine Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Etkili bir okul yöneticisinin LGS sürecinde ön plana çıkan özellikleri	Liderlik	K_4, K_5, K_6, K_8, K_9, K_{10}	6
	Problem çözme becerisi	K_2, K_4, K_8, K_9, K_{10}	5
	İletişim becerisi	K_1, K_4, K_5, K_6, K_7, K_8, K_9, K_{10}	7
	Disiplin	K_6, K_8	2
	Organizasyon becerisi	K_2, K_3, K_6, K_7, K_{10}	5

Etkili bir okul yöneticisinin LGS sürecinde ön plana çıkan özelliklerini belirlemeye yönelik "Sizce etkili bir okul yöneticisi, LGS sürecinde hangi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin LGS sürecinde ön plana çıkan özelliklerine yönelik birçok farklı düşünceye sahip olunduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "Öğrencilerin sınava akademik ve psikolojik olarak iyi hazırlanmasına yönelik uygun ortam hazırlamalı, okul –veli işbirliğine yönelik çalışmalar yapmalı (K1) " derken bir diğer yönetici ise "Öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutmalı. Süreç içerisinde oluşabilecek sorunları çözebilmeli. Bu sebeple motive edici ve çözüm odaklı yönü ile ön plana çıkmalıdır. (K2)" şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer yönetici ise sorulan bu soruya "Liderlik yapması, organize etmesi, öğrenciyi denetlemesi, disipline etmesi ailelerle iletişim (K6)" şeklinde görüş bildirmiştir.

Etkili bir okul yöneticisinin LGS sürecinde ön plana çıkan özelliklerini belirlemeye yönelik "Sizce etkili bir okul yöneticisi, LGS sürecinde hangi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerde liderlik, problem çözme becerisi, iletişim becerisi, okul disiplin işlerinin tam olarak yerine getirmesi özelikleri ön plana çıkmaktadır.

İletişim becerisi, motivasyon ve öğrencilere destek olma okul yöneticilerinden beklenenler arasındadır. Bu kapsamda yöneticilerde ön plana çıkması beklenen özellikleri konusundaki beklentilerle ilgili yöneticilerden birisi; "Öğrencileri ve öğretmenleri başarıya inandırarak motivasyonlarını yüksek tutmalıdır. Hem başarılı öğrencilerin hem de başarısı düşük öğrencilerin başarısını takip etmelidir. Okul yöneticilerinin liderlik vasıfları önemlidir. Liderlik, kimi zaman yanlış anlaşılan bir kavram olsa da burada bahsetmek istediğim olumlu yönüne vurgudur. LGS sürecinde belki de en önemli liderlik vasfı okul öğrencileri ve öğretmenleri başarıya inandırarak motivasyonlarını yüksek tutmalıdır.

Hem başarılı öğrencilerin hem de başarısı düşük öğrencilerin başarısını takip etmelidir. Okul yöneticilerinin liderlik vasıfları önemlidir. Liderlik, kimi zaman yanlış anlaşılan bir kavram olsa da burada bahsetmek istediğim olumlu yönüne vurgudur. LGS sürecinde belki de en önemli liderlik vasfı okul yöneticisinin öğretimsel liderliğinin gelişmiş olmasıdır. Sadece LGS için değil tüm sınıf düzeylerinde öğrenci başarısının artırılmasını hedef alan okul yöneticisi için süreç sonu olan LGS'de ortaya çıkacak sonuç için başarı kaçınılmazdır. Okulun başlıca amacı

öğrencinin niteliğini artırmak olduğuna göre tüm süreçte hedef alınacak temel nokta öğrenci olmalıdır. Hedefini tam belirleyen, okul misyonunu bu çizgide oluşturacak okul yöneticisi için diğer hususlar bu hedef etrafında şekillenecektir. Diğer hususlardan kastım, öğrenci merkezli bir eğitim, öğretmenle ve diğer personelle sağlıklı iletişim kurma, veli-öğretmen-öğrenci işbirliğini artırma, değişen dünya teknolojilerinden ve bilgisayar uygulamalarından mümkün olduğu ölçüde yararlanma, değişime ayak uydurabilme, öğretmen ve öğrenciyi güdüleme, ceza merkezli değil uzmanlık gücüne dayalı yönetim benimseme, olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturma, etkili öğretim süreci için kaynakları temin edebilme gibi yöneticiden beklenen birçok özellik aslında öğretimsel liderliğe destek olan hususlardır. Düşünüldüğünde bir okul yöneticisinden çok şey bekleniyor gibi görünse tabiri caizse yüzlerce öğrencinin elinin altından geçeceği bir yöneticide saydığım özellikler az bile sayılabilir. (K8)" şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde yöneticilerin tamamına yakınının LGS sürecinde okul yöneticilerinin liderlik, problem çözme, iletişim, disiplin, organize etme becerileriyle ön plana çıkmaları gerektiği konusunda düşünce belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

LGS Sürecinin Okul Yöneticileri Üzerindeki Fiziksel ve Psikolojik Etkilerine Dair Bulgular

Tablo 7. LGS Sürecinin Okul Yöneticileri Üzerindeki Fiziksel ve Psikolojik Etkilerine Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
LGS sürecinin okul yöneticileri üzerinde fiziksel ve psikolojik etkileri	Stres	K_1, K_2, K_3, K_6, K_7, K_8, K_9,	7
	Kaygı	K_3, K_5, K_7, K_8, K_9	5
	İş yükü	K_7, K_{10}	2
	Yorgunluk	K_4, K_5, K_7, K_8	4

LGS sürecinin okul yöneticileri üzerindeki fiziksel ve psikolojik açıdan etkileri yönelik "LGS sürecinin siz okul yöneticileri üzerinde fiziksel ve psikolojik açıdan etkileri oluyor mu, bunlara örnek verebilir misiniz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin LGS sürecinde fiziksel ve psikolojik açıdan etkilendiklerine yönelik birçok farklı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "Evet, oluyor. Örneğin fiziksel donanım eksik olunca öğretmen ve öğrencilerin yapacağı çalışmalar da eksik oluyor. Bu sebeple fiziksel donanımı en iyi şekilde hazırlamak gerekiyor. Teknolojik donanım, internet gününüz eğitim sisteminin olmazsa olmazı. Okul müdürü de bu imkânları sağlamaya çalışmalı. Psikolojik olarak da her okul bir yarış içinde olduğu için stresli bir dönem oluyor. O stresi veli, öğretmen ve öğrenciler kadar müdür de hissediyor. Ancak okul müdürü bu stresi doğru yönetmeli. Motivasyonu artırmalı, gerginliği azaltmalı. (K2) " derken bir diğer yönetici ise "Tabii ki oluyor. Fiziksel açıdan daha fazla zaman ve emek harcamamıza neden oluyor. Bu da doğal olarak daha fazla yorgunluk demek. Öğrencileri iyi bir geleceğe hazırlama isteği ve velilerin beklentileri ise psikolojik açıdan baskı oluşturmaktadır (K4)" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yöneticilerden biri "Tabi ki baskı oluşturmakta, her okul müdürü öğrencilerinin sınavlarda daha başarılı olmasını ister. Sınav sıralamasın da alt sıralarda kalmak istemez. MEB te başarının tek ölçütü sınavlardaki okulun durumu olması, okul idarecileri üzerine ayrıca bir baskı oluşturmaktadır. Süreç uzun bir maraton olduğu için kimi zamanlar yorgunluğa ve bitkinliğe sebep olabilmektedir. Süreç içerisinde yapılan deneme sonuçlarının ümit verdiği durumlarda kendini iyi hissetme, yorgunlukların bittiği ortaya çıkmaktadır.(K5)" derken bir diğeri de "Daha önce bu çalışmayı yaptıysa herhangi bir stres yaşamamaktadır. Ancak okul başarısı açısından mutlaka bir kaygı duyabilir. Yaz tatilinde tercihler için velilerle iletişime geçmede zorluklar yaşanabiliyor (K7)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise sorulan bu soruya "Okulların akademik başarısı okul yöneticilerini birebir etkiliyor. Okulun başarı ya da başarısızlığı psikolojik olarak size yansıyor. Çevrenin okula ve yöneticilere bakışını etkiliyor. Zamanla bu psikolojik bir baskı aygıtına dönüşüyor. Gerek çevrede gerekse sosyal ortamlardaki kıyaslamalar haliyle size yansıyor. (K8)" şeklinde görüş bildirmiştir.

LGS sürecinin okul yöneticileri üzerindeki fiziksel ve psikolojik açıdan etkileri yönelik "LGS sürecinin siz okul yöneticileri üzerinde fiziksel ve psikolojik açıdan etkileri oluyor mu, bunlara örnek verebilir misiniz?" "sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin üzerinde stres ve kaygı oluştuğu, bu süreçte iş yükünün arttığı düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda sürecin yöneticiler üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkisi ile ilgili yöneticilerden birisi; "Üst yöneticiler tarafından LGS başarısı okulun iyi bir okul olup olmadığı için bir kriter olarak görülüyor. Okul yöneticileri veya öğretmenler yıl içinde farklı alanlarda çalışmalar yapsa, başarılar elde etse de LGS sonuçları okulun imajı hakkında daha belirleyici oluyor. Bu soruya aslında şu açıdan bakmakta yarar var: fiziksel ve psikolojik etki kime ve neye göre? Yani aslında insanın kendisiyle mizacı, yaradılışı, fıtratı ne derseniz deyin onunla alakalı bir durum. Sorumluluk alan, görev bilinci yüksek olan, aldığı sorumluluklar sonucu istediği sonuca ulaşamadığında suçluluk ve yetersizlik yaşayan insanlar için psikolojik etki kaçınılmazdır. Psikolojiyi

fiziksel etkiden bağımsız düşünemediğimiz için de her ikisi aynı anda etkilenecektir. Yönetici boyutunda duruma baktığımızda, okuldaki her öğrenciyi kendi evladı gibi benimseyen, onların başarılı olmaları için uğraşan, onların niteliklerini artırmak için çaba gösteren, gerektiğinde inisiyatif alan, öğrencisiyle öğretmeniyle bütün okulun her sürecinin sorumluluğunu üzerinde taşıyan yani kısaca görev bilinci yüksek bir okul yöneticisi için istenilen başarıya ulaşılmadığında psikolojik etkiler görülecektir. Ancak bunun tam tersi özelliklere sahip yöneticilerde de ne psikolojik ne de fiziksel bir etkiye rastlanmayacaktır. Mesai saatinin dolmasını bekleyen, bana necilik, vurdumduymazlık özellikleri taşıyan bir yönetici için de zaten LGS bir anlam ifade etmeyecektir. Kendi özelimde düşündüğümde durumu LGS süreci yorucu ve yıpratıcı bir süreç. Onca uğraşın ve çabanın sekizinci sınıf sonunda yapılan tek bir sınavla değerlendirilip yöneticinin önüne getirilmesi durumu üzücü. Süreç değerlendirilmeyip sonuç değerlendirileceği için sonuç odaklı bir yaklaşım üzerime sirayet ediyor. Sonuçta okul düzeyinde, ilçe ve il düzeyinde bir başarıya ulaşılmayınca hayal kırıklığı yaşıyorum. Sonucun kaygısını taşıyor olmak birçok hastalığı da beraberinde getiriyor. Başta mide rahatsızlığı olmakla birlikte, kalp rahatsızlıklarımda bu süreçte arttı. Her gün yaşadığım fiziksel yorgunluğu görmezden gelmemin sonucu bunlar. (K8)" şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde yöneticilerin birçoğunun LGS sürecinin gerek fiziksel gerekse psikolojik açıdan etkileri okul yöneticileri üzerinde gözlenmekte olduğunu belirtmiş, okul başarı durumuna göre iş yükünün artmasının fiziksel yorgunluğu, stres ve kaygı durumunu arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli İlişkilerinin Seyrinde Oluşan Farklılıklara Dair Bulgular

Tablo 8. LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli İlişkilerinin Seyrinde Oluşan Farklılıklara Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli İlişkilerindeki Farklılaşmalar	İlgi beklentisi	K_2, K4, K_8	3
	Sorumluluk	K_3, K_4, K_5	3
	İletişim	K_2, K_4, K_6, K_7, K_8, K_9, K_{10}	7
	İş birliği	K_1, K_2, K_3, K_5, K_8, K_{10}	6
	Hedefler	K_2, K_4, K_7	3

LGS sürecinde okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ilişkilerinde meydana gelen farklılıkların belirlenmesine yönelik "LGS sürecinde okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ilişkilerinin seyrinde ne tür farklılıklar olmaktadır?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde LGS sürecinde okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ilişkilerine yönelik birçok farklı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "Tüm Paydaşların beklentileri artmaktadır. Bunun paydaşlar üzerinde iki tür etkisi olmaktadır. Akademik çalışmayı ve motivasyonu olumlu etkilemektedir. Özellikle öğrenci ve veliler üzerinde psikolojik baskı oluşturmaktadır. (K1) " derken bir diğer yönetici ise "Başarı sadece öğrencinin veya öğretmenin ya da velinin gayretiyle olamaz. İyi bir sınav puanı hedefliyorsak bu üç unsurunda işbirliği içerisinde hareket etmesi gerekiyor. Burada en büyük sorumluluk velilere düşmektedir. Okulda yapılan çalışmaların evde devam edip etmediğini velinin sürekli kontrol etmesi ve okula dönüt sağlaması gerekiyor. Ama genelde veliler başarıyı sadece öğretmen merkezli olarak görmektedir. Sınava girecek olan öğrencilerin aileleri ile olan ilişkiler daha önceki ilişkilere nazaran fazlalaşmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki ilişkide artık daha üst boyuta çıkmaktadır. (K5)" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yöneticilerden biri "Bu süreçte öğrencilerin her türlü sorunları ile daha fazla ilgilenilmekte, akademik başarıları takip edilmektedir. Öğretmenlerden okulun hedefleri doğrultusunda daha fazla gayret beklenmektedir. Bu süreçte velilerden okul yönetimi ile sürekli iletişim içinde olmaları istenmektedir. (K4)" derken bir diğeri de "LGS sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli ile olan iletişim artmakta, onları motive etmek için sık sık görüşmeler yapılmaktadır. (K6)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise sorulan bu soruya "Bilhassa kız öğrencilerin sınav heyecanını kontrol etmelerini sağlama, erkek öğrencileri ise sınava motive edebilme. Öğretmenleri de başarının beklentiden daha iyi olacağı temennisiyle ümitsizliğe düşürmeme. Çünkü yapılan her deneme sınav sonucu öğretmenleri olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Kısaca okul yöneticisi öğrenciyi, öğretmeni ayrı ayrı gözlemleyip onların kaygı ve streslerine müdahale etmeli. Velileri tercih yapılacak okullar konusunda yeterli bilgilendirme yapılmalı (K7)" şeklinde görüş bildirmiştir.

LGS sürecinde okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen, veli ilişkilerinin seyrinde ne tür farklılıklar olmaktadır?" "sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin öğrenci ve veliler ile etkili iletişim kurması gerektiği, işbirliğine önem verilmesi gerektiği, öğrencilerin ilgi ve beklentilerinin dikkate alınması ve hedeflerin net bir

şekilde belirtilmesi gerektiği düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda yönetici, öğrenci, öğretmen ve veli iletişimi hususu ile ilgili yöneticilerden birisi; "Öğrenci açısından 8.sınıf düzeyinde yönetici ve öğrenci iletişimi artmaktadır. Yöneticiler öğrencilerle bireysel veya sınıf olarak görüşmeler gerçekleştirmektedir. Öğrenci kendini baskı altında hissedebiliyor. Öğretmen açısından eğer okul yöneticisi etkili bir liderlik yapabiliyorsa, öğretmende yöneticiler güveniyorsa, birlikte çalışmaya istekliyse öğretmen yönetici ilişkisi güçlenmektedir. Ancak yönetici baskıcı, hesap soran bir yaklaşımda ise öğretmen kendi özerkliğine müdahale edilmesini istememekte verimliliği düşmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde İlişkilerin seyrine dair alınan yanıtlar ilgi beklentisi, sorumluluk, iletişim, hedefler, işbirliği temalarını ortaya çıkarmıştır. LGS sınav sürecinde ilişkilerin normale göre farklılık gösterdiği verilen yanıtlar aracılığıyla anlaşılmaktadır.

Okul Yöneticilerinin LGS Sınavının Sonuçlarına Dair Beklentileri ve Beklentilerin Karşılanma Düzeyinin Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkilerine Dair Bulgular.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin LGS Sınavının Sonuçlarına Dair Beklentileri ve Beklentilerin Karşılanma Düzeyinin Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkilerine Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Okul yöneticilerinin LGS sınavının sonuçlarına dair beklentileri	Yüksek başarı	$K_2, K_3, K_4, K_5, K_6, K_7, K_8, K_9, K_{10}$	9
	Geri dönüt	$K_1, K_3, K_4, K_7, K_8, K_{10}$	6
	Tutarlılık	$K_5, K_6, K_7, K_8, K_{10}$	5
	Ön plana çıkma	$K_1, K_5, K_8,$	3

Okul yöneticilerinin LGS sınavının sonuçlarına dair beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyinin okul yöneticileri üzerindeki etkilerini öğrenmeye yönelik "Okul yöneticilerinin LGS sınavının sonuçlarına dair beklentileri nelerdir? Bu beklentilerin karşılanma düzeyi okul yöneticilerini nasıl etkilemektedir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin LGS sınavının sonuçlarına dair beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyinin okul yöneticileri üzerindeki etkilerine yönelik birçok farklı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "Sınavla alınan okullara daha fazla öğrenci gönderebilmek. Bu başarı okul idarecilerini ve öğretmenlerini motivasyonunu olumlu etkilemektedir. (K1) " derken bir diğer yönetici ise "Her okul illaki okul başarısını önemser, başarılı öğrencilerin de istenen başarıyı yakalamasını ister. Çünkü çok başarılı olan bir öğrenci sınav anında o başarıyı yakalamaya bilir. Başarıyı yakalayan okul onun devam etmesini ister. Başarısızlık ise o okulun tüm paydaşlarını olumsuz yönde etkiler. Yönetici ve diğer paydaşlar güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeli ve o doğrultuda planlama yapmalı. (K2)" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yöneticilerden biri "Tabi ki hedeflenen başarıya ulaşmaktır. Bu başarıya ulaşma düzeyi okulun sonraki yıllardaki hedeflerini ve politikasını da etkilemektedir. Üst düzey bir başarı okul yönetimini daha fazla motive etmekte ve daha fazla çalışma azmi oluşturmaktadır. Düşük düzey bir başarı ise olumsuz algılar oluşturabilmektedir. (K4)" derken bir diğeri de "Öncelikle öğrencinin ilerde daha iyi bir lisede okumasını beklemektedir. Sınav sonuçlarının beklentileri karşıladığı durumlarda da her yıl üzerine yeni çalışmalarda eklenerek döngü bu şekilde ilerlemektedir. Okul yöneticisi olarak elimizdeki öğrenciyi iyi tanımalı çevreyi iyi analiz etmeliyiz. Ona göre de sınavda ulaşacağımız hedefleri koymalıyız. Aksi halde yıl boyu boş hayaller peşinde çırpınıp dururuz. Bence önemli olan okulda birkaç tane çok başarılı öğrenci yetiştirmek yerine öğrencilerin büyük çoğunluğunun iyi bir sınav puanı alabilmelerine odaklanmalıyız. (K5)" şeklinde görüş ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin LGS sınavının sonuçlarına dair beklentileri nelerdir? Bu beklentilerin karşılanma düzeyi okul yöneticilerini nasıl etkilemektedir, "sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin LGS sınavının sonuçlarına dair yüksek başarı beklentisi oluştuğu, okulun başarısı ile ön plana çıkabileceği, geri dönütlerin sağlıklı bir şekilde yapılması gerektiği düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda LGS sınavının sonuçlarına dair beklentileri ve beklentilerin karşılanma düzeyinin okul yöneticileri üzerindeki etkileri ile ilgili yöneticilerden birisi; "Ortaokulun temel amaçlarında birisi öğrencileri bir üst eğretim kademesine hazırlamaktır. LGS hazırlığı esasında öğrenci sınavla öğrenci alan bir okula gitsin veya gitmesin kendini akademik olarak geliştirme sürecidir. Sınav gerçekleşince beklenen sonuçlar elde edilirse yönetici ve öğretmenler emeklerinin karşılığını aldıklarını düşünürler, sonuç iyi olmazsa tam tersi gerçekleşir. Her okul yöneticisi gibi ben de okulumun başarı sıralamasında en üst sıralarda olmasını isterim. Bunun için yeterince uğraş verdiğimi de düşünüyorum. Ancak okul yöneticilerinden beklenen her ne varsa bunlar sadece okul yöneticisinin çaba göstermesiyle karşılanması mümkün olmamakta. Okulun öğrenci aldığı çevre, ailelerin sosyoekonomik yapısı, velilerin bilinç düzeyi ve bunun öğrenciye ne kadar

aktarıldığı, öğretmenlerin görev sorumluluğu bilinci gibi LGS başarısını etkileyen birçok husus var. Ben de yönetici olarak beklenti oluştururken bu hususları dikkate alıyorum. Konunun sadece benimle alakalı olmadığının bilincinde olmak önemli iken kendimle alakalı olmayan durumları düzeltmeye çalışmak ya da beklentiyi ona göre ayarlamak da zor bir durum. Yüksek beklentilere girdiğim durumlarda hayal kırıklığı yaşıyorum ve yetersiz hissediyorum.(K8)" şeklinde görüş bildirmiştir, bir diğer yönetici ise "Fen lisesi kazanılması beklentisi her okul yöneticisinde vardır. Bu okulu kazanan öğrenci sayısı ne kadar fazla olursa okulun itibarı artacağı inancı yüksek. Fen lisesi kazandırma oranı ile okulun, yöneticinin, öğretmenin başarısının doğru orantılı olduğu inancı yüksek. Eğer bu beklenti karşılanırsa yönetici ve okul personeli arasındaki ilişkiler olumlu yönde gelişme gösteriyor. Aksi takdirde karşılıklı olarak öğrenci, öğretmen veya veliyi suçlama eğilimleri artıyor. " şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde alınan yanıtlar doğrultusunda LGS sınav sonuçlarında yüksek başarı beklentisi, sınav öncesi çalışmalar ve sonuçları ile ilgili tutarlılığın sağlanması, geri dönüt yapılması ve sınav başarısı ile diğer okullar önünde ön plana çıkılabileceği bulgularına ulaşılmıştır. LGS sınavının sonuçlarına dair beklenti teması yüksek başarı olarak görünmektedir. Okul yöneticileri, öğrencilerin başarısının sınavla ölçülmesinden dolayı iyi bir okula yerleşme konusunda önem vermektedir.

Okul Yöneticilerinin Daha Önceki LGS Sonuçları İle İlgili Yaptığı Çalışmalara ve Öğretmenlerle Birlikte Tespit Edilen Sorun ve Çözüm Yollarına Dair Bulgular

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Daha Önceki LGS Sonuçları İle İlgili Yaptığı Çalışmalara ve Öğretmenlerle Birlikte Tespit Edilen Sorun ve Çözüm Yollarına Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
LGS sonuçları ile ilgili yapılan çalışmalar	Karşılaştırma	K_2, K_5, K_{10}	3
	Öneri	K_2, K_3, K_4, K_5, K_6, K_7,K_{10}	7
	Analiz	K_1, K_3, K_4, K_7, K_8, K_{10}	1
	Değerlendirme	K_3, K_4, K_7	3

Okul yöneticisi olarak daha önceki LGS sonuçları ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerle sorun ve çözüm yollarını bulmaya **y**önelik "Okul yöneticisi olarak daha önceki LGS sonuçları ile ilgili bir çalışma yaptınız mı? Öğretmenlerle sorun ve çözüm yollarını görüştünüz mü?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin LGS sonuçları ve sonuçların öğretmenler ile birlikte değerlendirilmesine yönelik birçok farklı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "Evet her yıl öğretmenlerle birlikte LGS sonuçları üzerine başarı istatistiği ve sınav analizi üzerine değerlendirmeler yapılmaktadır.(K_1) " derken bir diğer yönetici ise "Sınav sonuçları incelenir. Beklenen başarı ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılır. Var olan sorunlar hep birlikte belirlenirken aynı zamanda çözüm önerileri de alınır. *(K_2)*" şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer yönetici ise sorulan bu soruya "Daha önceki sınav sonuçları üzerinde çalışmalar yaparak eksik kazanımlar ve yapılan genel hatalar üzerine çözümler geliştirilmek üzere görüşmeler yapılıyor. Geldiğim okulda bu şekilde bir çalışma yapmıştık. Bir önceki yıl yapılan sınavla eksiklerimizi ya da güzel olduğunu düşündüğümüz yönleri konuşup daha iyiye nasıl ulaşabiliriz sorusuna çözümler bulmaya çalıştık. (K_5)" şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul yöneticisi olarak daha önceki LGS sonuçları ile ilgili bir çalışma yaptınız mı? Öğretmenlerle sorun ve çözüm yollarını görüştünüz mü? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin genel olarak LGS Sınav sonuçlarını öğretmenler ile birlikte analiz ettiği, sınav sonuçlarının değerlendirildiği, sınav sonuçlarının karşılaştırılarak sınav çalışmaları ile ilgili önerilerin ele alındığı düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda LGS sonuçları ile ilgili yapılan çalışmalar ve önerilen çözüm yolları hususu ile ilgili yöneticilerden birisi; "Her yıl yapılan LGS sonuçları analiz edilir. Başarının artırılması için ne gibi çalışmaların yapılabileceği ile ilgili öğretmenlerle görüşülüp çözüm üretilmeye çalışılır. (K_6)" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yöneticilerden biri "Okulun eğitime başladığı her dönem başında öğretmenler kurulunda LGS geniş çaplı ele alınmaktadır. Buna göre de yeni öğretim yılında uygulanacak etkinlikler belirlenmektedir. (K_7)" derken bir diğeri de "Her sene bunu yapıyoruz. Öğretmenlerin sürece inanması ve bu konuda derdi olması gerekiyor. Bu derdin veli ve öğrenci tarafından satın alması gerekiyor. Dolayısıyla süreç tek yönlü katkı sonuç vermiyor. Tüm paydaşların senkronize çalışması gerekiyor. Dolayışla rehberlik hizmetlerine, şube rehber öğretmenlerine çok iş düşüyor. Okulların ekonomik anlamda bütçelerle desteklenmesi gerekiyor. (K_9)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Yine yöneticilerden biri "LGS yapılmaya başladığından beri istatistikleri tutuyoruz. Öğrencilerin aldığı puanlar, yerleştiği okullar hepsi elimizde mevcut. Stratejik planı güncelledikçe oraya da koyuyoruz. Web sitemizden herkes ulaşabilir. Sene başı toplantılarında istatistikleri değerlendiriyoruz. Öğretmenlerimizle açılacak kurslar ve öğrencilere yönelik yapılacak çalışmaları belirliyoruz. Sınav kazanma olasılığı yüksek öğrencileri özellikle takibe alıp gelişimlerini takip ediyoruz. Akademik beklentinin düşük olduğu öğrencileri ise genel olarak okul spor takımlarına yönlendirmeye

çalışıyoruz. Onlar için spor veya güzel sanatlar liseleri için hedefler oluşturmaya çalışıyoruz. Okulda çatığımız DYK kurslarının gidişatı ile ilgili değerlendirmeler yapmak üzere ara ara toplantılar yapıyoruz. (K_{10})" şeklinde görüş ifade etmiştir. Tablo 10 incelendiğinde LGS sonuçlarına dair çalışmalar konusunda alınan yanıtlar sonuçların kapsamlı şekilde analiz edildiği, gerekli değerlendirmelerin ders öğretmenleri ile birlikte yapıldığı, sınavların bir önceki yıllarla karşılaştırıldığı ve bu değerlendirmeler doğrultusunda sınav çalışmalarına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından öneriler ortaya koyarak gelişme yolları aranmaya çalışıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmen Performansının Düşük Olmasının Okul Yöneticileri Üzerinde Oluşturduğu Baskı ve Öğretmenlerin Performansı Arttırmak İçin Uygulanan Yöntemlere Dair Bulgular

Tablo 11. Öğretmen Performansının Düşük Olmasının Okul Yöneticileri Üzerinde Oluşturduğu Baskı ve Öğretmenlerin Performansı Arttırmak İçin Uygulanan Yöntemlere Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretmen Performansının Yönetici Üzerindeki Etkisi ve Yapılacak Uygulamalar	Pozitif iklim	K_2, K_3, K_4, K_5, K_6, K_7,	6
	Etkinlikler	K_1, K_4, K_5, K_6, K_8, K_{10}	6
	Durum tespiti	K_2, K_3, K_4, K_6, K_7, K_9, K_{10}	7
	Takdir etme	K_6,K_8, K_9, K_{10}	4

Okul yöneticisi olarak öğretmen performansının düşük olmasının oluşturduğu baskı ve öğretmenlerin performansı arttırmak için kullanılan yöntemleri belirlemeye **y**önelik "Öğretmen performansının düşük olması (test verme, öğrenciyle ilgilenme vb.) üzerinizde baskı oluşturmakta mıdır? Öğretmenlerin performansı arttırmak için hangi yöntemleri uyguluyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretmen performansının düşüklüğünün neden olduğu baskı ve öğretmen performansının arttırılmasına yönelik farklı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "Hayır oluşturmamaktadır. Yapılan deneme sınavının sonuçlarını öğretmenle birlikte analiz etmek, öğretmenlere uygun çalışma ortamları oluşturmak ve planlama yapmak.(K_1) " derken bir diğer yönetici ise "Öğretmenlerin performansı ve sınava yönelik motivasyonunu öğrenci başarısını çok etkilemektedir. Öğretmenlerin performansını artırmak için okulda kendini iyi hissetmesini sağlamak, güven duygusu oluşturmak, fark yaratan öğretmenler ile ilgili örnek çalışmaları incelemek faydalı olacaktır. (K_2)" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yöneticilerden biri "Tabiî ki oluşturmaktadır. Çünkü bu durumda istenen başarı elde edilememekte bu da okul yönetimi üzerinde baskı oluşturmaktadır. Öğretmen performansını artırmak için onlarla birebir görüşmeler yapıyorum. Doğru uygulamalarını takdir ederek motivasyonlarının artmasını sağlıyorum. Ayrıca okulun maddi imkânlarını kullanarak öğretmenlere her türlü eğitsel malzemeyi temin ediyorum. (K_3)" derken bir diğeri de "Öğretmen performansı sınav sürecinin en önemli parçasıdır. Öğretmenin performansının artırılması ancak okul içi olumlu atmosfer ve diğer paydaşları ile yaptığı iletişim ve işbirliği ile sağlanır. Başarı elde edebilmek için sınavda soru sorulan derslerin öğretmenlerinin belli bir eşgüdüm içerisinde çalışması gerekmektedir. Her öğretmen aynı oranda çaba göstermezse o zaman başarıyı yakalamak zorlaşır. Bu nedenle öğretmelerin arasında daha az gayretli olanlar bizim çalışma azmimizi olumsuz yönde etkiler. Bunun önüne geçebilmek için öğretmenlerle bu konularda sık sık toplantılar yapmak sınavla ilgili çalışmalarını takip etmek öğretmenlerinde özverisini artıracaktır. (K_5)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise sorulan bu soruya "Sık sık öğretmenlerle bir araya geliriz. Sosyal etkinlikler yaparız. Öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar, onların üzerindeki baskıyı kaldırıcı, performansını artıracak konuşmalarla enerjisini yüksek tutmaya çalışırız. Başarıyı takdir ederiz, öğretmenlere saygı gösterir, kendine güvendiğimizi belli ederiz. Kaynak eksikliği yaşayan Öğrencilere destek veririz. Öğrenciler bireysel çalışma planları hazırlar, onların takibini titizlikle yaparız. (K_6)" şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen performansının düşük olması (test verme, öğrenciyle ilgilenme vb.) üzerinizde baskı oluşturmakta mıdır? Öğretmenlerin performansı arttırmak için hangi yöntemleri uyguluyorsunuz?" **"**sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin genel olarak öğretmen performansının düşmesini engellemeye yönelik okulda pozitif bir iklim oluşturulması gerektiği, alınacak önlemlere yönelik durum tespiti yaparak sınıf içi ve dışı etkinlikler planlanması, öğretmenlerin gösterilen başarı sonrası okul yöneticileri tarafından takdir edilmesi gerektiği düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda yöneticilerden birisi; "Geniş kadrolu okullarda şubelere öğretmen dağılımı bu durum düşünerek yapılmaktadır. Ancak öğretmen kadrosu yetersizse veya öğretmen performansının düşük olduğu düşünülürse velilerle irtibata geçilip takviye kurslar almasını sağlarız. Ya da ilgili öğretmenle önceden konuşup okulumuzun önümüzdeki sınavla ilgili başarı tahmin yapılarak öğretmeni motive ederiz. (K_7)" derken bir diğeri de "Beklenen performansta olamayan öğretmenler için yönlendirici olmaya çalışırız. Yapılacak çalışmalar en baştan ve süreç içinde belirlendiyse bunların takibin yaparak öğretmenin performansı artırılabilir. Elde ettiği başarıları takdir edilerek motivasyonu yüksek tutulabilir. (K_8)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Yine

yöneticilerden biri "Sınav eksenli bakış açısı herkeste baskı oluşturuyor, idare de bundan nasibini alıyor. İdarenin bu konudaki yetkisi etkisiz olduğu için yönetici kendi içinde bir psikolojik arbede yaşıyor. Her şikâyeti önce kendi içinde absürde ediyor sonra kırmadan dökmeden motivasyonu bozmadan nasıl öğretmenle paylaşacağı üzerine derinleşiyor. Performansı artırmak için Öğretmenleri inandırmaktan, dert sahibi yapmaktan, vicdanına hitap etmekten başka bir çıkış yolu yok. Ödüller, taltifler bir yere kadar götürüyor ve salt öğretmen çalışmasını net ölçen objektif bir aygıtımız da görünmüyor. (K_9)" şeklinde görüş ifade etmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde okul yöneticisi olarak öğretmen performansının düşük olmasının oluşturduğu baskı ve öğretmenlerin performansı arttırmak için kullanılan yöntemleri konusunda alınan yanıtlar sonucunda öğretmenlerin performans düşüklüğü yaşamalarının önüne geçmek için gerekli durum tespitinin yapılması, yapılan durum tespiti neticesinde öğretmen performansını arttırıcı etkinlikler planlanması ve bu şekilde okulda pozitif iklim oluşturarak sınav başarısını arttırılması, başarı gösteren öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından takdir edilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen performansını artırmak için uygulanan yöntemler konusunda pozitif bir okul iklimi oluşturma çabalarının yanında güvende hissettirmeye yönelik adımlar ön plana çıkmaktadır. Birlikte etkinlikler yapılması suretiyle öğretmenlerin üzerindeki baskıyı azaltmak için çaba gösterilmesi, okul yöneticilerinin tercih ettiği uygulamalar arasında yer almaktadır.

LGS Sürecinin Okul Yönetim Anlayışı Üzerinde Oluşturduğu Baskı ve Bu Baskıyı Aşmak İçin Uygulana Çözüm Yollarına Dair Bulgular

Tablo 12. LGS Sürecinin Okul Yönetim Anlayışı Üzerinde Oluşturduğu Baskı ve Bu Baskıyı Aşmak İçin Uygulana Çözüm Yollarına Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
LGS Sürecinin Okul Yönetim Anlayışı Üzerindeki Etkisi Ve Çözüm Yolları	Yüksek baskı	K_1, K_2, K_4, K_5, K_6, K_8	6
	Planlama	K_1, K_2, K_3, K_5, K_6, K_8	6
	Profesyonel yönetim	K_3, K_4, K_9,	3
	Etkili iletişim	K_1, K_2, K_4, K_5, K_7, K_8, K_{10}	7

LGS sürecinin okulun yönetim anlayışı üzerinde oluşturduğu baskı ve bu baskıyı aşmak için kullanılan yöntemleri belirlemeye **y**önelik "LGS süreci okulun yönetim anlayışı üzerinde bir baskı oluşturuyor mu? Bu baskıyı aşmak için hangi çözüm yollarını kullanıyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin LGS sürecinin okul yönetimi anlayışı üzerinde oluşturduğu baskı ve bu baskıyı aşmak için kullandıkları yöntemlere yönelik farklı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticilerden birisi; "Sosyal çevre ve eğitim camiasının beklentileri ister istemez psikolojik baskı oluşturmaktadır.

Çözüm yolları: İyi bir akademik çalışma planlaması yapmak, öğrenci ve velilere yönelik rehberlik amaçlı seminer çalışmaları yapmak. (K_1) " derken bir diğer yönetici ise "Tabi ki bir baskı oluşturuyor. Bazen otoriter bazen demokratik yöntemler kullanılır ama her ikisinde de denge önemli. Bence yöneticilerin öğretmenler ile iletişime ne kadar sağlıklı olursa her türlü sorun asılabilir. Burada da yine formal ve informal ilişkileri dengede tutmak başka sorunların çıkmaması için önemli. (K_2)" şeklinde görüş bildirmiştir. Yine yöneticilerden biri "Süreci profesyonel bir şekilde yönettiğimizde böyle bir durumla karşılaşılmıyor. (K_3)" derken bir diğeri de "*Tabiî ki* oluşturmaktadır. Velilerin, il ve ilçe yönetiminin okuldan beklentileri fazla olduğu için bu da doğal olarak öğretmenler ve okul yönetimi üzerinde baskı oluşturmaktadır. Okul yönetimi bu süreci ne kadar iyi yönetirse üzerindeki baskı da o oranda az olacaktır. (K_4)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise sorulan bu soruya "Sınav okulun gerçeklerinden bir tanesi olmasına rağmen, farklı birçok gerçeklikte vardır. Çünkü okullarda anasınıfından 8.sınıfa kadar her kademeden öğrenciler mevcuttur. Okul yönetimi tüm sınıfları bir kenara bırakıp sadece sınava hazırlanan sekizinci sınıflarla ilgilenirse o zaman diğer öğrenciler ihmal edilmiş ve haksızlığa uğramış olurlar. Sınav için ayrı bir çaba gösteriyoruz fakat bu demek değildir ki okulun tüm hedefi sınav olamaz. O sebeple yönetim anlayışımızda sınav ancak diğer tüm sorunlar kadar paya sahiptir. Sonuçta ortada bir sınav gerçeğinin olması öğrenci, öğretmen, veli üzerinde baskı oluşturmaktadır. Bu baskıda doğal olarak okul yönetimini de etkilemektedir. Sınav süreci ile ilgili gerekli rehberlik ve çalışmalar yapılınca, deneme sonuçlarının etkileri olumlu olunca baskı doğal olarak azalmaktadır. (K_5)" şeklinde görüş bildirmiştir.

LGS süreci okulun yönetim anlayışı üzerinde bir baskı oluşturuyor mu? Bu baskıyı aşmak için hangi çözüm yollarını kullanıyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yöneticilerin genel olarak LGS sürecinin okul yönetimi anlayışı üzerinde yüksek baskı oluşturduğu, iyi bir yönetim planlaması, profesyonel yönetim anlayışı ve etkili iletişim yöntemleri kullanılarak bu baskının aşılabileceği düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda

yöneticilerden birisi; "Okulun yönetimi ile ilgili bir baskı oluşturuyor. Bu baskıyı en aza indirmek için; gayretimizi artırıp, başarıyı yükseltmeye çalışıyoruz. Biz işimizi layıkıyla yapalım olamazsa olmaz. (K_6)" derken bir diğeri de "Okul yönetimi LGS süreciyle ilgili olarak öğrenci velileriyle sık sık iletişime geçerse ve başarının artması için zamanında müdahale edilirse veli çocuğunun başarı durumu hakkında bilgi sahibi olduğundan sınav sonuçlarıyla ilgili sürpriz yaşanmadığından baskı oluşmamaktadır. (K_7)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Yine yöneticilerden biri "Kesinlikle her yönüyle öğrenciyi eğitmeyi ıskalıyorsunuz. Çünkü öğrenci bir yönüyle değerlendirilmeye tabii tutuluyor. İşin ilginç yanı siz de o çıktı üzerinden değerlendiriliyorsunuz. Dolayısıyla sizin öğretmenlerle ilişkilerinize kadar sirayet eden ve sizi baskılayan bir yönetime mecbur kalıyorsunuz. Bu baskıyı aşmak için kendinizden taviz veriyorsunuz ne. (K_9)" şeklinde görüş ifade etmiştir. Bir diğer yönetici ise "Bu süreç yönetim anlayışını da doğrudan etkiliyor. Kamuoyunda bu konunun çok yer bulması, veli beklentileri ve bakanlığın bu konudaki beklentileri okulların yönetim anlayışını doğrudan etkiliyor. Öğretmenler kurullarında LGS çok uzun süre konuşulan bir konu oluyor. Eğitim öğretim zamanları içerisinde de bu konuya fazlaca zaman ayırmak zorunda kalıyoruz. LGS yerine spor, sanat ve sosyal alanlardaki konulara daha fazla zaman ayırmak gerektiğini düşünüyorum. Bunu sağlayamadığımız için de üzgünüm. Her geçen yıl okulların rolü gittikçe değişiyor ve sınava hazırlayan kurumlar haline dönüşüyor. Bunu aşmak için okul içerisinde çeşitli organizasyonlar, yarışmalar, eğlence programları düzenlemeye çalışıyoruz. Bu çalışmalara da daha çok alt sınıf öğrenciler katılıyor. Sekizinci sınıf öğrenciler katılmaya istekli olsa da aile veya çevre etkisiyle katılamıyorlar. Mevcut sistemde ne yapsak boşa kürek çekiyormuş gibi. Sınav odaklı sistem acilen değişmeli. (K_{10})" şeklinde görüş ifade etmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde LGS sürecinin okulun yönetim anlayışı üzerinde oluşturduğu baskı ve bu baskıyı aşmak için kullanılan yöntemleri belirlemeye **y**önelik alınan yanıtlar sonucunda okul yöneticilerinin bu süreçte yüksek baskı altında olduğu, LGS sürecinde okul öğrenci, öğretmen ve veli sorumlulukları açısından doğru bir planlama yapılması gerektiği profesyonel bir okul yönetimi sergilenmesi gerektiği ve etkili iletişim unsurlarının bu süreçte önem arz ettiği bulgularına ulaşılmıştır. LGS sürecinin baskı oluşturma durumuna göre incelenmesiyle birlikte yüksek baskı, planlama ve profesyonellik temaları elde edilmiştir. Yüksek baskı oluşturan bu süreçte okul yöneticileri etkili planlamalar yaparak ve profesyonel bir yaklaşım sergileyerek çözüm üretmeye çalışmaları gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

LGS sürecinin baskı oluşturma durumuna göre incelenmesiyle birlikte yüksek baskı, planlama ve profesyonellik temaları elde edilmiştir. Yüksek baskı oluşturan bu süreçte okul yöneticileri etkili planlamalar yaparak ve profesyonel bir yaklaşım sergileyerek çözüm üretmeye çalışmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticileri, eğitimle ilgili hedeflere ulaşılması için belirleyici roller üstlenmektedir. Etkili ve verimli bir biçimde eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde okul yöneticilerinin öncü rolleri vardır. Sınav süreçleri baskının daha yüksek olduğu zamanlar olduğu için okul yöneticilerinin liderlik rollerine daha fazla ihtiyaç duyulduğu çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

LGS sürecinde okul yöneticilerinin rehberlik, motivasyon, koordinasyon, destek ve bilgilendirme rolleriyle ön plana çıktığı çalışmanın sonuçlarından birisidir. LGS sürecinde okul yöneticilerinin problem çözme becerisine ihtiyaç duyulduğu vurgulanan bir diğer sonuç olarak görünmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre LGS Sürecinde etkili okul yöneticileri liderlik, iletişim becerileri, disiplin etme, organizasyonda başarı sağlama gibi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır.

LGS sürecinin okul yöneticileri üzerinde stres ve kaygı meydana getirdiği sonucuna varılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre okul yöneticileri LGS sürecinin sonunda yüksek başarı beklentisine sahiptir. Öğrencilerin başarısı, sınavlarla aracılığıyla ölçüldüğü için okul yöneticilerinin yüksek başarı beklentisinin olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin LGS sürecinde bir önceki yılın sınav sonuçları ile karşılaştırmalar yaparak değerlendirmelerde bulundukları belirlenmiştir.

Öğretmen performansının artırılması, okul yöneticilerinin görevleri arasındadır. Buna göre okul yöneticileri, pozitif bir okul iklimi oluşturarak öğretmen performansını artırmalıdır. Birlikte yapılan etkinliklerin öğretmen performansını artırdığı çalışmanın sonuçları arasındadır.

Okul yöneticileri, LGS sürecinin baskı oluşturduğu yönünde yanıtlar vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre bu baskı ile profesyonel bir yaklaşımla mücadele edilmesi, okul yöneticilerinin önemli görevleri arasındadır. Etkili planlamalar yaparak ve stratejileri doğru uygulayarak bu baskının aşılması, okul yöneticilerinin çözüm üretme girişimlerine örnek olarak verilmiştir. Yirci ve Berk (2021), etkili bir okul yöneticisinin okullarda pozitif iklim

meydana getirmekle görevli olduğunu belirtmiştir. Sınav süreçlerinde okul yöneticilerinden beklenenler bakımından iki çalışmanın bulguları benzerdir denebilir. Çünkü bu araştırmada da okul yöneticilerinin pozitif bir iklim oluşturma sorumluluğunun olduğu vurgulanmıştır.

Sezer ve Akan (2018), okul yöneticilerinin öğrenciler için doğru hedeflere yönelmeyi sağladıklarını gösteren sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmada da LGS sınav sürecinde okul yöneticilerinin öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirmelerinin önemi dile getirilmiştir. Sınavlardaki başarı düzeyi açısından bu hususun önemli olduğu araştırmaların ortak noktaları arasındadır.

Arkan (2011), okul yöneticilerinin problem çözme becerisinin eğitim süreçleri açısından belirleyici konumda olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada da LGS sürecinde okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine gereksinim olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin problem çözme konusunda farklarını pozitif yönde yansıtmaları beklentisi, konuyla ilgili hemen hemen tüm çalışmalar için ortak bir çıkarım olarak görünmektedir.

Babaoğlan, Altun ve Çakan (2010), yapmış oldukları araştırmada okul yöneticilerinde mesleki tükenmişliğin yaygın gözlendiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da okul yöneticileri özellikle sınav dönemlerinde yoğun baskıya maruz kaldıkları, bunun da stres ve kaygı meydana getirdiği görülmüştür. Dolayısıyla iki çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır.

LGS süreci ve okul yöneticileri ile ilgili çalışma sayısı sınırlı olduğu için tartışma kısmında bu sürece odaklanan sınırlı sayıda çalışma ile bu çalışmanın sonuçlarının kıyaslanması mümkün olmuştur.

LGS'nin Yöneticilerin Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma Araştırmaya katılan yöneticiler LGS ile birlikte stres düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Yöneticilerin stres düzeyleri okullarının türü ve merkezi sınavlarda göstermiş olduğu başarıya göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmaya yöneticilerin çoğunluğu sınav streslerinin değişmediğini ifade etmiştir. Veli ve öğretmenlerin LGS'nin sınav stresini azaltmaya yönelik etkisinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. LGS ile birlikte yöneticilerin sınav streslerinin velilere göre daha çok azaldığı söylenebilir. Gündoğdu ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada "SBS'nin öğrencilerde sınav kaygı düzeyini, öğrenciler üzerindeki aile ve çevre baskısını arttırdığı, süreç odaklı olmaktan çok sınav odaklı bir sistemin ürünü olarak" görüldüğünü belirtirken, Şad N, S. ve Şahiner Y, K. (2016) araştırmalarında, "LGS ile beraber gelen uygulamaların öğrencilerin sınav stresi ve kaygısını arttırdığını " ifade etmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara baktığımızda, merkezi sınavların genel olarak stres düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir.

Yöneticiler öğrencilerin okula verdikleri önemin, öğretmene verdikleri önemin ve ders çalışmaktan hoşlanma düzeylerinin, öğrencilerinin derse aktif katılımlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticiler LGS ile birlikte öğretmen motivasyonu, disiplin işleri ve etkin iletişim konusunda daha aktif olunması gerektiğini ifade etmiştir. Can E.(2010), merkezi sınavlarla birlikte okulların asıl uygulaması gereken eğitsel uygulamaları bıraktığını, çoktan seçmeli test çözme ve sınava hazırlık uygulamalarına önem vermeye başladıklarını ifade etmiştir. Kumandaş ve Kutlu (2014) araştırmasında "öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgisinin azaldığı yetenek dersi olarak bilinen beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerin etkili işlenmediğini ve onlara kendi yeteneklerini keşfetmede yardımcı olmadığını" vurgulamışlardır.

5.2. Öneriler

Dünyada, kademeler arası geçişte öğrencileri seçme uygulamaları farklı yöntemlerle de olsa yaygın olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de genç nüfus oranını dikkate aldığımızda öğrencileri seçmede uygulanan en güvenilir yolun merkezi sınavlar olduğu toplum tarafından da benimsenmiştir. Bu sebepten, Türkiye için tartışılması gereken konu merkezi sınavların kaldırılıp kaldırılmamasından daha çok, özellikli okulların ve merkezi sınavın kapsamının ne olacağıdır. Bu kadar çok öğrencinin girdiği bir sınavın, yöneticiler üzerinde oluşturduğu etkilerin ortadan kaldırması mümkün gözükmemektedir. LGS' nin %10'luk bir okula öğrenci seçmesine rağmen sınava % 90'nın üzerinde bir katılımın olması sistemin amacına 59 ulaşamadığının da bir göstergesidir. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen bulgular ve araştırma sonuçları göz önüne alınarak konuyla ilgili şu öneriler sunulmuştur.

- ✓ Okul yöneticileri kapsamlı planlar yaparak sınav sürecini yürütmelidir.
- ✓ Sınav süreçlerinde okul yöneticileri profesyonel bir yaklaşım sergilemelidir.
- ✓ Okul yöneticileri sınav süreçlerinde öğrenciler ve öğretmenlerle yakından ilgilenmeli, nitelikli iletişim kurmalıdır.
- ✓ Sınav süreçlerinde baskının azalması adına sosyal etkinlikler planlanması önerilmektedir.

- ✓ Okul yöneticileri, pozitif bir okul iklimi meydana getirmek için çaba göstermelidir.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığının destekleme ve yetiştirme kurslarını çözüm odaklı şekilde tasarlaması önerilir.
- ✓ Araştırmacılara daha fazla okul yöneticisinin katılım sağladığı görüşmelere yer vermeleri önerilir.
- ✓ Araştırmacılara birkaç ilçe ile sınırlı kalmak yerine daha geniş bir ölçekte çalışmalarını yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Ağaoğlu, E. Altınkurt, Y. Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 37 (164), 159-175.
2. Akçadağ, T. (2014). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla yöneticilerin yetiştirilme, atama ve yer değiştirmeleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 135-150.
3. Akdemir, A, Girgin, S. ve Girgin, Ü. (2021). İlkokul müdürlerinin iş stresi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 58, 363-382.
4. Arkan, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz yeterlilikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
5. Babaoğlan, E. Altun, S.A. ve Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8 (2), 355-373.
6. Babaoğlan, E. Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 93-109.
7. Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin iş doyumları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki. Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (1), 49-76.
8. Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), 75-93.
9. Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 153-173.
10. Carcary M. (2009). The research audit trail – Enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. Electronic Journal of Business Research Methods, 7, 11-24.
11. Cömert, M. ve Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9 (2), 1-18.
12. Çelikten, M. ve Çelikten, Y. (2005). Televizyon programlarında çizilen öğrenci, öğretmen ve yönetici profilleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 369-378.
13. Demir, S.B. ve Yılmaz, A.T. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (1), 164-183.
14. Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorluk. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 157-165.
15. Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 167-179.
16. İşeri, E.T. ve Çalık, T. (2019). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları kurumsal kariyer engelleri ve bunları aşmaya yönelik çözüm yolları. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8 (3), 1470-1503.
17. Jane, M., Carcallas, M.C., Bentillo, J.D., Omilig, H.S., Nellas, M.A, Pacaldo, M.C., Cabilla, E.B. ve Ocba, P.S. (2021). School administrators leadership styles in the new normal. World Journal on Education and Humanities Research, 3 (1), 81-92.
18. Karacabey, M.F. ve Bozkuş, K. (2020). Okul yöneticilerinin okul liderliğinde yetiştirilme ve sorun yaşama seviyeleri. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 34 (1), 42-57.
19. Kesen, İ, Sundaram, D.T. ve Könül, A. (2019). Öğretim lideri ve okul müdürü. SETA Analiz, İstanbul.

20. Kızkapan, O. ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (29, 701-719.

21. Kiraz, Z. (2022). Öğretmenlerin bakış açısından okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeteneklerinin değerlendirilmesi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 36 (1), 198-216.

22. Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 237-252.

23. Kuş E. (2003). Nicel-nitel araştırma teknikleri. Ankara; Anı Yayıncılık.

24. Özabacı, N. Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (19), 8-22.

25. Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation (No. 4). Sage.

26. Rolfe G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. Journal of advanced nursing, 53, 304–310.

27. Sezer, Ş. ve Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8 (3), 729-837.

28. Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2 (1), 33-48.

29. Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. Trakya Eğitim Dergisi, 11 (2), 870-888.

30. Tekin, Y.F. ve Akyol, B. (2021). Okul müdürlerinin karar verme stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki: karma bir uygulama. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36 (4), 955-967.

31. Teyfur, M. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

32. Tofur, S. ve Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi: Demirci ilçesi örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (78), 961-987.

33. Topçu, İ. (2013). Okulu geliştirmede velilerin rolü. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

34. Türkmenoğlu, G. ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 526-549.

35. Şimşek, Ş. Yıldırım, N. & Gülgör, A. (2005). Developmental and environmental effects of the Kızıldere geothermal power project, Turkey. Geothermics, 34(2), 234-251.

36. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

37. Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü. Tarih Okulu Dergisi, 14 (50), 570-598.

38. Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yönetimine ilişkin algıları. Eğitimde Nitel Araştırmaları Dergisi, 3 (3), 102-126.

39. Yörük, S. ve Akdağ, G.A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3 (1), 66-92.

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

Research Article

Subject Area
Fine Arts Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3399-3415

Arrival
04 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64876
Article Serial Number
16

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64876

How to Cite This Article
Boydaş, O. & Gümüş, K. (2022). "Tasarım Geliştirme Sürecinde Görsel Algının Rolü" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3399-3415

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

Tasarım Geliştirme Sürecinde Görsel Algının Rolü[1]

The Role of Visual Perception in the Design Development Process

Okan Boydaş [1] Kübra Gümüş [2]

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye
[2] Bilim Uzmanı., MEB

ÖZET

Hazırlanan bu çalışma Görsel Algı Kavramının tasarım geliştirme sürecindeki rolüne odaklanarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda öncelikle çalışmanın ana konusu olan algı kavramına değinilerek, bu kavram içerisinde yer alan algıyı etkileyen faktörlere yer verilmiş, hazırlanan çalışma ile daha çok ilintili olduğu düşünülen algı kuramlarına yer verilmiştir. Algı kuramları içerisinde yer alan Gestalt Görsel Algı Kuramı, Olasılıklı Öğreti Kuramı, Bilişimsel Algı Kuramı, Nöropsikolojik Algı Kuramı Doğrudan Algı Kuramı, Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramına değinilerek Algı kavramının ilintili olduğu düşünülen alanlara da yer verilmiştir. Bu kuramların hazırlanan çalışma ile ilgisi ortaya konulduktan sonra, tasarım geliştirme sürecindeki rolleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma da literatür taraması yöntemi kullanılmış olup, çalışma ile ilgili kaynaklar taranmış, çalışmanın kavramsal yapısı bu şekilde oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin düzenlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Buna göre içerik analizinde amaç, elde edilen verilerin çözümlenmesine yardımcı olacak ilişkilere ulaşmaktır.

Araştırma süreci, ayrıntılardan genel temalara tümevarımsal olarak inşa edilen veri analizini ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlamasını içerir(Creswell, 2002:22-211). Araştırmacının verilerden ne öğrendiğine dayalı olan belirli bir odağa doğru yavaş, esnek bir gelişimi destekler. Temellendirilmiş kuram araştırmacının veriler ve bağlam üzerine sürekli düşünmesinden doğar. Araştırmacı nitel verileri toplar ve analiz ederken yeni kavramlar geliştirir, başlıca yapılar için tanımlar formüle eder ve onlar arasındaki ilişkiler üzerine düşünür. Sonunda, kavramları ve yapıları bağlantılandırarak kuramsal ilişkiler oluşturur(Neuman, 2014:260-273).

Anahtar kelimeler: Görsel Algı, Algı Kuramları, Tasarım

ABSTRACT

This study was created by focusing on the role of the Concept of Visual Perception in the design development process. In this context, first of all, the concept of perception, which is the main subject of the study, is mentioned, the factors affecting perception in this concept are included, and the theories of perception that are thought to be more related to the prepared study are included. Gestalt Visual Perception Theory, Probabilistic Doctrine Theory, Computational Perception Theory, Neuropsychological Perception Theory, Direct Perception Theory, Constructivist Visual Perception Theory, which are among the perception theories, and the fields that are thought to be related to the concept of Perception are also included. After revealing the relevance of these theories to the prepared study, their role in the design development process has been tried to be revealed.

In this study, the literature review method was used, the sources related to the study were scanned, and the conceptual structure of the study was formed in this way. Content analysis method was used to organize the obtained data. Accordingly, the purpose of content analysis is to reach relationships that will help analyze the obtained data.

The research process includes data analysis built inductively from details to general themes and the researcher's interpretation of the meaning of the data (Creswell, 2002:22-211). It supports a slow, flexible development towards a specific focus based on what the researcher learns from the data. Grounded theory arises from the researcher's constant reflection on data and context. While collecting and analyzing qualitative data, the researcher develops new concepts, formulates definitions for major constructs, and reflects on the relationships between them. Finally, it creates theoretical relations by linking concepts and structures (Neuman, 2014:260-273).

Keywords: Visual Perception, Perception Theories, Design

1. GİRİŞ

Gümümüz dünyasında görsel uyarıcılara yönelik ilgi her geçen gün artmaktadır. Görsel görüntülerin ayırt edilmesi, insanların farkındalık düzeyinin artmasına, öğrenme ve ifade etme yeteneğinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak uyarıcıları anlamlandırma gücü; imgeleri, renkleri ve şekilleri belli kavramlar çerçevesinde özümseyip, bilginin yapılandırılmasına olanak sağlar. Böylece deneyiminin farkında olan birey, kendi duygu ve düşüncelerine karşı içgörü becerisi kazanabilir.

Bir insanın beli bir yönde harekete geçebilmesi için ön koşul; amaçlanan yöndeki alternatifin varlığını bilmesi ve bu alternatif bilgiyi algılamasıdır. İnsanın dış dünyadaki soyut/somut nesnelerle ilişki kurarak varsayımlarda bulunması ve nesneye yönelik davranış sergilemesiyle görsel algılama süreci başlar(İnceoğlu, 2011:79-86).

[1] Bu çalışma Kübra GÜMÜŞ tarafından hazırlanan ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yayınlanmış Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Görsel algı ile dünya, bireylerin zihninde kendi yansımasını bırakmakta ve bu yansıma tekrar gözden geçirilerek, yeniden düzenlenerek depolanmaktadır. Ancak dış dünyanın zihinsel imgesi, bireyin retinasındaki iz düşümden farklıdır. Görsel algı, görsel dünyanın küçük bir parçasıdır. Görsel olarak algılanan dünya bireylere doğrudan aktarılan dünya değildir. Bu görsel dünyada oluşturulanların hepsi sürekli onaylanma, yeniden değerlendirilme, değiştirilme, tamamlanma ve düzeltilmeye tabi olur(Arnheim, 2007:28-30).

Gombrich (2015)'e göre algılama, "ayrımların, ilişkilerin, düzenlemelerin ve anlamların saptanması" dır. Görsel verileri seçmek için düzenlenme, kavramın anlattığı düşüncenin belirginleşerek zihnimizde canlanması, doğru ve yanlış arasındaki ayrımın belirlenmesiyle tespit edilir.

Sanat eseri, bir anlamda sanatçının dünyayı algıladığı görüntüdür. Her sanat eseri bir algıya dayanır. Bir sanat eserini ortaya koyabilmek için, sanatçının algılarına ihtiyacı olduğu kadar; bir sanat eserini incelerken veya izlerken de algılarımız devreye girmektedir. Bir resim karşısında herkesin aynı tepkiyi vermemesi de bundandır. Kimi sanat eserleri bizde mutluluk, coşku gibi hisler uyandırırken, başka izleyicilerde karamsarlık, huzursuzluk duyguları uyandırabilir. Aynı esere bakarken farklı duygular içerisine girmemizin tek nedeni, duyularımızdan gelen görüntünün, yaşantılarımız, düşüncelerimiz ve kültür birikimimizle kaynaşarak bizde oluşturduğu algıdır(Alakuş ve Mercin, 2009:150).

2. YÖNTEM

Bu çalışma, bir alan yazın (literatür) taraması şeklindedir. Hazırlanan çalışma ile ilgili kaynaklar taranarak konunun kavramsal yapısı oluşturulmuştur.

Hazırlanan çalışmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktadır. Böylece yorumlanan veriler, içerik analiziyle ayrıntılı bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:189-242).

3. BULGULAR VE YORUM

Görsel algılama sürecinde bireyler algılanan kavrama ilişkin öncelikli olarak yüzeysel bir edinim süreci yaşarlar. Bu süreç iki boyutlu bir algılamadır. Bu süreç sonrası birey, görsel algı alanına giren kavrama ilişkin daha derinlemesine bir örüntü oluşturmaya başlar. Bu süreçte ise derinlik algısı ile birlikte üçüncü boyut devreye girer. Kavrama ait ön bilgiler ile anlamlandırma yaparak yeni kavramı tanır. Bir konuma dikkat etme, görselin hızını ve doğruluğunu açıkça etkiler. Dikkat çevresel olaylardan etkilenir ve istendik şekilde yönlendirilebilir. Özellikle görsel değişimin meydana gelmesi için konum içerisindeki malzemenin dikkat çekme etkisine sahip olması gerekir(Findlay ve Gilchrist, 2003:87).

Benzer iki görüntü göz önüne alındığında içinde bulunulan fiziksel koşullar algılamada farklılık oluşturabilir. Eşitliği ve farklılığı tanımlayan fiziksel yasalar, ışık altında görüntülerin yüzey özellikleri görüntü oluşumu üzerinde genel etkiye sahiptir. Bir nesnenin gözlemcisi, onun algısına dayanır. Sanal bir çizgi olarak ufuk düzlemi, bakış açımızın oluşmasında, derinlik etkisiyle nesnenin daha küçük ya da daha büyük algılanmasına sebep olabilir(Smeulders vd., 2000:1352-1353).

Algılama anında bireyin içinde bulunduğu durum, geçmiş öğrenme ve deneyimlerin etkisi vardır. Diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyulan seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kuvvetlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme sürecini kapsar. Bu nedenle algılamalar "mutlak" bir gerçek olamaz. Her bireyin algılaması o bireyin "gerçeğini" oluşturur(Cüceloğlu, 2006:119-135).

Arnheim'e (2007) göre, görsel algı küçük bir nesneye ya da nesnelerin konumlandıkları uzamın görsel çevresine göndermede bulunabilir. Bireyin nesnel çevresinde edindiği kavram ve imgelerin tanımlanması noktasında çevredeki değişimlere yönelik etkin seçicilik söz konusudur. Görsel algının görsel-uzaysal algı, görsel ayırt etme, görsel-mekânsal ilişkiler, görsel bellek, sağ-sol yön belirleme, görsel nesneleri yorumlama gibi pek çok alt alanı bilinmektedir. Nesneyi görmek, duyusal bir eylemdir, yalnız onun nesne olduğunun tanınması ve kavranması, bir zihin eylemidir (Brown, 2008:2).

"Pettersson (1993), 'Görsel Bilgi' adlı kitabında konu ile ilgili birçok araştırmadan çıkardığı eklektik sonuçlarla, görsel algı ve işleyişine yönelik aşağıdaki saptamalarda bulunmaktadır;

- ✓ Tüm görsel yaşantılar bireysel yorumlara açıktır.
- ✓ Algılanmış imge içeriği, amaçlanmış imge içeriğinden farklıdır.

- ✓ Çok basit resimler bile çok farklı çağrışımlara neden olabilir.
- ✓ Temel ögeler takımından birleştirmelerle tamamen farklı imge biçimleri oluşturulabilir.
- ✓ Bir resim, imge içeriğini algılamaya çok önemli bir katkısı olmaksızın yeniden farklı bir biçimde tasarlanabilir.
- ✓ İçerik, biçimden daha önemlidir.
- ✓ Resim okuyabilme, hem resmin estetik derecesiyle hem de öğretimdeki yararı ile olumlu olarak ilişkilendirilmektedir.
- ✓ Resim açıklayıcı yazılar büyük bir dikkatle yazılmış olmalıdır. Onlar imge içeriğini yorumlamada çok etkilidirler.
- ✓ Geniş sayıda okuyucu bir imgede, onlara anlatılanları ya da imge için söylenenleri görürler.
- ✓ İmge içeriğini okumayı öğrenmek gerekir"(Alpan, 2008:83-84).

Eğitim sürecinde görsel algı yeteneğini geliştiren birey, sadece varlığın görünen yönlerini algılamakla kalmaz, varlıklar arasındaki ilişkileri sorgular, varlığın görünmeyen değerlerini hisseder ve bu değerler üzerinden yeni ve anlamlı ilişkiler kurar (Ünver, 2016:871). Pek çok araştırmacı görsel belleğe giren bilginin doğru olarak temsil edildiğini, ancak bilginin daha ileri seviyede işleme tabi tutulmadıkça çabucak kaybolduğunu bulmuştur. Bilginin kalıcılığının devam ettirilebilmesi için işlenmesi ve materyaller aracılığı ile desteklenmesi gerekir(Solso vd., 2014:92).

Algılama kavram oluşturma, dili kazanma, belleğe yerleştirme, anımsama, düşünme ve problem çözme zihinsel gelişim alanlarıdır. Bu süreçlerin, birbirleriyle yakından ilişkili oldukları görülmektedir. Algı gelişimi, zihin gelişiminin anlaşılmasında gerekli bir alandır. Duyu organları aracılığıyla elde edilen bilgilerin %80'ni görme organı aracılığıyla gerçekleştiği için, görsel algı önem kazanmaktadır. Görsel algılama, hatırlama, ayırma, belirleme ve gördüklerini yorumlamadır. Zekâ ise, zihnin öğrenebilme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneğidir. Bireyin düşünmesi algılamasıyla, ne algıladığı ise bir dereceye kadar ne düşündüğü ile etkilenir(Mangır ve Aral, 1990:1-3).

2.1. Algıyı Etkileyen Faktörler

Görme olgusunu salt bir algılama süreci olarak düşünmek yanlıştır. Çünkü bu olgu sadece optik bir olay değil, aynı zamanda beyinsel birtakım faktörleri de ilgilendirmektedir(Çankaya, 2008:44-45).

Bellek üç ana depolama biçimine dönüşmüştür. Bunlar, duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Duyusal kayıt; duyu organları aracılığı ile alınan bilgi uyarıcılarının sinir sistemine iletilmesini sağlamaktadır. Duyu organlarına gelen uyarıcıların ilk olarak tanınması ve algılanması gerçekleşir(Alpan, 2008:85). Kısa süreli bellek birkaç dakikayı geçmeyen hatırlama durumlarında görülür. Uzun süreli bellek ise saatler, günler, aylar ve yılları kapsayan hatıralarla ilgilidir. Her belleğin kendine özgü kodlama, depolama ve arabul geriye getir aşamaları vardır(Cüceloğlu, 2006:171).

"Sol yarı küre sözel, mantıksal, çözümsel, nicelikle ilgili ve bilginin ardışık süreçlerini denetler, saptar, olgulara dayalı düşünme biçimini kullanır; sağ yarı küre görsel, coşkusal, eş zamanlı süreçleri denetler, örüntüsel tanıma, bütünsel ve bireşimci düşünme biçimini saptar"(San, 2004:119).

"Bilgi verilerini toplam" işinde en önemli, etkin ve etkili rolü oynayan duyu, "görme" duyusudur. Görme duyusu ile bağlantılı olan tüm organlar son derece yetkin ve aynı zamanda karmaşıktır. Retinadaki ışığa karşı duyarlı sinir hücreleri, ışığı sinir dizgesinin diline, yani elektriksel tepilere dönüştürürlerken, bir Morse alfabesindeki işaretleri kullanıyor gibidirler(San, 2017:37).

"Görsel algılama; insanlarda ne kadar önemli olduğu resim analizi dediğimiz süreçte görev yapan beyin bölgelerinin büyüklüğü ve sayısından anlaşılabilir. Büyük beyin kabuğunun yaklaşık %15'ini kaplayan primer görme kabuğunun yanında günümüze değin 30 ayrı görsel bölge daha betimlenmiştir. Sonuçta görsel uyarıları algılama, yorumlama ve onlara tepki vermede büyük beyin kabuğunun toplam %60'lık bir kısmı görev yapmaktadır. Görsel sistemdeki bilgi işleme şu şekilde tanımlanmaktadır: Önce çevreden gelen bilgi gözde olabildiğince etkili bir şekilde temsil edilir. Daha sonra gangliyon hücreleri aksonlarını görme siniri üzerinden talamusa, oradan da görme ışınımı üzerinden görsel kortekse gönderirler"(Gegenfurtner, 2005:45). "Oksipital korteksin direkt olarak uyarılması, beynin bu bölgesinde görsel algının gerçekleşmesini sağlar. Algısal alanı araştıran ilk deney görmeyle ilgilidir. Bunun sebebi, görmenin sadece önemli bir duyu olması değil aynı zamanda görsel uyaranlar üzerinde deneysel kontrolün diğer uyaranlara (dokunmak, tatmak gibi) göre daha kolay

yapılmasındandır. Görsel çalışmaların pratik bir yönü de vardır; çünkü hızla büyüyen okuma ile ilgili araştırmalarla ilişkilidir"(Solso vd., 2014:89-91).

Görsel algılama basit mekanik fotoğraf ve kamera kaydından daha karmaşıktır. Görüntülerin algılanması ve yorumlanması, görme sistemine bağlı olarak farklılaşabilmektedir. Algılama sürecinde beynin yapısı, nöropsikolojik faktörler, gördüğümüz olaylar cisimler hakkında imgeleri algılarken olduğundan farklı ve yanılarak algılamamıza neden olabilir**(**Çankaya, 2008:36).

2.2. Algı Kuramları ve Tasarım Geliştirme Süreci

Görsel algı kuramlarının tasarım süreci ile ilişkilendirilmesi ve sürece yansıması kapsamında ele alınan kuramlar; Gestalt Görsel Algı Kuramı, Olasılıklı Öğreti Kuramı, Bilişimsel Algı Kuramı, Nöropsikolojik Algı Kuramı, Doğrudan Algı Kuramı ve Yapılandırmacı Algı Kuramı olarak belirlenmiştir.

2.2.1. Gestalt Görsel Algı Kuramı

Yirminci yüzyılın görsel sanatçıları ve tasarımcıları Wertheimer, Koffka ve Kohler çalışmalarını geliştirmek için gestalt algısal faktörlerini ortaya koymuşlardır. Kepes'in Görüş Dili kitabı (1944), Rudolf Arnheim'in Sanat ve Görsel Algı (1954) çalışmaları gestalt görsel ilkelerinin kodlanmasında yardımcı olmuştur. Gestalt teorisini açıklayan Wertheimer'ın görsel araştırmaları, bazı görüntülerin bir birimin ya da grubun parçası olarak birbirine ait gibi görünme düşüncesi üzerine şekillenmiştir(Graham, 2008:1).

Wertheimer, 1923 yılında "Gestalt Theory" adı altında algısal organizasyon ilkelerini belirttiği raporunda, ne zaman farklı şekiller ve biçimler görsek, algımızdaki bir organizasyonun ortaya çıktığını, bu sayede nesneleri dolaysız ve bütünleşmiş bir şekilde duyumladığımızı savunmaktadır(Ünlü ve Ece, 2019:1106). Seri bir biçimde gösterilen hareketsiz bir dizi resmin oluşturduğu her hareket hissinin, tek tek incelendiğinde hiçbir resimde olmadığını belirtmiştir(Korkutal, 2010:18).

Gestalt, kavramı "biçim, şekil" ya da "organize edilmiş, düzenlenmiş bütün" olarak çevrilebilmektedir. Davranışı organize edilmiş bir sistem olarak görürler. Algısal olaylar, bireysel parçalar serisi olarak değil bu olayları oluşturan bir bütün şeklinde algılanır. Bir problem hakkında düşünüldüğünde ya da farklı açılardan ele alındığında "çözüm" anlık bir iç görüyle, keşfedilebilir(Solso vd., 2014:544).

Gestalt teorisi, tek tek parçaların basit toplamından daha büyük olan belirli özelliklere sahip yapıya atıfta bulunur. Örneğin, metni okuyan bir kişi, her bir kelimeyi tek tek harf formlarını görmekten ziyade, önce her kelimeyi tam bir kelime ve anlamı olarak algılar. Her harf biçimi açıkça bireysel bir birimdir, ancak daha büyük anlam harf biçimlerinin belirli bir yerleşime (bir kelime) göre düzenlenmesine bağlıdır(Graham, 2008:1).

Gestaltçılar, uyarıcıların nesneye yönelik olarak örgütlenmesi davranışını, bireyin sahip olduğu duyu organları ve sinir sistemlerinin doğuştan var olduğunu kabul ederler(Korkutal, 2010:18). "Bireyin neyi nasıl göreceği ve algılayacağı, hangi görüntüleri algılayıp hangilerini algılayamayacağı, duyusal olarak algıladığı görüntülere ne tür anlamlar ve değerler yükleyeceği, büyük ölçüde onun bilgi birikimi ve deneyimleriyle ilişkilidir." Gestalt kuramı, insan isteklerinin de kendi aralarında bir bütün oluşturacaklarını belirttiği, ama bu isteklerin bireyin salt o andaki değil, geçmişteki olaylardan ve gelecekteki beklentilerden de kaynaklandığını ve "genetik" sorunları göz ardı ettiği için eleştirilmektedir(İnceoğlu, 2000:98-104).

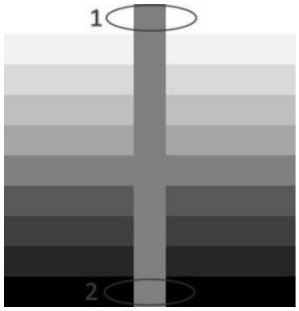
Görme eyleminde beyin, görsel olayların veya olguların çok farklı özelliklerine aynı anda yanıt vermekte ve yaşantıların yol göstericiliğinde bunları anlamlı bir bütünde bir araya getirmek için bitiştirici bir dizi işlem yapmaktadır(Alpan, 2008:88).

Gözünüze giren fotonlar, bunların şiddeti ve dalga boyuna göre bir duyarlılık gösterir. Sonra bu etkiyi elektrik sinyaline çevirir ve sinirler yolu ile beyne gönderir. Bu aşamada görmek dediğimiz şey gerçekleşmiş gibi durur. Işık gelir, göz buna tepki verir, beyne iletir fakat konu bu kadar değildir. Görmek derken asıl kast ettiğimiz orada ne olduğunu bilmektir. Nesneleri ve hareketleri görmek biraz da bunların ne "anlam"a geldiğini anlamaktır. İşte bu işlem beyinde gerçekleşir ve buna algılamak denir. Görmek de bir algılama konusudur ve onun şu üç özelliğini bilmek gerekir(Crick, 2011:15).

1. Görme sisteminiz tarafından kolaylıkla aldatılabilirsiniz.

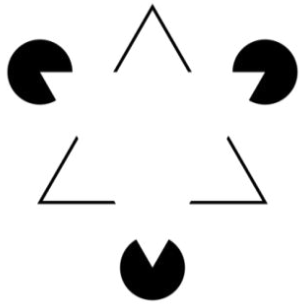
2. Gözlerinizin sağladığı görsel bilgide belirsizlikler olabilir.

3. Görme "bitiştirici" bir süreçtir.



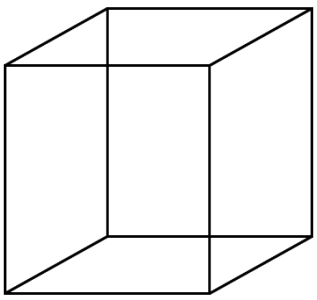
Görsel 1. Gri Rengin Değeri (Açıklık, Koyuluk, Ton

Görme sistemi yanıltıcı olabilir. Bu aldanma, gördüğümüzü düşündüğünüz şeyin gerçekte var olan duruma uymaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Görsel 1'e bakıldığında aşağıdan yukarıya doğru karanlıktan aydınlığa giden bir zemin üzerinde dikey şerit görülür(Crick, 2011:16). Bu şerit, açık gri bir akromatik rengi temsil ettiğinde beyaz üzerinde koyu etki, koyu üzerinde açık etki oluşturur(Korkutal, 2010:10).



Görsel 2. Kanizsa Üçgeni. Bu uzamsal olarak ayrı parçalar, bir üçgenin yanıltıcı konturları (modal tamamlama olarak da bilinir) izlenimi verir

Nesne üzerinde nesnenin içinde bulunduğu zamanın ve mekânın etkileri olmaktadır. Bu nedenle her olayın algılanışında kendisinden önce gelen ya da kendisiyle birlikte meydana gelen başka olayların etkisi görülür. Yani aynı ortamda ya da birbirine yakın olan her şey birbirini etkiler(Korkutal, 2010:9). Görsel 2'de dairelerin arasından geçen ve hayali üçgene ait hayali kenar çizgisinin içi kâğıdın kalanına göre daha koyu renkte algılanabilir. Bu beyaz üçgenin kenarları gibi sınırlara "aldatıcı sınır" denir, çünkü ortada gerçek bir sınır çizgisi yoktur ve görsel bilgi genellikle bir yönüyle belirsizlik taşır(Crick, 2011:16).



Görsel 3. Necker Cube: Derinlik ipuçları olmayan bir tel çerçeve küpü

Normal olarak belirsizlik kalmadan görmemizin nedeni beynin görsel sahnenin birçok ayrı özelliği (biçim, renk, hareket, vb.) tarafından sağlanan bilgiyi bir araya getirmesi ve bu çeşitli görsel ipuçlarının hepsinin birden en akla uygun yorumunda karar kılmasıdır. Bazı basit çizimlerin birden çok akla uygun yorumu olabilir, kâğıt yüzeyinde 12 kesiksiz siyah çizgiden oluşan Necker küpü çizimi, üçboyutlu bir küpün dış hatları olarak görülür. Bir süre küpe odaklandığımızda, sanki başka bir açıdan bakıyormuşuz gibi yön değiştirir. Küpün kendisi veya çevresinde yarattığı etkide bu seçeneklerin hangisinin daha olası olduğunu belli eden bir veri yoktur. O nedenle beyin her bakışta başka bir seçeneğe karar vermektedir. Bu durumda aynı anda tüm seçenekleri değil sadece birini algılarız. Görme bitiştirici bir süreçtir. Beyin görsel veriyi sadece kayıt etmez onu etkin bir biçimde anlamlandırır. Pek çok kişi görsel olarak algıladıklarının gözleriyle gördüklerinin aynısı olduğunu düşünür. Oysaki algı aşamasında beyin salt gözden gelen uyarımları değil, önceki deneyimlerden doğan beklentileri de hesaba katarak fizik dünyada var olmayan uyaranları sanki oradalarmışçasına yorumlayabilir(Crick, 2011:16).

2.2.1.1. Karmaşık Algılama Süreçleri

Algısal süreç nesnel uyaranların duyumsanmasını kapsayan fizyolojik süreçleri ve bu duyumsama sonucu meydan gelen bilişsel girdilerin yorumlanma, anlamlandırılması gibi iş ve işlemleri içeren bilişsel süreçleri içeren iki aşamalı bir yapı göstermektedir(Arnheim, 2007). Algı, kendisini oluşturan duyusal girdilerin toplamından daha fazla bir anlam ifade eder. Algılama sürecinde dış ve iç etkenler birbirlerini etkileyerek bir algı ürünü oluştururlar. Dış etkenler, çevrede bulunan ve bizi etkileyen uyarıcılardır. İç etkenler ise dışarıdan gelen duyusal verileri işleyiş tarzımızla ilgili süreçleri kapsamaktadır(Cüceloğlu, 2006:123-125).

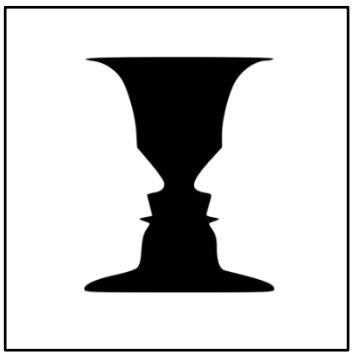
Zihinsel süreçler sanat etkinliğinin gelişimine dayanmaktadır. Genel olarak çocuklarla çalışma alanlarının belirlenmesinde, öğrenme ilkelerini kavramak ve sanat içeriği oluşturmak önem taşımaktadır. Algı, donanımlı çevredeki varlığın izleriyle şekillenebilir.

2.2.1.1.1. Algıya Etki Eden İç Etmenler

Algıyı etkileyen iç etmenler çevresel, geçmiş deneyimler, ihtiyaç gibi faktörlerin ön plana çıkmasıyla birlikte dışarıdan gelen uyarıcıların zihin tarafından işlenerek tamamlama, genelleme, algılama ve değerlendirilme sürecini kapsamaktadır.

2.2.1.1.1.1. Şekil-Zemin İlişkisi

Bütün algılamalarda bir şekil ve bir zemin vardır. Şekil, arka yüzeyi oluşturan zemin içinde anlamını kazanır. Görsel alanda şekil bize daha yakındır ve bir nesne izlenimi verir, bir biçimi vardır: zemin ise tanımlanması zor bir madde izlenimi taşır. Şekil, aynı aydınlık şiddetinde olsa dahi, zeminden daha aydınlık görünür. Şekil daha etkileyici bir izlenim yapar ve daha iyi hatırlanır. Şekil ve zeminin birbirleriyle yer değiştirdiği algılamalarımız vardır. Bir biçimi önce şekil olarak görürken, biraz sonra zemin olarak görebiliriz. Ancak, bir biçimi, aynı anda hem şekil hem de zemin olarak göremeyiz. Ruben'in vazosu bunun güzel örneklerinden biridir. Şekillerdeki çizimleri hem vazo hem de yüz olarak aynı zamanda göremeyiz(Cüceloğlu, 2006:123).



Görsel 4. Ruben'in Vazosu, Algıda şekil-zemin ilişkisi

Şekil/zemin yasası karşıtlığa bağlıdır. Resimler ve metnin anlaşılabilmesi için görünür olması gerekir. Örneğin, bir yazı metninde figür/zemin etkin kullanımından dolayı kelimeler okunabilir. Bu durumda şekil (metin), zeminle (sayfa arka planı) kontrast nedeniyle görünür. Değişen kontrast dereceleri okunabilirliği azaltabilir ya da artırabilir(Graham, 2008:3).

Gestalt'çılara göre, parçaların bir figür-zemin bağlantısı içinde bütüne dönüştürülerek algılanması da, bu örgütlülük neyin figür (şekil), neyin zemin olacağını, salt o andaki görme eyleminin belirleyeceğini ifade etmektedirler. Algılanan nesneler bulundukları ortamdan bağımsız düşünülemez. Nesnenin tam anlamıyla algılanabilmesi için ortamla ilişkisi ve etkileşimi birlikte değerlendirilmelidir(İnceoğlu, 2000:104).

Çocukların şekilleri algılamasında renklerin mi yoksa şekillerin mi önemli olduğu araştırılmıştır. Çocuklara nesneler, ya renklerine ya da biçimlerine göre algılayabilecekleri tarzda verilmiş ve eşleştirmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda küçük yaş grubundaki çocuklar dış çizgileri belirli olan, hacmi ve üç boyutlu biçimi tercih ederken, ondan sonra gelen yaş gurubu çocukların renge göre eşleştirme yaptıkları, son yaş gurubundaki büyük çocukların ise tek yüzeyli, iki boyutlu ve hacmi olmayan şekilleri eşleştirebildikleri görülmüştür(Mangır ve Aral, 1990:7).

2.2.1.1.1.2. Seçicilik

Dış dünyada olup bitenlerin büyük bir kısmını duyu organlarımız yakalar, ne var ki biz bu enerjilerin farkına varamayız. İnsanoğlu, çevresini seçici bir biçimde algılar(Cüceloğlu, 2006:121).

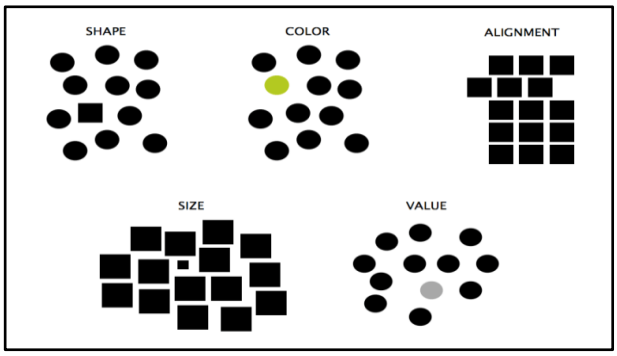


Görsel 5. Algıda Seçicilik

Seçicilik algının sürekli olarak gelişme gösteren bir özelliğidir. Çocuk hem uyarıcılara, hem de uyarıcıları birbirinden ayırt etmeye yardımcı olacak belirgin özelliklere yönelmeyi öğrenmektedir. Örneğin, bir sandalye ararken, o isim altındaki herhangi bir nesneden tanımlı eşitliği belirleriz. Kırmızı sandalye şeklinde seçicilik oluşturduğumuzda genel bir sandalye algısından özellikleri kısıtlanmış alana doğru yönelerek ona benzer olanları ararız (Mangır ve Aral, 1990:4).

2.2.1.1.1.3. Ayırt Etme

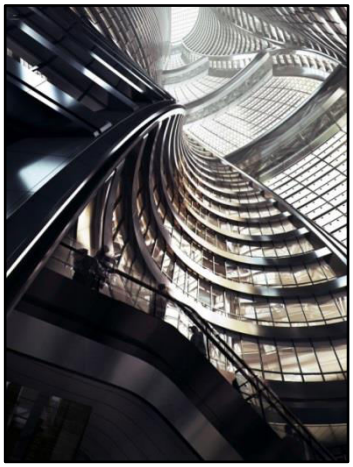
Önceden bir bütün olarak görülen bir nesne ya da durumun zamanla parçalarını, ayrıntılarını ve özelliklerini algılamayla benzer nesneleri birbirinden ayıran özelliklerini belirleyerek algılama eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Görsel ayırt etme, nesneler grubu arasından, büyüklük, renk, şekil gibi benzerlikleri ve ayrılıkları tanıma yeteneğidir. Bu, bireyin harfleri ve sayıları eşleştirme yeteneğinde kendini göstermektedir(Mangır ve Aral, 1990:4-6).



Görsel 6. Ayırt etme: Şekil (Shape)-Renk (Color)-Hizalama (Alıgnment)-Boy (Size)-Değer (Value)

2.2.1.1.1.4. Derinlik Algılaması

Retinamız iki boyutlu olduğu halde görsel algılamamız üç boyutludur. Derinlik algılaması doğuştan getirdiğimiz bir yetenektir(Cüceloğlu, 2006:130). Derinlik algısı nesnenin algılanan objeye olan mesafesiyle oluşan perspektifin göze aktarılmasıyla oluşmaktadır(Sertkan, 2012:6).



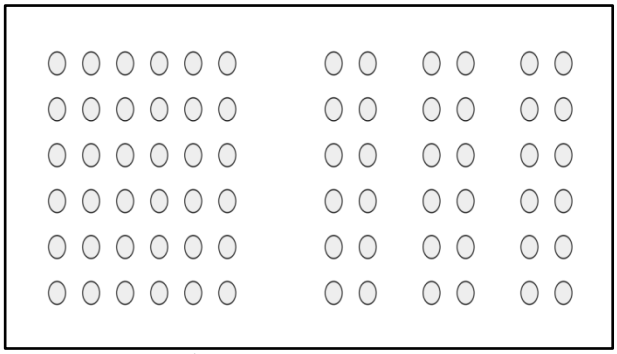
Görsel 7. Derinlik Algılaması

2.2.1.1.2. Algıya Etki Eden Dış Etmenler

Dış etmenler, nesne, doğa ve sosyal çevre içinde bizi etkileyen uyarıcılardır. Ortam içerisindeki çeşitli uyarıcılar nesnenin algılanma düzeyini etkileyebilir. Böylece nesneler olduklarından farklı şekilde algılanabilir.

2.2.1.1.2.1. Yakınlık ilkesi

Birbirine yakın olan nesneler gruplandırılarak algılanırlar. Görsel alanda olduğu gibi, diğer alanlarda da bu geçerlidir(Cüceloğlu, 2006:125). "Yakınlık Yasasına" göre birbirine yakın ve benzeri nesnelerden uzak şeyleri kümelendirme eğilimindeyizdir. Düzgün dikdörtgen biçiminde dizili küçük beneklerden oluşmuş bir şekilde beyniniz noktaları yatay ya da düşey çizgiler üzerindeymiş gibi görebilir. Ama düşey yönde benekler komşularına yatay yöndekilerden daha yakın olduklarında onları düşey çizgilerde kümelendiririz(Crick, 2011:60).

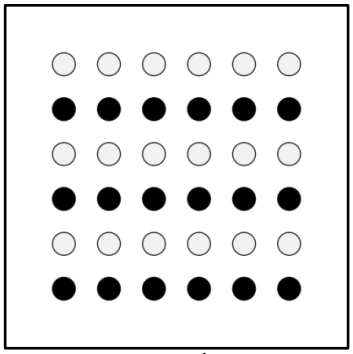


Görsel 8. Yakınlık İlkesi

Yakınlık ilkesi gösteren formlar birleşerek bütünü oluştururlar(Erdal, 2006:93). Tasarımda, öğeler uzamsal veya zamansal olarak birbirine ne kadar yakın yerleştirilirse, organize ve birleşik bir grubun parçası olarak görülmeleri o kadar olasıdır(Graham, 2008:5).

2.2.1.1.2.2. Benzerlik İlkesi

Şekil, boyut, yakınlık ve yön bakımından benzer olan görsel öğeler, uzamsal olarak ayrılmış olsa bile bir grubun parçası olarak algılanır(Graham, 2008:9). Örneğin, beyaz noktalar içinde siyah bir nokta hemen fark edilmeye adaydır. Sıralı dizilmiş aynı renkteki beyaz noktalar birbirine renk bakımından benzer olduğu için bir bütün olarak algılanırlar(Alpan, 2008:89).



Görsel 9. Benzerlik İlkesi

Birbirine benzer birimler bir algısal bütünlük kazanırlar. Kalabalığa baktığımız zaman bazı özelliklerine göre bireyleri gruplarız. Yaş benzerliğine göre grupladığımızda çocukları, gençleri, orta yaşlıları ve ihtiyarları algılarız. Aynı topluluğu, giydikleri giysilerin renklerine göre de gruplayabiliriz. Beynimiz, gelen duyusal verileri sürekli işler ve son derece karmaşık süreçler sonunda bir algısal ürüne dönüştürür(Cüceloğlu, 2006:125).

2.2.1.1.2.3. Tamamlama İlkesi

Tamamlama yasasına göre bir çizgi kapalı ya da kapalıya yakın bir biçim oluşturuyorsa bu görüntü çizgiden öte bir biçim olarak algılanmaktadır. Örneğin, bir bölümü bozuk ya da hatalı basılmış bir yazının çoğu zaman ne olduğu kolaylıkla tahmin edilebilir. Kâğıt üzerindeki bir nokta görsel olarak güçlü bir etkiye sahiptir. İki veya daha çok nokta birbirine bağlanarak gözde ya da beyinde izleme dürtüsü oluşturur ve sonuçta biçim algısına varılması çoğu zaman kaçınılmaz olmaktadır(Alpan, 2008:89).

Uyarıcıların eksik kalması durumunda zihnimiz eksik kalan uyarıcıları tamamlar ve onu bir bütün olarak algılar. Örneğin, tamamlanmamış bir penguen görselinde, göz bağlantıyı otomatik olarak tamamlar. Algımızda bitiş noktalarının ötesinde şekillere devam etme eğilimi vardır(Şirin, 2012:605).

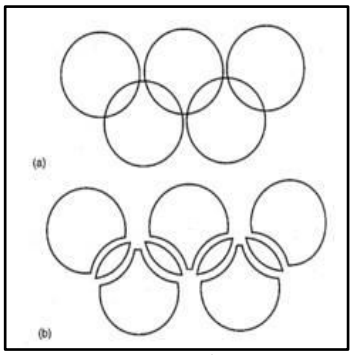


Görsel 10. Tamamlama İlkesi

Bir nesnenin tümü görülmese de, o nesnenin tümü görülüyormuş gibi algılama tam olur. Gerçekte algılama, ancak ender olarak tümden nesnelerden gelen duyulara dayanır. Bize gelen bölük pörçük duyuları biz tamamlarız. Şekil-zemin ilişkisinde olduğu gibi tamamlama kuralı da yalnız görsel alana özgü değildir, bütün duyu alanları için geçerli bir kuraldır(Cüceloğlu, 2006:124).

2.2.1.1.2.4. Pragnanz İlkesi

Gestaltçıların örgütlemeye yönelik algı yasalarını içine alan iyilik anlamına gelen "Pragnanz" adını verdikleri genel bir ilkeleri bulunmaktadır. Buradaki temel düşünceye göre görme sistemi, görsel verilerin en yalın yorumuna ulaşır. Beyin genellikle uyarıcılar karşısında karmaşık bir yoruma oranla en akla uygun olan yorumu tercih etmektedir(Alpan, 2008:89).

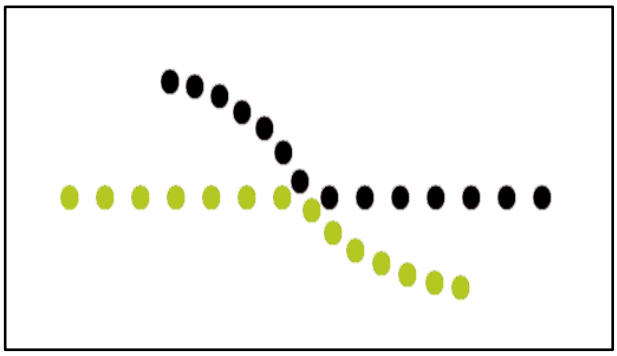


Görsel 11. Pragnanz İlkesi

Gestalt akımının öncülerinden Koffka (1935), tarafından öne sürülen pragnanz ilkesi nesne, şekil, desen gibi bir örüntüye baktığımızda olası ihtimaller arasından "en iyi, en basit ve en kalıcı" olanın bir bütünlük oluşturulacağı vurgulanmıştır. Algısal organizasyon ilkeleri bu temel kuralla ilişkilidir(Altun, 2017:22). Örneğin; simetrik biçimler asimetrik biçimlerden, mekân ve anlam olarak yakın nesneler, uzak olanlardan daha basit figür-zemin ilişkisi oluşturduklarından daha kolaylıkla algılanır(İnceoğlu, 2000:103).

2.2.1.1.2.5. Süreklilik İlkesi

İnsan gözü şekiller arasındaki ilişkileri arar. Göz, bir dizi şekil boyunca çizgiyi takip eder. Dikkati belirli bir içeriğe yönlendirmek, eğlendirmek veya bir stil oluşturmak için hareket eden çizgiler tasarımcılar tarafından kullanılabilir. Hareket tasarımında göz, kaybolsalar bile, kinetik hareketli bir nesne dizisini takip edecektir(Graham, 2008:10).



Görsel 12. Süreklilik İlkesi

"Süreklilik yasası" ya da "yön kuramı" na göre, bir uyarıcının içindeki değişim, beyin tarafından yavaş ve kademeli olarak algılanmaktadır. Aynı yöndeki çizgilerin hareketi, birlikte, bir bütün olarak çabuk algılanmaktadır. Birinden diğerine sürüp giden etki doğal ilişkiler biçiminde duyumsanır(Alpan, 2008:89).

2.2.1.1.2.6. Ritim İlkesi

Tasarımda öğelerin tekrarı ile hareketi gösteren en temel tasarım ilkelerinden olan ritim, tekrar eden şekillerle oluşturulmaktadır. Pozitif alanlar, tempo oluşturmakta, her tempo negatif alanlardan ayrılıp var olmaktadır. Hareket ilkesi, göz hareketini kolaylaştırmak ve tasarımın içinde izleyicinin seyahat etmesini sağlamak amaçlı uygulanabilir(Öztuna, 2007:32-38).



Görsel 13. Ritim İlkesi

Ritim algılamasının temelinde çok sayıda değişken yatar. Bunlardan biri zeminin sürekli değişmesi ve şeklin sürekli görüntü sahamızda kalmasıdır(Cüceloğlu, 2006:127). Ritim duygusu uyandıran çalışmalar, bir veya birden fazla öğenin zaman veya mekânda belli aralıklarla tekrar edilmesi ile tasarıma dinamiklik katmaktadır(Şirin, 2012:607).

2.2.1.1.2.7. Vurgu İlkesi

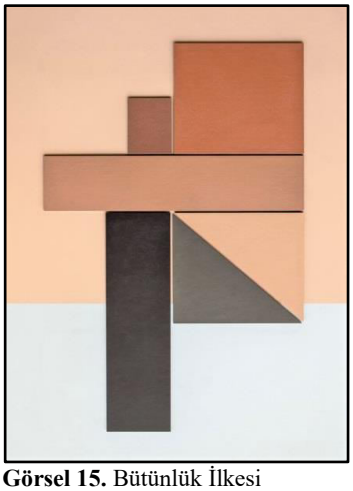
Tasarımda ilgiyi çekebilmek ve izleyiciyi aktif bir konuma getirebilmek için kullanılan vurgu, dikkati çekerek izleyiciyi tasarımı çözümlemeye yönlendirmektedir. Vurgu aracılığı ile tasarımcı, izleyicinin dikkatini tasarımın belli öğelerine yönlendirmektedir. Görsel düzenleme içerisinde vurgu yapılan şekil dikkati ve ilgiyi arttırmak adına çevresindekilerden farklılaştırılır(Öztuna, 2007:36).



Görsel 14. Vurgu İlkesi

2.2.1.1.2.8. Bütünlük İlkesi

Bir tasarımın ana hedefi görsel birliği sağlamaktır. Bu da tasarımı oluşturan öğelerin aynı fikirde olmaları demektir. Bir çalışma içerisindeki bütünlüğü sağlamanın en temel yolu, kullanılan her öğenin bir diğeri ile ilgili olduğunun bilinmesidir. Tamamlanmış hissi veren bu durum tasarımın okunabilirliğini sağlamaktadır(Öztuna, 2007:52).

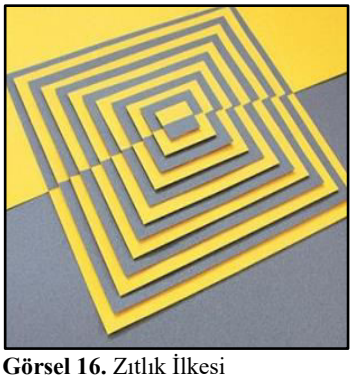


Görsel 15. Bütünlük İlkesi

2.2.1.1.2.9. Zıtlık İlkesi

Zıtlıklar, biçimlerin geometrik yapılarında, ölçü ve oranlarında, dokularında, işlevlerinde, kavram ve renk ilişkilerinde, bir birlik ve bütünlük oluşturmaktadır. Ögesel zıtlıkların kullanıldığı bir görsel anlatım ürününde tek düzelik ortadan kalkmaktadır(Şentürk, 1999:30).

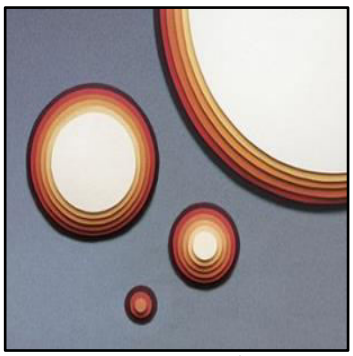
Bir çalışma içerisindeki tasarım ögeleri arasında farklılıkların veya karşıtlıkların (açık/koyu, büyük/küçük, yatay/dikey vb.) doğru kullanılırlarsa görsel çekicilik oluşturabilecekleri saptanmıştır. Örneğin, beyazın yanındaki koyu siyah, tamamlayıcı renkler kadar yüksek kontrast oluşturur(Şirin, 2012:609).



Görsel 16. Zıtlık İlkesi

2.2.1.1.2.10. Oran-Orantı İlkesi

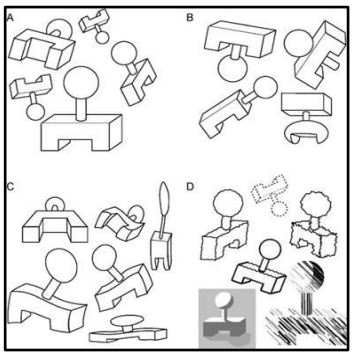
Oran ve boyut, tasarımın en önemli ilkelerinden olmaktadır. Eski Yunan filozofu Euclid, bir dikdörtgenden yukarıya bir çizgi çıkarılarak geriye karenin kalıyor olmasından, o dikdörtgenin altın oranlı dikdörtgen olduğu yargısına varmış, bu oran altın kesit ya da altın oran olarak adlandırılmıştır. Sanat yapıtlarında altın kesit, büyük parça bütünle ilişki kurarken, küçük parçanın büyük parça ile ilişkisini göstermektedir(Öztuna, 2007:46).



Görsel 17. Oran-Orantı İlkesi

2.2.1.2. Algısal Değişmezler

Algıda değişmezlik sürekli değişen duyusal girdilere rağmen nesneleri değişmeden algılamamıza denir. Fiziksel uyarımdaki farklılıklara rağmen, nesnelerin görüntüleri algı düzeyinde değişmez kalır. Bu tür istikrarlılığa algısal değişmezlik denir(Morgan, 2011:245). Objelerin görünüşü, büyüklüğü, rengi, yapısı, dokusu, parlaklığı, şekli değişse bile objeyi tanımayı içermektedir(Altun, 2017:25).



Görsel 18. Değişmezlik

Duyu organlarımızın aldığı duyusal veriler beyin tarafından sürekli olarak düzeltilir ve böylece algı dünyamızda süreklilik oluşur. Örneğin, yemek masasının üzerindeki tabak, bardak, çatal ve kaşıkları düşünebiliriz. Masayı algılarken, yalnızca gözünüzün retinası üzerine düşen verilerden hareket edilirse, masanın üzerindeki tabaklar biz uzaktayken oval, yaklaşınca yuvarlak görünür; bardaklar uzaktan küçük, yakından büyük bardak olurdu. Bu durum algısal dünyamızda, altından çıkılmaz bir karmaşalık yaşanır ve çevreye uyumumuz olanaksız hale gelirdi. Beynimiz bu karmaşayı önlemek için algısal değişmezleri oluşturmuştur(Cüceloğlu, 2006:131-132).

2.2.1.2.1. Nesne Değişmezliği

Nesne değişmezliği, kişinin değişik biçim ve durumlara gördüğü nesne ya da insanı, aynı nesne ya da insan olarak algılanmasıdır. Nesne değişmezliği ve devamlılığı öğrenme sonucu gelişmektedir(Mangır ve Aral, 1990:4). Daha önce varlığını bildiğimiz bir nesneyi, ışık koşulları, nesnenin konumu ya da bize uzaklığı ne olursa olsun kalıcı ve değişmez algılarız(Korkutal, 2010:14).

2.2.1.2.2. Büyüklük Değişmezliği

Değişik uzaklıklardan algılamamıza rağmen, nesnelerin büyüklüğünü aynı görmemizin altında yatan algısal sürece büyüklük değişmezliği adı verilmiştir (Cüceloğlu,2006:132). Nesnenin algılanan objeye uzaklaşmasıyla oluşan perspektifin göze aktarılmasıyla olmaktadır. Nesnenin bize olan uzaklığını bilinmesiyle nesnenin boyunun değişmediğinin bilinmesidir(Sertkan, 2012:8).

2.2.1.2.3. Biçim Değişmezliği

Daha önceden şekli bilinen bir nesneye hangi açıdan bakılırsa bakılsın hep aynı şekilde görünür. Diğer bir deyişle, değişik açılardan bakılan aşina nesneler şekilleri bakımından değişmez olarak algılanır(Sertkan, 2012:8). Örneğin,

açılan bir kapının yarattığı görsel izlenimler verilebilir. Kapalı bir kapı retinamızda dikdörtgen görüntüsü uyandırır. Kapı yavaş yavaş açılırken retina üzerindeki görüntüsü sürekli değiştiği halde biz aynı kapıyı algılamaya devam ederiz(Cüceloğlu, 2006:132).

2.2.1.2.4. Renk ve Parlaklık Değişmezliği

Işık kaynağı güçlü olsun veya olmasın bir parça beyaz kâğıt hep beyaz olarak algılanmaktadır. Renk ise zeminden veya aydınlatma durumlarından bağımsız olarak tanınmaktadır(Mangır ve Aral, 1990:8).

2.2.2. Olasılıklı Öğreti Kuramı

Brunswick'in olasılıklı öğreti kuramı, birbirine uzak ve yakın olaylar arasında beynin ilişki kurmasına dayanır. Bu kurama göre, nesneler kendi özellikleri, bulundukları ortamları, algılayıcı ile aralarındaki arabulucuları ve algılayanın özelliklerine bağlı olarak algılanırlar. Brunswik'in yaptığı en önemli şeylerden biri belirsizlik kavramını ortaya koymasıdır. Birey nesneyi kendisine yakın hissettiği anda algılar ve kavram tarafından gönderilen uyaranlar arasından kendisi için en yararlı olanları seçip tanımlar. Olasılıklı öğreti kuramı hedef kitlenin niteliğine dikkat çekmektedir. Bunun için hedef kitlenin yaş, cinsiyet, bilişsel, duyuşsal ve hazır bulunuşluk düzeyi önem taşımaktadır. Görsel tasarım boyutunda işlevsellik öne çıkmaktadır. Görsel algıya dayalı olarak nesnelerin özelliklerinin algıyı şekillendirmesi bağlamında olasılıklı öğreti kuramına dayalı olarak tasarım ortamının özelliklerinin, hedef kitlenin beklentileri çerçevesindeki algısal uyaranlara sahip olması gerekmektedir (Erişti vd., 2013:50).

2.2.3. Bilişimsel Algı Kuramı

Marr'ın bilişimsel yaklaşımında özellikle görmenin anlamı üzerinde durulmaktadır. Bu kurama göre, algı görsel olarak nitelendirilen ve keşfedilmiş işlemlerdir. Algıyı oluşturan her alan (derinlik, şekil, renk, hareket vb.) ayrı ayrı nitelendirilip bir araya getirilir. Marr'ın yaklaşımında algılanan şey ile birlikte algının nerede ve ne şekilde oluştuğu da önemlidir(Marr, 1982). Bunun yanında Marr'ın yaklaşımı aslında durağan nesnelerin algılanma süreci üzerine odaklanan bir yaklaşımdır. Kurama göre, tanımlanmış sınırlara/kenarlara sahip olmak, nesneleri birbirinden ayırmayı ve onları tanımlamayı sağlamaktadır(Erişti ve Urgun, 2016:324).

Bilişimsel yaklaşım kuramı, algıda bütünlüğe dikkat çeker. Bu bakış açısı, herhangi bir kavramın bir bütün olduğunu savunur. Bellekte kodlandığında diğer yapılarla ilişkilendirilir ve bağlantıların yapılar arasında, art arda her etkinleştirildiklerinde güçlendirilir. Bir düşünce öğesi etkinleştirildiğinde odak farkındalığı artar ve değerlendirmeler sonucunda izlenimler oluşur. Nesnenin şekil ve renk gibi özellikleri farklı olmasına rağmen bireyin bilişsel yapısında biraraya getirilerek anlamlandırılır. Bu kurama göre, ön bilgiler bilginin yorumlanmasında ve soyut olan zihinsel yapıların davranışa dönüştürülmesinde kılavuz görevi görür. Kuram, öğrenmenin gerçekleşmesi için, kullanılacak olan metin, resim, grafik, animasyon vb. gibi uyarıcılar ile materyalin genel yapısının, en sade ve en anlaşılır biçimde organize edilmesi gerektiğini vurgular. Bunun yanında sayfaların belli kenarlıklara sahip olması, ya da aynı doğrultudaki bilgilerin, materyalde yer alan diğer bilgilerden kolaylıkla ayrılabilmesi için, sınır belirten uygun tasarım öğelerinden (çizgi, kenarlık vb.) yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Kısacası, zihin tarafından algılanan, depolanıp tutulan bilgiler, "yeni" bilgilerin nasıl elde edileceğini önemli ölçüde etkiler. Görselin bir görüntünün özellikleri ve içeriği, önceden var olan zihinsel düşünceler konuyla ilgili bakış açısını şekillendirir(Domke vd., 2002:134-135).

2.2.4. Nöropsikolojik Algı Kuramı

Nöropsikolojik yaklaşım, sinir sistemi ve biyolojik yapıya dayalı algısal bir bakış açısı sunar. Nöropsikolojik yaklaşıma göre yapılan tasarım hedef kitlenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Geribildirimin öğrencilerin gelişim düzeylerine, ilgilerine ve meraklarına uygun olması gerektiğini açıklar. Bu kuram konum, biçim, renk, işlev açısından benzer özellik taşıyan öğelerin birlikte algılandığını vurgular. Öğrenenlerin farklı duyularına hitap eden, yerinde ve zamanında kullanılan uyarıcıların, öğrenmenin kalıcılığını, mesajın etkililiğini arttıracağını belirtmektedir(Erişti vd., 2013:50-51).

Bireyin algılanan kavrama ilişkin bilgiyi nasıl organize edip yapılandırdığı üzerine odaklanır. Uygulama, izleme ve sorunlara etkili çözümler elde edilebilmesi için düşünce ve eylemlerin planlanması üzerinde durur. Planlama, çözüm hemen olmadığında yeni sorunları çözmek için araçlar sağlar. Belirli bir konuya yönelik odaklanmada dikkatin önemini belirtir. Ayrı öğeleri eşzamanlı işlemden geçirerek birbirine nasıl uyduğunu eşleştirir ve kavramsal bir bütün haline getirir(Naglieri ve Das, 1997:38).

Nörofizyolojik algı yaklaşımında algılanan kavramın ötesinde algılayan kişi öne çıkmaktadır. Yani algıyı aslında algılayan yapılandırır. Bu ise algının algılanan kavramın gerçekliği değil algılayan tarafından tanımlanan gerçekliklerle şekillenmesi anlamına gelir. Nörofizyolojik yaklaşıma göre, tasarım ve tasarıma ilişkin amaç uyumlu

olmalıdır. Bu ilkeye göre, yapılan tasarım, hedef kitleye verilmek istenen bilgilere uygun olmalı ve hedef kitlenin ilgisini çekmelidir(Erişti ve Urgun, 2016:316-336).

2.2.5. Doğrudan Algı Kuramı

Görsel algılama sürecindeki yapılanmayı açıklayan bir başka algı kuramı ise, 1950'lerde James Gibson tarafından dile getirilen "Doğrudan Algı Kuramı" dır. Hareketli görsellerin durağan görsellerden belirleyici olduğu, algılanan kavramın sadeleştirilerek doğrudan sunulmasının etkinin oluşmasında fark oluşturabileceği, nesnelerin yakınlık ve uzaklıklarının algılamada önemi üzerinde durmaktadır(Gibson, 1979). Gibson, görsel algı gelişiminde yaşantının, diğer bir deyişle deneyimin gerekliliğine dikkatleri çekmiştir. Gibson ve ilgili diğer kuramcılar görsel okuryazarlık eğitimi için gerekli zincirin bazı halkalarını oluşturmuşlardır(Alpan, 2008:79).

Gibson (1979)'a göre, sanat yapmanın (uygulamanın) çocuklar üzerinde çok olumlu yönleri vardır. Buna göre sanat, sadece çocukların bireysel olarak kendilerini ifade etmesini sağlamaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim kurma (empati) gibi değerleri de kazandırır(Alakuş ve Mercin, 2009:3).

Doğrudan algı sürecinde algılayan bireyin etkilendiği her durum algıyı biçimlendirir. Ancak algılama sadece geçmiş deneyimlerin yönlendirmesi ile açıklanamaz. Aslında algılanan kavrama ilişkin kesin ve değişmez yani sabit bilgiler algıyı somutlaştırmaktadır. Algılamada birey hedefleri ve niyetleri ile ilişkili olarak kendi kendisini yönetir(Erişti vd., 2010). Tasarımların, öğrenmenin gerçekleşme düzeyini belirlemeye yarayan tekrarlar, alıştırmalar veya testler gibi etkinlikler içermesi, öğrencinin yaptığı etkinlik sonucu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koyarken; öğrenenlere neler öğreneceklerine dair öğretimsel amaçların sunulmasını belirtir(Erişti vd., 2013:51).

2.2.6. Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramı

Yapılandırmacı görsel algı yaklaşımı Richard L. Gregory'nin 1980'lerdeki çalışmalarına dayanır. Algılama süreci bireyin kendi bilişsel süreçlerine bağlı olarak gelişir ve sonuçlanır. Algılama aktif ve yapısal bir süreçtir, çoğunlukla da bireysel özelliklerin üzerine temellendirilir. Dolayısıyla burada alıcı pasif değil bilginin aktif bir alıcısıdır. Ön bilgi edinme, motivasyon, bilişsel ve zihinsel beceriler algılamayı etkiler(Erişti vd., 2010).

Bilişsel süreçler ile oluşan algı yeni algı oluşumlarını da yapılandırır ve algılama sürecinin dinamik yapısı bu çerçevede sürdürülebilir hale gelir. Görsel algıya ilişkin Richard Gregory'nin yapılandırmacı görüşüne göre ise deneyim ve ön bilgiye dayalı olarak uyarıcının yapılandırması ile algısal süreç yönetilebilir(Gregory, 1978). Algı esnasında hem aldığımız duyumlara hem de daha önceki bilgilere dayanarak algılarla ilgili hipotezler üretip test ettiğimiz fikrine dayanmaktadır. Böylece algı, dünya hakkındaki deneyimlerimizle duyusal sistemimizin etkileşiminin bir sonucudur (Solso vd., 2014:125-127).

Bu kurama göre birey, çevrede karşılaştığı uyarıcıları etkin olarak seçip, geçmiş deneyimleri ile yorumlayarak algılamaktadır. Öğrenenlerin yaş, cinsiyet, ilgi ve merak gibi bireysel özelliklerine uygun ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi gerektiğini açıklar. Öğrenenlerin konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini, tutum ve deneyimlerini dikkate almak önemli görülmektedir(Gombrich, 2015).

2.3. Görsel Algılamada Beklentilerin Rolü ve Koşullanan Sanat Algısı

Berger (1986)'e göre görmek "kelimelerden önce gelir. Çocuk bakar ve konuşmadan önce tanır." Resimler ve filmler, ancak görsel düşünmenin gereklerini karşılıyorlarsa yardımcı olabilirler. Algı ve kavrayış birliği, zihinsel anlayışın imgenin alanında gerçekleşmektedir. İmgenin, ilgili özelliklerin görsel açıdan yorumlanmasını mümkün kılacak biçimde şekillendirilmiş olması gerekir. Görsel eğitim, her resmin bir bildiri olduğu öncülüne dayanmalıdır. Resim nesnenin kendisini değil, nesne hakkında bir önermeler kümesi sunar. Resim, ilgili önermeleri algısal olarak iletmeyi başaramazsa, yararsız, anlaşılmaz, kafa karıştırıcıdır; bu durum ortada hiç imge olmamasından çok daha kötü bir durumdur. Görmenin işini yapabilmesi için şekil ve rengin görülen şeyi nasıl belirlediğini söyleyen görsel algılama kurallarına uyması gerekir(Arnheim, 2007:342).

"Aynı anda birden fazla yerde bulunma" özelliklerinden dolayı görsellerin gündelik yaşam içerisinde bilgi edinme süreçlerine ve estetik duyarlılığa katkıları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Otomatikleşmiş bir dünya algısının oluşmasını önlemek için birey, görselleri anlamlandırmayı öğrenmeli, böylelikle estetik düşünme yetisini kazanmalıdır(Cihan, 2014:314).

Resimler anlatımı, yazılı metinlere oranla daha açık hale getirmekte ve yoruma daha fazla yer vermektedir. Görsel algı daha kısa sürede, daha dolayımsız gerçekleşir ve doğrudan duygusal boyutta karşılığını bulur. Bir resimden diğerine geçişte doldurulması gereken boşluklar vardır: birinci resim biter, ikinci resim başlar ama ikisinin arasında anlatım açısından anlamlı bir boşluk vardır(Cihan, 2014:316). Burada söz konusu olan izleyicinin, sanatçının

baktığı gibi görmeyi öğrenmesidir. Deneyimler sonucu ya da müzede görerek gelişen ressamın görüşü gibi izleyicinin de nitelikli sanat dilini öğrenmesi için görsel uyaranlarla tanışması gerekir(Ponty, 2012:38).

Yorumlanıp analiz edilebilecek görsellerle desteklenmiş kaynaklar sezgisel düşünme, nesneleri algılama ve zihinsel süreçleri harekete geçirebilir. Görseller, yorum yapabilme becerilerinin gelişimde rol oynamaktadır. Birbiri ile ilişkili görsellerin bir bütün olarak planlı bir şekilde sunulması, anlamı iletmek için kullanılabilecek resimler, imgeler ve şekillerin tematik-açıklayıcı bir kapsam içerisinde yerleştirilmesi öğrenmeyi ilgi çekici hale getirebilir.

3. SONUÇ

Sanat, bilim ve teknoloji alanlarındaki deneysel yöntemleri kullanma, gerçekliğe dayanarak bilgi yasaları ortaya çıkarma ve maddeye dönük genel yargıların dışında hareket edebilir. Sanat eğitiminde bireyin kendi özgün anlayışını ortaya çıkarması hedeflenir. Bununla birlikte bireyin bu deneyimleri sonucunda ortaya koyduğu çalışma bilincine ulaşabilecek kapasite ve bilgi donanımına sahip olması beklenir. Etkin bir kavrama yetisi ancak bilginin işlenerek dönüştürülmesi ve yaşama aktarılmasıyla bir anlam taşır.

Eğitim sürecinde karşımıza çıkan kavramlar ve içerik, bilişsel alanın etkileşimi olarak bireye imgelerle düşünebilme yetisi kazandırır. Bu durum tasarım oluşturma sürecinde duyusal olarak ifade edilmeyeni ortaya çıkararak yeni formlar ve düşünceler ortaya koyulmasına aracı olur. Beynin veri bankası zenginleşir ve yeni biçimsel buluşlara, renk düzenlemelerine kaynaklık edilir.

Farklı malzemelerin bir araya getirilmesine katkı sağlayan sanat kitaplarında deneyerek öğrenmeye teşvik etme söz konusudur. Terimlerin kapsamını ortaya koyan bir giriş bölümünün ardından sanat formlarını keşfederek, nesnenin birden çok bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlayabilir. Görseller üzerinden yorumlama yetisini harekete geçiren sorular, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir.

KAYNAKÇA

1. Alakuş, A. O. ve Mercin, N. (2009). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi.
2. Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 74-102.
3. Altun, M. (2017). Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. Arnheim, R. (2007). *Görsel Düşünme.* (1. basım). İstanbul: Metis Yayınları.
5. Berger, J. (1986). *Görme Biçimleri.* (1. basım). İstanbul: Metis Yayıncılık.
6. Brown, T. (2008). Factor Structure of the Test of Visual Perceptual Skills-Revised (TVPS-R). *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, *18* (1), 1-11.
7. Cihan, N. (2014). Eğitsel Araç Olarak çizgi Romanın İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Konularına Uyarlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3* (3), 313-321.
8. Crick, F. (2009). *Şaşırtan Varsayım*. Ankara: Tübitak Yayınları.
9. Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı.* (15. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
10. Çankaya, K. (2008). Sinemada Görsel Algılama. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
11. Domke, D., Perlmutter D., ve Spratt M. (2002). The primes of our times? An examination of the "Power" of visual images. *Journalism: Theory, Practice and Criticism*, *3* (2), 131-159.
12. Erdal, İ. T. (2006), Gestalt Kuramının Grafik Tasarıma Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
13. Erişti, S. D., İzmirli, Ö., İzmirli, S., Fırat, M., ve Haseski, H. İ. (2010). An Evaluation Of Instructional Website Designs From The Perspective Of Visual Perception Theories: A Study On Scale Development. *Contemporary Educational Technology*, *4* (1).
14. Erişti, S.D., Uluuysal, B., ve Dindar, M. (2013). Görsel Algı Kuramlarına Dayalı Etkileşimli Bir Öğretim Ortamı Tasarımı ve Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *3* (1), 47-66.

15. Erişti, S.D., ve Urgun, G. (2016). Görsel Algı Kuramlarına Göre Reklam İçerikli Tasarımların Değerlendirilmesi. *Art-e Sanat Dergisi*, *9* (17), 313-342.

16. Findlay, J. M. ve Gilchrist, I. D. (2003). Active vision: The psychology of looking and seeing. Oxford, England: Oxford University Press.

17. Gegenfurtner, K. R. (2005). *Beyin ve algılama.* İstanbul: İnkılap Kitap.

18. Gibson, J. J. (1979). The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin.

19. Gombrich, E. H. (2015). *Sanat ve Yanılsama Resim Yoluyla Betimlemenin Psikolojisi.*(2. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

20. Graham, L. (2008). Gestalt theory in interactive media design. *Journal of Humatinies & Social Sciences*, *2* (1), 1-12.

21. İnceoğlu, M. (2000). *Tutum - Algı - İletişim.* Ankara: İmaj Yayınevi.

22. Korkutal, P. (2010). Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında Görsel Belleğin Gelişimine Yönelik Öğretim Etkinlikleri ile Görsel Algı İlişkileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

23. Mangır, M. ve Aral, N. Ç. (1990). *Anaokuluna ve Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarında Görsel Algılama ve Zeka İlişkisinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.

24. Marr, D. (1982). *Vision*. San Francisco, CA: Freeman & Co.

25. Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye Giriş.* (19. basım). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

26. Naglieri, J., ve Das, J.P. (1997). Cognitive assessment system administration and scoring manual. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.

27. Neuman, W. L., and Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada Toronto.

28. Öztuna, H. Y. (2007). *Görsel İletişimde Temel Tasarım*. İzmir: Tibyan Yayıncılık.

29. Ponty, M. M. (2012). *Göz ve Tin.* (3. basım). İstanbul: Metis Yayınları.

30. San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. (3. basım). Ankara: Ütopya Yayınevi.

31. San, İ. (2017). *Çocuk ve Sanat*. (1. basım). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

32. Sertkan, A. (2012). Resim Sanatında Görsel Algılama Biçimleri Açısından Dinamizm. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

33. Smeulders, A. W. M., Worring, M., Santini, S., Gupta, A., ve Jain, R. (2000). Content-based image retrieval at the end of the early years. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence, 22* (12), 1349-1380.

34. Solso, R. L., MacLin, M. K. ve MacLin, O. H. (2014). *Bilişsel Psikoloji.* İstanbul: Kitabevi Yayınları.

35. Şentürk, L. V. (1999). Görsel Anlatımda Zıtlık ve Denge Sanatta Yeterlilik Tezi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

36. Şirin, E. S. (2012). Sanat Eğitimi Kapsamında Görsel Algı ve Gestalt. I. Cyprus International Congress of Educational Research, 06-09 December 2012, Kyrenia / North Cyprus, 271.

37. Ünlü, S. E., ve Ece, A. S. (2019). Reading notation with Gestalt perception principles: Gestalt algı ilkeleri ile notasyon okuma. *Journal of Human Sciences*, *16* (4), 1104-1120.

38. Ünver, E. (2016). Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, *5* (23), 865-878.

GÖRSEL KAYNAKÇA

Görsel 1. Gri Rengin Değeri (Açıklık, Koyuluk, Ton).

(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:14.45). Erişim:https://bit.ly/3OmH4Z5

Görsel 2. Kanizsa Üçgeni.

(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.15). Erişim:https://bit.ly/396kGE3

Görsel 3. Necker Cube: Derinlik ipuçları olmayan bir tel çerçeve küpü.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.20). Erişim:https://bit.ly/3zygdVL
Görsel 4. Ruben'in Vazosu, (Çoklu Stabilite), Algıda şekil-zemin ilişkisi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.25). Erişim:https://bit.ly/3xAWFOY
Görsel 5. Algıda Seçicilik.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:17.45). Erişim:https://bit.ly/3965AOS
Görsel 6. Ayırt etme (Şekil-Renk-Hizalama-Boy-Değer).
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.53). Erişim:https://bit.ly/3mzJXd8
Görsel 7. Derinlik Algılaması.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:17.10). Erişim:https://bit.ly/3NEzwAD
Görsel 8. Yakınlık İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.10). Erişim:https://bit.ly/3zofzKh
Görsel 9. Benzerlik İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.30). Erişim:https://bit.ly/3xfU6k1
Görsel 10. Tamamlama İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.55). Erişim:https://bit.ly/3tmVUX5
Görsel 11. Pragnanz İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:16.10). Erişim:https://bit.ly/3zr6L6k
Görsel 12. Süreklilik İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.50). Erişim:https://bit.ly/396lCZ5
Görsel 13. Ritim İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:16.15). Erişim:https://bit.ly/3mx6gA1
Görsel 14.Vurgu İlkesi
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:16.20). Erişim:https://bit.ly/3zph6j5
Görsel 15. Bütünlük İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:16.30). Erişim:https://bit.ly/3xkJPDe
Görsel 16. Zıtlık İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:16.42). Erişim:https://bit.ly/3xBN3DN
Görsel 17. Oran-Orantı İlkesi.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:16.40). Erişim:https://bit.ly/3mDQHGB
Görsel 18. Değişmezlik.
(ErişimTarihi:14.04.2022, Saat:13.35). Erişim:https://bit.ly/3HbQRie

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

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3416-3435

Arrival
05 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64886
Article Serial Number
17

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64886

How to Cite This Article
Tuncel, L. (2022). "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3416-3435

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

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of the Opinions of the Manager and Teachers on the Regulation on Election and Assignment of Executives to Educational Institutions Affected by the Ministry of National Education

Levent Tuncel [1]

[1] MEB, Samsun, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 5 Şubat 2021 tarihli 'Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği' ne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesidir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubuna Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki eğitim kurumlarında çalışmakta olan 5 yönetici ve 5 öğretmen seçilmiştir. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi, frekans analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Eğitim yöneticiliği asli bir görev olarak kabul edilmelidir. Yönetici seçimlerinde yazılı sınav esas alınmalıdır. Yazılı sınava girebilmek için adaylarda belirli kriterler aranmalıdır. Yönetici olarak görevlendirilenlere çeşitli seminer, kurs ve hizmet içi eğitim verilmelidir. Yöneticilerde adil ve hakkaniyet, iletişim becerisi, kendini geliştirme, liderlik, çalışkanlık, işini sevme özellikleri bulunmalıdır. Yeniden yönetici değerlendirmede kullanılan Ek-2 formu kriterleri eğitim bölgesine göre düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Yönetmelik, Yönetici Görevlendirme

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the opinions of managers and teachers regarding the 'Regulation for Selecting And Assigning Administrators to Educational Institutions Affiliated to the Ministry of National Education' dated February 5,2021.

Qualitative research method was used in the research. In the study, 5 managers and 5 teachers working in educational institutions within the Canik District Directorate of National Education were selected for the study group. A semi-structured interview form was used to collect data. This form was developed by the researcher. The interview form was applied by interviewing the participants face to face. While analyzing the collected data, content analysis, frequency analysis and descriptive analysis methods were used.

The resutlts of the research are as follows:

Educational management should be considered as an essential task. Written exam should be taken as basis in the selection of the manager. In order to take the written exam, certain criteria must be sought in the candidates. Various seminars, courses in service training should be given to those appointed as managers. Managers should have the characteristics of fairness and equity, communications skills, self development, leadership, hard work and love for their job. Annex- 2 form criteria used in re-evaluation should be arrenged according to the education region.

Keywords: Education Management, Manager Assignment

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim, bir ülkenin varlığının devamını sağlayan, halkı birleştirici gücü olan en önemli faktörlerden biridir. Eğitim, bir devletin en çok ehemmiyet vermesi gereken görevidir. Bu görev milli bir şuurla ele alınmalıdır. İnsanların yeni bilgi ve beceri edinmelerinin yolu eğitimden geçmektedir. Geçmişten günümüze kadar eğitim yöneticiliği alanına baktığımızda bu alanın meslekleşmediğini görmekteyiz. Eğitim yöneticilerinin şeffaf bir seçme yönteminden geçmesi bilgi ve beceri olarak donanımlı olması gerekmektedir. "Başarılı bir öğretmenin okul yönetmek için gerekli yeterliliklere sahip olması rasyonel bir beklenti değildir (Sergiovanni, 1991, akt.Işık, 2002).''

Okul yönetimi, kapsam olarak eğitim yönetiminin daha küçük bir alana uygulanmış halini ifade etmektedir. Okul yönetiminin sınırlarını, kapsamını ve işlevlerini genellikle eğitim sisteminin yapısı ve işlevleri belirlemektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okul yönetimine ilişkin alan yazında çeşitli tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Okul yönetimini, genel bir ifadeyle okuldaki tüm kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılarak okulun hedeflerini gerçekleştirmesi için ayakta tutmak şeklinde tanımlamak mümkündür.(Bursalıoğlu, 2013; İlgar, 2005).

Okullar birtakım hedefleri bulunan kurumlardır. Toplum hayatının devam etmesi, gelişmesi ve kalkınmasında okulların mühim görevleri bulunmaktadır. Okul yöneticiliği toplumsal hayatta okulların hedeflerini gerçekleştirmesinde birinci derecede rol oynayan bir vazifedir. (Erol, 2014).

Vasıflı okul yöneticileri eğitim kurumlarının hedeflerini yerine getirmede oldukça etkilidir. Dünyadaki değişiklikler ve yenilikler, eğitim sisteminin değişmesini ve güncellenmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu değişim ve güncellemeyi uygulama noktasında eğitim yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Nitelikli ve iyi yetişmiş eğitim yöneticileri bu dönüşümü sağlayabilecek ve kurumlarının etkinliğini ve hizmetlerini yukarı çıkaracaktır. (Sezgin, 2007).

Okullarda öğrenciler akranları ile bir araya gelerek yeni davranışlar kazanır (Topbaş, 2004, s.12). Sistem , bir amacı gerçekleştirmek için toplanan parçaların birbiri ile uyum içinde çalışmasıdır. Eğitim de içinde yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulların bulunduğu büyük bir sistemdir. Bu sistemde okullar planlı, sürekli ve bilimsel olarak eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirir (Başaran, 2000, s.65).

Okul yöneticisinin hedeflerini gerçekleştirme derecesi okulun başarı durumuna , okulun başarı durumu da eğitim sistemine etki eder (Allport, akt. Bursalıoğlu, 2010, s.3). Okulun hedeflerini gerçekleştirmesinden ve okul paydaşlarının uyum içinde hareket etmesinin sorumluluğu okul müdüründedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 5 Şubat 2021 tarih ve 31386 sayılı 'Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği' ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

- ✓ Yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ✓ Yönetici görevlendirmede izlenen yönetim ile ilgili değerlendirmeleri nelerdir?
- ✓ Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- ✓ Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- ✓ Yöneticiliğe yeniden görevlendirmede kullanılan 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu' kriterleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
- ✓ Yöneticilerin görev süresi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ✓ Yöneticilerde aranması gereken özellikler ile ilgili görüşleri nelerdir?
- ✓ Yöneticilerin seçilmesi ve görevlendirilmesin nasıl yapılacağı ile ilgili düşünceleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5 Şubat 2021 tarih ve 31386 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirilme Yönetmeliği" ndeki okul ve kurum yöneticileri atamada izlenen yöntem, yöneticilerin görev süresi, yazılı ve sözlü sınavlar, adaylarda aranması gereken özellikler ve yöneticilerin nasıl görevlendirilmesi gerektiği ilgili görüş ve düşünceleri belirlemek ve yorumlamaktır.

Bu genel amacı ışığında yanıt bulunmaya çalışılan sorular şunlardır:

- ✓ Yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- ✓ Yönetici görevlendirmede izlenen yönetimi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Yöneticiliğe yeniden görevlendirmede kullanılan 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu' kriterleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- ✓ Yöneticilerin görev süresi hakkındaki düşünceniz nelerdir?
- ✓ Size göre yöneticilerde hangi özellikler aranmalıdır?
- ✓ Sizce yöneticilerin seçilmesi ve görevlendirilmesi nasıl yapılmalıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Yönetmek, tarihin her döneminde araştırılan kavram olmuştur. Çünkü insan doğası gereği yönetmeyi isteyen bir varlıktır. Yönetim kavramı en küçük sosyal birimde, kurumlarda veya devletlerde karşımıza çıkmaktadır. Öğrencileri geleceğe hazırlayan eğitim kurumlarının da yönetim kavramından bağımsız düşünülmesi imkânsızdır. Çünkü eğitim kurumunu çağın gereklerine göre geliştirecek, çalışanlar arasında koordinasyon ve görevlendirmeyi yapacak ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek yöneticiler gerekmektedir.

Turan'a (2007) göre, okul yöneticiliği ülkemizde öğretmenlikten bağımsız ve profesyonel bir branş kategorisinde görülmektedir. Yönetici yetiştirme alanında da eksiklerimiz bulunmaktadır. Bu durum yöneticilerin görev alanlarının belirlenmesini güçleştirmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2021 – 2022 eğitim – öğretim döneminde Samsun İli Canik İlçesi'nde görevli olan 5 yönetici ve 5 öğretmenin görüş ve düşünceleri ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; yönetimle ve eğitimle ilgili kavramların tanımları, eğitim kurumları yöneticiliği, okul yöneticilerinin özellikleri analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

2.1. Yöneticilik Kavramı

Yönetim, organizasyonun hedeflerine ulaşmak için kaynakların verimli kullanılması, bu kaynakların yönetilmesi, planlanması ve denetlenmesidir (Koparal,2001:3).Örgütün en önemli unsuru başarıyı kendine amaç edinen ve vizyon sahibi yöneticilerdir. Literatürde birçok yönetici kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kar ve riski başkalarına ait olmak üzere üretim faktörlerinin tedarik ederek, mal ve hizmet üretimi için bunları yöneten kişi olarak tanımlanabilir (Kıngır, Şahin,2005:400) .Teknolojinin gelişmesi ,nüfus artışı ve işletmelerin büyümesi iletişimi ve sosyal iktisadi münasebetleri güçleştirmiştir. Bu durum girdilerini etkin kullanan ve hazır tutan yöneticileri bir adım öne çıkarmaktadır.

Tarihsel süreçte yönetim bir çok şekilde anlamlandırılmıştır. Bunlardan bir tanesi: 'Yönetim, işletmenin çizilen amaçlarına ulaşmak için işbirliği ve dayanışma içinde girişilen bilinçli ve düzenli eylemler toplamıdır (Sabuncuoğlu, Tokol,2001:164)'. Farklı bir deyişle yönetim, işi başkaları aracılığı ile görmek (Koçel,2011:62) biçiminde söylenebilir ve örgütün her türlü kaynağını (donanım, sermaye, iş gücü verimli kullanarak örgüt hedefine ulaşmaktır (Rachman vd.,1993:154). 'Yönetim olgusu toplumsal yaşam içinde küçük büyük tüm gruplarda, biçimsel örgüt ya da biçimsel olmayan gruplarda, başkalarını etkilemek ya da başkalarıyla işbirliği yaparak belli amaç veya amaçları gerçekleştirmek için yürütülen faaliyetleri anlatmaktadır (Eryılmaz,2002:4)'. Bu tanımlar bize yönetimde en önemli ögenin örgütün işleyişini devam ettiren yönetici olduğunu göstermektedir. Yöneticinin güdüleme, rehberlik, etkileme gibi özellikleri örgütün başarısında oldukça mühimdir. Yöneticiler bu özelliklerini etkin kullanabilmelidir.

Yöneticilik denildiğinde aklımıza ilk olarak kurumlar ve işyerleri gelmektedir. Oysaki yönetme işi ve yöneticilik hayatımızın her alanında ve her yaşta karşımıza çıkmaktadır. Evlerimizde bile yönetme işi ile karşı karşıya gelmekteyiz. Gelir-gider tablosunun oluşturulması, evin ihtiyaçlarının karşılanması, yeni eşyaların alınması ve faturaların ödenmesi evdeki yöneticinin bazı sorumluluklarıdır.

2.2. Eğitim ve Eğitim Yöneticiliği

'Eğitim, bireyin davranışlarında kendisi yaşantısı ile istendik ve kalıcı davranış değişikliği edindiği öğrenme ve öğretim etkinlikleridir(Binbaşıoğlu, 1988, s. 11). Eğitimde insanların tüm yönleri ile zihinsel, sosyal, psikolojik ve motor becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Eğitim sistematik ve uzun süren bir süreçtir. Bu süreçte en önemli hedeflerden biri bireyin topluma uyum sağlamasıdır. Eğitimin birçok boyutu vardır. Bunlar iktisadi, sosyal, siyasi ve kültürel boyutlar olarak sıralanabilir(Şişman, 2013, s. 4).

Eğitim yetenek ve davranış şekillerinin öğrenildiği bir süreçtir. Eğitimle kazanılan yetenek ve davranış şekilleri kişinin içinde yaşadığı toplumla yakından ilgilidir (Demirel ve Kaya, 2011, s. 5).

Eğitim, insanlara yönelik hizmet olup okul da eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu tipik bir örgüttür. Eğitim ve okul yönetimi, birçok disiplinle ilişkili olan pratik bir alandır. Eğitim ve okul yönetimi alanında karşımıza çıkan tanımlar ve teoriler, işletme ve kamu yönetimi gibi alanlardan etkilenmiştir.

Eğitim yönetimi kamu yönetimi ile yakından ilgilidir. Çünkü her eğitim kurumu birer kamu kurumudur. Eğitim yönetimi, örgütlerin hedeflerine ulaşması için eldeki tüm kaynakları etkin ve verimli kullanmayı ifade etmektedir. Eğitim yöneticileri yönetim görevlerini yerine getirirken Tür Milli Eğitimi temel ilkelerine uymak zorundadır (Taymaz, 2007, s. 20).

Eğitim yönetimi, okul yönetimine kıyasla daha geniş boyutlu bir ifadedir. Okul yönetimini de içine alan bir alandır. Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi denildiğinde aklımıza okul ve okul yönetimi de gelmesi gerekir. Eğitim yönetimi, okul yönetimine göre daha geniş kapsamlı bir ifadedir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir uygulama alanıdır. Okul yönetimini konu alan kitaplar, eğitim yönetimi hakkında kaleme alınan kitaplardan ayrılır . Genel olarak okul yönetimi hakkındaki kitaplar okul içi işleyişi ve okuldaki gündelik yapılması gerekenleri konu alır.

"Eğitim yöneticiliği" eğitim kurumlarının bütün kaynaklarını efektif bir şekilde kullanarak misyonlarını gerçekleştirmesini inceleyen bir bilim dalıdır (Binbaşıoğlu, 1988, s. 3).

Eğitim yönetimi profesyonel bir alan olarak kamu yönetiminden hedef ve fonksiyonlar bakımından ayrıdır. Eğitim yönetiminin özgün özelliklere sahiptir. Eğitim yönetimini özgün olmasının sebebi eğitimin kendine has özelliklerinin olmasıdır. Eğitim yönetiminin kendine özgün özellikleri aşağıda sıralanmıştır. (Aydın, 2007, s.179) :

- ✓ Eğitim kurumlarının hedefleri farklılık gösterebilir. Net ve kati değildir. Amaçlar çatışma içindedir.
- ✓ Eğitim politikaları soyut bir durumdadır. Eğitimde başarı politika kriteri ile ölçülemez.
- ✓ Eğitimde çalışanlar ile yöneticiler arasında eğitim düzeylerinde fark bulunmamaktadır. Öğretmenler okulda yönetici konumunda bulunan okul müdürü veya müdür yardımcısından daha üst düzeyde eğitim almış olabilir.
- ✓ Eğitim kurumlarında öğretmen-öğrenci-yönetici ve veli arasında etkileşim mevcuttur. Bu etkileşim her grubun kendi arasında (öğretmen-öğretmen) olabileceği gibi karşılıklı (veli-öğretmen) de olabilir.
- ✓ Öğrencilere kazandırılması beklenen bilgi ve davranışların uzun süren bir süreç olması sebebiyle bu bilgi ve davranışların kazanma derecelerinin saptanması oldukça güçtür.
- ✓ Eğitim, birçok grubun zorlaması ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu gruplar denetmen, veli, yöneticileri ve öğrencilerdir.
- ✓ Toplumun eğitimle ilgisinde bir tezat mevcuttur. Beklenti yüksektir fakat ilgi tam tersine düşüktür.
- ✓ Öğretmenlerin okul yöneticisi olarak seçilmesi ve görevlendirilmesi, öğretmenlerin bu görev ile ilgili deneyimlerinin olmaması sebebiyle öğretmenlerin sorun yaşamalarına sebep olmaktadır.
- ✓ Merkeziyetçilik eğitim kurumlarının toplum ihtiyacına cevap vermesini zorlaştırmaktadır.

2.3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasını ifade etmektedir. Okul yönetiminin sınırlarını, kapsamını ve işlevlerini genellikle eğitim sisteminin yapısı ve işlevleri belirlemektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okul yönetiminin alan yazında çeşitli tanımları bulunmaktadır. Okul yönetimini, genel bir ifadeyle okuldaki bütün kaynakların(madde ve insan) etkin ve verimli bir biçimde kullanarak okulu eğitim hedefleri çerçevesinde misyonunu devam ettirme çabası şeklinde tanımlamak mümkündür (Bursalıoğlu, 2013; İlgar, 2005).

2.3.1. Okul Yöneticiliği

Okul sosyal bir örgüttür. Okulun meydana gelmesine sebep olan birçok etmen vardır. En önemli etmen ferdin ve toplumun eğitim ve öğrenme gereksinimleridir. Genel anlamıyla okul, belirli bir mekâna sahip, yönetici, öğrenci ve öğretmenleri sürekli değişen, planlı ve programlı bir şekilde eğitim ve öğretim hizmetleri sunan bir yerdir. Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçasını oluşturarak bu sistemin en uç noktasında, toplumla temas içinde olan bir birim olup eğitim hizmetinin somut olarak üretildiği yerdir.

Okul yöneticilerinin nitelikleri ve yeterliklerinin; okulun başarısı, kültürü, iklimi, iletişimi ve okul üyelerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkileri olduğu pek çok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Okulların adı geçen değişkenler açısından olumlu yönde değişim göstermeleri için okul yöneticilerinde bulunması gereken nitelik ve yetkinliklerin ortaya konması, bu yeterlikler doğrultusunda yetiştirilmeleri ve göreve atanma ölçütlerinin insan kaynakları yönetimi ilkeleri çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir**.**

Okul, bir eğitim örgütü olarak düşünüldüğünde, diğer örgütler gibi çevresinden etkilendiği gibi aynı zamanda çevresini de etkiler. Fakat okul öğrenci velilerinin ve okulun etkileşim içinde olduğu sosyal kurumların, okulun olarak kabul edilip edilmeyeceği soru işareti bulunan bir durumdur. Son yıllarda toplumlardaki demokratikleşme

sürecine bağlı olarak okul yönetimi alanında gündeme gelen yeni görüşlerde sıkça kullanılan "paydaş" ve "yönetişim" sözcükleri, okul yönetimi anlayış ve uygulamalarına da farklı bir bakış açısı getirmektedir.

"Eğitim yönetimi ve okul yönetimi kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da örgüt yapısı içinde kullanım alanları farklıdır. Okullarda yönetim kademesinde çalışan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları okul yöneticisi olarak tanımlanırken, okullar haricindeki Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe yöneticilerini eğitim yöneticisi olarak tanımlamak mümkündür (Açıkalın, 1998, s. 4). "Eğitim yöneticiliği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektirmektedir. Kendi içinde okul müdürlüğü, il veya ilçe millî eğitim müdürlüğü ya da diğer alanları barındırır" (Aydın, 2003, s. 82). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin izleme ve denetiminin yapılması yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği okulda yapılması olanaklıdır. Okul yöneticileri eğitim programlarını faaliyete geçirmekle sorumludurlar. Bu durum okul yöneticilerini önemli hale getirmektedir (Açıkalın, 1998, s.1-2). Okul yöneticileri her eğitim öğretim yılında çözülmesi gereken örgütsel ve kurumsal birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemleri ortadan kaldırmakta birinci sorumlu okul yöneticisidir (Konan, 2013c, s.787). Okul yöneticisi okulun hedeflerine ulaşmasını sağlamak, okul iklimini geliştirmek ve okulunu geliştirmekle mükelleftir (Töremen ve Kolay, 2003).

Yönetimin eğitime uyarlanmasıyla eğitim yönetimi, eğitim yönetiminin de okula uyarlanmasıyla okul yönetimi meydana gelir. Okul yöneticisi okulun misyonunu hayata geçirmekle sorumludur. Bu da okuldaki bütün kaynakların (madde ve insan) en etkin ve verimli şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Okul yöneticisinin teknik yeterliliğinin yüksek olması bu durumu gerçekleştirmesini kolaylaştıracaktır (Bursalıoğlu, 2010, s.5-6). Okulu yönetenlerin ve ya yönetici olarak seçileceklerin yeterlilikleri artırmaları için akademik ve hizmet içi eğitim almaları zaruridir. Bu eğitim eğitim yönetimi alanında olmalıdır. Okul yöneticisi gerek akademik çalışmalar gerekse dijital medya aracılığı ile eğitim dünyasındaki değişim ve gelişimi izlemelidir. Eğitim kavram ve kuramlarına hakim olmalıdır. Okul yöneticisi teorik bilgiler dışında birtakım becerileri de sahip olmalıdır. Bu beceriler iletişim, karar verme ve sorun çözme olarak sıralanabilir. Sahip olduğu yetki ve gücü bilmeli, bu yetki ve gücünü yeri geldiğinde adil ve hakkaniyetli bir şekilde kullanmalıdır. Görev ve sorumluluklarını bilmeli ve aksatmadan yerine getirmelidir. Değişimin her alanda yaşandığı günümüzde okul yöneticinin yalnızca yetkisi çerçevesinde görevini yerine getirmesi yeterli değildir. Yönetici, mevcut potansiyelini ortaya çıkararak gücünü göstermelidir (Erdoğan, 2000, s.94-95). Bilgi en güçlü silahtır. Bu silahı kullanmak isteyen yönetici de eğitim ile ilgili bilgi birikimine sahip olmalıdır.

Okul yöneticisi eğitim ve öğretim hedeflerini yerine getirmek amacıyla okulun iş gücü ve diğer kaynaklarını efektif şekilde yönetebilmelidir. Okul yöneticisinin bu yönetebilme işini layıkıyla yapabilmesi için yöneticilik alanında akademik eğitimler alması bir zaruriyettir (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim yönetimi alanında kuramsal ve kavramsal bilgileri bilmek eğitim yönetimi alanı ile alan yazındaki gelişim ve değişimleri takip etmek eğitim yöneticisini bir adım öne çıkararak daha etkili hale getirecektir (Özdemir, 2013). Küreselleşme olgusu ile birlikte bilgi ve teknoloji alanında yaşanan değişim ve dönüşümler başat eğitim kurumları olan okul yöneticilerinin niteliklerinin çeşitlenmesine, karmaşıklaşmasına neden olmakta ve onlardan beklenen görev ve rollerin de zorlaşmasına yol açmaktadır. Yönetim ve eğitim alanındaki hızlı değişimlerin bir sonucu olan 21. yüzyıl okulları, yöneticilerini artık eğitim yönetimi alanında daha donanımlı olmaya zorlamaktadır. Okul yöneticileri okulun etkileşim halinde olduğu tüm paydaşlarla iletişim içinde olmalıdır. Okulu geleceğe hazırlayacak vizyon ve stratejilerle okul toplumuna liderlik etmesini sağlayacak özellikler önem kazanmaktadır (Cardno, 2005; Davies ve Davies, 2006).

2.3.2. Yönetici Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Genel Şartlar

✓ Yönetici olarak görevlendirileceklerde aşağıdaki genel şartlar aranır:

a) Üniversite bitirmiş olmak.

b) Öğretmen olarak görev yapıyor olmak.

c) Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak.

ç) Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak.

d) Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak.

e) Adli ve ya idari soruşturma ile yöneticilik görevi sona ermemiş olmak. (Son 4 yıl)

f) Zorunlu çalışma yükümlülüğü gerektirmeyen kurumlara yönetici olabilmek için zorunlu hizmeti tamamlamış, muaf veya erteletmiş olmak.

2.3.2.1. Müdür Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Özel Şartlar

✓ Müdür görevlendirmelerinde aranan şartlar aşağıya sıralanmıştır:

a) Daha önce müdürlük görevinde bulunmak.

b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl çalışmış olmak.

c) Şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarda asaleten görev yapmış olmak.

✓ Müdür olarak görevlendirileceklerde ayrıca;

a) Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde, atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenleri kapsamında olmak,

b) İmam hatip liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde, İmam Hatip LisesiMeslek dersleri öğretmeni olmak,

c) Özel eğitim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde; bilim ve sanat merkezleri için bilim sanat merkezinde kadrolu olarak görev yapmış olmak, rehberlik ve araştırma merkezleri bakımından Rehberlik, diğer özel eğitim kurumları bakımından Özel Eğitim öğretmeni olmak,

ç) Fen liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji öğretmeni olmak,

d) Sosyal bilimler liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmeni olmak,

e) Güzel sanatlar liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik öğretmeni olmak,

f) Spor liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Beden Eğitimi öğretmeni olmak şartları aranır.

2.3.2.2. Müdür Başyardımcısı veya Müdür Yardımcısı Olarak Görevlendirileceklerde Aranacak Özel Şartlar

✓ Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı görevlendirmelerinde aranan şartlar aşağıya sıralanmıştır:

a) Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.

b) Şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

c) En az 2 yıl öğretmenlik görevi bulunmak (adaylık dahil).

2.3.3. Yönetici Görevlendirmede İzlenecek Yöntem

✓ İlk defa yöneticilik görevine müdür, müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak ilk defa görevlendirilmek isteyenler ile daha önce öğretmen olarak çalışanlar yukarıda sıraladığımız şartları sağlaması koşuluyla başvuru yapabilir. Yönetici görevlendirmeleri yazılı sınav, Ek 1 Yönetici Değerlendirme formu ve son olarak sözlü sınav sonuçlarına göre yapılır.

✓ Yöneticiliğe yeniden görevlendirme Ek 2 Yeniden Yönetici Değerlendirme formu ile yapılır. Bulunduğu eğitim kurumda 4 ve 8 yılını tamamlayan yöneticiler yeniden görevlendirilebilmek için başvuruda bulunur. 4 yılını dolduran yöneticiler bulunduğu eğitim kurumunda Ek 2 Yeniden Yönetici Değerlendirme formu sonucu görevine devam edebilirler. 8 yılını dolduran yöneticiler görevine başka eğitim kurumlarında Ek 2 Yeniden Yönetici Değerlendirme Formu sonucu göre devam etmelidir.

2.3.3.1. Yazılı Sınav ve Sınav Konuları

1-Yönetici olarak görevlendirilebilme şartlarını taşıyan adaylar yazılı sınava başvuruda bulunabilirler. Yazılı sınav ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılmaktadır. Yazılı sınav çoktan seçmeli test olarak hazırlanmaktadır. 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmede 60 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılmaktadır.

2- Yazılı sınavın yaptırılması durumunda;

a) Yazılı sınavın yürütülmesine ilişkin işlemler ve itiraza ilişkin hususlar bu yönetmelik hükümleri ve genel hükümler çerçevesinde hazırlanacak bir protokol ile belirlenir.

b) Yazılı sınavı yapan kurumlar tarafından istenecek her türlü sınav ücreti ve sınava ilişkin diğer ödemeler hakkında ilgili mevzuat hükümleri uygulanır.

3- Yazılı sınav puanları 3 yıl geçerlidir. Bir görevlendirmede kullanılan yazılı puan tekrar kullanılamaz. Sınav puanını yükseltmek isteyen adaylar tekrar sınava girebilir.

4- Yazılı sınavda son üç itibariyle en yüksek olan sınav puanı geçerli olmaktadır.

Tablo 2.1.Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Yazılı Sınav Konu Dağılımı ve Ağırlıkları

Konu Alanı	**%**
Genel Kültür	20
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi	10
Değerler Eğitimi	10
Eğitim ve Öğretimde Etik	10
Eğitim Bilimleri	30
Mevzuat	20
Toplam	100

Kaynak: 5 Şubat 2021 tarihli 'Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'

2.3.3.2. Sözlü Sınav ve Sınav Konuları

- ✓ Sözlü sınava katılacak yönetici adaylarının sayısı yazılı sınav puanın %50'si , Ek-1 Yönetici Değerlendirme Puanının %30 'u hesaplanması sonucu oluşan sıralamaya göre boş norm olarak ilan edilen eğitim kurumunun sayısının 3 katıdır.

35 boş yönetici normu eğitim kurumu bulunan bir mili eğitim müdürlüğü 105 adayı sözlü sınava çağırır.

- ✓ Yönetici olarak görevlendirilecek adaylara Tablo 2.2. deki sınav konuları üzerinden sözlü sınav yapılmaktadır. Her ildeki sözlü sınav komisyonları sözlü sınavları gerçekleştirmektedir. Sözlü sınav 100 puan üzerinden değerlendirilir.
- ✓ Sözlü sınavda başarılı sayılabilmek için en az 60 puan alınmalıdır.

Tablo 2.2.Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sözlü Sınav Konu Dağılımı ve Ağırlıkları

Konu Alanı	**%**
Yazılı Sınav Konuları(Mevzuat ve Genel Kültür)	20
Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme,İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü	20
Temsil Kabiliyeti,Liyakati,Tutum ve Davranışların Göreve Uygunluğu	20
Özgüveni, İkna Kabiliyeti ve İnandırıcılığı	20
Bilimsel ve Teknolojik Gelişmelere Açıklığı	20
Toplam	100

Kaynak: 5 Şubat 2021 tarihli 'Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'

2.3.4. İlk Defa Yönetici Görevlendirme

- ✓ Yazılı ve sözlü sınav sonucunda yeterli puanı hak etmiş yönetici adayları başvurularını elektronik ortamda MEBBİS üzerinden yapar. Bir yönetici adayı yalnızca bir yönetim kademesine başvuru yapabilir.
- ✓ Yönetici adayları tercihlerinde en fazla yirmi eğitim kurumu yazabilir.

2.3.4.1. Müdür Olarak İlk Defa Görevlendirme

- ✓ Müdür olarak ilk defa görevlendirilecek yönetici adayının görevlendirme puanı yazılı sınavın %50'si , Ek- 1 Değerlendirmenin %30'u ve sözlü sınav puanının %20'si hesaplanarak bulunur.

Yazılı sınavdan 90 , Ek-1 Değerlendirmeden 30 , sözlü sınavdan 90 puan alan bir müdür adayın görevlendirme puanı 78'dir.

- ✓ Kurucu müdür olarak görev yapmış müdür adaylarına kurucu müdür olarak görev yaptıkları eğitim kurumunu tercih etmeleri halinde görevlendirme puanlarına 4 puan eklenir.

2.3.4.2. Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısı Olarak İlk Defa Görevlendirme

- ✓ Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısı olarak görevlendirilme puanı yazılı sınav puanının %50'si , Ek- 1 İlk Defa Yönetici Değerlendirmenin %30'u ve sözlü sınav puanının %20'si alınarak hesaplanır.

Yazılı sınavdan 80 , Ek-1 Değerlendirmeden 20 , sözlü sınavdan 90 alan bir yönetici adayının görevlendirme puanı 64'tür.

2.3.5. Yeniden Yönetici Görevlendirme

- ✓ Yeniden yönetici görevlendirme başvuruları elektronik ortamda MEBBİS üzerinden alınır. Yöneticilikte dört yıl ve sekiz yılını tamamlayan yöneticiler başvuruda bulunur. Dört yılını tamamlayan yöneticiler aynı veya farklı eğitim kurumlarını, sekiz yılını dolduran yöneticiler farklı eğitim kurumu görevlendirme tercihinde bulunur.
- ✓ Yeniden yönetici olarak görevlendirilmek isteyen yöneticiler en fazla yirmi tercih yapabilir.

2.3.5.1. Müdür Olarak Yeniden Görevlendirme

- ✓ Kadrolarının bulunduğu eğitim kurumunda dört yıl ve sekiz yıl görev süresini tamamlayan müdürler yeniden müdürlük yönetici kadrosuna görevlendirme isteğinde bulunabilirler. Dört yılını dolduran müdürler kadrolarının bulunduğu eğitim kurumuna yeniden görevlendirme talebinde bulunabilirlerken sekiz yılını dolduran başka eğitim kurumlarını tercih etmek durumundadır.
- ✓ Müdürlükte dört yılını dolduran müdürlük kadrosunun bulunduğu eğitim kurumuna yeniden müdür olarak görevlendirilmek isteyenlere Ek-2 değerlendirme puanına 4 puan eklenir.

2.3.5.2. Müdür Başyardımcısı ve Müdür Yardımcısı Olarak İlk Yeniden Görevlendirme

- ✓ Bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda dört yıllık görev süresini dolduran müdür başyardımcıları ile müdür yardımcıları aynı ya da farklı eğitim kurumlarına, bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda sekiz yıllık görev süresini dolduran müdür başyardımcıları ile müdür yardımcıları ise farklı eğitim kurumlarına müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak yeniden görevlendirilmek üzere başvuruda bulunabilir. Başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanları; Ek-2'de yer alan Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirmeye göre oluşan puanlar dikkate alınarak belirlenir.
- ✓ Müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığında dört yıllık görev süresini tamamlayanlardan hâlen müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları eğitim kurumuna yeniden müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görevlendirilme isteğinde bulunanlara, söz konusu eğitim kurumları ile sınırlı olmak üzere, birinci fıkraya göre belirlenen görevlendirmeye esas puanlarına dört puan daha ilave edilir.

2.3.6. Yöneticilik Görev Süresi

Milli eğitim Bakanlığı'nın 5 Şubat 2021 tarih ve 31386 sayılı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde yöneticilik görev süresi aynı eğitim kurumunda 4+4 toplam en fazla 8 yıl olarak belirlenmiştir.

Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda 4 yılını dolduran yöneticiler Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu ile yapılan değerlendirmeden oluşan puan ile tercih yapmaktadır. 4 yılını dolduran yöneticilerin ikinci 4 yıl için bulundukları eğitim kurumunu tercih etme hakları bulunmaktadır.

Aynı unvanla aynı eğitim kurumunda 8 yılını dolduran yöneticilerin bulundukları eğitim kurumunu tercih etme hakları bulunmamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde yer alan başlıklar şunlardır: Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin 5 Şubat 2021 tarihli 31386 sayılı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine ilişkin görüşlerini ortaya koyan bu çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmede, önceden hazırlanmış sorular katılımcıya sorulur. Görüşme araştırmacı ve katılımcının iletişim içinde olduğu bir süreçtir (Stewart ve Cash, 1985 Akt.). Bu süreç süreğen ve dinamik yapıdadır. Görüşme planlı ve amaçlıdır. Bu özellik görüşmeyi sohbet olmaktan çıkarır ve planlanmış bir veri toplama aracına dönüştürür.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada görüşme yapılan yönetici ve öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra teşkilatında görevli olan yönetici ve öğretmenlerle iletişim halinde olmanın güçlüğü sebebiyle örneklemi temsil etmesi amacıyla Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı eğitim kurumlarında görevli olan yönetici ve öğretmenler ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin belirlenmesinde; amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Samsun Canik İlçe'sinde yönetici olarak görevli olan 2 okul müdürü, 3 müdür yardımcısı ve 5 öğretmen seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Görüşme tekniğinde önceden hazırlanmış soruların katılımcıya sorularak cevaplanması ve bu sürecin etkileşim içinde olması esastır (Merriam, 2013). Görüşme etkileşimin bir türüdür (Glesne, 2012). Görüşme tekniğinde katılımcının soruları yanıtlarken ki duygu ve davranışları da gözlemek mümkündür (Merriam, 2013). Bu sebeple bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek için görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerini elde etmek için hazırlanmış görüşme formu, her katılımcının veri katkısı sağlayabilecek şekilde oluşturulmuştur. Görüşme formu soruları araştırmanın problem durumunu aydınlatacak halde kurgulanmıştır.

Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu soruları açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorular hazırlanmadan önce yazın alan taraması yapılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan 05.02.2021 tarih ve 31386 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Seçme ve Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik dikkatlice incelenmiştir. Daha önce bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarla kıyaslanmıştır. Verilerin toplanmasında not alma tekniği yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler, araştırma amacı doğrultusunda, sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların verdikleri cevapların sebeplerini inceleyebilmek, katılımcılara yeni ve farklı sorular sorabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular, her katılımcıdan katılımcıya özgü veri alınabilecek şekilde oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının en önemli faydası katılımcıya kendini ifade etme imkânı vermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Görüşmeyi kabul eden yönetici ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yüz yüze görüşmede her katılımcıya aynı sorular yöneltilmiştir. Ses kaydının kullanılmasını istemedikleri için görüşme yapılan kişilerin verdiği cevaplar not tutma tekniği ile kaydedilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği hakkında açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların isimlerinin yerine K1, K2 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel çalışmalarda elde edilen nitel verilerin analiz edilmesinde değişik teknikler kullanılabilmektedir. Nitel çalışma uygulamalarında esas olarak verilerin analizi ve temalandırılması hakkında ortak fikirler bulunmaktadır.

Miles ve Huberman (1994)'te veri analizini üç grupta toplamıştır: a) Verinin işlenmesi, b) Verinin görsel hale getirilmesi, c) Yorumlama ve karşılaştırma. İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Araştırmada görüşmelerden ortaya çıkan veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde yazılı ve sözlü olarak elde edilen veriler kodlanır ve nicel hale getirilir (Balcı, 2004).

Yüz yüze görüşme formu ile ulaşılan veriler kodlanmıştır ve temalar oluşturulmuştur. sağlandıktan. Katılımcıların verdiği yanıtların sıklığına göre sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamalardan hareketle tablolar oluşturularak analiz yapılmıştır. Görüşülen yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine yorumsuz yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Demografik Özellikler

Bu bölümde, Samsun ili Canik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bünyesindeki eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin 'Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği' ile ilgili görüşlerinden ortaya çıkan bulgular yazılmış ve bu bulgular yorumlanmıştır.

Çalışmaya toplam on katılımcı katılmıştır. Katılımcıların beşi yönetici, beşi öğretmendir. Katılımcılar görüşme sırası dikkate alınarak; K1, K2, K3, K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10olarak gösterilmiştir.

4.2. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Yöneticilerin cinsiyet, unvan/statü, eğitim durumu, mesleki deneyim, yöneticilik deneyimi ve görev yapılan kuruma göre dağılımı tablo 4.1' de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Tema	Kod	Katılımcılar	Sıklık	F %
Cinsiyet	K	K3,K5,K7,K10	4	40
	E	K1,K2,K4,K6,K8,K9	6	60
Ünvan/ Statü	Öğretmen	K6,K7,K8,K9,K10	5	50
	Müdür Yard.	K2,K3,K5	3	30
	Müdür Başyard.	-	0	0
	Müdür	K1,K4	2	20
Eğitim Durumu	Lise	-	0	0
	Önlisans	-	0	0
	Lisans	K2,K3,K5,K7,K10	5	50
	Yüksek lisans	K1,K4,K6,K8,K9	5	50
	Doktora	-	0	0
Mesleki Deneyim	1-5	-	0	0
	6-10	K3,K10	2	20
	11-15	K2,K4,K5,K6,K7,K9	6	60
	16-20	K8	1	10
	21 ve üzeri	K1	1	10
Yöneticilik Deneyim	Yok	K7,K10	2	20
	1-5	K2,K3,K5,K6,K8,K9	6	60
	6-10	K4	1	10
	11-15	-	0	0
	16-20	K1	10	10
	21 ve üzeri	-	0	0
Görev Yapılan Kurum	Anaokulu	K3,K10	2	20
	İlkokul	K5,K6,K8	3	30
	Ortaokul	K1,K2,K9	3	30
	Lise	K4,K7	2	20

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere katılımcıların %60'ı erkek, %40'ı kadındır. Araştırmaya 5 öğretmen, 3 müdür yardımcısı ve 2 müdür katılmıştır. Beş katılımcı lisans, beş katılımcı yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların çoğunluğu 11-15 yıl arası mesleki deneyime ve 1-5 yıl arası yöneticilik deneyimine sahiptir. Katılımcıların %20'si anaokulunda, %30'u ilkokulda , %30'u ortaokulda, %20'si de lisede görev yapmaktadır.

4.3. Birinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular.

Yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesi hakkındaki görüşler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Yöneticiliğin İkinci Görev Kapsamında Yürütülmesi Hakkındaki Görüşler

Temalar	Katılımcılar	Sıklık	F %
1 Doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum.	K1,K8	2	20
2 Yanlış bir uygulama olduğunu düşünüyorum.	K2,K3,K4,K5,K6 K7,K9,K10	8	80

Tablo 4.2 de yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesi hakkındaki katılımcı görüşleri gruplandırıldığında; 'doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum, yanlış bir uygulama olduğunu düşünüyorum' temaları belirlenmiştir.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi katılımcılar % 80 oranında 'Yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesini yanlış buluyorum.'şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uygulamayı yanlış bulan 8 katılımcıdan 4'ü yönetici , 4'ü öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıya yer almaktadır :

Yanlış olduğunu düşünüyorum. Yöneticiliğin kariyer basamağı olması ve maaşının da ona göre olması gerektiğini düşünüyorum(K2,2).

Yanlış bir uygulama. Yöneticilerin ayrı bir kadrosu ve özlük hakları olması gerekiyor(K3,2).

Yanlış olduğunu düşünüyorum.Yöneticiler GİH kadrosuna geçmeli, ayrı kadro ve özlük hakları olmalı(K4,2).

Yöneticilik görevi ikinci görev değil,asli görev olmalı. Yöneticilik kariyer basamağı olmalı(K5,2).

Doğru bulmuyorum. Yöneticiliğin ayrı bir tanımı ve tek başına bir görev kapsamı olmalıdır. Yöneticiler derse girmemelidir(K6,2).

Yanlış olduğunu düşünüyorum. Yöneticilerin kadrosu bulunmalı. Yönetici olarak tayin olmalı(K7,2)

İkinci görev kapsamında değil, asli görev kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum(K9,2).

Yöneticiliğin ikinci görev değil, asli görev olması gerektiğini düşünüyorum(K10,2).

Katılımcılar % 20 oranında 'Yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesini doğru buluyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uygulamayı doğru bulan 2 katılımcıdan 1'i yönetici , 1'i öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmen öğretmendir. İkinci görev kapsamında yürütülmesi doğru bir uygulamadır. Kadrolu olursa sınıfı da farklı olur. Sonuçta biz öğretmeniz. Görevlendirme daha makul(K1,1).

Doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Öğretmen, öğrenci ve veli değerlendirmesi sonucu başarılı olanlar görevine devam etmeli, başarısız olanlar öğretmenliğe dönmeli.

4.4. İkinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Yönetici görevlendirmede izlenen yöntem hakkındaki görüşler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Yönetici Görevlendirmede İzlenen Yöntem Hakkındaki Görüşler

Temalar	Katılımcılar	Sıklık	F %
1 Yönetici görevlendirmede izlenen yöntemi doğru buluyorum.	K7	1	10
2 Yazılı sınav uygulamasını doğru buluyorum.	K1,K2,K4,K6 K8,K9,K10	7	70
3 Sözlü sınav uygulamasını gereksiz ve adaletsiz buluyorum.	K2,K4,K5,K6 K8,K9,K10	7	70
4 Yönetici görevlendirme izlenen yöntemin eksik olduğunu düşünüyorum.	K3	1	10
5 Yönetici görevlendirmede izlenen yöntemi yanlış buluyorum.	K5	1	10

Tablo 4.3'te yönetici görevlendirmede izlenen yöntem hakkındaki katılımcı görüşleri gruplandırıldığında; 'yönetici görevlendirmede izlenen yöntemi doğru buluyorum,yazılı sınav uygulamasını doğru buluyorum,sözlü sınav uygulamasını yanlış buluyorum, yönetici görevlendirmede izlenen yöntemin eksik olduğunu düşünüyorum, yönetici görevlendirmede izlenen yöntemi yanlış buluyorum' temaları belirlenmiştir.

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi katılımcılar % 10 oranında 'Yönetici görevlendirmede izlenen yöntemi doğru buluyorum.'şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yöntemi doğru bulan katılımcı öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Yöntemi doğru buluyorum. Sözlü sınavın ağırlığı azaltılıp, yazılı sınavın ağırlığı artırılmalı(K7,1).

Katılımcılar % 70 oranında 'Yazılı sınav uygulamasını doğru buluyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uygulamayı doğru bulan 7 katılımcıdan 3'ü yönetici , 4'ü öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Yazılı sınav olmalı. Yazılı sınav için belli bir kriter olmalı.Sadece sınav bilgisine dayalı yönetici olmamalı. Öğretmenlikteki deneyimi değerlendirilmelidir. Sözlü sınavda liyakat esas alınmalı(K1,2).

Mülakatın adil olmadığını, diğer iki uygulamanın mantıklı olduğunu düşünüyorum(K2,2).

Yazılı sınavı doğru buluyorum, sözlü sınavı gereksiz buluyorum(K4,2).

Yazılı sınavın ÖSYM tarafından yapılması sınava olan güvenimizi artırmaktadır. Sözlü sınav ve Ek1 uygulamasını eleştirebilirim. 4 dakikalık sözlü sınav güvenilir gelmemektedir(K6,2).

Yazılı sınav uygulamasını doğru buluyorum. Sözlü sınav uygulanmamalı, Ek 1 değerlendirmeyi ise yetersiz buluyorum. Ek değerlendirme ödül,belge ve kurs odaklı(K8,2).

Sadece sınava dayalı görevlendirme yapılmalıdır. Yönetici görevlendirme yöntemi sık sık değişmemeli, istikrar sağlanmalıdır(K9,2).

Sözlü sınav uygulamasını gereksiz buluyorum. Yazılı sınav ve Ek 1 değerlendirme ile görevlendirme yapılmalı(K10,2).

Katılımcılar % 70 oranında 'Sözlü sınav uygulamasını gereksiz ve adaletsiz buluyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uygulamayı gereksiz ve adaletsiz bulan 7 katılımcıdan 3'ü yönetici, 4'ü öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Mülakatın adil olmadığını, diğer iki uygulamanın mantıklı olduğunu düşünüyorum(K2,3).

Yazılı sınavı doğru buluyorum, sözlü sınavı gereksiz buluyorum(K4,3).

Mevcut yöntemi yanlış buluyorum. Yöneticilik vasıflarının sınavla tespit edilebileceğini düşünmüyorum. 5 dakikalık sözlü sınavla yönetici seçilebileceğini düşünmüyorum. Ek 1 değerlendirmenin kapsamının yeterli olduğunu düşünmüyorum(K5,3)

Yazılı sınavın ÖSYM tarafından yapılması sınava olan güvenimizi artırmaktadır. Sözlü sınav ve Ek1 uygulamasını eleştirebilirim. 4 dakikalık sözlü sınav güvenilir gelmemektedir(K6,3).

Yazılı sınav uygulamasını doğru buluyorum. Sözlü sınav uygulanmamalı, Ek 1 değerlendirmeyi ise yetersiz buluyorum. Ek değerlendirme ödül, belge ve kurs odaklı(K8,3).

Sadece sınava dayalı görevlendirme yapılmalıdır. Yönetici görevlendirme yöntemi sık sık değişmemeli, istikrar sağlanmalıdır(K9,3).

Sözlü sınav uygulamasını gereksiz buluyorum. Yazılı sınav ve Ek 1 değerlendirme ile görevlendirme yapılmalı(K10,3).

Katılımcılar % 10 oranında 'Yönetici görevlendirmede izlenen yöntemin eksik olduğunu düşünüyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. İzlenen yöntemin eksik olduğunu düşünen katılımcı yöneticidir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yönetici görevlendirmede izlenen yöntemin eksik olduğunu düşünüyorum. Göreve başlamadan önce hizmet içi eğitim verilmeli(K3,4).

Katılımcılar % 10 oranında 'Yönetici görevlendirmede izlenen yöntemin yanlış olduğunu düşünüyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. İzlenen yöntemin eksik olduğunu düşünen katılımcı yöneticidir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Mevcut yöntemi yanlış buluyorum. Yöneticilik vasıflarının sınavla tespit edilebileceğini düşünmüyorum. 5 dakikalık sözlü sınavla yönetici seçilebileceğini düşünmüyorum. Ek 1 değerlendirmenin kapsamının yeterli olduğunu düşünmüyorum(K5,3)

4.5. Üçüncü araştırma sorusuna(alt problem) ilişkin bulgular

Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları hakkındaki görüşler Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Yazılı Sınav Konuları ve Ağırlıkları Hakkındaki Görüşler

Temalar	Katılımcılar	Sıklık	F %
1 Yazılı sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünüyorum.	K1,K2,K9,K10	4	40
2 Yazılı sınav konuları ve ağırlıklarının değişmesi gerektiğini düşünüyorum.	K3,K4,K6 K7	4	40
3 Yazılı sınav uygulamasını yanlış ve yetersiz buluyorum.	K5,K8	2	20

Tablo 4.4'te yazılı sınav konuları ve ağırlıkları hakkındaki katılımcı görüşleri gruplandırıldığında; 'yazılı sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünüyorum, yazılı sınav konuları v ağırlıklarının değişmesi gerektiği düşünüyorum, yazılı sınav uygulamasının yanlış ve yetersiz buluyorum' temaları belirlenmiştir.

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere katılımcılar % 40 oranında 'Yazılı sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünüyorum.'şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazılı sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünen 4 katılımcının 2'si yönetici, 2'si öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Adil bir dağılım olduğunu düşünüyorum(K1,1)

Adaletli bir dağılım olduğunu düşünüyorum(K2,1)

Yazılı sınav konuları ve ağırlıkları ile ilgili dağılımın isabetli olduğunu söyleyebilirim(K9,1).

Genel olarak güzel bir dağılım yapılmış mevzuatın ağırlığı artırabilir(K10,1).

Katılımcılar % 40 oranında 'Yazılı sınav konuları ve ağırlıklarının değişmesi gerektiğini düşünüyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Konuların ve ağırlıkların değişmesi gerektiğini düşünen 4 katılımcıdan 2'si yönetici, 2'si öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Eğitim bilimleri az olmalı, mevzuat daha fazla olmalı(K3,2).

2019 yılında yayınlanan yönetmelikte konu ve ağırlıkları daha doğruydu. Eğitim bilimleri az olmalı, mevzuat daha çok olmalı(K4,2).

Mevzuat çok geniş yer tutulmuş. Yöneticilerin ihtiyacı olmayan konular soruluyor. Tarih ve coğrafyadan fazla soru var. Bu durum adaletsiz(K6,2).

Yazılı sınavda Türkçe ve matematik dersleri soruları da bulunmalı(K7,2).

Katılımcılar % 20 oranında 'Yazılı sınav uygulamasını yanlış ve yetersiz buluyorum..' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazılı sınavı yanlış ve yetersiz bulan 2 katılımcıdan 1'i yönetici , 1'i öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yazılı sınavı yanlış buluyorum. Yazılı sınav yapılacaksa mevzuat içerikli olmalı. Öğretmenler zaten eğitim bilimleri ile ilgili sınava KPSS'de girdi(K5,3).

Yazılı sınav konularının yönetici seçmede yeterli olduğunu düşünmüyorum(K8,3).

4.6. Dördüncü Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları hakkındaki görüşler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Sözlü Sınav Konuları ve Ağırlıkları Hakkındaki Görüşler

Temalar	Katılımcılar	Sıklık	F %
1Sözlü sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünüyorum.	K1,K2,K3,K7,K9	5	50
2 Sözlü sınav uygulamasını yanlış ve subjektif buluyorum.	K4,K5,K6,K8,K9 K10	6	60

Tablo 4.5'te sözlü sınav konuları ve ağırlıkları hakkındaki katılımcı görüşleri gruplandırıldığında; 'sözlü sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünüyorum, sözlü sınav uygulamasını yanlış ve sübjektif buluyorum' temaları belirlenmiştir.

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi katılımcılar % 50 oranında 'Sözlü sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünüyorum.'şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sözlü sınav konuları ve ağırlıklarının doğru olduğunu düşünen 5 katılımcının 3'ü yönetici, 2'si öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Güzel konular ve adil bir dağılım yapılmış(K1,1)

Konu dağılımının mantıklı olduğunu düşünüyorum(K2,1).

Doğru olduğunu düşünüyorum(K3,1)

Konuların ve ağırlıkların doğru olduğunu düşünüyorum(K7,1).

Sözlü sınav uygulamasına karşıyım lakin sınav konuları ve ağırlıklarının isabetli olduğunu söyleyebilirim(K10,1).

Katılımcılar % 60 oranında 'Sözlü sınav uygulamasını yanlış ve sübjektif buluyorum..' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sözlü sınavı yanlış ve sübjektif bulan 6 katılımcıdan 2'si yönetici, 4'ü öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sözlü sınava objektif olmaması sebebiyle tamamen karşıyım(K4,2).

Sözlü sınavlar içeriğe göre yapılmıyor. Sözlü sınavda sorulan sorular yönetici seçme ile alakalı değil. Sözlü sınavı geçerli bulmuyorum(K5,2).

Sözlü sınavı güvenilir ve seçici olduğunu düşünmüyorum. Defaten mülakata girmiş biri olarak şunu söyleyebilirim ki kesinlikle adayın konuşmasına, kendini ifade etmesine, bu görevi neden yapmak istediğine bakılmıyor(K6,2).

Sözlü sınavın objektif bir değerlendirme olduğunu düşünmüyorum(K8,2).

Sözlü sınav uygulamasına karşıyım lakin sınav konuları ve ağırlıklarının isabetli olduğunu söyleyebilirim(K9,2).

Sözlü sınav uygulamasını gereksiz buluyorum. Yapılacaksa da objektif yapılmalı(K10,2).

4.7. Beşinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Yöneticiliğe yeniden görevlendirmede kullanılan 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu' kriterleri hakkındaki görüşler Tablo 4.6'te verilmiştir.

Tablo 4.6. 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu' kriterleri Hakkındaki Görüşler

Temalar	Katılımcılar	Sıklık	F %
1 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu'ile görevlendirmenin yanlış olduğunu düşünüyorum.	K5,K9	2	20
2 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu'kriterlerinin adil olmadığını düşünüyorum.	K2,K3,K4 K6,K7,K10	6	60
3 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu'kriterlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum.	K1,K8	2	20

Tablo 4.6'da Ek-2 yönetici değerlendirme formu hakkındaki katılımcı görüşleri gruplandırıldığında; 'Ek-2 yönetici değerlendirme formu ile görevlendirmenin yanlış olduğunu düşünüyorum, Ek-2 yönetici değerlendirme formu kriterlerinin adil olmadığını düşünüyorum, Ek-2 yönetici değerlendirme formu kriterlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum' temaları belirlenmiştir.

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere katılımcılar % 20 oranında 'Ek-2 yönetici değerlendirme formu ile görevlendirmenin yanlış olduğunu düşünüyorum.'şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ek-2 yönetici değerlendirme formu ile görevlendirmenin yanlış olduğunu düşünen 2 katılımcının 1'i yönetici, 1'i öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Ek-2 değerlendirmeyi yanlış buluyorum. Kriterlerin yöneticileri değerlendirecek kriterler olduğunu düşünmüyorum(K5,1).

Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu ile değerlendirmenin çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Sık sık değişiklik yapılıyor. Kişi yöneticiliğe başladıktan sonra değerlendirme değişiyor. Sadece yöneticilikte geçen süre gibi nesnel kriterler olmalı(K9,1)

Katılımcılar % 60 oranında 'Ek-2 yönetici değerlendirme formu kriterlerinin adil olmadığını düşünüyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kriterlerin adil olmadığını düşünen 6 katılımcıdan 3'ü yönetici, 3'ü öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kriterlerin adaletsizliğe yol açtığını düşünüyorum. Okulların imkân ve şartları birbirinden farklı olduğu için köy okulları için ayrı, merkez okulları için ayrı kriterler belirlenmeli.(K2,2).

Adaletsizliğe yol açtığını düşünüyorum. Merkezde çalışan yöneticilere yönelik kriterler var. Köylerde çalışan yöneticilere yönelik kriterler de olmalı. Çalışma bölgelerine göre adaletsizlik var(K3,2).

Eşitliğe dayalı olmayan puanlama sistemi. Bazı yöneticilere haksızlık yapılıyor.Bazı yöneticiler yapamayacağı işlere yöneliyor.Merkez okul ve köy okulları farklı değerlendirilmeli. Örneğin staj öğrencisi(K4,2).

Kriterler yazılı ve sözlü sınavla örtüşmüyor. Okulunda destek eğitim odası, İYEP, DYK açma kriterleri var. Okulda kaynaştırma öğrencisi varsa dertsek eğitim odası açılır. 3.sınıf öğrencilerinden yetersiz olan varsa İYEP açarsın, ortaokulda zaten DYK açılır. Öğrenci yoksa yönetici bu kriterlerden puan alamıyor(K6,2).

Kriter puanlamalarının adil olmadığını düşünüyorum. Öğrenci başarıları bölümünde her okulun şartları aynı değil. Hizmet içi eğitime daha fazla puan verilmeli(K7,2).

Benim görev yaptığım okul türü ile ilgili çok kriter yok. Bu da adil bir değerlendirmenin yapılmadığını gösteriyor. Okul öncesi ile ilgili kriterler artırılmalı(K10,2)

Katılımcılar % 20 oranında 'Ek-2 yönetici değerlendirme formu kriterlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kriterlerin yeterli olmadığını düşünen 2 katılımcıdan 1'i yönetici, 1'i öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kriterler kapsayıcı olmakla birlikte fazla olması anlam karmaşasına sebep olabiliyor. Bunların yerine daha net ve somut kriterler belirlenebilir. Kırsal kesimdeki okullarda yapılamayacak çalışmalar kriter olarak formda yer almakta. Bölgesel farklılıklar avantaj ya da dezavantaj olmaktadır.(K1,3).

Daha çok kâğıt ve belge üzerine kriterler var. Kriterlerin yeterli olduğunu düşünmüyorum(K8,3).

4.8. Altıncı Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Yöneticilerin görev süresi hakkındaki görüşler Tablo 4.7'te verilmiştir.

Tablo 4.7. Yöneticilerin Görev Süresi Hakkındaki Görüşler

Temalar	Katılımcılar	Sıklık	F %
1 Yöneticilerin görev süresi uygulamasını doğru buluyorum.	K1,K3,K4,K9,K10	5	50
2 Yöneticilik görevi süresiz olmalıdır.	K2,K5,K8	3	30
3 Yöneticilik görevi bir kurumda 5 yıl ile sınırlandırılmalı.	K7	1	10
4 8 yıl sonunda zorunlu kurum değişikliği kaldırılmalı.	K6	1	10

Tablo 4.7'de yöneticilerin görev süresi hakkındaki katılımcı görüşleri gruplandırıldığında; 'Yöneticilerin görev süresi uygulamasını doğru buluyorum, Yöneticilik görevi süresiz olmalıdır, Yöneticilik görevi bir kurumda 5 yıl ile sınırlandırılmalı, 8 yıl sonunda zorunlu urum değişikliği kaldırılmalı' temaları belirlenmiştir.

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere katılımcılar % 50 oranında 'Yöneticilerin görev süresi uygulamasını doğru buluyorum.'şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin 4+4 yıllık görev süresi uygulamasının doğru olduğunu düşünen 5 katılımcının 3'ü yönetici, 2'si öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Görev süresi ideal süredir. Birinci 4 yıl ve ikinci 4 yıl olarak belirlenmesi ve bir okulda 8 yıldan fazla çalışamamak doğru bir uygulama(K1,1).

Görev süresinin doğru olduğunu düşünüyorum ancak görev başlangıç süresinden dolayı artık yıla kalmanın yanlış olduğunu düşünüyorum(K3,1).

Bir okulda en fazla 8 yıl çalışılmasını doğru buluyorum. 4 yılın kısa olduğunu düşünüyorum. Tek parça 8 yıl olmalı(K4,1).

4+4 yıl görev süresi uygulamasını doğru buluyorum. 8 yıldan sonra aynı okulda kalınmaması mantıklı(K9,1).

4 yılda bir değerlendirmeye tabi tutulma doğru bir uygulama(K10,1).

Katılımcılar % 30 oranında 'Yöneticilik görevi süresiz olmalıdır.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yöneticilik görevinin süresiz olması gerektiğini düşünen 3 katılımcıdan 2'si yönetici, 1'i öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yöneticilik süresiz olmalıdır(K2,2).

Yöneticilik süreden bağımsız olmalı. Okul değiştirme sürelerini doğru buluyorum (k5,2).

4 yıl ile sınırlandırılmasını doğru bulmuyorum. Objektif bir değerlendirme ile başarılı olanlar görevine devam etmeli(K8,2).

Katılımcılar % 10 oranında 'Yöneticilik görevi bir kurumda 5 yıl ile sınırlandırılmalıdır..' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yöneticilik görevinin bir kurumda 5 yıl ile sınırlandırılması gerektiğini düşünen 1 katılımcı öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Bence bir okulda bir yönetici 5 yıl çalışmalı. 5 yıl sonunda başka kurumda görevlendirilmeli(K7,3).

Katılımcılar % 10 oranında '8 yıl sonunda zorunlu kurum değişikliği kaldırılmalıdır.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Zorunlu kurum değişikliğinin kaldırılması gerektiğini düşünen 1 katılımcı öğretmendir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yöneticiler 3 yılda bir yer değiştirebilmeli ve 8 yılın sonunda zorunlu yer değişikliği kaldırılmalı. Kalmak isteyen bulunduğu okulda devam etmeli(K6,4).

4.9. Yedinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkındaki görüşler Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Yöneticilerde Aranması Gereken Özellikler Hakkındaki Görüşler

Kod	Katılımcılar	Sıklık	F %
1 Kendini geliştirebilme	K1,K7,K10	3	30
2 Adil ve Hakkaniyetli	K1,K2,K3,K7 K9,	5	50
3 Liderlik	K1,K3,K6,K8	4	40
4 İletişim Becerileri	K2,K4,K5,K6 K8,K9,	6	60
5 Cesaret	K2	1	10
6 Mevzuat Bilgisi	K3	1	10
7 Anlık Karar Verebilme	K5	1	10
8 Çalışkanlık	K6,K9	2	20
9 İşini Sevme	K4,K10	2	20
10 Empati Yapma	K5	1	10

Tablo 4.8'de katılımcıların düşüncelerine göre ortaya çıkan yöneticilerde aranması gereken özellikler şunlardır: 'kendini geliştirebilme, adil ve hakkaniyetli, liderlik, iletişim becerileri, cesaret, mevzuat bilgisi, anlık karar verebilme, çalışkanlık, işini sevme, empati yapma' olarak sıralanmıştır.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %60 oranında '*İletişim Becerileri*' demişlerdir. Yöneticilerin iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini söyleyen 6 katılımcıdan 3'ü yönetici, 3'ü öğretmendir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %50 oranında '*Adil ve Hakkaniyetli*' demişlerdir. Yöneticilerin adil ve hakkaniyetli olması gerektiğini söyleyen 5 katılımcıdan 3'ü yönetici, 2'si öğretmendir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %40 oranında '*Liderlik*' demişlerdir. Yöneticilerin liderlik özelliğine sahip olması gerektiğini söyleyen 4 katılımcıdan 2'si yönetici, 2'si öğretmendir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %30 oranında '*Kendini Geliştirebilme*' demişlerdir. Yöneticilerin kendini geliştirebilme özelliğine sahip olması gerektiğini söyleyen 3 katılımcıdan 1'i yönetici, 2'si öğretmendir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %20 oranında '*Çalışkanlık*' demişlerdir. Yöneticilerin çalışkan olması gerektiğini söyleyen 2 katılımcıdan 2'si de öğretmendir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %20 oranında '*İşini Sevme*' demişlerdir. Yöneticilerin işini sevmesi gerektiğini söyleyen 2 katılımcıdan 1'i yönetici, 1'i öğretmendir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %10 oranında '*Cesaret*' demişlerdir. Yöneticilerin cesur olması gerektiğini söyleyen katılımcı yöneticidir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %10 oranında '*Mevzuat Bilgisi*' demişlerdir. Yöneticilerin mevzuat bilmesi gerektiğini söyleyen katılımcıdan yöneticidir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %10 oranında '*Anlık Karar Verebilme*' demişlerdir. Yöneticilerin anlık karar verebilmesi gerektiğini söyleyen katılımcı yöneticidir.

Katılımcılar yöneticilerde aranması gereken özellikler hakkında %10 oranında '*Empati Yapma*' demişlerdir. Yöneticilerin empati yapması gerektiğini söyleyen katılımcı yöneticidir.

4.10. Sekizinci Araştırma Sorusuna(Alt Problem) İlişkin Bulgular

Yöneticilerin seçilmesi ve görevlendirilmesinin nasıl yapılması gerektiği hakkındaki görüşler Tablo 4.9'de verilmiştir.

Tablo 4.9. Yöneticilerin Seçilmesi ve Görevlendirilmesinin Nasıl Yapılması Gerektiği Hakkındaki Görüşler

Temalar	Katılımcılar	Sıklık	F %
1 Mesleki tecrübe ve yazılı sınav ile görevlendirme yapılmalı.	K1,K3,K6,K7 K9	5	50
2 Yazılı sınav ve sonrasında hizmet içi eğitim ile görevlendirme yapılmalı	K2,K4	2	20
3 Yazılı sınav ve çalışma arkadaşlarının görüşü alınarak görevlendirme yapılmalı	K5	1	10
4 Sadece yazılı sınav ile görevlendirme yapılmalı	K8	1	10
5 Yazılı sınav , Ek 1 değerlendirme ve hizmet puanı ile görevlendirme yapılmalı	K10	1	10

Tablo 4.9'da yöneticilerin seçilmesi ve görevlendirilmesinin nasıl yapılması gerektiği hakkındaki katılımcı görüşleri gruplandırıldığında; 'Mesleki tecrübe ve yazılı sınav ile görevlendirme yapılmalı, Yazılı sınav ve sonrasında hizmet içi eğitim ile görevlendirme yapılmalı, Yazılı sınav ve çalışma arkadaşlarının görüşü alınarak görevlendirme yapılmalı, Sadece yazılı sınav ile görevlendirme yapılmalı, Yazılı sınav Ek1 değerlendirme ve hizmet puanı ile görevlendirme yapılmalı' temaları elde edilmiştir.

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi katılımcılar % 50 oranında 'Mesleki tecrübe ve yazılı sınav ile görevlendirme yapılmalı.'şeklinde görüş bildirmişlerdir. Mesleki tecrübe ve yazılı sınav ile görevlendirme yapılması gerektiğini düşünen 5 katılımcının 2'si yönetici, 3'ü öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Mesleki tecrübe ve meslekteki kıdem dikkate alınmalı. Kesinlikle yazılı sınav olmalı. Mesleki başarılar ve projeler dikkate alınmalı(K1,1).

5 yıl sene kriteri olmalı. Yazılı sınav ve adil bir sözlü sınav olmalı(K3,1)

Yöneticiler belli çalışma yükümlülüklerini yerine getirdikten sonra sadece sınavla seçilmeli. Sözlü sınava ve bilgileri MEBBİS'e işli öğretmenden Ek 1 değerlendirme istenmemeli. Görevlendirmeler haziran ayında yapılmalı(K6,1).

Seçilme kriteri değişmeli. En az 5 yıl öğretmen olarak görev yapmalı. Sadece yazılı sınav olmalı(K7,1).

Öğretmenlikte belli bir yıl çalışma şartı ile sadece yazılı sınav ile yönetici seçilmelidir(K9,1).

Katılımcılar % 20 oranında 'Yazılı sınav ve sonrasında hizmet içi eğitim görevlendirme yapılmalıdır.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazılı sınav ve hizmet içi eğitimle görevlendirme yapılması gerektiğini düşünen 2 katılımcıdan 2'si de yöneticidir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Yazılı sınav ve 1 yıllık staj sonrası görevlendirme yapılmalı(K2,2).

Yazılı sınav ve eğitim şeklinde olmalı. Sözlü sınav kesinlikle olmamalı. Eğitim yönetimi alanında eğitim almış olmalı(K4,2).

Katılımcılar % 10 oranında 'Yazılı sınav ve çalışma arkadaşlarının görüşü alınarak yapılmalıdır.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazılı sınav ve çalışma arkadaşlarının görüşü ile görevlendirme yapılması gerektiğini düşünen 1 katılımcı yöneticidir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Mevzuat ağırlıklı yazılı sınav yapılmalı. Çalışma arkadaşlarının görüşü alınmalı(K5,3).

Katılımcılar % 10 oranında 'Sadece yazılı sınav ile görevlendirme yapılmalıdır.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sadece yazılı sınav ile görevlendirme yapılması gerektiğini düşünen 1 katılımcı öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Yazılı sınav ile görevlendirme yapılmalıdır(K8,4).

Katılımcılar % 10 oranında 'Yazılı sınav, Ek 1 değerlendirme ve hizmet puanı ile görevlendirme yapılmalıdır.' şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yazılı sınav, Ek 1 değerlendirme ve hizmet puanı ile görevlendirme yapılması gerektiğini düşünen 1 katılımcı öğretmendir. Katılımcıların verdiği yanıtlar aşağıda sıralanmıştır:

Yazılı sınav ve daha objektif bir Ek 1 değerlendirme ile görevlendirme yapılmalı. Hizmet puanı da dikkate alınmalı(K10,5).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın bitiminde ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alt problemler rehberliğinde tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, 5 Şubat 2021 tarih ve 31386 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim

Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirilme Yönetmeliği" analizi yapılmış, yönetmelikteki yönetici görev tanımı, yönetici görevlendirme yöntemi, yönetici görev süresi, yöneticilerde olması gereken özellikler ile ilgili yönetici ve öğretmenlerden görüşler alınarak değerlendirmeler yapılmış, ülkemizde okul yöneticilerinin seçilmesi ve görevlendirilmesi ile ilgili standartlar ortaya konması ve objektif ölçütlere dayanan değerlendirme ile okullara görevlendirilmeleri amacıyla fikir ve önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesi hakkındaki yönetici görüşleri gruplandırıldığında; 'yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesinin yanlış olduğu;

yöneticiliğin asli bir görev olması gerektiği; yöneticiliğin bir kariyer basamağı olması gerektiği; yöneticilerin ayrı bir kadrosu ve özlük haklarının bulunması gerektiği' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinde yöneticiliğin ikinci görev kapsamında yürütülmesi hakkındaki öğretmen görüşleri gruplandırıldığında; 'yöneticiliğin ayrı bir ayrı bir tanımı ve tek başına görev kapsamı olması gerektiği; yöneticilerin yönetici olarak tayin olması gerektiği; yöneticiliğin asli görev olması gerektiği ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yönetici görevlendirmede izlenen yöntem hakkındaki yönetici görüşleri gruplandırıldığında; 'yazılı sınav uygulamasının doğru olduğu; sözlü sınav uygulamasının süresinin kısalığı ve sübjektif değerlendirmeler doğurabileceği sebebiyle yanlış olduğu; Ek 1 değerlendirmenin kapsamının yetersiz olduğu ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yönetici görevlendirmede izlenen yöntem hakkındaki öğretmen görüşleri gruplandırıldığında; 'yazılı sınav uygulamasının doğru olduğu; sözlü sınav uygulamasının güvenilir olmaması sebebiyle yanlış olduğu; yönetici görevlendirme yönteminde istikrar sağlanması gerektiği; Ek 1 değerlendirmenin ödül, belge ve kurs odaklı olması sebebiyle yetersiz olduğu 'şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yazılı sınav konu ve ağırlıkları ile ilgili yönetici görüşleri gruplandırıldığında; ' mevzuatın ağırlığının artması gerektiği; eğitim bilimleri sorularının azalması gerektiği; yazılı sınav konu ve ağırlıklarının adil dağıldığı ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yazılı sınav konu ve ağırlıkları ile ilgili öğretmen görüşleri gruplandırıldığında; 'yazılı sınav konu ve ağırlıklarının isabetli olduğu; Türkçe ve matematik soruları sorulması gerektiği; tarih ve coğrafya soru adedinin fazla olduğu ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Sözlü sınav konu ve ağırlıkları ile ilgili yönetici görüşleri gruplandırıldığında; ' sözlü sınav konu ve ağırlıklarının güzel olduğu; sözlü sınava objektif olmaması sebebiyle karşı olduğu; sözlü sınavın yönetici seçme ile alakalı olmaması sebebiyle geçerli bulmadığı' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Sözlü sınav konu ve ağırlıkları ile ilgili öğretmen görüşleri gruplandırıldığında; 'sözlü sınavın güvenilir ve seçici olmadığı; sözlü sınavın gereksiz olduğu; sözlü sınav konu ve ağırlıklarının doğru olduğu ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yöneticiliğe yeniden görevlendirmede kullanılan 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu' kriterleri hakkındaki yönetici görüşleri gruplandırıldığında; 'Ek-2 değerlendirmenin eşitliğe dayalı olmayan puanlama sistemi olduğu; merkez okul ve köy okullarının farklı değerlendirilmesi gerektiği; kırsalda yer alan okullarda yapılamayacak kriterlerin bulunduğu ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yöneticiliğe yeniden görevlendirmede kullanılan 'Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu' kriterleri hakkındaki öğretmen görüşleri gruplandırıldığında; ' kriterlerin adil olmadığı; daha çok kâğıt ve belge üzerine kriterlerin olduğu; nesnel kriterlerin olması gerektiği; kriterlerin yazılı ve sözlü sınavla örtüşmediği ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yöneticilerin görev süresi hakkındaki yönetici görüşleri gruplandırıldığında; ' 4+4 yıl olan görev süresinin doğru olduğu; bir kurumda 8 yıldan fazla görev yapamamanın doğru olduğu, yöneticiliğin süresiz olması gerektiği; yöneticilerin görev başlama zamanından ötürü artık yıla kalmaması gerektiği ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yöneticilerin görev süresi hakkındaki öğretmen görüşleri gruplandırıldığında; 4+4 yıl görev süresinin doğru olduğu; yöneticilerin göre süresinin 5 yıl olması ve 5 yıldan sonra başka kurumda görevlendirilmesi gerektiği; görev yaptığı kurumda devam etmek isteyenin 8 yıl dolsa da devam etmesi gerektiği ' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yöneticilerin görüşlerine göre yöneticilerde aranması gereken özellikler; ' kendini geliştirebilme, adil ve hakkaniyet, liderlik, iletişim becerileri, cesaret, mevzuat bilgisi, anlık karar verebilme, işini sevme ve empati yapma' olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerde aranması gereken özellikler; ' kendini geliştirebilme, adil ve hakkaniyet, liderlik, iletişim becerileri, çalışkanlık ve işini sevme ' olarak dile getirilmiştir.

Yöneticilerin seçilmesi ve görevlendirilmesin nasıl olması gerektiği hakkındaki yönetici düşünceleri gruplandırıldığında; 'yazılı sınava girebilmek için 5 yıl mesleki tecrübe aranmalı ve yazılı sınav yapılmalı; yazılı sınav ve ardından hizmet içi eğitim olmalı, yazılı sınav ve çalışma arkadaşlarının görüşleri alınmalı' şeklinde görüşler bildirilmiştir.

Yöneticilerin seçilmesi ve görevlendirilmesin nasıl yapılması gerektiği hakkındaki öğretmen görüşleri gruplandırıldığında; ‘ 5 yıl öğretmen olarak görev yapılmalı sonra yazılı sınava girilmeli; hizmet puanı görevlendirilmelerde dikkate alınmalı; görevlendirilmeler haziran ayında yapılmalı ’ şeklinde görüşler bildirilmiştir.

5.2. Tartışma

Okulların yönetimiyle hakkında birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlardan en önemlisi ve kronik sorun olarak tanımlanabilecek olanı eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık branşı, öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak ele alınmamasıdır. Önceki yıllarda yayınlanan yönetmeliklerde “yönetici atama” ifadesi kullanırken 10/06/2014 tarihli yönetmelikte “yönetici görevlendirme” ifadesini kullanmıştır. Okul yöneticiliği bu yönetmelik sonrası ikinci görev olarak tanımlanmıştır. Eğitim yönetimi gelişmiş ülkelerde öğretmenlikten bağımsız bir branş olarak kabul edilmiştir. Ülkemiz eğitim sisteminde yöneticilikten ziyade meslekte esas öğretmenliktir düşüncesi vardır. Ülkemizde var olan yöneticilerin akademik eğitime gereksinimi yoktur düşüncesi eğitim yöneticiliğinde uzman kişilerin yetişmesine engel olmaktadır (Bursalıoğlu, 1994).

Eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikten bağımsız bir meslek olarak görülmemesi öğretmen yönetici kavramının doğmasına sebep olmuştur. Yönetici olarak görevlendirilenler öğretmen kimliğinden sıyrılamadığı için yöneticilik görevini tam anlamıyla yerine getirememiştir. Hem yönetici hem de öğretmen rolünü oynamak zorunda kalan yöneticiler görevlerinde başarısız olmuşlardır (Taymaz, 2000). Burada göz ardı edilen en önemli durumlardan biri iyi öğretmen olmak iyi yönetici olmanın ön koşulu değildir. Bu ayırımın farkına varılmadıkça ve yöneticilik ayrı bir meslek olarak ele alınıp eğitimi ve uygulamasıyla geliştirilmedikçe örgütlerden beklenen verimi elde etmek güç olacaktır.

Akademik bir eğitimden geçerek görevine başlayan okul yöneticisi , okulun daha etkili ve verimli yönetecektir. Eğitim yöneticileri yetiştirme programları ile okullar daha efektif bir hale gelecektir (Işık, 2003). Eğitim almış olan yöneticiler, görev ve sorumlulukları daha kolay yerine getirecektir. Gelişmiş toplumlarda okul yöneticilerinden liderlik, insan ilişkileri, grup dinamiklerini anlama gibi vasıflar beklenir. Bu sebeple okul yöneticilerinin ileri seviye bilgi ve yetkinlikle donanmalıdır (Sekerci ve Aypay, 2008).

Geçmiş dönemlerde okul yöneticileri seçme ve görevlendirme ölçütlerinin açık, şeffaf ve nesnel olmaması okul yöneticiliği alanının uzmanlaşmasının önüne taş koymuştur. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim yöneticilerinin belirlenmesi için hazırladığı yönetmelik, yönetici yetişmesi için uygulamaya koyduğu hizmet içi eğitimler ülkemizde eğitim yöneticiliğinin ağırlığını artırmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Araştırmanın evreni genişletilebilir. Katılımcı sayısı çoğaltılarak bölgesel ve ulusal çapta araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’ni konu alan araştırmalar nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak yapılabilir.

5.3.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ Yöneticiliğin öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak ele alınması ve asli görev sayılması sağlanabilir.
- ✓ Yönetici olarak görevlendirilenlere seminer, kurs veya hizmet içi eğitimler düzenlenerek yeterliliklerinin artması sağlanabilir.
- ✓ Sözlü sınav uygulaması kaldırabilir veya daha adil ve şeffaf olması için yenilikler yapılabilir.
- ✓ Eğitim kurumlarına yönetici olarak görevlendirilmek için öğretmenlikte veya yöneticiliğin herhangi bir kademesinde belli bir süre görev yapma şartı aranabilir.
- ✓ Ek-1 ve Ek-2 değerlendirme formları kriterleri eşitsizliğe yol açmayacak şekilde somut ve objektif hale getirilebilir.
- ✓ Yönetici adaylarında eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim mezunu olma şartı aranabilir.

KAYNAKÇA

1. Açıkalın, A. (1998). Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem Akademi
2. Aydın, İ. (2003) . Eğitim ve Öğretimde Etik. Ankara: Pegem Akademi.

3. Aydın, M.(2007). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
4. Başaran, İ.E. (2000). Yönetim. Ankara: Feryal Matbaası.
5. Balcı , A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara. Pegem Yayıncılık.
6. Binbaşıoğlu, C. (1988). Eğitime Giriş. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
7. Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi
8. Bursalıoğlu,Z. (2013). Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek. Ankara: Pegem Akademi
9. Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.A. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2012) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
10. Demirel, Ö. Ve Kaya, Z. (Ed). (2011) Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi
11. Erdoğan, İ.(2000). Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem
12. Erdoğan, İ.(2000). Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem
13. Ergin, E.(2016). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Atamaya İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
14. Erol, H. (2014). Eğitim Kurumlarına Müdür Seçiminde Uygulanan Sözlü Sınava KatılmışAdayların Sınava İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
15. Glesne, C. (2012). Nitel Araştırmaya Giriş. (Çeviri Ed. Ali Ersoy& Pelin Yalçınoğlu).Ankara: Anı
16. Işık, H. (16-17 Mayıs 2002). Okul Müdürlüğü Formasyon Programları ve Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi 21 Yüzyıl Eğitim Yöneticilerin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara
17. Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Model Önerisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:24, 206-211.
18. Koçel, T.(2001). İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar, İstanbul: Beta Yayınları
19. Memduhoğlu, H.B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 176 s. 86-97.
20. Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma: Desen Uygulama için Bir Rehber.(Çeviri Ed.:Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
21. Özdemir, S. (2013). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Pegem Akademi.
22. Resmi Gazete (2013). Milli eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 7 Eylül2013 tarih ve 28758 sayılı Resmi Gazete.
23. Seren, M. (2000). Okul Yöneticisi Yetiştirme Programının Düşündürdükleri. Toplumsal Düşünce Dergisi, 1(1) 22-25.
24. Sezgin, F. (2007). Okul ve Özellikleri. İçinde S. Özdemir (Ed.) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Ankara. Nobel Yayın.
25. Şişman, M. (2013). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (7.bs.) Ankara: Pegem Akademi
26. Taymaz, H. (2000). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
27. Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160.
28. Turan, S. (2007). Bir İnsan Olarak Okul Müdürü. Ankara: Pegem Akademi.
29. Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005). Okul ve Kurum Yöneticiliği Seçme Sınavı Kapsamında Yapılan Değişiklikler Öncesi ve Sonrası Seçme Sınavında Giren Yönetici Adaylarının Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

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

Research Article

Subject Area
Ceramic

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3436-3447

Arrival
05 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64887
Article Serial Number
18

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64887

How to Cite This Article
Yüksel, İ. & Aşan Yüksel, O. (2022). "Kültürler Arası Etkileşim Bağlamında Mavi Beyaz Seramik Geleneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3436-3447

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

Kültürler Arası Etkileşim Bağlamında Mavi Beyaz Seramik Geleneği

Blue White Ceramic Tradition in the Context of Intercultural Interaction

İsmet Yüksel [1] Oya Aşan Yüksel [2]

[1] Doç. Dr., Kütahya Dumlupinar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik ve Cam Bölümü, Kütahya, Türkiye
[2] Doç. Dr., Kütahya Dumlupinar Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Seramik ve Cam Bölümü, Kütahya, Türkiye

ÖZET

İlk olarak Çin'de başlayan mavi beyaz sır altı geleneği, kusursuz yapısı ve eşsiz özellikleri ile birçok kültürü etkisi altına almıştır. Çin porselenlerindeki bu eşsiz gelenek, farklı kültürlerde ilk olarak taklit edilerek uygulansa da kültürlerin özgün değerleri ile etkileşime girmesi gerçeği farklı seramik kültürlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Mavi beyaz Çin porselenlerinin Uzak Doğu, Orta Asya ve Avrupa'daki önemli seramik merkezlerini etkilemesi, bu merkezlerde geniş zaman dilimlerinde çini, seramik ve porselen malzemeler üzerinde kültürel üslupların oluşmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda oluşan seramik gelenekleri toplumların kültürel mirasları arasında yerini almıştır. Üretilen seramikler bulundukları kültürlere ait bünye, form ve dekor birliktelikleri ile üstün başarılara ulaşmış, tasarımları ve kaliteleri ile aranılan ürünler haline gelmiştir.

Bu çalışma Çin kültürünün mavi beyaz sır altı porselen geleneğinin farklı zaman ve kültürlerle gerçekleşen etkileşiminin ve iletişiminin sonucunda ortaya çıkan yeni seramik geleneklerinin örnekler üzerinden araştırılmasını amaçlamaktadır. Ayrıca kültürlerarası etkileşimin öneminin vurgulanması ve iletişim süreçlerinin irdelenmesi de hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürler Arası Etkileşim, Mavi-Beyaz Porselen, Kobalt

ABSTRACT

The blue-white glaze tradition that first began in China influenced many cultures. This unique tradition in porcelain is the first to be imitated in different cultures, but interact with the original values of cultures; the emergence of the original creative ceramic cultures. The fact that blue and white Chinese porcelain affects the important ceramic centers in the Far East, Central Asia and Europe, in these centers, ceramic, ceramic and porcelain materials have been shaped with their own styles in a wide time period. The ceramics traditions that emerged as a result of this have taken their place among the cultural heritage of societies. The ceramics produced have achieved outstanding achievements with their body, form and decor combinations and they have become the desired products with their designs and qualities.

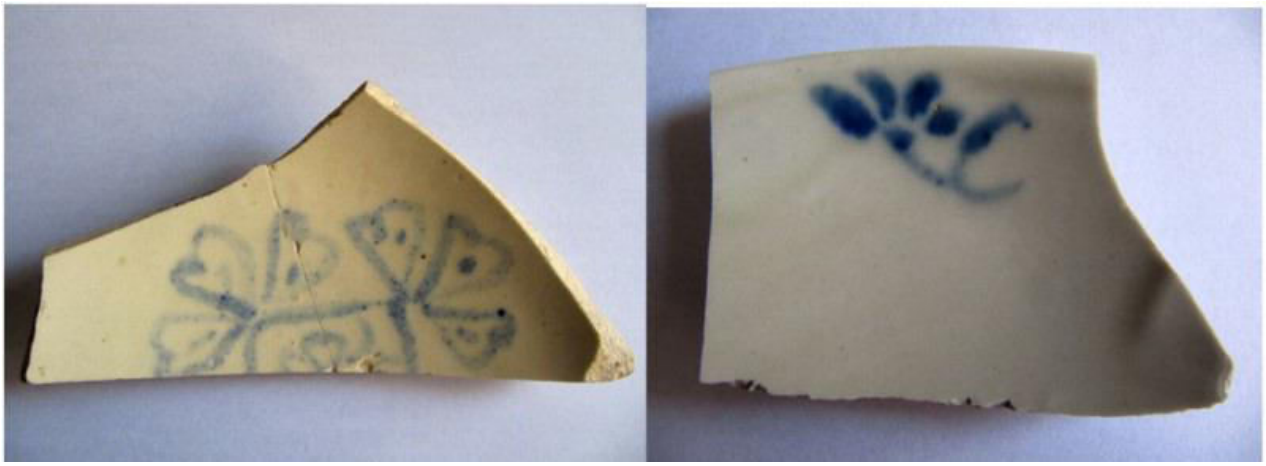
This study aims to investigate the new ceramic traditions that emerged as a result of the interaction and communication of China's blue-white porcelain tradition with different times and cultures. It also aims to emphasize the importance of intercultural interaction and to examine communication processes.

Keywords: Cultural Interaction, Blue-White Porcelain, Cobalt

1. GİRİŞ

Dünyada, kültürel kimliklerin değerleri etrafında yetişen gelişen birçok uygarlık mevcuttur. Bu uygarlıklar ister küçük topluluklardan oluşsun, ister büyük kıtalara yayılan insanlık tarihinin en büyük köklerine sahip olsun, yerel gelenek ve el sanatları günlük yaşamda büyük rol oynamıştır. Seramik kültürü ve üretimi de geçmişten günümüze geleneksel beceri ve teknikler ile kimi zaman törenler, kimi zamansa günlük ihtiyaçlarla bağlantılı bir şekilde karşımıza çıkmıştır. Uygarlıklar aracılığı ile taşınan, değişen ve gelişen kültür yapısı içinde güncelliğini köklü bir geçmişe dayandıran kültür öğesi kapsamında Çin, seramik geleneği ile önemli bir uygarlık konumundadır. Porselen bir Çin icadıdır. Batı'da porselenin üretim tekniği 18. yüzyıl başlarında keşfedilmiştir. Dolayısı ile porselen üretimi yaklaşık bin yıl boyunca Çinli ustaların tekelinde kalmıştır (Carswell, 1995:11). Köklü bir geçmişe sahip olan bu kültürde porselen ürünlerin başarısı ve mükemmel yapısı birçok uygarlığın bu ürünlere sahip olma isteğini de beraberinde getirmiştir.

Carswell (1995:11) bu köklü kültürü; "Porselenlerin eşsiz özellikleri İslamiyet'in erken devirlerinden beri biliniyordu. Tang Hanedanı Dönemi (M.S. 618-907) beyaz kapları, Yakın Doğu'ya ihraç edilmekteydi. Erken Abbasi döneminden itibaren ise Iraklı çömlekçiler Çin taklidi seramikler üretmeye başlamışlardı. Sonraki bin yıl boyunca İslam seramiği tarihi, İran, Irak, Mısır, Türkiye ve Suriyeli çömlekçilerin, porseleni daha mütevazı malzemelerle taklit etme çabaları ile oluşmuştur" şeklinde anlatmaktadır.



Görsel 1- Tang Hanedanlığı Dönemi mavi beyaz ürünler
Kaynak:(https://www.tandfonline.com/na101/home/literatum/publisher/tandf/journals/content/ysta20/2017/ysta20.v003.i02/20548923.2016.1272310/20180720/images/medium/ysta_a_1272310_f0002_c.jpg)

Çin'in hiç şüphesiz en ünlü mavi-beyaz ürünlerinin kökeni ipek yolu ile İran'dan getirilen kobalt madeninin mükemmel seramik teknolojisi ile birleştirerek sır altına uygulanarak yüksek derecede pişirilerek kalıcı ve çarpıcı bir ürün elde edilmesine dayanmaktadır. Çin'deki Jiangxi eyaletindeki Jingdezhen'de ithal edilen kobalt pigmentinin ince beyaz porselen üzerine uygulanması ile yeni bir dönemin başladığı gerçeği muhtemeldir. Dekorlu ürünlerin dünyada çok büyük bir başarı ile karşılanması, mavi-beyaz porselenlerin çok geniş bir alana ihraç edilerek farklı kültürlerdeki seramik üretimlerinin de tarzını değiştirmesini sağlamıştır.

Sosyal gelişmelerin elverişli olduğu Tang Hanedanlığı Dönemi'nde porselen üretim endüstrisi de süreçten etkilenmiş ve hızla gelişme göstermiştir. Bu dönemde üretilen porselenler, rengârenk sır ve form çeşitliliği ile bilinmektedir. Bölgedeki üretimde yaşanan artış, teknolojik gelişme, sosyal istikrar ve kültürel refah Tang Hanedanlığı'nda mavi-beyaz porselenin üretilebilmesi için uygun ekonomik ve sosyal koşulları sağlamıştır (Weidong Li, 2017).

Ming Hanedanlığı dönemi mavi beyaz porselen üretiminin "Altın Çağı" olarak isimlendirilmiştir. İmparator Yung lo ve Xuande dönemindeki porselenlerin, başarılı bir teknik alt yapıya, biçimsel farklılıklara, farklı süslemelere ve motiflere sahip olduğu görülmüştür. İmparator Chenghua döneminde Çin mürekkebi ve akıtma boyayla yapılan renkler üst üste birleştirilerek parlaklığı artırılmıştır. Ming Hanedanlığı sonlarında İmparator Jiajing, oğlu Longqing ve torunu Wanli'nin saltanatı süresince mavi-beyaz porselenler çok büyük bir üne kavuşmuştur (Birben, 2011:26).

Çin porselenlerini tarihlendirme kolay bir iş değildir. Zira tarihlenmiş örneklerine bolca sahip olduğumuz Jingdezhen seramikleri ile kıyaslandığında kesin olarak tarihlenebilmiş mavi beyaz porselenlerin sayısının az olduğu görülmüştür. Erken dönem mavi-beyaz eserlerin tarihlendirilmesinde anahtar niteliğini taşıyan bir çift mavi beyaz vazo, Londra Üniversitesi'ndeki Percival David koleksiyonunda bulunmaktadır. Bu vazolar Yuan Hanedanı döneminde yaygın olarak kullanılan çok çeşitli motiflerle bezenmiştir (Carswell, 1995: 16). (Görsel 2)



Görsel 2 – David Vases, Yuan Hanedanlığı (1271–1368), 1351 h: 63.8 cm, R: 19.6 cm, The British Museum, Londra
Kaynak: (Carswell, 1995: 12)

Kobalt mavisinin seramik dekorlarında kullanımı, Avrupa, Uzak Doğu ve İslam dünyası çömlekçilik geleneğinde eşsiz bir rol oynamıştır. Kobalt oksit çok geniş pişirim sıcaklık aralığına sahip, düşük derece seramiklerden (earthenware) yüksek dereceli bünyelere (stoneware) hatta porselene kadar oksidasyonlu veya redüksiyonlu pişirim ortamında iyi bir mavi renk veren bir oksit olarak bu geleneksel üretimlerin vazgeçilmez malzemesi olmuştur (Fletcher, 1987:69).

14. yy. da İran'dan ithal edilen kobalt cevherinin, Çin sahillerinde deniz ticari yapan İranlı tüccarlar tarafından Çin'e götürüldüğü düşünülmektedir (Carswell,1995:12). Kobalt pigmentinin ise Irak'tan temin edilmesi gerçeği İslam seramiklerinde kobalt kullanımının çok eskilere dayandığı gerçeğine de vurgu yapmaktadır.

Fletcher, (1987:69) Irak'ın Samarra kentinde yapılan kazılarda bulunan yumuşak kalay sır üzerine kobalt mavisi kullanımı M.S. 836-892 yılları arasına tarihlenmektedir. İslam seramiklerinde kobalt kullanımının başlangıcı ise hala belirsizliğini korumaktadır. Bu tarihlerden önce İslam seramiklerinde kobaltın kullanımının keşfedilmesi muhtemeldir, şeklinde anlatmaktadır.

Çin porselen tarihindeki en önemli buluş, 14. yy. başlarında gerçekleşmiştir. O tarihten itibaren güney Çin'in ortasında Jiangxi eyaletinde yer alan Jingdezhen şehrindeki üretimlerde sır altı kobalt mavisi bezeme daha sık kullanılmaya başlamıştır. 15. yy. a varıldığında ise Çinliler kendi kobalt yataklarını İran kobaltı ile boy ölçüşebilecek düzeye getirmeyi başarmışlar ve 16. yüzyıl başlarında ise İran kobaltına bağımlı olmaktan kurtulmuşlardır (Carswell,1995: 12).

14. yy. da yeniden başlayan mavi beyaz porselen döneminin 18. yy. a kadar teknik açıdan mükemmel bir yetkinlik ve üslupla sürdürülmesi bu ürünlerin çok talep görmesine sebep olmuştur. Bu durum mevcut talepleri karşılamak için hem Çin'in farklı kültürlerden esinlenerek tasarımlar yapmasını hem de farklı kültürlerin Çin porselenlerine ulaşmak için farklı uygulamalar yapmalarını sağlamıştır. Söz konusu kültürel etkileşim seramik kültürünün gelişmesine de katkı da bulunmuştur.

2. KÜLTÜRLER ARASI ETKİLEŞİM VE MAVİ BEYAZ GELENEK

Kültür kelimesi; Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Köktürk (2006:273) ise kültür tanımını "Kültür bireylerle başlayıp onlarla son bulmaz. O bir akıştır. İşte bu basit gözlem ve çıkarım bile, kültürün tarihsel miras olma özelliğine işaret etmektedir. Kültür, yaşama dünyamızda adeta elimizde tutmuş gibi tanıdığımız yönü ile değil, kaynağı ve kökü açısından düşününce yönü ile kendini göstermektedir. Yani tarihsel miras, geçmişte üretilip bugüne ulaşmayı, aynı zamanda bu günde üretilip geleceğe taşınmaya aday olmayı anlatmaktadır. Kültürel eylem ve üretimler bizden önce mevcut olup bilgisine bizimde vakıf olduğumuz somut ya da soyut mülkiyetlerin kendimize göre ama önceki ile hep bağlantılı olarak bizim tarafımızdan yeniden inşasıdır" şeklinde yapmaktadır.

Kültürler arası etkileşimin, bu etkileşimin yansıması olan kimliklerin tarihsel gelişimleri ve kökenleri çok eskilere dayanmaktadır. Kültürlerarası etkileşimin ve kimlik konusunun benimsenmesi bu araştırmanın daha derinlere dayandırılması açısından önem taşımaktadır. Toplumların aralarındaki ilişkilerin, kültürün, sosyal yaşamdaki rolünün nasıl geliştiğini anlamak, eski geleneksel kültür ve kimlik kökenlerini irdelemek mavi beyaz seramik kültürünün yaratığı etkileri anlamak açısından da önemli olacaktır.

Mavi beyaz etkiye sahip olan Japon ve Çin porselenleri teknik ve bezeme açısından benzer etkilere sahip olduğu düşünülse de farklı kültür kodlarını da barındırmaktadır. Çin porselenlerinin daha net matematiksel hesaplı dekor tasarımları, Japon porselenlerinde yerini serbest fırça darbelerine ve sulu boya etkilerine bıraktığı gözlenmiştir. Japon porselenlerinin ilk çıkış noktası için ise farklı görüşler mevcuttur.

Japon mavi beyaz porselenlerin kaynağı Çin'den geliyor olsa da Kore Keicho (1596-1614) ve Genwa (1615-23) dönemlerinde üretilen ürünlerle de benzerlik göstermektedir. Japon porselen tarihi 1616 yılında, Japonya'ya getirilen bir Koreli çömlekçinin Hizen Eyaleti, Saga vilayeti, Kyushu'daki Arita bölgesinin porselen için uygun yer altı kaynaklarına sahip olduğunu keşfetmesi ile başlamaktadır. Eyaletin yöneticisi tarafından Japonya'ya getirilen çömlekçi Ri Sampei, Kore tarzında ürünler üretmeye başlamıştır. Bölgede porselen üretiminde çalışan diğer Koreli çömlekçilerle birlikte kendi ülkelerindeki porselen bünyeden farklı olan Hizen bölgesinin porseleniyle ürünler üretebilmek için uzun bir çalışma yapmak durumunda kalmışlardır (Lerner, 1978).

Feldspat ve kuvars içeren malzemenin Çince ismi petuntse olup, Çin'deki porselen malzemenin, Japonya'da Hizen eyaletindeki malzemelerle birleştirilmiştir. Modern Saga ili yerel malzemesinin farklı oranlarda karıştırılması ile oluşan formlarda, mavi ve beyazı dekorlar kullanılmış ve büyük ölçüde Çin porselenlerine benzeyen ürünler elde edilmiştir (Fletcher, 1987: 79).

Mavi beyaz Çin ve Japon porselenlerini karşılaştırıldığında Çin porselenlerinin sert, pürüzsüz sırları, kâselerin ve tabakların ince, hatta keskin kenarlar yapıları göze çarparken, Japon porselenlerinin daha kalın ve ağır yapıları, sırlardaki daha yumuşak görünüm, ürünlerin kenarlarındaki daha kalın ve yuvarlak yapılar göze çarpmaktadır (Fletcher, 1987: 80).

Carswell (1995:50) Sadberk Hanım Müzesi'ndeki Çin Seramikleri kitabında bu çeşitliliği Japon porselenleri, ilk bakışta Çin porselenlerine benzemekle birlikte ele alındığında geniş fırça darbeleri ile yapılmış koyu kobalt mavisi süslemeleri ile derhal fark edilmektedir, şeklinde anlatmaktadır (Görsel 3-4).



Görsel 3- 17 yy sonu Japon Arita işi porselen mavi beyaz örnek.
Görsel 4- Yuan Hanedanlığı, mavi beyaz porselen tabak.
Kaynak: (Carswell, 1995:108)
Kaynak: (http://en.chinaculture.org/gb/en_artqa/2003-09/24/content_37924.htm)

Mavi beyaz Japon porselenlerinin ilk çıkış noktası ister Kore ister Çin kültürü olsun her iki kaynakta da göze çarpan durum yine kültürlerarası etkileşimin kültürlerinin kendi özünden koparmadan, yeni bir kültüre dönüşmesine ve adeta kültürel bir miras olmasına zemin hazırladığı gerçeğidir.

Avrupalı çömlekçilerin Çin'in porselen üretimini birebir taklit etme çabaları teknik olarak başarılı olmamıştır. Ancak Almanya, Fransa ve İtalya'da düşük dereceli farklı tekniklerle üretimler yapılmıştır. Kuzey Avrupa'da, en yakın görünüme sahip olan kalaylı sırlı seramiklerin ilk olarak İngiltere'de geliştirildiği düşünülse de Hollanda'da Delft seramikleri olarak bilinen ürünler mavi beyaz ürünlerin önemli ve büyük üreticilerinden olmuştur.

Avrupa'daki Mavi ve beyaz süslemeler doğrudan Ming Hanedanlığı zamanındaki Çin porselenlerinden elde edilmiştir. Hollanda, Doğu Hindistan Şirketi aracılığıyla Çin'den yüklü miktarda mavi-beyaz porselen ithal etmiştir. Bu durum ülkenin kendi seramik üretimini doğrudan etkilemiştir. Doğu'nun 17. yy. ve 18. yüzyıla kadar ki hâkimiyeti ve etkileri Pagoda altına oturan Çinliler'in Delft ressamları tarafından resmedilmesi ile yapılan lale vazoda açıkça görülmektedir (Fletcher, 1987: 85) (Görsel 5-6).



Görsel 5- Lale Vazo 1690 Delftware h:160 cm
Görsel 6- Pagoda altına oturan Çinlilerin Delft ressamları tarafından resmedildiği detay
Kaynak: (Fletcher, 1987:84)
Kaynak: (Fletcher, 1987: 85)

17.yy'ın başlarından itibaren Çin'den gelen mavi beyaz porselenler Hollanda'da büyük hayranlık uyandırmış ve mavi beyaz üretim denemeleri başlamıştır. Delft çömlekçiliği artık Çin porselen kopyalarını üretmeye başlamıştır. 17.yy'ın ilk yarısında mavi beyaz kopyalar mayolika üretimlerinin neredeyse tamamının yerini almış (Lerner, 1978).

1615 yılından itibaren yüzeyde kullanılan kobalt mavi ile birlikte kalaylı sırlar kullanılmaya başlanmış, yüzeye derinlik katan bu sır ve kobalt birlikteliği ile porselen görüntüsüne yakın bir görünüm elde edilmiştir (Delftware, 2018).

Çin'deki porselen ithalatının sayısı, iç savaşların bir sonucu olarak düştüğünde, Hollandalı çömlekçiler bu fırsatı değerlendirerek mavi beyaz porselenin kendi varyasyonlarını geliştirmişlerdir. Bu gelişme günümüzde uluslararası bir üne sahip, tipik bir Hollanda ürünü olarak bilinen Hollanda Delftware endüstrisinin başlangıcı olmuştur (Cooper, 2002:129).

Delft seramikleri Çin ve Japonya'dan etkilenerek devam ettiği mavi beyaz üretim geleneğini 17. yüzyılın sonlarına doğru, Avrupa'dan alınan kırmızı çamur ve opak sır ile Çin mavisi ve beyazını bir devrim niteliğinde yeni bir ürüne dönüştürmüştür. Yarattığı seramik kültürü artık kopya olarak değil, kendi başlarına çekici sanat eserleri olarak tarihte yerini almıştır.



Görsel 7- Royal Delft Porselen fabrikası ürünü, el boyaması, 22 cm, porselen.
Kaynak: (https://www.royaldelft.com/upload/royaldelft/images/product/retina/10201100-Bord.jpg)

Çin porselenlerine öykünerek başlayan porselen üretimi, Avrupa'da sert, yumuşak ve kemik porselen (bone china) olmak üzere üç ana kategoride incelenmiştir. Fransa'daki Sèvres ve İngiltere'deki Worcester'de dahil olmak üzere birçok fabrika hem sert hem de yumuşak porselen üretmeye başlamışlardır. 1260-1300° C ya da daha yüksek sıcaklıklara kadar çıkan sert bünye çeşidinin gerçek porselen olduğu ve Çinliler tarafından yapılana en yakın eşdeğer olan olarak kabul edilmiştir. Yaklaşık 1000-1100°C' de pişirilen daha düşük dereceli ürünlerde ise, düşük sıcaklıkta zinter bir bünye elde edilebilmiş ve Avrupa buluşu olarak kabul edilmiştir. Kemik porselen ise İngiltere'de ve hayvanların kalsine ve öğütülmüş kemiklerinden yüzde elli kemik külü içeren beyaz bir bünye olarak geliştirilmiştir (Cooper, 2002:161).

Böylelikle porselene ilişkin bilgi, Çin'den yüzyıllar sonra bu kez Avrupa'da yeniden icat edilişiyle tamamına ermiştir. Porselen, artık yapım tekniklerine ilişkin çeşitli spekülasyonların yapıldığı bir sır olmaktan çıkmış, söz konusu yeniden icat 1710'da, Meissen'de Avrupa'nın ilk sert (gerçek/hakiki) porselen fabrikasının faaliyete başlamasıyla taçlanmıştır (Yılmaz, 2017:4).

İlk Avrupa porseleninin üretilmesinden ve 1710'da fabrikanın kurulmasından hemen sonra, porselenin o zamana kadar görülmemiş beyaz bünye rengini vurgulayacak bir mavi renk arayışı başlamıştır. Bir dizi testten sonra, kobalt ve oksijenli pişirim kombinasyonunun aşırı ısıya dayanıklı olduğu ve Meissen porseleninde kullanılan yüksek

sıcaklıklara uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Böylece, 1722 yılında Meissen'in markası altında, kobalt mavisinin ilk kez sır altına uygulanmasını mümkün kılmıştır.



Görsel 8- Meissen soğan desenli mavi beyaz porselen.
Kaynak:(https://www.meissen.com/pub/media/catalog/product/cache/image/536x552/e9c3970ab036de70892d86c6d221abfe/8/0/800101-00472-1_01.png)

O dönemde ağırlıklı olarak mavi olan Doğu Asya modellerinden ilham alan Meissen'in parlak mavi "Soğan Deseni", 1731 yılında oluşturulmuş ve popülerliğini artırmıştır. Desendeki "soğan" aslında soğan değil, tabağın kenarında şeftali ve kavun, bambu sapı ve merkezi süsleyen narin krizantem çiçeğidir. Meissen'in 18. yüzyıl ustalarının stilize yorumlamaları çok geçmeden soğan olarak algılanmalarına neden olmuştur (Meissen, 2018).



Görsel 9- Bir çift Meissen Mavi Beyaz kapaklı vazo, 1720-1723, yükseklik: 44 cm.
Kaynak: (Fletcher, 1987, s. 71)

İngiltere'de 1740'ların sonlarında başlayan porselen üretimi, Çin'in mavi beyaz porselenlerinin kopyalanma çalışmalarıyla devam etmiştir. Çin üretimlerine mümkün olabildiğince yakın kopyalarını üretmeyi amaçlayarak yarı saydam ve ince porselen üretilmeye başlanmıştır.

Çin'den gelen sır altı mavi dekorlar İngiliz çömlekçilerin tarzıyla farklılaşmaya başlamıştır. Bu ürünler İngiliz tarzıyla yapılıyor olsa da dekorlarının, sembollerinin ilham kaynağını yine de Çin kültürü oluşturmuştur. İlk porselen transfer çalışmaları 1740 yılında İrlanda doğumlu bir oymacı olan John Brooks'un porselen dekor baskısı için patent

almaya çalışması ile ortaya çıkmıştır. İlk baskı ise 1761 yılında Worcester'da gerçekleştirilmiştir. Baskı işleminin mükemmelleştirilmesi neredeyse dokuz yıl sürmüştür. 1780 yılında Josiah Wedgwood tarafından üretilen mevcut bünyenin "Pearl ware" adını verdiği çok daha beyaz bir alternatifini üretmesi ile mavi beyaz tasarımlar için mükemmel bir fon elde etmiştir (The Origins of Blue and White Ware, 2019).

Josiah Spode liderliğindeki Kuzey Staffordshire çömlekçileri, 1780'lerin ortalarında, İngiltere, Stoke'da porselen üzerine mavi baskı uygulamasını mükemmelleştirmeyi başarmışlardır (The Origins of Blue and White Ware, 2019).

Mavi ve beyaz porselen üzerine yapılan resimler çoğunlukla Çin kaynaklarından elde edilmiştir. Çin desenlerinin doğrudan kopyalanmasından ziyade Avrupa rokoko tarzı ve Çin içeriğinin birleşmesi sonucu chinoiserie desenleri ortaya çıkmıştır (Fletcher, 1987: 91) (Görsel 10).



Görsel 10- Spode chinoiserie tarzı mavi beyaz porselen İngiltere V&A müzesi koleksiyonu.
Kaynak: (http://www.vam.ac.uk/content/articles/s/style-guide-chinese-and-indian-style/)

Marmara bölgesinde bulunan İznik, Osmanlı İmparatorluğunun geniş bir coğrafyaya yayıldığı yıllarda çinilerin üretildiği önemli bir merkez olarak karşımıza çıkmaktadır. İstanbul'a yakın olması ve İpek yolu üzerinde bulunması sebebi ile çini ve seramik üretiminin gelişimine katkı sağlamıştır. İlk olarak Çin porselenlerinin taklit edilmesi ile başlayan bu sanat aslında köklü bir çini seramik geleneğinin alt yapısını hazırlamıştır.

Çin Porselenlerinin saray mutfaklarında kesin olarak hangi tarihte kullanılmaya başlandığı bilinmemekle birlikte Fatih Sultan Mehmet'in son yıllarında saraya alındığı düşünülmektedir. Sultan Bayezid zamanında da Çin porseleni temininin zorlaştığı ve buna bağlı olarak porselen kalitesinde kap kacak üretimi için yeni arayışlara gidildiği görülmektedir. Böylelikle 15. yüzyılın sonu ve 16. yüzyılın başında Osmanlı seramik sanatının beyaz hamurlu, ince ve düzgün şeffaf sırlı dönemi başlamıştır (Bilgi, 2009: 23).

Hülya Bilgi Ateşin Oyunu isimli kitabında İznik'in 15.yy.'da başlayıp 18.yy. başında Kütahya'nın yeni seramik merkezi olmasına kadar geçen süreci beş evrede incelemektedir. Birinci evrede İznik ve erken Kütahya seramiklerinde de görülen kırmızı çamur, beyaz astarlı ve dekorlu Milet işi kâselerde kobalt mavisi sıklıkla görülmektedir(Görsel 11-12).

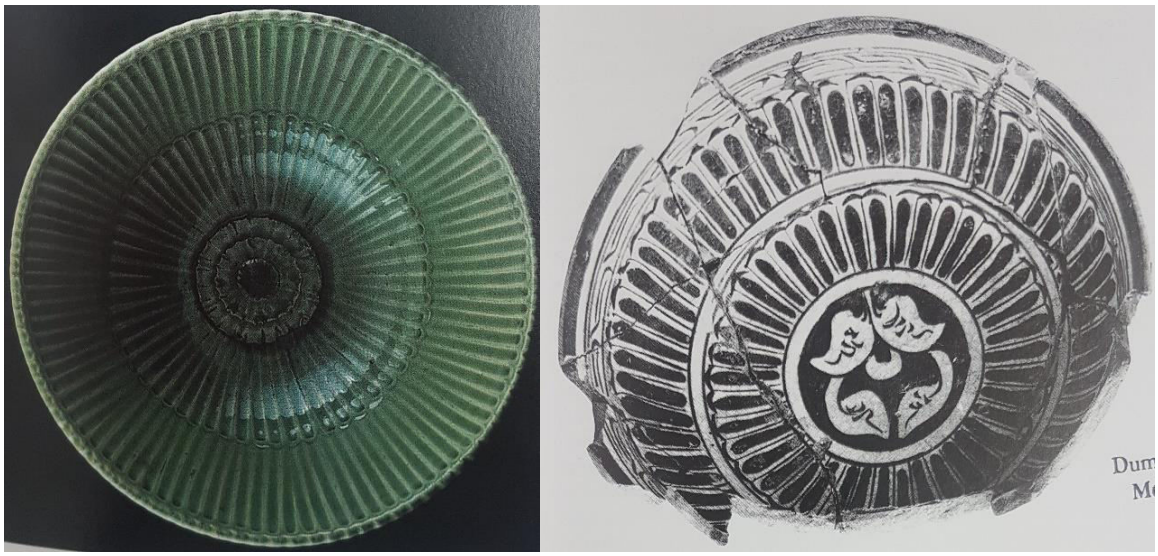




Görsel 11-12.-13 yy. İslam kültürü bronz kâse, R:23,5 cm
Görsel 12- Milet işi, kırık kâseler,
Kaynak: (https://www.e-tiquities.com/sites/default/files/imagecache/product/SC432-5.jpg)

Kaynak: (Altun, 1998, s. 21)

“Bu bezemelerde dönemin madeni eserlerinin bezemelerinde kullanılan radyal hatlar ve serbest bitkisel motiflerin denendiği görülmektedir (Bilgi,2009:23) (Görsel 11-12). Çin porselenlerinin desenlerinden çok farklı olan bu tasarımlar mavi beyaz dekorlu ürünler arasında yerini almaktadır. Aslında Milet işleri ile ilgili Hülya Bilgi’nin tersine Carswell bu kırmızı hamurlu mavi beyaz seramiklerin dekorlarının Çin seledonları ile benzeştiğini savunmaktadır (Carswell,1998:31) (Görsel 13-14).



Görsel 5- Çin seladon kâse, radyal bezeme, Topkapı Sarayı Koleksiyonu, Yuan Hanedanlığı, 14 yy, R:43 cm
Görsel 14- Kırık Milet kâsesi, İznik kazısından çıkmış mavi beyaz dekorlu kırmızı çamur, beyaz astarlı Çin seladon porselenlerinden etkilendiği düşünülen kâse. R:23 cm
Kaynak: (Carswell, 1998: 31)
Kaynak: (Carswell, 1998: 31)

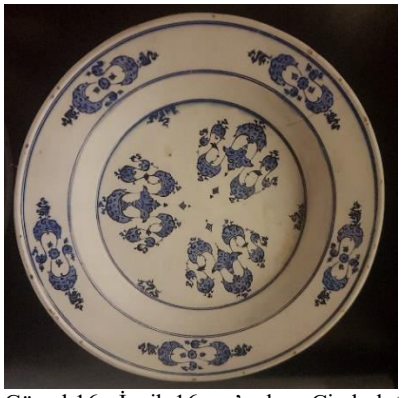
Öncelikle İznikli ustaların porselen üretmek için kullanılan hammaddelere ulaşamaması, onları farklı çözümler geliştirmeye zorlamıştır. Geliştirdikleri yüksek oranda silika içeren bünye üzerine saf beyaz astar tabakası sürerek porselen bünye görüntüsüne yakın bir ürün elde etmişlerdir. Çin porselenlerinin bembeyaz bünyelerine öykünerek başlanılan bünye araştırmaları, bölgede bulunan kil yataklarının ve hammaddelerinin farkına varılması ile yüksek oranda kuvars içeren özgün bir bünyenin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Hazırlanan bu bünyeler İslam seramiklerinin özelliklerini de barındırmaktadır. Bu özgün bünyeler daha sonrasında özgün desenlerle buluşarak İznik seramik ve çini kültürünün alt yapısını hazırlamıştır.

İznikli Çini Ustaları 15.yy.’ın sonlarına doğru ileri düzeyde seramikler yapmaya başlamışlardır. Genellikle etkileyici şekilde, büyük ölçülerde yapılmış bu kaplar üzerinde kobalt mavi renkte çiçekli kıvrık dal ve ince arabesk bezemeler görülmüştür. İç ve dışı aynı şekilde koyu kobalt mavi sarmal kıvrımlar üzerinde hatayi motifleri ile bezemeli küçük bir kâse, İznik atölyelerinde yüksek kalitede üretilmiş, erken tarihli bir eser olması açısından dikkat çekici örnekler arasında yerini almıştır (Görsel 15-16). Kâsenin bezemesinde Çin porselenlerinin etkisi hissedilmekle birlikte bu durum sanatçıların taklit değil geleneksel motifleri yorumlamaları olarak değerlendirilmiştir (Bilgi, 2009: 35).



Görsel 15- İznik Kâse 15 yy. sonu (Yaklaşık 1480 yılı) y: 8.2 cm Ç: 17.6 cm

Kaynak: Kaynak: (Bilgi,2009: 48)



Görsel 16- İznik 16.yy.'ın başı Çin bulutu motifi (yaklaşık 1510-1515 yıllı) y 9.2 cm Ç 45.5 cm.
Kaynak: (Bilgi,2009: 55)

İznik'teki mavi beyaz seramik üretiminin, her ne kadar sarayın Çin porselenlerine duyduğu hayranlığa bağlı olarak geliştirildiği düşünülse de üretilen seramiklerin tamamıyla Çin porselenlerinden etkilenerek yapılmış ürünler olduğu söylemek de haksız bir tanımlama olacaktır (Bilgi, 2009:24).

İznik'de 15. yy. da başlayan ve 18. yy. a kadar süren üretimler ve seramik merkezi olma unvanı 18.yy. da Kütahya'ya verilmiştir. Kütahya da yapılan üretimlerde de Çin etkileri göze çarpmaktadır.

Kütahya üretiminin en eskileri arasında sayılabilecek ibrik ve leğen ikilisi Surp Hagop Patrikhanesi'nde 1716 yılında Ermeni ustaların yapmış olduğu bir üretim olarak tarihlendirilmektedir. Büyük leğenin merkezine oturtulmuş olan, stilize karanfiller, yuvarlak bir hatta düzenlenmiş ibrik motifleri ve kalın bir bant içinde yer alan lale motifleri ile bezenmiştir. Bu türden kompozisyonlar, İznik'teki çini ve seramik geleneğinden kaynaklanan etkilerin Kütahya'nın naif tarzına uyarlanma şeklini göstermektedir. Ancak çiçek motiflerinin gerek kullanım şekli gerekse tasarımı, Çin'in etkisini açıkça ortaya çıkarmaktadır. Madalyon şeklinde düzenlenmiş olan ince bir sapın ucunda, büyük yaprakları olan bu çiçeğin birleştirildiği diğer lale ve çiçek motifleri, ilk olarak Çin Ming Hanedanlığı'nda (1368-1644) kullanıldığı bilinmektedir (Bilgi, 2018:76).



Görsel 18- Kütahya Çinisi, 1716, ibrik ve leğen ikilisi.
Kaynak: (Hülya Bilgi, 2018:77)

Kütahya desenlerindeki güçlü Çin etkisi stilize edilmiş motiflerin detayları lekeler, noktalar ve çeşitli çiçek motifleri dahil çok geniş bir çeşitlilik göstermektedir. Stilize çiçek, balık motifleri mavinin hem açık hem de koyu kullanımı

fırça darbeleriyle süslenmiş dekorlar Çin etkisini açıkça gözler önüne sermektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda yüzyıllarca süren Çin porselenine olan katkısı ilgi Avrupa ve İran'da olduğu gibi. 15. yüzyılın sonundan itibaren Çin porselenleri, özellikle sarayda ve seçkin çevrelerde, güçlü ve yüksek kaliteli bu porselen talebinin yerel çini ve seramik üretimine yol açması nedeniyle, seramik üretimine hız kazandırmıştır.

Kütahya çinilerinde İznik'te olduğu gibi Kangxi dönemindeki porselenlerin etkisi, 18. yy. ait bir kalem kutusunun gerek tasarım gerekse dekor özellikleri Çin porselenleri ile benzeşmektedir (Bilgi, 2018:76).



Görsel 19- Kalem kutusu ve kapağı, Çin Porselen, M.S.1500, uzunluk 23,5 cm.
Kaynak: (Carswell,1995: 51)



Görsel 20- Kalem kutusu, 18.yy.'ın ikinci yarısı, Kütahya Çinisi
Kaynak: (Bilgi, 2018: 305)

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çin porselenlerinin mavi beyaz sır altı dekor geleneği yüzyıllar boyunca çok çeşitli taklitçilere ilham kaynağı olmuştur. Burada bahsedilen "taklitçilik" kavramı birebir kopya olarak algılanmamalıdır. Bu kavram, sanat tarihinde zaman zaman uzak diyarlardaki geçmiş ihtişamlara geriye dönük bir bakışla başlayan, baştan çıkarıcı bir gelenek, yeni yönleriyle keşfedilmeyi bekleyen büyük yaratıcı bir güç haline gelen ve kendi biçimini, şeklini almış kültürel bir mirasa dönüşen köklü bir gelenek olarak algılanmalıdır.

Seramik kültürünün sadece toplumlarla başlayıp toplumlarla son bulmadığı, bu durumun kültürel mirası oluşturan bir akış olduğu gözlemlenmiştir. Bu basit gözlem ve çıkarım seramik kültürlerinin birer tarihsel miras olma özelliğinin altını çizmektedir. Kültür, toplumların var olduğu zamanlar üzerinden değerlendirildiğinde kaynağı açısından köklü birer gelenek olarak kendini göstermiştir. Bu gelenek, geçmişte üretilip bugüne ulaşması, aynı zamanda da gelecekte bir kültürel miras olarak yer alması açısından vurgulanmıştır. Seramik dünyasındaki bu kültürel eylem ve üretimler bir öncekinin mevcut bilgisi ile hep bağlantılı olarak bir sonraki tarafından yeniden inşası olarak algılanmıştır.

İznik'te Türk çömlekçilerin 1500 yılından önce, Çin'in sarayının envanterlerinde de yer alan mavi-beyaz porselenlerden esinlenerek üretime başladıkları kaynaklarda yer almaktadır. Ancak İznik'te 15. yy. 'da başlayan ve 18. yy. seramik merkezi olma unvanını Kütahya'ya devreden bu merkez ilk olarak Çin desenlerinden esinlenmiş gibi

gözükse de birinci evreden sonraki dönemlerde form, desen, malzeme ve teknik olarak özgünlüğü yakaladığı ve ilerleyen süreçlerde üstün bir başarıya ulaşarak tasarımları ve kalitesiyle aranılan ürünler haline geldiği sonucuna varılmıştır. Böylece İznikli ustaların kendi potansiyellerinin farkına varması sağlanmıştır. Bahsi geçen kuvarslı bünye yine desen gelişiminde olduğu gibi İslam kültürünün izlerini de barındırmaktadır. İznikli ustaların Çin desenlerini İslam kültürü ile harmanlaması sonucunda Baba Nakkaş, Helezoni, Tuğrakeş gibi üslupların ortaya çıkmasını ve İznik çini sanatının kendine özgü tasarımlarıyla büyük talep görmesini ve artarak gelişmeye devam etmesini sağlanmıştır.

Avrupa Mavi ve Beyaz Avrupalı çömlekçilerin ve porselen üreticilerinin Doğu'nun mavi ve beyaz porselenlerini taklit etme arzusu Delft çanak çömleklerinin geliştirilmesinde ve daha sonra Meissen'de mavi ve beyaz eşyaların üretilmesi ile sonuçlanmıştır. Bu durumda görülen gelişlerin taklit olarak değil, kültürlerin teknik ve tasarım fikirlerini kendi kültür ve yetenekleriyle harmanlaması, kendi tarzını yaratma isteği ile ortaya çıkmış bir kültürel miras olarak değerlendirilmiştir.

Sadece kültürel etkileşimle kalmayan bahsi geçen karşılıklı beslenme durumu, ekonomik koşullarında desteği ile birbirlerini etkileyerek tüm kültürlere taşınmasını sağlamıştır.

KAYNAKÇA

1. Bilgi, H. (2009). Ateşin Oyunu. İstanbul: Yapı Kredi .
2. Birben, A. (2011). “Çin Porselen Sanatı “Toprağın Ateşle Dansı”. Ankara: T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sinoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
3. Carswell, J. (1995). Çin Seramikleri Sadberk Hanım Müzesi Kolleksiyonu. İstanbul: MEPA.
4. Carswell, J. (1998). İznik Pottery. Londra: Biritish Museum Press.
5. Cooper, E. (2002). 10.000 years of Pottery. China: TheBritish Museum Press.
6. Delftware. (2018). 12 31, 2018 tarihinde Vikipedi: http://en.wikipedia.org/wiki/Delftware adresinden alındı
7. Fletcher, H. M. (1987). Techniques of the Worlds Great Masters of Pottery and Ceramics. Oxford.
8. Hume, I. N. (1977). Early English Delftware from London and Virginia. Amerika: Colonial Williamsburg.
9. Bilgi, H, İ. Z. (2018). Sadberk Hnaım Museum Kutahya Tiles and Ceramic Collection Kutahya. istanbul: Sadberk Hanım Müzesi.
10. Köktürk, M. (2006). Kültürün Dünyası. Ankara : Hece Yayınları.
11. Lerner, M. (1978). Blue and White Early Japanese Export Ware. Brooklyn: The Metropolitan Museum of Art, New York.
12. Meissen. (2018). Meissen Porcelain: https://www.meissen.com/en/meissencollectiondetail/onion-pattern adresinden alındı
13. TDK. (2019). Türk Dil Kurumu: www.tdk.gov.tr adresinden alındı
14. The Origins of Blue and White Ware. (2019). The Antiques Almanac: http://theantiquesalmanac.com/theoriginsofblueandwhiteware.htm adresinden alındı
15. Weidong Li, X. L. (2017). A Landmark in the History of Chinese Ceramics: The Invention of Blue-and-white Porcelain in the Tang Dynasty (618–907 A.D.). STAR: Science & Technology of Archaeological Research, 3(2), 3.
16. Yılmaz, E. (2017). Kadın ve ten: 18. yy Batı Tasavvurunda Porselen Çağrışımları. Yedi Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi, 1-16.

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

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3448-3461

Arrival
06 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64909
Article Serial Number
19

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64909

How to Cite This Article
Özbek, D. & Özdil, A. N. (2022). "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri İle Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3448-3461

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

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri İle Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Principals' Empowering Leadership Levels and Classroom Teacher's Collective Decisiveness Perceptions According to Teacher's Opinions

Damla Özbek [1] Asiye Nihal Özdil [2]

[1] Müdür Yardımcısı., MEB, Eskişehir, Türkiye
[2] Öğretmen., MEB, Eskişehir, Türkiye

ÖZET

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında kamu ilkokullarında görev yapan 112 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Kolay örnekleme yöntemi ile belirlenen öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Nicel olarak gerçekleştirilen araştırma betimsel nitelikte ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak makale yazarları tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Konan ve Çelik tarafından Türkçeye uyarlanan Güçlendirici Liderlik Ölçeği (OMGLÖ) ve Erdoğan ve Dönmez tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ölçek sahiplerinden izin alınarak kullanılmıştır. Araştırma verileri çevrim içi veri toplamaya izin veren uygulamalar aracılığı ile toplanmış ve üzerinde değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında veri analizine uygun hale getirilmiştir. Araştırmanın verileri normal dağılıma sahip olduğu için parametrik testler uygulanmış ayrıca okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özellikleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Sınıf öğretmenlerinin okul müdürü güçlendirici liderlik algıları "çoğu zaman" düzeyinde ve kolektif yeterlik algıları "çok" düzeyindedir. Okul müdürünün güçlendirici liderlik özellikleri ile öğretmenin kolektif yeterlik algı düzeyi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin güçlendirici liderlikleri öğretmenin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerinde farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algıları 10-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları öğretmenin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerinde farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, Öğretmen, Güçlendirici Liderlik, Kolektif Yeterlik

ABSTRACT

This study was conducted to determine whether there is a relationship between the empowering leadership levels of school principals and the collective Decency perceptions of teachers according to the opinions of classroom teachers. In the 2022-2023 academic year in Odunpazarı district of Eskişehir province, 112 classroom teachers working in public elementary schools participated in the study. The teachers determined by the easy sampling method participated in the research voluntarily. The research, which was carried out quantitatively, was carried out in a descriptive and relational screening model. Turkish Teacher Competency Scale (OMGLÖ), adapted to Turkish by Konan and Çelik, and Collective Teacher Competence Scale adapted to Turkish by Erdoğan and Dönmez were used as a data collection tool to reach the purpose and sub-goals of the research, with the permission of the scale holders. The research data were collected through applications that allow online data collection and made suitable for data analysis in a computer environment without modification. For the normal distribution, parametric tests applied to the data of this research with classroom teachers, school principals also empowering leadership capabilities ' collective efficacy to determine whether there is a relationship between the Pearson product-moment correlation analysis was conducted. The results obtained from the research are as follows: Classroom teachers' perceptions of school principal empowering leadership are at the "most of the time" level and their collective competence perceptions are at the "very" level. It has been concluded that there is no statistically significant relationship between the empowering leadership characteristics of the school principal and the level of perception of collective Decency of the teacher. The empowering leadership of school principals does not differ in the variables of gender, age, educational status of the teacher and working time with the current school principal. Teachers perceptions of empowering leadership with teachers and the school principal with over 21 years 10-20 years between teachers with seniority seniority occupational occupational occupational shows significant differences in favor of teachers with seniority over 21 years. The collective competence perceptions of teachers do not differ in the variables of gender, age, educational status, professional seniority and working time with the current school principal.

Keywords: School Principal, Teacher, Empowering Leadership, Collective Competence

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında geleneksel yönetim mekanizmasının katı hiyerarşisinden çok esnek ve hızlı karar alabilen yönetim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır çünkü geleneksel yönetimlerde iş görenlerin görev ve sorumlulukları tam olarak tanımlanmakta ve karar verme sürecinin her aşamasında yönetici bulunmaktayken çağdaş yönetimlerde iş görenler de iş yerlerinde sorumluluk üstlenmektedir ve karar mekanizmasının bir parçası konumundadır (Arnold, Arad, Rhoades ve Drasgow, 2000). Kavram olarak güçlendirici liderlik 1980'lerde ortaya atılmış ve Wilkinson tarafından 5'e ayrılmıştır (Yılmaz, 2011). Wilkinson (1998) bu ögeleri bilgi paylaşma, problem çözme, görev özerkliği, davranış biçimlendirme ve öz yönetim olarak adlandırmıştır. Bowen ve Lawler (1995) ise iş görenleri

güçlendirmek için temelde dört bileşen olduğunu ve bu bileşenlerin örgüt performans bilgileri, örgüt performansına dair ödüller, örgüt performansına katkı sağlayan bilgiler ve örgütsel performansı etkileyen karar alma gücü olduğunu belirtmektedir. Coşkuner (2018) ise bu temel bileşenleri paylaşmanın üç farklı düzeyde gerçekleşebileceğini belirtmektedir. İlk düzeyde iş görenlere örgütün daha iyiye gidebilmesi adına tavsiye verebilmeleri adına onlara güç sağlanır, ikinci düzeyde kendi işlerini nasıl gerçekleştirebileceklerine dair karar alabilmeleri için onlara yetki verilir ve en üst düzeyde ise iş görenlerin yönetime direkt olarak katılımları sağlanır (akt; Bayın, 2021). Literatürde beş önemli liderlik yaklaşımı bulunmaktadır ve bunlardan bir tanesi de güçlendirici liderliktir (Pearce, Conger ve Locke, 2008). Güçlendirici liderlikte esas amaç insanların kendi kendilerine liderlik etme enerjilerinin ortaya çıkartılmasını kolaylaştırmaktır (Srivastava, Bartol ve Locke, 2006). Bu bilgi ışığında Yılmaz (2011)'ın güçlendirici liderliğe yönelik yönetimsel gücün astlarla paylaşılmasına dayanan davranışlar bütünü tanımlaması kuvvet kazanmaktadır. Manz ve Sims (1991) ise güçlendirici liderliği iş görenlerin liderlik becerisi kazanmaları, bu becerilerini geliştirebilmeleri ve kendi kendilerine liderlik edebilmeleri için onlara liderlik etme olarak tanımlamaktadır. Bunu sağlayabilmek için ise yöneticilerin bazı yetki ve sorumlulukları iş görenlere verilmekte ve yönetimsel bazı kararlar onlara bırakılmaktadır. Conger ve Kanungo (1998) ise güçlendiriciliği iş görenlerin işlerini gerçekleştirirken onlara kendilerini yetersiz hissettirecek, fikirlerinin değersiz olduğunu düşündürecek her türlü unsurun iş ortamından çıkartılması olduğunu söyler. Güçlendirici liderler astların yönetimsel sorumluluk ve karar alabildiği ortamı sağlamak durumundadır, böylece iş görenlerin liderlik kabiliyetlerini artırmak hedeflenir (Yun, Cox ve Sims Jr, 2006). Pearce ve arkadaşları (2008) güçlendirici liderlerin katılımcı hedef belirleyerek iş görenlerine kendi potansiyellerini fark edebilecekleri hedefler ve bu hedeflere ulaşabilecekleri yetki vermeleri, böylece onların liderlik becerilerini geliştirmeye odaklanmaları gerektiğini belirtir. Güçlendirici liderlerin diğer liderlerden farkı onların iş görenlerini güçlendirmeyi hedefleyerek onlarla ilgilenmesi ve bu sayede sosyal sermayenin artmasıdır (Cevahir, 2004). Bu özellikleri sayesinde güçlendirici liderler kendisini takip eden kişilerin değerlerini takip eden, onlara rehberlikte bulunan ve destekleyici liderler olarak görülmektedir (Xue, Bradley ve Liang, 2011). Güçlendirici özellikleri bulunan bir lidere sahip örgütlerin daha yetkin iş görenleri olmakta ve örgütler çevresel değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmektedir (İmamoğlu, 2019). Bolat (2008) güçlendirici liderliğin örgüte faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

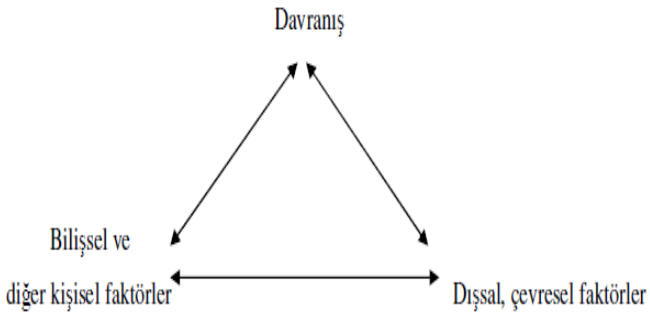
- ✓ Yetkileri artan iş görenler kendi sorumluluklarında olan iş ve işlemleri daha kısa sürede gerçekleştirmektedir.
- ✓ İş görenler işin kalitesinde kusur gördükleri zaman çözüm üretip çözümün uygulamaya konulmasında karar verme konusunda yetkili oldukları için örgütün toplam kalitesinde artış meydana gelmektedir.
- ✓ Yenilik ve karar verme konularında yetkilendirilen iş görenler bu konularda motive olarak yenilik üretebilmek için daha gayretli olmaktadır.
- ✓ Yetkileri sayesinde kendisini iş gören olarak değiş iş veren olarak hisseden örgüt üyelerinin iş tatminleri ve örgüte aidiyet hissetme duygularında artış olmaktadır.
- ✓ Yetkilerin bir kısmını iş görenlere devreden örgüt yöneticileri yönetim basamaklarında harcadıkları zaman azalacağından işi planlama ve iş görenleri geliştirme konularına daha fazla zaman ayırabilmektedir (Gümüş, 2013).
- ✓ Koçak (2016) liderlerin personellerini güçlendirirken aşağıda sıralanan ilkeleri takip etmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Liderlerin personel güçlendirmesinde dikkat etmeleri gereken noktalar:
- ✓ Güçlendirme sistemi iş görenlere detaylı bir şekilde anlatılarak hayata konacak sistem etraflıca belirtilerek ulaşılmak istenen amaç iş görenlere net bir şekilde ifade edilmelidir.
- ✓ Örgüt yapısı iş görenlerin güçlendirilmesine olanak verecek şekilde gerekiyorsa yeniden düzenlenmelidir.
- ✓ İş göreni güçlendirmek isteyen lider öncelikle kendisini eksik gördüğü konularda kendisini geliştirmeli ve önce kendisini güçlendirmelidir.
- ✓ Lider tarafından tüm iş görenlerin yetenek ve ilgi alanları bilinmelidir.
- ✓ Güçlendirme esnasında lider iş görenlerle sürekli iletişim halinde olmalıdır.

Tablo 1. Klasik Liderlik ile Güçlendirici Liderlik Arasındaki Farklar (Crawford, Brungardt ve Maughan, 2000)

Klasik Lider	Güçlendirici Lider
Sadece bir tane en "en iyi yol" olduğunu düşünür	Bir işi gerçekleştirmek için sürekli yeni yollar arar.
Çalışanlara ne yapılması gerektiğini söyler ve itaat bekler.	Çalışanlarından uyum talep etmez ve onları sorumluluğa teşvik eder.
Kendini ödüllendirir, çalışanları ise cezalandırır.	Çalışanlarına güven verir ve yardımcı olur.
Karar vermeyi yönetim ayrıcalığı olarak görür ve onu kendisinden başkasına vermek istemez.	Çalışanlarına gelişme ve öğrenme ile kendilerine yetmeyi öğretmekte astlarına yardımcı olur.
Kendi çalıştığı birimi kapalı tutarak diğer birimlere karşı korur	Çalışanlarına kaynak temin eder ve diğer birimler ile iletişim kurar.

Kolektif yeterlik kavramının anlaşılabilmesi için öncelikle temelinde yatan Bandura (1977a)'nın öz yeterlik kavramı ve sosyal bilişsel kuramın (1977b) ne olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir. İnsanın psikososyal

işleyişini etkileyen faktörleri açıklayan pek çok kavram bulunsa da bunlar genellikle tek yönlü nedensellikle açıklanması bakımından Bandura tarafından eleştirilmiştir. Tek yönlü nedensellikte insan davranışını çevresel veya içsel durumların etkilediği belirtilmekte, Bandura ise insanın psikososyal işleyişini üçlü karşılıklı belirleyicilik kavramı ile açıklamaktadır (Kurt, 2009). Üçlü karşılıklı belirleyicilik modelinde çevresel olaylar, bilişsel faktörler ve davranış birbirlerini etkileyip birbirlerinden etkilenerek kişilerin psikososyal işleyişine etki etmektedir (Wood ve Bandura, 1989).



Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kuramın Ana Değişkenleri (Wood ve Bandura, 1989).

Bandura Sosyal Bilişsel Kuram'ın üç özelliği çerçevesinde örgütlere hitap ettiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi uzmanlık modeli yoluyla kişilerin bilişsel, sosyal ve davranışsal alanlarda gelişim göstermesi, ikincisi kişilerin yeteneklerini keşfetmesi ile onları daha etkili kullanmaya başlaması ve üçüncüsü hedef sistemleri aracı kılarak kişilerin motivasyonunu artırmasıdır (akt; Erdamar, 2007). Bu bilgi paralelinde örgütsel davranışlar için Sosyal Bilişsel Kuram'ın oldukça önem arz ettiği söylenebilir.

Akyürek (2020) Bandura'nın öz yeterlik kavramını "Gelecekte karşılaşılabilecek olay ve durumlar için kişinin hareket tarzını planlaması ve bu hareketleri gerçekleştirebileceğine dair kendisine duyduğu inanç" şeklinde tanımladığını belirtmektedir. Özyeterlik kişinin öğrenmesi, motivasyonu ve performansı üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Bandura'ya göre insan güdülerini belirleyen iki unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki kişilerin belirli bir işi yapabileceklerine dair kendilerine duydukları yeterlik beklentisi, diğeri ise o işi yaptıklarında meydana gelecek sonuca dair beklentidir. Kişi bir işi gerçekleştirebileceğine inanır ve o işi gerçekleştirdiğinde iyi sonuçlar meydana gelirse o kişinin çalışma motivasyonu ve performansı artar. Düşük sonuç beklentisi ise insanların performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Kurt, 2009; Zafer Güneş, 2014). Kurt (2012) öz yeterlik inancının performans başarıları, dolaylı yaşantılar (başkalarının deneyimleri), sözel ikna ve duygusal durumuna bağlı olarak temellendiğini belirtmektedir. Öz yeterlik algısının en fazla araştırıldığı alanların başında eğitim gelmektedir (Bıkmaz, 2004). Gibson ve Dembo (1984)'nun çalışması öz yeterlik kavramının eğitim alanında araştırıldığı ilk çalışmadır ve en önemli çalışmalar arasındadır. Öğretmen öz yeterliği okulun verimliliğinin artırılması ve yeniden yapılandırılması hususlarında önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008). Öğrencilerin akademik başarısında da kolektif öğretmen yeterliği en önemli ve etkili unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Hattie, Masters ve Birch, 2016). Donohoo (2017) öğrenci başarısında öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinden üç kat daha etkili olduğunu önemle vurgulamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin kolektif yeterliğinin eğitim-öğretim açısından ne kadar önemli olduğu gözler önüne serilmekle birlikte öğretmen kolektif yeterliği hakkında çalışmaların artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Kolektif yeterlik öz yeterlik üzerine kurulmuş yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterlik kavramının genişletilmesiyle ortaya çıkmıştır. Birbirlerine oldukça benzeseler de öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasında keskin farklılıklar bulunmaktadır. Öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasındaki farklar Şekil 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Arasındaki Farklar (Bandura, 1995; Kurt, 2012)

Öz Yeterlik	Kolektif Yeterlik
Bireyin belli bir performansı başarılı olarak yapma kapasitesine duyulan bireysel bir inançtır.	Grup üyelerinin bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesine ilişkin olarak paylaşılan algılarını kapsar.
Bireyin kendi yetenek algısına inancıdır.	Grubun bir bütün olarak birleşik yeteneğine inancıdır.
Bireysel düzeyde ortaya çıkan gir tutumdur.	Grup düzeyinde ortaya çıkan bir tutumdur.
Kişinin belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.	Bir grubun belirli bir işi ne kadar başarılı yapabileceğine ilişkin inançtır.
Bireysel algılardır.	Sosyal algılardır.
Bireyselin kendi performansı ve buna ilişkin algıları ile ilişkilidir.	Etkileşimli, eşgüdümlü, ve sinerjik sosyal dinamikleri kapsar.

Bandura bireysel olan öz yeterlik kavramını bir gruba yükleyerek kolektif yeterlik kavramını geliştirmiştir ve beceri üretebilmek için gereken işlem basamaklarını örgütleme ve süreci yönetme yeteneklerine dair grubun kendisine olan inancı olarak tanımlamaktadır (akt; Kurt, 2012). Chen ve Bliese (2002) kolektif yeterlik üzerine yapılan araştırmaların olumlu sonuçlar vermesinin eğitim kurumlarında kolektif yeterlik alanında gerçekleştirilecek stratejik çalışmalara ihtiyaç duyulmasına neden olacağını belirtmektedir. Öz yeterlik bir kişinin bir işi yapabilme kapasitesine olan inancı iken kolektif yeterlik okuldaki öğretmenlerin ortak kapasitelerine duydukları inançtır. Grubu bir arada tutan dinamiklerin değişik durumlar karşısında grubun işleyişini devam ettirebilme yeteneği temelinde şekillenmektedir. Kişiler gibi gruplar da olaylar ve durumlar karşısında tercihlerini seçerken kendi yeterlik inançlarından etkilenmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

İnsanlar karşılaştıkları problemleri çözmek ve yaşam kalitelerini artırmak için diğer insanlarla kaynaklarını birleştirir, birbirlerine destek olur ve iş birliği yoluna giderler. Birer sosyal sistem olan okullarda görev yapan öğretmenler de bu sistemin üyesidir ve öğretmenlerin bireysel olarak sahip olduğu ve arkadaşları ile paylaştığı inançları okulun sosyal ortamını etkilemekte ve ondan etkilenir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Goddard ve arkadaşları (2004) öğretmenlerde sadece bireysel yeterlik algısı değil aynı okulda görev yaptığı tüm öğretmenlerin birleşik kapasitelerine dair yeterlik algılarına da sahip olduğunu bulgulayan çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmenler gruplara hitap eder ve öğrencilerinin sorunlarına çözüm üretebilmeleri için kolektif olarak çalışmaları gerekir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Görevlerini yalnız olarak yerine getirmeleri öğretmenlerin okul bağlamından etkilenmediği anlamına gelmemektedir. Grup yapısında insanlar çevresinden tamamen yalıtılmış şekilde işlev görmemektedir. Örgütün sağladığı fırsat ve kaynaklar veya bireyin önüne koyduğu engeller onun ne kadar etkili olabileceğinin belirleyicisi olmaktadır. Bu sebeple okulun örgüt yapısını bilmek ve onu anlamaya çalışmak önemlidir. Okul müdürlerinin liderlik tarzı ve taşıdığı liderlik özellikleri örgütün yapısını, işleyişini ve iklimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu çalışma ile okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterliği ile ilişkisi incelenecek olup alan yazında bu iki değişkenin birbiri ile ilişkisini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmamız ikili arasındaki ilişkiyi inceleyerek alan yazına kaynak desteği sağlayacak olması bakımından önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıda sıralanan alt amaçlara ulaşılacaktır:

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır? Varsa ilişkinin düzeyi nedir?

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri sınıf öğretmeninin;

- ✓ cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeyleri öğretmenin;

- ✓ cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- ✓ okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik olduğundan betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde amaçlar soru cümleleri ile ifade edilir ve bir konuya dair katılımcı görüşleri alınır (Büyüköztürk, 2012). Bu modeli kullanan araştırmacılar ortaya çıkan katılımcı görüşlerinin neyden kaynaklandığını belirlemekten ziyade görüşlerin nasıl dağılım gösterdiğiyle ilgilenir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Betimsel ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmalarda araştırılan durum/olay veya konunun betimlenmesi, değişkenlerin birbiri ile ilişkisi, birbirlerine olan etkileri ve etkilerinin dereceleri belirlenmektedir (Karasar, 2015; Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında kamu ve ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmalarda evrene dair yargıya ulaşabilmek adına evrenin tamamından veya evrenden alınan örneklemden yararlanılmaktadır (Erdoğan, 2021). Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenleri evrenin içinden, kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamış 112 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmamıza katılarak görüşlerini bildiren öğretmenlerin demografik değişkenlere dair bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Örnekleme Ait Demografik Veriler

Değişken	Değer	n	%
Cinsiyet	Kadın	76	67,9
	Erkek	36	32,1
Yaş	25-34 arası	8	7,1
	35-44 arası	64	57,1
	45 ve üzeri	40	35,7
Eğitim Durumu	Lisans	76	67,9
	Yüksek Lisans ve üzeri	36	32,1
Mesleki Kıdem	10 yıldan az	8	7,1
	10-20 yıl	48	42,9
	21 yıldan fazla	56	50
Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	3 yıldan az	64	57,1
	3-6 yıl	32	28,6
	7 yıldan fazla	16	

Tablo 3'te bulunan, örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; örneklemi oluşturan 112 öğretmenin 76'sının kadın, 36'sının erkek olduğu; öğretmenlerin8'inin 25-34 yaş arasında, 64'ünün 35-44 yaş arasında ve 40'ının 45 yaşının üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 76'sı lisans, 36'sı yüksek lisans ve üzeri eğitim derecesine sahipken 8 öğretmenin 10 yıldan az, 48 öğretmenin 10-20 yıl arası ve 56 öğretmenin 21 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyim sahibi öğretmenler olduğu görülmektedir. 64 öğretmen mevcut okul müdürü ile 3 yıldan az, 32 öğretmen 3-6 yıl arasında ve 16 öğretmen 7 yıldan fazla süredir görev yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ulaşabilmek adına makale yazarları tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Konan ve Çelik (Konan ve Çelik, 2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Güçlendirici Liderlik Ölçeği (OMGLÖ) ve Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği ölçek sahiplerinden izin alınarak kullanılmıştır.

Güçlendirici Liderlik Ölçeği Konczak ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen ve 7 boyuttan oluşan Güçlendirici Liderlik Ölçeği'ni Türkçeye adapte edilmesiyle oluşturulmuştur ve 5'li Likert tipindeki ölçek 3 boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve her bir alt boyuta ait maddeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçek Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Maddeler
Yetki Verme	1,2,3
Sorumluluk	4,5,6
Destekleme	7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17

Ölçeğin alt boyutlarında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,76, ,82 ve ,80'dir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için gerçekleştirilen DFA sonucunda uyum iyiliği değerlerinin = 2,54; GFI=0,92; NNFI= 0,98; CFI= 0,95; RMSEA=0,054; SRMR= 0,032; olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinalinde yetki, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk etme alt boyutları yer alırken Konan ve Çelik çalışmalarında kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk etme alt boyutlarını tek bir boyutta birleştirerek bu alt boyuta destekleme ismini vermiştir.

Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği" nin Türkçeye adapte edilmesiyle oluşmuştur. Türkçeye uyarlanan ölçek öğrenci disiplinine yönelik kolektif yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik kolektif yeterlik adında 2 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li

Likert tipinde oluşturulan ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve her bir alt boyuta ait maddeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçek Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Maddeler
Öğrenci Disiplinine Yönelik Kolektif Yeterlik	3, 4, 7, 8, 10, 12
Öğretim Stratejilerine Yönelik Kolektif Yeterlik	1, 2, 5, 6, 9, 11

Ölçeğin alt boyutlarında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı sırasıyla ,85 ve ,86 olup ölçek genelinin Cronbach Alpha değeri ,88'dir. Güvenirlik belirlemeye yönelik Cronbach Alpha yanında Spearman Brown katsayısı da hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarının Spearman Brown katsayısının ,82 ile ,90 arasında değiştiği görülmüştür. Test tekrar test korelasyon katsayıları ise ,78 ile ,88 arasında değişmektedir. Test tekrar test korelasyonunun yüksek olması elde edilen test puanlarının kararlı olduğunun ve zamanla fazla değişim göstermeyeceğinin göstergesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ,70'ten büyük olması ölçeğin güvenilir kabul edilebileceğinin bir göstergesidir (Kelecioğlu ve Göçer Sakin, 2014).

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri çevrimiçi bilgi toplama imkânı sunan internet tabanlı programlar üzerinden sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış ve elde edilen veriler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında kaydedilmiştir. Verilerin yüz yüze toplanması yerine online yolların tercih edilme sebebi internet tabanlı programların belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekânda bulunma zorunluluğu bulunmamasıdır. Bu özelliği ile hem araştırmacılara hem de örneklemi oluşturan öğretmenlere yarar sağlamaktadır. İstediğin zaman diliminde ve istediğin yerde soruları cevaplayabilme özgürlüğünün araştırmaya katılan öğretmen sayısını arttırdığı düşünülmektedir. İlkokul öğretmenleri uygun oldukları zamanda ve istedikleri mekânda çevrimiçi forma erişim sağlayarak soruları cevaplamıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve üzerinde analiz gerçekleştirmeye uygun hale getirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formunda bulunan değişkenler açısından araştırma verilerini çözümleyebilmek için SPSS paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçek sorularına vermiş olduğu cevaplar 1 ile 5 arasında puanlanarak kodlanmıştır. Kodlanan verilere hangi analizlerin gerçekleştirileceğini belirlemek için ise Normallik Testi yapılmıştır. Normallik Testi neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6 Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	-,41	-,60
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	-,24	-,03

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere uygulanan Güçlendirici Liderlik Ölçeği'nin çarpıklık değerinin -,41 ve basıklık değerinin -,60; Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin ise çarpıklık değerinin -,24 ve basıklık değerinin -,03 olduğu görülmektedir. Kalaycı (2014) istatistiki analizlerin gerçekleştirilebilmesi için verilerin normal veya normale yakın bir dağılıma sahip olması gerektiğini belirtir. Verilerin normal dağıldığının bir göstergesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bilgi doğrultusunda araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir. Normal dağılıma sahip verilerde iki faktörlü değişkenler için t-Testi, üç ve üçten fazla faktörlü değişkenler için ANOVA Analizi tercih edilmektedir (Carifio ve Perla, 2008). Bu doğrultuda araştırmamızın cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinde t-Testi; yaş, mesleki kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerinde ANOVA Analizi uygulanmıştır.

Örneklemden elde edilen verilerle ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri yeniden hesaplanmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeklere Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek	Cronbach Alpha Değeri
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	,90
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	,95

Tablo 7 incelendiğinde Güçlendirici Liderlik Ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri: ,90; Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin Cronbach Alpha değerinin ,95 olduğu görülmektedir. Kullanılan ölçekler geçerli ve güvenilirdir ayrıca araştırmanın amacına hizmet etmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özellikleri ile öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlikleri algı düzeyi arasında ilişki olup olmadığını, varsa nasıl bir ilişkide olduklarını belirlemek adına gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile kolektif yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için öncelikle örneklemin ölçek sorularına vermiş olduğu cevapların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve Tablo 8'de sunulmuştur. Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algı düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi verileri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik ve Kolektif Yeterlik Algı Düzeyleri

Ölçek	n	x̄	Sd
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	112	3,84	,65
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	112	3,73	,68

Tablo 8 incelendiğinde örneklemi oluşturan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürü güçlendirici liderlik algılarının x̄ =3,84; kolektif yeterlik algılarının x̄ = 3,73 olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algı Düzeyi Arasındaki İlişki

Ölçek	n	r	p
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	112	,1	,3
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği		7	8

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (p>0,01).

3.2. "Cinsiyet" Değişkeninin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarına Etkisine Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeninin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek için uygulanan t-Testi'nin sonuçları Tablo 10 ve 11'de sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	x̄	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Kadın	76	3,96	,61	,14	1,41	26	,17
Erkek	36	3,59	,71	,24			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarının öğretmenin cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	x̄	Sd	Se	t-Testi		
					t	df	p
Kadın	76	3,75	,65	,15	,16	26	,87
Erkek	36	3,70	,79	,26			

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin öğretmenin cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Kadın ve erkek öğretmenlerin kolektif yeterlikleri hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.3. "Yaş" Değişkeninin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarına Etkisine Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeninin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek için uygulanan Anova Analizi'nin sonuçları Tablo 12 ve 13'te sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Anova Analizi Sonuçları

N, x̄ ve SS değerleri					Anova Analizi Sonuçları					
Puan	**Yaş**	**N**	**x̄**	**Sd**	**Var. K.**	**KT**	**df**	**KO**	**F**	**p**
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	25-34	8	3,53	,83	G. Arası	2,08	2	1,04	2,76	,08
	35-44	64	3,65	,69	G. İçi	9,44	25	,38		
	45 ve üzeri	40	4,21	,42	Toplam	11,52	27			
	Toplam	112	3,84	,65						

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarının öğretmenin yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Yaşı fark etmeksizin öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Anova Analizi Sonuçları

N, x̄ ve SS değerleri					Anova Analizi Sonuçları					
Puan	**Yaş**	**N**	**x̄**	**Sd**	**Var. K.**	**KT**	**df**	**KO**	**F**	**p**
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	25-34	8	4,17	,94	G. Arası	,41	2	,20	,42	,66
	35-44	64	3,71	,57	G. İçi	12,19	25	,49		
	45 ve üzeri	40	3,68	,84	Toplam	12,60	27			
	Toplam	112	3,73	,68						

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin öğretmenin yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Yaşı fark etmeksizin öğretmenlerin kolektif yeterlikleri hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.4. "Eğitim Durumu" Değişkeninin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarına Etkisine Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeninin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek için uygulanan t-Testi'nin sonuçları Tablo 14 ve 15'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen T-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	**n**	**x̄**	**Sd**	**Se**	**t-Testi**		
					t	**df**	**p**
Lisans	76	3,96	,63	,14	1,37	26	,18
Yüksek Lisans ve Üzeri	36	3,60	,68	,23			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarının öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Mezuniyet derecesi ne olursa olsun öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen T-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	**n**	**x̄**	**Sd**	**Se**	**t-Testi**		
					t	**df**	**p**
Lisans	76	3,74	,62	,14	1,05	26	,98
Yüksek Lisans ve Üzeri	36	3,72	,84	,28			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin öğretmenin eğitim durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Mezuniyet derecesi ne olursa olsun öğretmenlerin kolektif yeterlikleri hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.5. "Mesleki Kıdem" Değişkeninin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarına Etkisine Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek için uygulanan Anova Analizi'nin sonuçları Tablo 16 ve 17'de sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Anova Analizi Sonuçları

N, x̄ ve SS değerleri					**Anova Analizi Sonuçları**					
Puan	**Mesleki Kıdem**	**N**	**x̄**	**Sd**	**Var. K.**	**KT**	**df**	**KO**	**F**	**p**
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	10 yıldan az	8	**3,52**	**,83**	G. Arası	**3,37**	2	**1,68**	5,16	0,1
	10-20 yıl	48	**3,49**	**,69**	G. İçi	8,16	25	**,33**		
	21 yıl ve üzeri	56	**4,19**	**,42**	Toplam	11,53	27			
	Toplam	112	**3,84**	**,65**						

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarının öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir (p<,05). Öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarında 10-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olan bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Anova Analizi Sonuçları

N, x̄ ve SS değerleri					**Anova Analizi Sonuçları**					
Ölçek	**Mesleki Kıdem**	**N**	**x̄**	**Sd**	**Var. K.**	**KT**	**df**	**KO**	**F**	**p**
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	10 yıldan az	8	**4,17**	,94	G. Arası	**,41**	2	,21	,42	,66
	10-20 yıl	48	**3,68**	,65	G. İçi	**12,19**	25	,49		
	21 yıl ve üzeri	56	**3,72**	,71	Toplam	**12,6**	27			
	Toplam	112	**3,73**	,68						

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin öğretmenin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Tüm mesleki kıdem basamaklarındaki öğretmenlerin kolektif yeterlikleri hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.6. "Okul Müdürü ile Çalışma Süresi" Değişkeninin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Kolektif Yeterlik Algılarına Etkisine Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürü ile çalışma süresi değişkeninin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığını belirlemek için uygulanan Anova Analizi'nin sonuçları Tablo 18 ve 19'da sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Anova Analizi Sonuçları

N, x̄ ve SS değerleri					**Anova Analizi Sonuçları**					
Ölçek	**Müdür ile Çalışma Süresi**	**N**	**x̄**	**Sd**	**Var. K.**	**KT**	**df**	**KO**	**F**	**p**
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	3 yıldan az	64	**4,02**	,49	G. Arası	**1,72**	2	**,86**	2,20	,13
	3-6 yıl	32	**3,46**	,78	G. İçi	**9,80**	25	**,39**		
	7 yıl ve üzeri	16	**3,90**	,81	Toplam	**11,52**	27			
	Toplam	112	**3,84**	,65						

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarının öğretmenin okul müdürü ile aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Tüm öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kolektif Yeterlik Algı Düzeylerindeki Farklılaşma Durumunu Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Anova Analizi Sonuçları

N, x̄ ve SS değerleri					**Anova Analizi Sonuçları**					
Ölçek	**Müdür ile Çalışma Süresi**	**N**	**x̄**	**Sd**	**Var. K.**	**KT**	**df**	**KO**	**F**	**p**
Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği	3 yıldan az	64	**3,87**	**,67**	G. Arası	1,14	2	,57	1,24	,31
	3-6 yıl	32	**3,42**	**,47**	G. İçi	11,46	25	,46		
	7 yıl ve üzeri	16	**3,83**	**1,01**	Toplam	12,60	27			
	Toplam	112	**3,74**	**,68**						

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin öğretmenin okul müdürü ile aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (p>,05). Tüm öğretmenlerin kolektif yeterlikleri hakkında algılarının benzer olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şunlardır:

Öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarının ($\bar{x}$ =3,84) "çoğu zaman" düzeyinde ve kolektif yeterlik algılarının ($\bar{x}$ = 3,73) "çok" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürünün güçlendirici liderlik özellikleri ile öğretmenin kolektif yeterlik algı düzeyi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0,01). Alan yazında okul müdürünün güçlendirici liderlik özellikleri ile öğretmenin kolektif yeterlik algısı arasında ilişki bulunup bulunmadığını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte Dağlı ve Kalkan (2021), Konan ve Çelik (2017) çalışmalarında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği güçlendirici liderliği incelemiş ve öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bayın (2021) ve Üstel (2022) de çalışmalarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin güçlendirici liderlik düzeyinin "çoğu zaman" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzla paralel bir sonuca ulaşmışlardır. Turhan ve Yaraş (2014) öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının ($\bar{x}$ = 3,22) "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zafer Güneş (2014) çalışmasında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının ($\bar{x}$ = 4,02) "oldukça katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüner ve Özdemir (2020) çalışmalarında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının($\bar{x}$ = 3,49) yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2019) öğretmeniyle iletişim halinde olan, onu takdir eden, onun sorunlarıyla ilgilenen aktif liderlerin odasından çıkıp öğretmenle iletişimden kaçınan pasif liderlere nazaran öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını artırdığını belirtmektedir. Armstong-Coppins (2003) gerçekleştirdiği çalışmasında okul müdürlerinin liderlikleri ile öğretmenlerin kolektif yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yüksek kolektif yeterlik algısına sahip olması gelecekte grup olarak karşılaşılan problemlerin üzerine gidebilmek için oldukça önemlidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Collins ve Parker (2003) da grubun ortak çabasının başarısız olduğu durumlarda kolektif yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilenmeyerek yollarına devam edeceğini belirtmektedir. Ayrıca okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu yüksek kolektif yeterlik algısının öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebileceğini bulgulayan çalışmalar da mevcuttur (Bandura, 1997; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlikleri öğretmenin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır ancak öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algıları 10-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bayın (2021), Gümüş (2013) ve Üstel (2022)'in gerçekleştirdikleri çalışmalarda da öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin okul müdürü güçlendirici liderlik algısında bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonucuyla araştırmamızı desteklemektedir. Alan yazında araştırmamızı desteklemeyen ve cinsiyet değişkeninde erkekler lehine farklılaşmalar tespit eden Koçak (2016), Konan ve Çelik (2017), Sert (2021) çalışmalar da mevcuttur. Aras (2013) ise çalışmasında kadınların güçlendirici liderlik algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstel (2022)'in çalışması eğitim durumu değişkeninde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar tespit etmeyerek araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Ancak Koçak (2016) araştırmasında lisans derecesinde eğitime sahip öğretmenler ile yüksek lisans derecesinde eğitime sahip öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılaşmalar tespit etmiştir. Kıdemi düşük öğretmenlerin mesleki becerilerini gösterme konusunda yetersiz olmasının ve okul yöneticileri ile ilişkilerinin istenilen düzeyde olmamasından dolayı sosyalleşememelerinin bu farklılığın sebebi olabileceği düşünülmektedir. Bayın (2021) ve Sert (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarında mesleki kıdem değişkeninde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edip araştırma sonucumuzu desteklerken; Gümüş (2013) , Konan ve Çelik (2017) ile Üstel (2022) mesleki kıdem değişkeninde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar tespit etmeyerek araştırma sonucumuzla bu yönleriyle örtüşmemektedir. Bayın (2021) öğretmenlerin müdürleri ile çalışma süresi değişkeninde 1 yıldan daha az süredir müdürü ile çalışan öğretmenler ile 1-2 yıl arasında müdürü ile çalışan öğretmenler arasında 1 yıldan az süredir müdürü ile çalışan öğretmenlerin lehine farklılaşmalar tespit etmiştir. Konan ve Çelik (2017) ise bir ile dört yıl müdürü ile çalışan öğretmenlerin iki yıl süre ile müdürüyle çalışan öğretmenlere nazaran güçlendirici liderliklerini daha olumlu algıladıklarını bulgulayarak araştırma sonucumuzu desteklemeyen bir sonuca ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları öğretmenin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar yaratmamaktadır. Hoy ve Woolfolk öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının artırılması için öncelikle yüksek ancak gerçekleştirilebilir hedefler belirlenmesi, düzenli ve ciddi bir eğitim ortamı iklimi sağlanması ve akademik mükemmelliğe saygı

duyulması gerektiğini; bu şartlar sağlanırsa öğretmenlerde kolektif yeterliğin artacağını belirtmektedir (1993, akt; Kurt, 2009). Araştırmamızdan çıkan cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılaşma olmaması sonucu okul müdürlerinin cinsiyet ayrımı yapmadan tüm öğretmenleriyle sağlıklı iletişim içinde oldukları, onlar ve onların problemleriyle ilgilendikleri, onlara rehber olup yol gösterdikleri ve okulla ilgili kararlarda onların görüşlerini de aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kolektif yeterliği hakkında alan yazında gerçekleştirilen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yaraş (2013) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin kolektif yeterlik algılarında istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalara neden olmadığı sonucuna ulaşarak araştırmamızı desteklemektedir. Bellibaş, Karadağ ve Gümüş (2021) çalışmalarında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında cinsiyet değişkeninde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar tespit etmezken yüksek lisans derecesinde mezuniyete sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran daha düşük kolektif yeterlik algısına sahip olduğunu tespit etmiştir.

KAYNAKÇA

1. Akyürek, M. İ. (2020). Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 72-83.
2. Aras, G. (2013). *Personel Güçlendirme Yönetiminde Güçlendirici Liderlik Davranışları Uygulaması: Kemer Bölgesi Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
3. Armstrong-Coppins, D. (2003). *What Principals do to Increase Collective Teacher Efficacy in Urban Schools.* (Doctoral Thesis). Cardinal Stritch University College of Education, Wisconsin.
4. Arnold, A., Arad, S., Rhoades, J. ve Drasgow, F. (2000). The Empowering Leadership Questionnaire the Constranction and Validation of a New Scale for Measuring Leader Behaviors. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 249-269.
5. Bandura, A. (1977a). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 8 (2)*.
6. Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
7. Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing. A. B. (Ed.) içinde, *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
8. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: Freeman.
9. Basım, H. N., Korkmazyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 121-130.
10. Bayın, M. A. (2021). *Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefeti Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
11. Bellibaş, M. Ş., Karadağ, N. ve Gümüş, S. (2021). Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) Analizi. *Başkent University Journal of Education, 8 (1)*, 160-168.
12. Bıkmaz, F. (2004). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. Y. K. (Ed.) içinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
13. Bolat, T. (2008). *Dönüşümcü Liderlik, Personeli Güçlendirme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi.* Ankara: Detay Yayıncılık.
14. Bowen, D. ve Lawler, E. (1995). Empowering Service Employees. *Sloan Management Review, 36 (4)*, 73.
15. Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.
16. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.
17. Carifio, J. ve Perla, R. (2008). Resolving the 50 Year Debate around Using and Misusing Likert Scales. *Medical Education, 42*, 1150-1152.

18. Cevahir, H. (2004). *Güçlendirici Liderlik Davranışları Ile Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gebze.

19. Chen, G. ve Bliese, P. D. (2002). The Role of Different Levels of Leadership in Redicting Self and Collective Efficacy: Evidence for Discontinuity. *Journal of Applied Psychology, 87*, 549-556.

20. Collins, C. C. ve Parker, S. K. (2003). Designing Project Teams to Enhance Their Collective Efficacy. *Australian Journal of Psychology, 55*, 120.

21. Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations.* California: Sage Publications.

22. Coşkuner, M. (2018). *Liderlik Tiplerinin Örgütsel Muhalefet Üzerindeki Etkileri: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

23. Crawford, C. B., Brungardt, C. L. ve Maughan, M. (2000). *Understanding Leadership: Theories & Concepts.* Canada: Rocy Mountain Press.

24. Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

25. Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2021). Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Education and Science, 46 (208)*, 105+.

26. Demir, H. D. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgüt İklimi ve Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

27. Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community, 2 (2)*, 101-116.

28. Erdamar, G. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı. A. (. Ulusoy içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 315-352). Ankara: Anı Yayıncılık.

29. Erdoğan, E. (2021). Dijital Okuryazarlık ve Siber Zorbalık: Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir İlişkisel Tarama Araştırması. *International Journal of Field Education , 7 (2)*, 61-76.

30. Erdoğan, U. ve Dönmez, B. (2015). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21 (3)*, 345-366.

31. Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2006). *How to Desing and Evaluate Research in Education.* New York: McGaw-Hill International Edition.

32. Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal Of Educational Psychology, 76*, 569-582.

33. Goddard, R. D., Hoy, W. ve Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: It's Meaning, Measure, and İmpact on Student Achievement. *American Education Research Journal, 37 (2)*, 479–507.

34. Goddard, R. G., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher, 33 (3)*, 3-13.

35. Gümüş, A. (2013). *İlkokul Yöneticilerinde Güçlendirici Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Rolü (Ankara İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

36. Hattie, J., Masters, D. ve Birch, K. (2016). *Third Visible Learning Annual Conference: Mindframes and Maximizers.* Washington, DC: Routledge.

37. İmamoğlu, B. E. (2019). *Güçlendirici Liderlik ile Yenilikçi İş Davranışı Arasındaki İlişkide Algılanan Örgütsel Destek ve Bilgi Paylaşımı Davranışının Aracı Rolü: Bilişim Sektöründe Bir Çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

38. Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri.* İstanbul: Asil Yayıncılık.

39. Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. baskı).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

40. Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences, 9 (2)*, 1303-5134.

41. Kelecioğlu, H. ve Göçer Sakin, S. (2014). Geçmişten Günümüze Geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Dergisi, 5 (2)*, 1-11.

42. Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Psikolojik Sözleşme Üzerinde Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Rolü.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

43. Konan, N. ve Çelik, T. O. (2017). Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliğine İlişkin Öğretmen Algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1)*, 322-335.

44. Konan, N. ve Çelik, T. O. (2018). Güçlendirici Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Education Journal, 26 (4)*, 1043-1054.

45. Konczak, L. J., Stelly, D. J. ve Trusty, M. L. (2000). Defining and Measuring Empowering Leader Behaviors: Development of an Upward Feedback Instrument. *Educational and Psychological Measurement, 60 (2),*, 301-313.

46. Kurt, T. (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

47. Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10 (2)*, 195-227.

48. Manz, C. C. ve Sims, H. P. (1991). Superleadership: Beyond the Myth of Heroic Leadership. *Organizational Dynamics, 19 (4)*, 18-35.

49. Pearce, C. L., Conger, J. A. ve Locke, E. A. (2008). Shared Leadership Theory. *The Leadership Quarterly, 19 (5)*, 622-628.

50. Schmitz, G. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeiterwartung Von Lehrern: Laengschnitt Befunde Mit Einem Neuen Instrument. *Zeitschrift für Sozialpscychologie, 14 (1)*, 12-25.

51. Sert, H. (2021). *Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliğinin Öğretmenlerin Kuantum Paradigmasından Okula Bakışına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

52. Srivastava, A., Bartol, K. M. ve Locke, E. A. (2006). Empowering Leadership in Management Teams: Effects on Knowledge Sharing, Efficacy, and Performance. *Academy of Management Journal, 49 (6)*, 1239-1251.

53. Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3 (3)*, 189-209.

54. Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.

55. Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2014). İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 39*, 175-193.

56. Üstel, Ö. (2022). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyleri ile Öğretmenlerin Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

57. Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and Practice. *Personnel review, 27 (1)*, 40-56.

58. Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review, 14 (3)*, 361-384.

59. Xue, Y., Bradley, J. ve Liang, H. (2011). Team Climate, Empowering Leadership, and Knowledge Sharing. *Journal of Knowledge Management, 15 (2)*, 299-312.

60. Yaraş, Z. (2013). *İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

61. Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici Liderlik.* İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

62. Yun, S., Cox, J. ve Sims Jr, H. P. (2006). The Forgotten Follower: A Contingency Model of Leadership and Follower Self-Leadership. *Journal of Managerial Psychology, 21 (4)*, 374-388.

63. Yüner, B. ve Özdemir, M. (2020). Kolektif Öğretmen Yeterliği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33 (2)*, 389-409.

64. Zafer Güneş, D. (2014). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterlik Algıları İle Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

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

Review Article

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3462-3476

Arrival
06 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64912
Article Serial Number
20

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64912

How to Cite This Article
İş, M. A., İş, Ö., İş, Y. & Kuday, İ. (2022). "Sınıf Yönetimi Becerileri Konusundaki Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3462-3476

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

Sınıf Yönetimi Becerileri Konusundaki Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi

A Review of Graduate Thesis on Classroom Management Skills

Mehmet Akif İş [1] Özlem İş [2] Yunus İş [3] İdris Kuday [4]

[1-2-3-4] Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, meta sentez yöntemlerini kullanarak sınıf yönetimi becerileri üzerine yapılan araştırmaları değerlendirmek ve mevcut araştırmalarla eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine genel bir bakış açısı kazandırmaktır. Çalışmada 2011-2020 yılları arasında yayınlanmış 38 yüksek lisans ve 2 doktora tezi olmak üzere 40 çalışma incelendi. Çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak belirlendi. Araştırmanın amaçları, yöntemleri, veri toplama araçları, araştırmaların yıllara göre dağılımı, araştırmanın yapıldığı okul düzeyi, araştırmanın yapıldığı şehirler, araştırmanın yayımlanma yöntemi ve araştırma sonuçları gözden geçirilmiştir. İncelenen çalışmalardan elde edilen veriler, tablolar kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; amaçlarına ilişkin ele alınan çalışmaların çoğunluğunu sınıf yönetimi becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Kullanılan yöntemlere göre incelendiğinde araştırmacıların en çok nicel araştırma yöntemini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarına göre ele alındığında, en fazla ölçek/anket ile veri toplandığı görülmüştür. Yayınlandıkları yıllara göre, en çok çalışmanın 2019 yılında olduğu belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların yapıldığı okul kademeleri incelendiğinde en çok çalışmanın okul öncesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Verilerin toplandığı illere bakıldığında, en çok verinin İstanbul ilinden toplandığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların yayın türlerine göre incelendiğinde ise en fazla yüksek lisans tezi türünde çalışma olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmaların sonuçlarına ilişkin verilere bakıldığında, sınıf yönetimi becerilerinin birçok değişkene şekillendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi Becerileri, Eğitim öğretim, Metasentez

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the research on classroom management skills using meta-synthesis methods and to give an overview of the classroom management skills of teachers working in educational institutions with current research. In the study, 40 studies, including 38 master's and 2 doctoral theses, published between 2011-2020 were examined. Studies were determined by using the YÖK National Thesis Center database. The aims, methods, data collection tools of the research, the distribution of the researches according to the years, the school level where the research was conducted, the cities where the research was conducted, the method of publication of the research and the results of the research were reviewed. The data obtained from the studies reviewed were interpreted using tables.

According to the research results; The majority of the studies on the objectives of the study consist of examining the relationship between classroom management skills and different variables. When examined according to the methods used, it was determined that the researchers mostly preferred the quantitative research method. Considering the data collection tools, it was seen that the most data was collected with scale/survey. According to the years they were published, it was determined that the most studies were in 2019. When the school levels in which the examined studies were conducted were examined, it was determined that most of the studies were done in pre-school. Looking at the provinces where the data were collected, it was determined that the most data was collected from the province of Istanbul. When the examined studies are examined according to the types of publications, it is seen that the most studies are in the type of master's thesis. Looking at the data on the results of the studies examined, it was determined that classroom management skills were shaped by many variables.

Keywords: Classroom Management Skills, Education Teaching, Metasentez

1. GİRİŞ

Belirlenen hedeflere ulaşmak ve etkili bir eğitim-öğretim süreci yürütmek için öğretmenlerin belirli becerilere sahip olması gerekir. Bu becerilerin başında sınıf yönetimi becerileri gelmektedir. Öğretmen sınıf yönetimi becerileri sayesinde başarılı bir öğrenme ve öğretme süreci oluşturur. Bu noktadan hareketle bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine hâkim olma durumlarını öğretmenlerin kendi düşüncelerinden hareketle değerlendirmeye çalışmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarda istendik davranışlar kazandırabilmeleri, belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri ve etkili eğitim öğretim süreci oluşturabilmesi için kazanmış olmaları gereken becerilerin en önemlisi sınıf yönetimi becerileridir. Öğretmenler başarılı bir öğrenme-öğretme sürecini sınıf yönetimi becerileri sayesinde oluştururlar. İyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenlerin eğitim öğretim amaçlarına ulaşabilmesi daha kolay gerçekleşebilmektedir. Sınıfında iyi bir sınıf yönetimi sergileyemeyen öğretmen için öğrenci davranışlarının kontrolü güçleşeceği gibi öğrenci öğrenmelerinin de zorlaşacağı öngörülmektedir.

Eğitim, kişinin zihin, beden, duygu, sosyal yeterlilik ve davranışlarını belirlenen amaçlara göre geliştirmesi ve bu amaçla yeni beceri, bilgi ve davranışlar kazanması sürecidir (Akyüz, 1994, s. 2). Başka bir deyişle, insanların belirli konuları, değerleri, yetenekleri, duyguları belirli bağlamlarda ve belirli yollarla öğrenmelerine, edinmelerine ve edinmelerine olanak sağlayan süreçlerin toplamı olarak düşünülebilir (Çağlar, 2008). Eğitim doğrudan bireyleri

ilgilendiren bir girişim iken, okul bir organizasyondur ve örgün eğitim bireyleri planlı ve sistemli bir şekilde etkiler. (Bursaleoğlu, 1999). Organizasyonun istenilen yönde ilerleyebilmesi için eğitimlerin doğru yönetilmesi gerekmektedir. Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi hep bu yönde gelişmeli. (Terzi, 2001).

Eğitim amaçlarına etkili ve anlamlı bir şekilde ulaşılabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde düzenin sağlanması gerekmektedir (Yüksel, 2013). Sınıf, örgün eğitimin verildiği en küçük alandır. Sınıf, öğrencilerle doğrudan iletişimin kurulduğu, istenilen davranışın, eğitimin başlangıç noktasıdır. Sınıfın içine baktığımızda eğitim için hayati önem taşıyan birincil kaynakları yani öğrenciler, öğretmenler ve müfredatı görürüz. Sınıf yönetiminin kalitesi ne kadar yüksek olursa, eğitim yönetiminin kalitesi de o kadar yüksek olur (Başar, 1997). Öğrenme-öğretme sürecinde başarıdan söz edebilmek için etkili sınıf yönetimine ihtiyaç vardır. (Uxel, 2013). Sınıfta kontrol oluşturmak, sınıf materyallerinin etkililiği ve tüm öğrencilerin odaklanmasını sağlamak, büyük ölçüde iyi düzeyde sınıf yönetimi bilgi ve becerilerine bağlıdır (Okutan, 2006).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin sınıfta uygulanmaya başladığı yerdir (Başar, 1997). Sınıf yönetimi, eğitimin içinde şekillendiği ve tüm koşul ve kuralları sağlayarak beklenen davranışa ulaşmaya çalıştığı ortamı yaratma sürecinin bir devamıdır (Ünal ve Ada, 2003). Sınıf yönetimi, öğrenmenin önündeki engelleri kaldırma, etkinlikler için doğru zamanı belirleme, süreç boyunca öğrencileri aktif tutma ve sınıfın tüm unsurlarını yönetme becerisidir (Erdoğan, 2002). Eğitimin yeterli kalitede olması için kaliteli girdiler ve insan kaynağı yeterli olmayıp aynı zamanda bunların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak yönetici ve yöneticilerin olması gerekmektedir (Okutan, 2006).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, sınıf yönetiminin temelidir. İyi bir eğitimci olmak için öğretmen becerilerinin yanı sıra yönetim becerilerinin de geliştirilmesi daha iyi bir eğitim için gereklidir. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin yaşı, büyüyen aile ve sosyal çevre, eğitim düzeyi, beden ve ruh sağlığı, ekonomik durum gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin algılarında nelerin kötü olduğunun belirlenmesinde ve hangi önleyici veya cezalandırıcı tedbirlerin alınacağının belirlenmesinde önemlidir. Tüm bu faktörleri ortaya çıkarmak son derece zordur ve kısmen birden fazla bilimsel alanın ortak çalışmasıyla mümkündür. Bunun yanı sıra ülkemiz koşullarında yetişmiş öğretmenlerin yaygın veya genel olarak ortaya koyduğu davranışların belirlenmesi de önemlidir (Demirtaş, 2007).

Öğretme, öğreticilik özelliğini etkin kullanmakla beraber yöneticilik özelliğini de etkin bir biçimde kullanmalıdır. Sınıf yönetiminde etkisiz olan öğretmenin sınıfında öğrenmenin gerçekleşmesi zorlaştığı gibi, verimsiz hissetmeye, başarısızlığa, karamsarlığa, strese, doyuma ulaşamamaya, meslekten soğumaya sebep olacaktır (Sarıtaş, 2001). Bir sınıf düşünelim öğrencileri çevreden seçilmiş en iyi öğrenciler, sınıfın teknolojik araçlarla donatıldığını ve her türlü ders araç gerecinin temin edilmiş olsa bile bu sınıf öğretmensiz hiçbir amaca ulaşamayacağı gibi, sınıf yönetimi başarısız olan bir öğretmenle bu sınıfın eğitim öğretim hedeflerine ulaşabilmesi güç, hatta mümkün değildir (Okutan, 2006). Öğretmen bilgisi ve becerisiyle sınıfta eğitim verirken, bununla beraber tutum ve tavırlarıyla da öğrencileri etkiler. Öğretmenin olumlu tutumları, anlayışı, tavrı, sabrı, samimiyeti öğrencilerin de olumlu davranışlar sergilemesine zemin hazırlayacaktır (Güçlü, 2000).

Bir öğretmenin kullandığı beceriler, zamanı nasıl yönettikleri ve davranış yönetimini nasıl uyguladıkları açısından bu, öğretmenin sınıf yönetim tarzı ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen sınıfta oluşabilecek durumlardan dolayı planını istediği gibi uygulayamayabilir. Bu tür durumlar ortaya çıktığında, öğretmen, uygulamak istediği plana sınıfı dahil etmek için sınıf yönetimi becerilerini kullanabilmelidir. Bunu yapabilen öğretmen, tüm faktörlerin farkında olan ve doğru öğretim yöntemini kullanan öğretmendir (Açıkgöz, 2003).

Sonuç olarak öğretmenlere, insanlara istenilen davranışları kazandırmak gibi zor görevler düşmektedir. Öğrenme belirli bir ortamda gerçekleşmez. Öğrenme gerçekleşirken çevresel faktörlerden de etkilenir. Bu nedenle, bu çevresel faktörler öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek şekilde konumlandırılmalıdır. Bir öğretmen ayrıca çevresel koşulları olumlu bir şekilde düzenleyerek öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebilir. (Alkan ve Kurt, 2000). Bir öğrenci başarılı olmak istiyorsa, bu, öğretim ve sınıf yönetimi birbirini tamamladığı zaman gerçekleşebilir. Öğretmenlik ve sınıf yönetimi bilgi ve becerileri öğretmenlik mesleğinin iki ana unsurudur. Öğretmenlerin bu alanlarda gerekli niteliklere sahip olmaları eğitimin kalitesini etkilemektedir (Arı ve Saban, 2000).

Çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın giriş bölümü kapsamında araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde kuramsal çerçeveye değinilerek sınıf yönetimi becerileri kavramı ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, çalışmanın yöntemi kapsamında araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, sınıf yönetimi becerileri alanında yapılan araştırmaları sentezlemeye yönelik bulgulardan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarının analiz ve sentezlerinden elde edilen bulguların değerlendirilmesine yer verilmiştir. Son bölüm ise, sonuç ve önerilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın amacı Türkiye'de sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılmış lisansüstü tezleri değerlendirmek ve bu vasıtayla sınıf yönetimi becerileri konusundaki araştırmaların seyrini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

Türkiye'de 2011-2020 yılları arasında yapılmış sınıf yönetimi becerileri konusu ile ilgili araştırmalarda:

1- İncelenen çalışmaların amaçlar nelerdir?

2- İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?

3- İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları hangileridir?

4- İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

5- İncelenen çalışmaların yapıldığı okul kademeleri hangileridir?

6- İncelenen çalışmalar hangi illerde yapılmıştır?

7- İncelenen çalışmaların türleri nelerdir?

8- İncelenen çalışmaların sonuçlarına ilişkin veriler nelerdir?

Öğretmenlerin, sınıflarında eğitim öğretim amaçlarını ve hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmelerine, öğrencilerin ders içeriklerini kavrayabilmelerini kolaylaştıracak sınıf iklimleri yaratmaya ve bu iklimi geliştirmeye yönelik oluşturulan ilke, kural ve kavramlar bütününe sınıf yönetimi denir. Bu ilke, kavram ve kuralların başarılı bir şekilde öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanabilmesine sınıf yönetimi becerisi denir. Bir eğitimcinin sınıf yönetim becerisi ile öğrenci başarısı, eğitim öğretimin hedeflerine ulaşılabilmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bir öğretmenin sınıfında öğrenci başarısının yüksek olduğu, öğrenci davranışlarının olumlu olduğu, sınıf kurallarına öğrencilerin uyduğu, sınıfında disiplin sorunlarının yaşanmadığı, eğitim öğretimin hedeflerine ulaşmada başarılı olunduğu gözleniyorsa bu öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin olduğunu göstermektedir. Öğrenme başarısının düşük olduğu, olumsuz öğrenci davranışlarının görüldüğü, derse ilginin yetersiz olduğu sınıflar incelendiğinde bu sınıfların en büyük probleminin sınıf yönetimi becerisi düşük bir öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden beklenen, eğitim öğretim alanındaki gelişmelere dikkat edip öğrenciler arasında var olan bireysel farklılıkları önemseyerek bir sınıf ortamı ve etkili bir sınıf yönetimi becerisi sergilemeleri beklenir (Alkan, 2007). Öğretmenlerin sınıflarında bir düzen oluşturmaları ders hedeflerine ulaşmalarını ve zamanın etkili kullanımını sağlar. Kaliteli bir eğitim öğretim süreci oluşturmak isteyen öğretmenlerde bulunması gereken en önemli beceri sınıflarındaki öğrencilerini ve ders kaynaklarını eğitim öğretim amaçlarına göre yön verme yani onları yönetebilme becerisidir (Demirtaş, 2005).

Ülkemizdeki sınıf yönetimi araştırmalarına bakıldığında benzer konularda çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bilim adamları bireysel çabalarla çeşitli bulgular elde ettiler. Sınıf yönetimi araştırmasının sonuçlarını sentezlemek ve sunmak, tartışmasız daha geniş yorumları mümkün kılar ve destekler. Bu çalışma sonucunda Türkiye'de sınıf yönetimi araştırmalarının hangi konu ve amaçlarla yapıldığını ve hangi yöntemlerin kullanıldığını ayrıntılı olarak açıkladığı için bu alandaki araştırmacılara ışık tutmaktadır. Nasıl bir süreç izlenir, hangi sonuçlar elde edilir. Bu makaleyi okuyarak, araştırmacılar o çalışmayı tek tek okumak yerine Türkiye genelinde sınıf yönetimi becerilerine ilişkin bir bakış açısı görebilir ve çalışmalarına daha iyi odaklanabilirler. Ayrıca bu çalışma sayesinde araştırmacılar, benzer çalışmalardan kaçınmak için daha önce hangi konuların çalışıldığını görebilirler.

Sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi ile sınıf yönetimi becerileri kavramı üzerine yapılan çalışmaların amaçları, bu çalışmalarda hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı, bu çalışmaların yöntemleri, hangi yıl yapıldıkları, hangi okul kademelerinde uygulandığı, hangi şehirlerde yapıldığı ve bu çalışmaların türlerini incelemek önem kazanmaktadır. Nitel bir çalışma olan bu çalışma; sınıf yönetimi becerileri konusunda araştırma yapacak olan araştırmacılara çalışmalarında önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Alan yazında sınıf yönetimi becerilerine yönelik çalışmaları inceleyip sentezleyen analiz türlerinden meta – sentez araştırmasına rastlanmamıştır. Bu yönü ile bu araştırma sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılmış olan ilk meta-sentez çalışması olması sebebi ile önemli görülmektedir.

Bu araştırma 2011-2020 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nde, Türk araştırmacıları tarafından, Türkçe dilinde yazılan, sınıf yönetimi becerileri alanında yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Araştırma 38 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi olmak üzere toplam 40 çalışmayla (Ek-1'de sunulmuştur) sınırlıdır. Bu çalışmaya Türkçe dilinde olmayan bir çalışma dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez tarama merkezi tabanından "sınıf yönetimi becerileri" anahtar kelimeleri taratılarak ulaşılan çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılacak çalışmalar belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmadaki ölçütler; Türkiye Cumhuriyeti devleti içerisinde olması, Türk araştırmacılar tarafından yapılmış olması, Türkçe dilinde yazılmış olması, çalışmanın örnekleminin Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde olması, tezlerin sınıf yönetimi becerileri kelimelerini içermesi, yöntemin açıkça ifade edilmesi olarak belirlenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama yöntemiyle ele alınmış nitel bir araştırmadır. Araştırma yapılırken içerik analiz yöntemlerinden biri olan meta – sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta araştırma geleneği kapsamında yer alan meta – sentez, aynı konu alanında yapılmış olan araştırmaların nitel bulgularının tema ya da şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış ile yorumlanıp değerlendirilmesi ve araştırmaların farklılıklarını, ortak yönlerini tespit ederek çıkarımlar yapılması sürecidir (Polat ve Ay, 2016). Meta – sentez çalışmalarının genel olarak amacı, konu üzerinde yapılmış araştırmaların bulgularını bir araya getirerek, karşılaştırarak veya ikisinin de bir arada yapılması ile daha büyük daha yorumlayıcı fikirlere araştırmadaki ürünlere sadık kalarak ulaşmaktır (Sandelowski ve Barroso, 2003).

2.2. Araştırmanın Kapsamı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Türkiye'de, Türkçe dilinde 2011 - 2020 yılları arasında yapılmış olan 38 yüksek lisans ve 2 doktora tezi olmak üzere toplam 40 çalışmayı kapsamaktadır. Verilerin toplanmasında "sınıf yönetimi becerileri" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez tarama merkezi veri tabanından yararlanılmıştır. Türkçe dili dışında yapılan bir çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmaya kapsamında çalışmalar belirlenirken örneklemin amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışmada ölçütler; Türkiye içerisinde, Türkçe dilinde yapılmış olması, örneklemin Türkiye Cumhuriyeti devleti sınırları içinde olması, yüksek lisans tezi ve doktora tezlerinden sınıf yönetimi becerileri kelimelerini içermesi, yöntemin açıkça belirtilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada incelenecek olan tüm çalışmalar ilk olarak detaylı şekilde okunmuştur. Çalışmalar araştırma problemlerine göre incelenerek her bir temaya göre kodlanmış ve bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. İncelenen çalışmalar A1, A2, A3, A4, A5…… A36 şekilde kodlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen bulguların incelene bilirliğini ve anlaşılırlığını kolaylaştırmak için çalışmalarda incelenen başlıklar için tablolar oluşturulmuş, oluşturulan tablolarda gruplamalara, alt gruplara yer verilmiştir. Analizi yapılan çalışmalar her bir başlık altında benzer ve farklı yönlerine bakılarak açıklanmıştır. Her bir konu başlığı için nitel ve nicel çalışmalardan ortaya konan veriler, konun amacına bağlı olarak tablolaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin tablolar şeklinde sunulmuş olması araştırmacıların çalışmaya ilk bakışta fikir sağlamasının yanında çalışmaya aynı zamanda görsellik katmıştır. Tablolar oluşturulduktan sonra tabloların altlarına tabloları açıklayan, tablolardaki verileri anlatan, çalışmalardaki benzerlik ve farklılıkları tespit eden açıklamalara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya dahil edilen araştırmalara yönelik verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. İncelenen Çalışmaların Amaçları

Aşağıdaki tabloda araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların amaçlarına yönelik analiz yapılmıştır. Çalışmaların amaçlarına yönelik tablo oluşturulup tabloya yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

Amaçlar	Çalışmalar	f
Sınıf yönetimi becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi	A2(Teknoloji ve materyal geliştirme), A3(Duygusal zeka algıları), A4(Uygulamalı sınıf yönetimi), A6(Öz yeterlilik), A7(Sosyal ağ kullanımı), A9(Yaratıcı düşünme eğilimleri), A10(İş doyumu), A14(Motivasyon), A16(Duygusal zeka, öz yeterlilik), A17(teknolojik pedagojik alan bilgisi), A18(İletişim becerisi), A19(Tükenmişlik düzeyi), A20Tükenmişlik düzeyi), A23(Kaynaştırma öğrencilerinin davranışları), A25(Mutluluk düzeyi), A26(İş doyumu), A27(Tükenmişlik düzeyi), A28(iletişim becerileri), A29(Bilgi iletişim teknolojileri), A30(Örgüt kültürü), A31(Mesleki motivasyon), A38(Örgüt kültürü), A39(Örgüt İklimi), A40(mizah Tarzı)	25
Sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğine etkileri	A12, A15, A22, A24	4
Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi	A1, A5, A8, A11, A13, A21, A32, A33, A34, A35, A36, A37	11

Tablo 1'de görüldüğü gibi incelenen çalışmaların çoğunluğunu sınıf yönetimi becerileri ile ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmalarda hangi değişkenin incelendiği parantez içlerinde açıklanmıştır. Bunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar takip etmektedir. Geriye kalan çalışmaların ise sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğine etkilerinin incelenmesi üzerine yapıldığı görülmektedir.

3.2. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler

Bu bölümde araştırma dahilinde incelenen çalışmalarda kullanılan yöntemler incelenmiş olup incelenen çalışmalarda kullanılan yöntemlere yönelik tablo ve açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler

Yöntemler	Çalışmalar	f
Nicel	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8 A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A27, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40	37
Nitel	A29	1
Karma	A4, A24	2

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmacıların sınıf yönetimi becerileri üzerine yaptıkları çalışmalarda 37 çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Böylece araştırma yöntemleri arasından en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Nicel araştırma yöntemin uygulandığı çalışmaların neredeyse tamamında ölçme aracı ile verilerin toplandığı ve kısa süreli araştırmalar yapılarak mevcut durumun ortaya konulmaya çalışıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemini 2 çalışma ile karma araştırma yöntemi izlemektedir. Sınıf yönetimi becerileri konusu ile ilgili yapılan araştırmalarda en az tercih edilen araştırma yöntemlerinin ise nitel araştırma yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerileri konusunda sadece 1 çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

3.3. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırma dahilinde analiz edilen çalışmalarda veri toplama araçlarına ilişkin tablo ve açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

	Çalışmalar	f
Ölçek, Anket	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40	38
Görüşme	A4, A29	2

Tablo 3'e bakıldığında sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen veri toplama aracı görüldüğü gibi ölçek/ankettir. Araştırma kapsamında incelenen 38 çalışmada ölçek/anket kullanılmıştır. Ölçek ve anketlerin aynı başlık altında toplanmasının nedeni incelenen çalışmaların birçoğunda anket yerine ölçek, ölçek yerine anket kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada incelenen veri toplama araçlarından en az tercih

edilen veri toplama aracının da görüşme olduğu belirlenmiştir. Görüşme veri toplama aracı ile sadece 1 çalışma yapılmıştır.

3.4. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Bu bölümde araştırma dahilinde incelenen çalışmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı incelenmiş olup incelenen çalışmaların yapıldığı yıllara yönelik tablo ve açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Çalışmalar	f
2011	A2, A40	2
2012	A39	1
2013	A35, A36, A37, A38	4
2014	A32, A33, A34	3
2015	A28, A29, A30, A31	4
2016	A25, A26, A27	3
2017	A21, A22, A23, A24	4
2018	A1, A15, A16, A17, A18, A19, A20	7
2019	A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14	10
2020	A3, A4	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 10 tanesi 2019 yılında yapılmıştır. 2018 yılında 7, 2020 ile 2013 yıllarında 4'er, 2016 ile 2014 yıllarında 3, 2020 ile 2011 yıllarında 2, ve 2012 yılında ise sınıf yönetimi becerileri ile ilgili 1 araştırma yapılmıştır.

3.5. İncelenen Çalışmaların Yapıldığı Okul Kademeleri

Bu bölümde araştırma dahilinde incelenen çalışmaların yapıldığı okul kademelerine göre dağılımı incelenmiş olup çalışmaların okul kademelerine göre dağılımına yönelik tablo ve açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 5. İncelenen Çalışmaların Yapıldığı Okul Kademeleri

Okul Kademesi	Çalışmalar	f
Okul Öncesi	A1, A4, A6, A9, A12, A15, A18, A19, A23, A24, A26, A27 A31, A37, A39	15
İlkokul	A2, A10, A11, A13, A14, A21, A28, A34, A35, A36, A38, A40	12
Ortaokul	A3, A5, A11, A25, A29, A30	6
Ortaöğretim	A7, A22	2
Karma Kademe	A8, A16, A17, A20, A32, A33	6

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul öncesi kademesinde 15 çalışma yapılmıştır. Tüm kademeler içerisinde en çok okul öncesi kademesinde çalışma yapılmıştır. Okul öncesi kademesini 12 çalışma ile ilkokul kademesi izlemektedir. Ortaokul kademesinde 6, ortaöğretim kademesinde ise 2 çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların 6'sı ise birden çok okul kademesinde yapılmıştır

3.6. İncelenen Çalışmaların Yapıldığı İller

Bu bölümde çalışmamıza dahil edilen araştırmalarda kullanılan verilerin hangi illerden elde edildiğine yönelik açıklama ve tablolara yer verilmiştir.

Tablo 6. İncelenen Çalışmaların Yapıldığı İller

İller	Çalışmalar	f
İstanbul	A5, A9, A11, A13, A14, A15, A19, A26, A31, A35, A38, A40	12
Afyon	A2, A36	2
Trabzon	A4	1
Sakarya	A7	1
Erzurum	A8	1
Diyarbakır	A10, A28	2
Muğla	A12	1
Kastamonu	A16, A32	2
Çanakkale	A17, A20	2
Kocaeli	A18, A23	2
Adana	A21	1
Bursa	A22	1
İzmir	A24	1
Çorum	A25	1
Samsun	A27	1
Antalya	A29	1
Konya	A23	1
Şanlıurfa	A33	1
Gaziantep	A34	1
Ankara	A37	1
Malatya	A39	1
Birden Fazla İl	A6, A34, A3	3

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılan araştırmalarda 12 çalışma ile en çok İstanbul ilinden veri toplanmıştır. Afyon, Diyarbakır, Kastamonu, Çanakkale ve Kocaeli illerinden 2'şer çalışma için veri toplanmış, Trabzon, Sakarya, Erzurum, Muğla, Adana, Bursa, İzmir, Çorum, Samsun, Antalya, Konya, Şanlıurfa, Gaziantep, Ankara, Malatya illerinden 1'er çalışma için veri toplanmış olup 3 çalışma için ise veriler birden fazla şehirde toplanmıştır.

3.7. İncelenen Çalışmaların Türleri

Bu bölümde çalışmamıza dahil edilen araştırmaların yayın türleri incelenerek yayın türlerine ilişkin tabloya ve açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 7. İncelenen Çalışmaların Türü

	Çalışmalar	f
Yüksek lisans Tezi	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A37, A38, A39, A40	
Doktora Tezi	A4, A36	2

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırmamıza dahil edilen 40 tezin 38'i yüksek lisans tezidir. Geriye kalan 2 tez ise doktora tezidir.

3.8. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

Bu bölümde, araştırma dahilinde incelenen çalışmaların sonuçları incelenmiş olup çalışmaların sonuçlarına yönelik tablo ve açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 8. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Sonuçlar	Çalışmalar
Bağımlı değişkenlerin Sınıf yönetimi becerilerine olumlu etkisi vardır.	A1, A2, A9, A11, A14, A15, A16, A17, A23, A25, A26, A31, A32, A34, A36 (Kıdem (Mesleki tecrübe)) A15, A17, A23, A26, A31, A32, A33, A34 (Öğretmenin yaşı) A1, A11, A13, A17, A25, A33, A34, A36, A38 (Öğretmenin Cinsiyeti) A8, A9, A10, A13, A14, A15, A25, A26, A31, A33, A38 (Okutulan Sınıfın Mevcudu) A6, A15, A17, A18, A21, A26, A31, A33, A38 (Öğrenci yaş grupları) A1, A18, A25, A33, A37 (Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almaları) A1, A18, A23, A28 (Etkili İletişim) A2, A29, A33 (Eğitim teknolojileri ve materyal kullanımı) A3, A16, A34 (Öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri) A5, A11, A16 (Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları) A1, A12 (Veli desteği) A19, A20 (Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri) A30, A31 (Örgüt Kültürü) A1 (İdare desteği) A9 (Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri) A14 (Mesleki motivasyon) A17 (Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri) A22 (Öğretmenlerin zorbalığa uğraması) A25 (Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri) A26 (Öğretmenlerin iş doyumu) A34 (Öğretmenlerin duyguları yönetme düzeyleri)
Bağımlı değişkenlerin sınıf yönetimi becerisine etkisi yoktur.	A3, A5, A6, A7, A8, A13, A18, A19, A20, A21, A22, A27, A30, A33 A35, A38, A40 (Kıdem (Mesleki tecrübe)) A1, A6, A8, A14, A18, A19, A20, A25, A28, A30 A35, A38, A39, A40 (Öğretmenin yaşı) A2, A3, A5, A6, A7, A8, A12, A14, A20, A21, A30, A32, A35, A39, A40 (Öğretmenin cinsiyeti) A1, A6, A18, A20, A27 A35, A36 (Sınıf Mevcudu) A1, A5, A9, A12, A13 A35, A36 (Öğrenci yaş grupları) A3, A6, A8, A12 A35 (Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almaları) A1, A3, A14 (Öğretmenin medeni durumu) A1 (Öğretmenler arası iş birliği) A20 (Öğretmenlerin çalıştıkları alan) A20 (Öğretmenlerin mesleği severek yapmaları) A40 (Öğretmenlerin mizah tarzı)

Tablo 8'de görüldüğü üzere incelenen çalışmalarda sınıf yönetimi becerisine olumlu etkisi olan değişkenlere bakıldığında 15 çalışmada kıdem (mesleki tecrübe) değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Kıdem değişkenini sırasıyla sınıf mevcudu 11 çalışma, öğretmenin cinsiyeti 9 çalışma, öğrencilerin yaş grubu 9 çalışma, öğretmenin yaşı 8 çalışma, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma durumları 5 çalışma, etkili iletişim 4 çalışma, sınıflarda eğitim teknolojisi ve materyal kullanımı 3 çalışma, öğretmenlerin duygusal zeka özellikleri 3 çalışma, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları 3 çalışma, veli desteği 2 çalışma, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri 2 çalışma, örgüt kültürü 2 çalışma, idare desteği 1 çalışma, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri 1 çalışma, mesleki motivasyon 1 çalışma, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri 1 çalışma, öğretmenlerin zorbalığa uğraması1 çalışma, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri 1 çalışma, öğretmenlerin iş doyumları 1 çalışma, öğretmenlerin duyguları yönetme düzeyleri değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında 1 çalışma da olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etkisi olmayan değişkenler incelendiğinde 17 çalışmada öğretmenlerin kıdemlerinin (mesleki tecrübe) sınıf yönetimi becerilerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. 14 çalışmada ise öğretmenlerin yaşının sınıf yönetimi becerilerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Yine 14 çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. 7 çalışmada öğrencilerin yaş gruplarının sınıf yönetimi becerisine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Yine 7 çalışmada sınıf mevcutlarının sınıf yönetimi becerisine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. 5 çalışmada öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi eğitimlerin sınıf yönetimi becerilerine herhangi bir katkısı olmadığı tespit edilmiştir. 3 çalışmada öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetimi becerilerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. 1'er çalışmada öğretmenler arası işbirliğinin, öğretmenlerin çalıştıkları alanların, öğretmenlerin mesleği severek yapmalarının, öğretmenlerin mizah tarzlarının sınıf yönetimi becerisi ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkiye'de 2011-2020 yılları arasında yapılmış sınıf yönetimi becerileri konusu üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve tartışma kısmına yer verilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi amacıyla meta – sentez yöntemiyle yapılan bu araştırmada 2011 – 2020 yılları arasında sınıf yönetimi

becerisi kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı araştırma kapsamında incelenen çalışmaların amaçları, çalışmalarda kullanılan yöntemler, veri toplama araçları, çalışmaların yıllara göre dağılımı, çalışmaların yapıldığı okul kademeleri, çalışmaların yapıldığı iller, çalışmaların yayın türleri ve incelenen çalışmaların sonuçlarına dayalı verilere yönelik sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Sınıf yönetimi becerileri konusundaki araştırmalar amaçlarına göre ele alındığında sınıf yönetimi becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleğine etkileri, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi amaçları doğrultusunda yapıldığı ve genellikle sınıf yönetimi becerileri ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinden oluşmaktadır. Bu değişkenler; öz yeterlilik, yaratıcı düşünme eğilimi, uygulamalı sınıf yönetimi, öğretmenlerin duygusal zekâ algıları, teknoloji ve materyal geliştirme, sosyal ağ kullanımı, iş doyumu, motivasyon, teknolojik pedagojik alan bilgisi, iletişim becerisi, tükenmişlik düzeyi, kaynaştırma öğrencilerinin davranışları, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, örgüt kültürü, mesleki motivasyon, öğretmenlerin mizah tarzıdır. Yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde sınıf yönetimi becerileri ile ilgili birçok detayın incelendiği görülmekle beraber sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Şentürk ve Oral (2008) Türkiye'de sınıf yönetimi alanında yapılan bazı araştırmaları incelemiş ve yapılan araştırmaların daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgili olduğunu diğer etkenlerin araştırmalarda göz ardı edildiğini bulgulamışlardır.

İncelenen çalışmalar metodolojik olarak değerlendirildiğinde nicel araştırma yöntemlerinden en çok tercih edilenin genel tarama modeli olduğu ortaya çıkmıştır. Genel tarama yöntemini kullanan çalışmaların hemen hemen hepsinin bir ölçme aracı kullanarak veri topladığı ve kısa süreli çalışmalarla mevcut durumu ortaya koymaya çalıştığı görülmüştür. Karma yöntemler, nitel araştırma yöntemleri ve literatür taraması, sınıf yönetimi becerileri için en az önerilen araştırma yöntemleri olarak tespit edilmiştir. Sürece dayalı deneysel yöntemlerin ise sadece A37 çalışmasında kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Nicel araştırma yöntemi ile incelenen bir konunun evren ve örneklemi sayısal sonuçlara göre elde edilir. Ölçme olayları ve gözlemlerin sonradan tekrar uygulanabildiği araştırma yöntemleri nicel araştırma yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinin en önemli ve en belirgin özelliği objektif olmaları ve sayısal verilere dayanmalarıdır (Büyüköztürk, 2018). Nicel araştırma, çeşitli istatistiksel ve sayısal verilerle değişkenler arasındaki ilişkileri matematiksel yöntemlerle açıklayan bir araştırma yöntemidir (Patton, 2005). Nicel araştırma yöntemlerinin insani değerler anlayışından yoksun olduğu yönündeki eleştiriler (Şişman ve Turan, 200 ; Aydın ve Uysal, 2011; Guenon, 2012) devam etse de eğitim yönetimi alanında nicel araştırma geleneği devam etmektedir. Sınıf yönetimi becerilerinin ölçülmesi, kullanılan yöntemlere bağlı olarak çeşitli araştırma temelli yöntem ve ölçeklerin kullanılmasından yararlanabilir. Nitel araştırma yöntemi, araştırmacıya araştırmayı planlama ve yürütme konusunda esneklik sağlar. Nitel araştırmanın özü, araştırmanın her aşamasında uygun yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirmek ve araştırma yapısında değişiklik yapmaktır. Nitel araştırmanın bir diğer özelliği de keşfedici olmasıdır. Araştırma çalışmaları, daha az araştırılan konulara ışık tutmada oldukça faydalı ve yardımcıdır (Neuman, 2012: 228).

İncelenen çalışmalar veri toplama araçlarına göre işlendiğinde, araştırmacıların veri toplama aracı olarak en çok nicel veri toplama araçlarından olan anket/ölçek ve testleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. 40 tezden 38'inde veri toplama aracı olarak ölçek/anket kullanılmıştır. Araştırma boyunca aynı veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Hatipoğlu (2018) sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu verilerin anket/ölçek aracılığıyla toplandığı sonucuna ulaşmıştır. Anket aracılığı ile veri toplamak ancak başka bir seçenek olmadığı zamanlarda iyi bir tercih olarak karşımıza çıkabilir (Arıkan, 2000). İncelenen çalışmaların genel olarak aynı veri toplama araçlarını kullandığı tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili ölçüm ve uygulamaları farklı açılardan gerçekleştirmek ve zengin bir veri sağlamak için çeşitli veri toplama araçları kullanılabilir. Benzer şekilde, genellikle grup temelli veri toplama araçlarında görülen ilişkilendirme karmaşıklığı gibi olumsuz sonuçları dışlayabilecek ve gözlem yoluyla sonuca varabilecek daha nesnel ölçütler geliştirmeye ihtiyaç vardır (Yılmaz 2020). Yine araştırmaların veri toplama aşamasında nitel veri araçlarından faydalanılması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları, mesleki motivasyonları ve bunlar arasındaki ilişkiler hakkında daha derinlemesine ve detaylı bulgular elde edilebilir. Maslow yaşamının son dönemlerinde insanların daha kolay kendilerini gerçekleştirebilmesi için deneyimler yaşaması gerektiğinden söz etmiştir (Ayten, 2012: 150). Bu nedenle maneviyata önem veren insanların duygu, düşünce, inanış, değer ve davranışlarını içerisinde şekillendiği toplumsal ve kültürel boyutu dikkate almadan anlamaya ve açıklamaya çalışmak yanlış olacaktır. Yorum yapmayı ve anlamlandırmayı kolaylaştıran nitel yöntem, esnek yapısı ile araştırmacılar için derinlemesine keşif yapma imkanı ortaya koymaktadır. Örneklem gruplarına uygulanan veri toplama araçlarında sıklıkla gözlenen ve kişilerin görüş/iddialarına bağlı olarak ortaya çıkan, yükleme karmaşıklığı gibi olumsuz sonuçları ortadan kaldırabilecek daha objektif önlemlerin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Gözlem ve deneylere dayalı ölçme araçları ve bu araçların sağladığı bilgilerle sonuca varır. Yine araştırmaların veri toplama aşamasında nitel veri araçlarından faydalanılması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlik algıları, mesleki motivasyonları ve bunlar

arasındaki ilişkiler hakkında daha derinlemesine ve detaylı bulgular elde edilebilir. Farklı veri toplama araçları kullanılarak farklı açılardan sınıf yönetimi becerileri ile ilgili ölçümlere ve uygulamalara ulaşılabilir ve veri zenginliği sağlanabilir.

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı ele alındığında 2019 ve 2018 yıllarında sınıf yönetimi becerileri ile ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. 2019 yılında 10 çalışma yapılmış olması incelenen tüm çalışmaların %25'ini kapsadığını göstermektedir. 2018 yılında ise 7 sınıf yönetimi becerileri konusunda 7 çalışma yapılmıştır. Son yıllara doğru geldikçe sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların arttığını görmekteyiz. Bu bize sınıf yönetimi becerisi kavramının gün geçtikçe önem kazandığını göstermektedir. Gözlem süresi boyunca elde edilen gözlemler kullanılarak araştırılan konunun geçmişteki veya gelecekteki durumu tahmin edilmeye çalışılacaktır (Ozan & Köse, 2014). Sınıf yönetimi dersi ,1997 yılından itibaren eğitim bilimlerinde zorunlu ders olarak okutulmaktadır (Alatlı, 2014; Okutan, 2015). Bu tarihten itibaren sınıf yönetimi alanı araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamış ve alandaki araştırmalar hızla büyümüştür (Güner, 2010). Bu büyümeyle eş zamanlı olarak, sınıf yönetimi araştırmalarının sistematik olarak gözden geçirilmesinin gerekli olduğu hissedilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik alanda yapılan araştırmaların tematik ve metodolojik olarak değerlendirilmesi, bu çalışmaların izlenmesi ve değerlendirilmesine önemli katkı sağlayabilir. 2020 yılında sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılan araştırmaların çok azalmasının sebebi dünya genelinde ortaya çıkan covid-19 pandemisidir. 2020 yılında araştırmacılar araştırmalarını genellikle pandemi ve pandeminin etkileri konularında yapmışlardır (Obuz, Gencer, Babahanoğlu, 2021)

Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların yapıldığı okul kademeleri incelendiğinde bütün okul kademelerinde çalışmaların yapıldığı ve bazı çalışmaların ise birden çok okul kademesinde yapıldığı görülmüştür. Sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılan çalışmalar en çok okul öncesi kademesinde gerçekleştirilmiştir. Wragg ve Wragg (1998), İngiltere'deki sınıf yönetimi araştırmalarının genellikle ilk ve orta öğretime odaklandığını bulmuşlardır. Bu nedenle sınıf yönetimi çalışmalarında örnekleme yöntemi olarak rastgele yöntemin yaygın olarak kullanıldığı ve örneklem grubunun ağırlıklı olarak devlet okullarındaki ilkokul öğretmenlerinden oluştuğu söylenebilir.

Sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların yapıldığı iller ele alındığında 21 ilden verilerin toplandığı görülmüştür. İncelenen üç çalışmanın verilerinin birden çok ilden toplandığı görülmüş olup İstanbul ilinden 12 çalışma için veri toplanmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri konusunda yapılan çalışmaların yayın türleri ele alındığında 2011- 2021 yılları arasında sınıf yönetimi becerileri kavramı ile ilgili yapılan 40 çalışmanın 38'ini yüksek lisans tezleri oluştururken 2 çalışmanın ise doktora tezi olduğu görülmüştür.

İncelenen çalışmaların sonuçları ele alındığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kıdem, okutulan sınıfın mevcudu, öğretmenin cinsiyeti, öğrencilerin yaş grubu, öğretmenin yaşı, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim almış olması, etkili iletişim, öğretmenlerin duygusal zekâ özellikleri, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları gibi değişkenlerle anlamlı ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Eisenberg (2008) öğretmen performanslarının incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yelboğa (2006) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin yaşının performanslarını etkilediği yönünde sonuca varmıştır. Yine Yelboğa (2006) araştırmasında öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlerinin performanslarını etkilediği sonucuna varmıştır.

İncelenen çalışmaların sonuçları ele alındığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kıdem, öğretmenin yaşı, öğretmenin yaşı, öğretmenin cinsiyeti, okutulan sınıfın sınıf mevcudu, öğrencilerin yaş grubu, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma durumları, öğretmenin medeni durumu gibi değişkenlerle anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Cihantimur (2006) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen performanslarına yönelik çalışmasında cinsiyet ile öğretmen performansı arasında ilişki olup olmadığına bakmış, cinsiyet ile öğretmenlerin performansları arasında bir bağlantı olmadığını tespit etmiştir. Akyol (2008) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu tespit etmiştir. Çolak (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

İncelenen araştırmaların sonuçları incelendiğinde birbiriyle çelişen sonuçların olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen 15 çalışmada öğretmenin kıdemi ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmışken incelenen 17 çalışmada öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma kapsamında incelenen 8 çalışmada öğretmen yaşı ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken 14 çalışmada öğretmenin yaşı ile sınıf

yönetimi becerisi konusunda anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 9 çalışmada öğretmen cinsiyeti ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken 14 çalışmada öğretmenin cinsiyeti ile sınıf yönetimi becerisi konusunda anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 11 çalışmada öğretmenin okuttuğu sınıfın mevcudu ile sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılırken 7 çalışmada öğretmenin okuttuğu sınıfın mevcudu ile sınıf yönetimi becerisi konusunda anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmalar arasında bu şekildeki tezatlıklar literatürde de karşımıza çıkmaktadır. Bu tür tezatlıkların sebepleri araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinin hatalı olabileceği gibi farklı zamanda yapılan araştırmalarda farklı sonuçların alınmış olabileceği yönünde de bir yorum yapılabilir.

Bu araştırma da Türkiye'de sınıf yönetimi becerileri kavramını konu alan lisansüstü tezlerin meta sentez yöntemi ile incelenip analiz edilmesini, değerlendirilmesini ve genel durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Sınıf yönetimi becerileri kavramı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların büyük bir bölümünün nicel araştırma yöntemleri ile yapıldığı görülmektedir. Sürece dayalı deneysel yöntemler (eğitimler, geziler, sosyal etkinlikler vs.) kullanılarak yani sınıf yönetimi becerilerini geliştirecek yöntemler ve uygulamalarla sınıf yönetimi becerilerini süreç içerisinde takip edilebilir. Böylece sınıflarda deneysel yöntemlerden önceki sınıf yönetimi beceri düzeyi ile uygulamalardan sonraki sınıf yönetimi becerileri düzeyi daha net ölçülebilecektir. Bu yöntem ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesi sağlanacaktır.

Sınıf yönetimi becerileri kavramı konusunda yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde birbiriyle çelişen sonuçlar olduğu görülmüştür. Örneğin A1 çalışmasında öğretmenin kıdeminin sınıf yönetimi becerisini etkilediği yönünde sonuca ulaşılmışken A3 çalışmasında öğretmenin kıdeminin sınıf yönetimi becerisini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalardaki böyle çelişkilerin önüne geçebilmek için araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları daha dikkatli seçilmelidir.

Sınıf yönetimi becerileri kavramı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf yönetimi becerileri birçok yönden incelenmiş olmasına rağmen araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine yönelik amaçların eksikliği göze çarpmaktadır. Yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin nasıl gelişebileceği sorusuna yanıt aranabilir.

KAYNAKÇA

1. Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
2. Alatlı, R. (2014). Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
3. Alkan, C., & Kurt, M. (2000). Özel eğitim yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Alkan, H. B. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
5. Akyol, B. (2008). Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
6. Akyüz, Y. (1994). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları-4.
7. Arı, R., & Saban, A. (2000). Sınıf yönetimi. Konya: Mikro Dizgi. Arıkan R. Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma, Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti. Ankara, 2000
8. Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2011). Türkiye'de ve yurt dışında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından değerlendirilmesi. Eurasian Journal of Educational Research, 42, 1-14.
9. Ayten, A. (2012). Din Psikolojisi: Dine ve Maneviyata Psikolojik Yaklaşımlar (2. Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
10. Başar, H. (2010). Sınıf yönetimi. (16. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
11. Bursalıoğlu, Z. (1999). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
12. Büyüköztürk Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara, 2018.

13. Cihantimur, N. (2006). Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

14. Çağlar, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Anne- Baba Kitabı (1. Baskı b.). İstanbul: Töder Yayınları.

15. Çolak, M. (2007). Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

16. Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Editör). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

17. Demirtaş, H. (2007). Etkili Sınıf Yönetimi. (H. Kıran, Dü.) İstanbul: Lisans Yayıncılık.

18. Eisenberg, N. V. (2008). The Performance of Teachers in Chilean Public Elementary Schools: Exploring Its Relationship With Teacher Backgrounds and Student Achievement, and Its Distribution Across Schools and Municipalities. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3322030)

19. Erdoğan, İ. (2002). Sınıf Yönetimi (5 b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

20. Guenon, R. (2012). Niceliğin egemenliği ve çağın alametleri (Çev: M. Kanık). İstanbul: İz Yayıncılık.

21. Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

22. Güner, N. (2010). Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

23. Hatipoğlu, G., Özkan Hıdıroğlu, Y., ve Tok, N. T. (2018). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki makalelere yönelik bir içerik analizi. Journal of Human Sciences, 15(2), 1362-1380.

24. Komitoğlu, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

25. Neuman, W. L. (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.

26. Okutan, M. (2006). Sınıf yönetiminde örnek olaylar (2 b.). Ankara: Öğreti Yayıncılık.

27. Okutan, M. (2015). Sınıf yönetiminde örnek olaylar (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık. Ankara

28. Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. Sakarya University Journal of Education, 4 (1), 116-136.

29. Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. New York: John Wiley & Sons, Ltd Pianta, R. C. ve Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. Educational Researcher, 38(2), 109–119.

30. Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4 (1), 52 - 64. doi: 10.14689/issn.2148 - 2624.1.4c2s3m

31. Sandelowski, M. ve Barroso, J. (2003). Toward a meta synthesis of qualitative findings on motherhood in HIV - positive women. Research in Nursing & Health, 26 (2), 153 170.http://www.evidenciaencuidados.es/es/attachments/article/43/7_Sandellowski_M_200 _HIV_Met asyntyhhesis.pdf adresinden erişildi

32. Sarıtaş, M. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama (Gözden geçirilmiş 2 b.). (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

33. Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.

34. Şentürk, H. & Oral, B. (2008). Türkiyede sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. Electronic Journal of Social Sciences, 7 (26), 1-13.

35. Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (ss. 99-146). Ankara: Pegem.

36. Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(3), 287-305.

37. Terzi, Ç. (2001). Öğretmenleri sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. (A. Üniversitesi, Dü.) Eskişehir: Yayımlanmamış tez.

38. Tekgöz Obuz, A , Gencer, N , Babahanoğlu, R . (2021). Covıd-19 Pandemisi Konusunda Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Değerlendirme . Selçuk Sağlık Dergisi , 2 (1) , 42-64 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ssd/issue/62011/908650

39. Ünal, S., & Ada, S. (2003). Sınıf yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi T.E.F. Matbaa Birimi.

40. Wragg, E. C.& Wragg, C. M. (1998). Classroom management research in the United Kingdom. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, Eric Document, 418971).

41. Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 8(2), ss. 196-211.

42. Yılmaz, K . (2020). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Araştırmalarında Kullanılan Bazı Veri Toplama Araçları İle İlgili Bir Değerlendirme . Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi , 4 (1) , 1-18 .

EKLER

EK-1. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar

A1. Kaplan, Z.(2018) *Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul

A2. İlhan, S.(2011) *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

A3. Doğan, T.(2020) *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları İle Duygusal Zekâ Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir

A4. Gangal, M.(2020) *Uygulamalı Sınıf Yönetimi Eğitimi Ve Pedagojik Dokümantasyon Uygulamalarının Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi,* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

A5. Yıldırım, M.(2019) *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algıları Ve Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

A6. Özçelik, Z.(2019) *Okul Öncesi Öğretmenleri Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

A7. Büşra, S.(2019) *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Sosyal Ağları Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya

A8. Yıldız, M.(2019) *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Becerileri,* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

A9. Aydın, T.(2019) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

A10. Al, H.(2019) *Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

A11. Çelik, O.(2019) *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

A12. Öztürk, H.(2019) *Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri İle İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılması,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul

A13. Doğan, Ö.(2019) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Sultanbeyli Ölçeği),* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

A14. Kendirci, M.(2019) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul

A15. Küsmüş, G.(2018) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

A16. Sağlam, H.(2018) *Öğretmenlerin Duygusal Zekaları Ve Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu

A17. Ekici, C.(2018) *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği),* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

A18. Karatekin, K.(2018) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişknin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

A19. Yıldız, M.(2018) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlişkisi,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

A20. Kocaman, A.(2018) *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

A21. Sevce, S.(2017) *İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

A22. Bayraktar, M.(2017) *Öğretmenlerin Öğrencileri Tarafından Zorbalığa Uğrama Durumları Ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa

A23. Karakaya, E.(2017) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

A24. Aydın, D.(2017) *Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Öğretmenlik Stilleri Üzerindeki Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir

A25. Düzgün, O.(2016) *Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat

A26. Yıldırım, Ö.(2016) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki: Başakşehir Ve Küçükçekmece Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul

A27. Adıgüzel , İ.(2016) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize

A28. Gültekin, S.(2015) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep

A29. Arat, R.(2015) *Ortaokullarda Kullanılan Bilgi İletişim Teknolojilerinin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya

A30. Umar, S.(2015) *Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya İli Örneği),* Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Konya

A31. Semerci, D.(2015) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Algıları Ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

A32. Sönmez, E.(2014) *İlk Ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu

A33. Cülha, A.(2014) *Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler İle Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması,* Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

A34. Çoban, M.(2014) *Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep

A35. Koçoğlu, A.(2013) *İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

A36. Yüksel, A.(2013) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği),* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

A37. Daşıran, T.(2013) *Okul Öncesi Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programının Etkisinin Değerlendirilmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

A38. Uç, H.(2013) *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki (Maltepe İlçesi Örneği),* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

A39. Nur, İ.(2012) *Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği),* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya

A40. Akkaya, M.(2011) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerğleri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği),* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

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

Review Article

Subject Area
Educational Sciences

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3477-3484

Arrival
07 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64926
Article Serial Number
21

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64926

How to Cite This Article
Yüksel, A., Kaya, S., Düzgün, Ç. & Tokses, E. (2022). "Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Stres Kaynakları " International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3477-3484

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

Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Stres Kaynakları

Stress Sources of School Heads and Teachers

Adem Yüksel [1] Süleyman Kaya [2] Çağatay Düzgün [3] Erhan Tokses [4]

[1-2-3-4] Öğretmen., MEB, Adana, Türkiye

ÖZET

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin stres kaynaklarının araştırıldığı bu çalışmada stres yaratan nedenlerden ne kadar etkilendiklerini, stresin nedenlerinin tespit edilerek stresle mücadele ve stresi önleme sürecine destek sunabilecek mekanizmaların geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Düzce ilinde yüksek lisans programında eğitim alan 50 öğretmenin katılım sağladı araştırma grubunda nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular ve açık uçlu soru tekniği ile toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirmeye alınmış ve şu sonuçlar çıkarılmıştır: Öğretmenlerin okullarda iletişim, çalışma alanı, hiyerarşik yapılanma ve kariyer odaklı engelleyici stres kaynakları bulunmaktadır. Stresin fazla düzeyde veya yönetilememesi halinde fizyolojik, psikolojik ve mesleki sorunlar meydana gelecektir. Okul yöneticilerinin yaşadığı iş stresi hakkındaki veriler, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan gönüllü 10 okul müdürü ile yapılan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla ve görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Nitel veri analiz programı MAXQDA kullanılarak kategoriler ve temalar ile iş stresi kaynakları, iş stresinin nasıl etkilediği, iş stresi ile nasıl başa çıktıkları ve genel görüşleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Stres, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinde Stres Kaynağı, Stresi Yönetme

ABSTRACT

In this study, which investigates the sources of stress of school administrators and teachers, it aims to contribute to the development of mechanisms that can support the process of combating stress and preventing stress by determining how much they are affected by the causes of stress and the causes of stress. Qualitative research method and survey model case study technique were used in the research group, in which 50 teachers studying in the master's program in Düzce participated in the 2013-2014 academic year. The data collected by semi-structured questions and open-ended question technique were evaluated by descriptive analysis technique and the following conclusions were drawn: Teachers have communication, work area, hierarchical structure and career-oriented obstructive stress sources in schools. Physiological, psychological and occupational problems will occur if stress is excessive or cannot be managed. The data on the work stress experienced by school administrators were collected by semi-structured open-ended questions and interview technique with 10 volunteer school principals working in official primary schools in Eskişehir province Odunpazarı. By using the qualitative data analysis program MAXQDA, categories and themes, sources of work stress, how work stress affects, how they cope with work stress and their general views are examined.

Keywords: Stress, Source of Stress in Teachers and School Administrators, Managing Stress

1. GİRİŞ

Günümüze kadar farklı tanımlamalarla ifade edilen stres; yaşamdaki değişimlere uyum sağlayan bireylerin yaşam zevkinin azalması ve yaşamla bağının kopması neden olan hislerin bütünü olarak değerlendirilmiştir. Zamanla değişime uğrayan stres kavramı 1930 'lu yıllarda çevresel ve duygusal uyarıcılara yönelik uyum sağlarken ortaya çıkan ruhsal ve bedensel tepki olarak ifade edilmiştir. Modern hayatın kaçınılmaz duygusu olarak benimsenen ancak tanımlamalarından olumsuz niteliklere vurgu yapan bu kavram her zaman kötü ve kaçınılması gereken bir durum değildir. Kimi zaman bireyin motivasyon ve gelişim kaynağı olabilirken kimi zaman da harekete geçiren ve güçlendiren bir kaynak olabilir. Ancak kişide olumlu ve kamçılayıcı etki oluşturması stresin belirli bir düzeyde olması ve kişinin başa çıkabileceği ölçüde olması ile mümkündür. Aksi halde bireyde kaygı ve gerilim yaratarak psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklara neden olabilir (Er & Kaya, 2014: 1-2). İlerleyen teknoloji, yapısal ve mekânsal değişimler, yaşam koşullarının zorlaşması, rekabeti artıran etmenlerle beraber günümüz koşullarında stres kaynakları da değişime uğrayarak stres düzeyinde artış görülmüştür. Bu durum 'stres', 'stres yönetimi', 'stresle mücadele', 'stresi önleme mekanizmaları' konularına dair araştırmalar yapılması ve literatürün zenginleşmesini sağlamıştır (Hatiboğlu & Radmard, 2015: 52).

Stresin yer almadığı bir hayat döngüsünün imkânsız hale geldiği günümüzde stres faktörleri insan hayatında önemli etkiler doğurarak kişinin sosyal hayatını, iş alanını ve işi yönetim biçimini etkilemektedir. Özellikle stresi kontrol altına alamayan kişiler için huzursuz ve gergin süreçler başlayarak hayatına olumsuz etkiler sirayet etmeye başlar (Kalkan, 2018: 1). Amerika Stres Enstitüsü araştırmaları ile öğretmenlik mesleği insan sağlığına yüksek etki eden meslekler arasında yer almış ve olumsuz etkileri risk faktörleri olarak değerlendirilmiştir (Cemaloğlu, 2007: 73).

Çalışma hayatını tehdit ederek işe ilgisizlik, verim azalması, işi bırakma, hata yapma veya sebebiyet verme, meslek hastalığı gibi olumsuzluklara neden olan stres, doğru yönetimi ve kontrolü ile başarıyı yakalama, üretkenliği artırma, zinde ve uyanıklık sağlama, detaylara karşı dikkat verme, heyecan uyandırma, motivasyon sağlama, güven artırma gibi olumlu sonuçlar da sağlatabilir. Ancak olumsuz etkileri ortadan kaldırarak olumlu sonuçları beslemek için stresin kavram olarak ifadesini, kaynaklarını, nasıl ortaya çıktığını ve nasıl ortadan kaldırılacağını bilmek gerekir. İnsan çağlar boyunca stresi ve etkilerini ortadan kaldırmak için çaba sarf etmiştir. Ancak günümüzde hala bu konu canlılığını korumakta ve araştırma konusu olarak ele alınmaktadır. Bunun nedeni ise günümüzde değişen yaşam ve çalışma koşulları ile stresin tanımı, nedenleri, sonuçları da değişim göstermektedir. Bu konudaki önem arz eden bir diğer husus ise önce araştırma kaynak ve sonuçlarının değerlendirmeye alınmasıdır. Geçmişte çalışması yapılmış ve sonuç elde edilmiş araçların günümüzde de inceleme ve değerlendirmeye alınması halihazırdaki çalışmalara da ışık olacaktır (Çargan, 2018: 19-20).

Örgütsel ortamlardaki stresin en önemli düzeyi de yöneticilerin karşılaştığı stres kaynaklarıdır. Örgütsel ve organizasyonel yapılarda yönetim düzeyindeki stres o organizmadaki her alana yansır ve kurumun verimine ilişkin sorun doğurabilir. Eğitim kurumlarında ise okul yönetimindeki stres öğretmenlere, idari/yönetimsel süreçlere ve öğrencilere etki eder. Pehlivan (1993) tarafından "Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları" başlıklı doktora tezinde stres kaynakları ortaya çıkarılmaya yönelik 271 müfettiş, 169 okul müdürü, 710 öğretmen örneklem kapsamına alınarak 727 geçerli ve 80 maddeli bir anket formu ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Kişisel bilgiler, stres belirtileri, stres nedenleri, stresin performansa etkileri, stresle başa çıkma yöntemlerini içeren sorular dahilinde "fiziksel, davranışsal ve psikolojik" olarak stres belirtilerinin meydana geldiği sonucuna varılmıştır. (Kıral, 2016: 50).

Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim hayatındaki rolü kritik bir öneme sahiptir. Bir organizasyonun hedeflerine ulaşmasındaki belirleyici kişi ve kontrol mekanizması o yapılanmadaki yöneticidir. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere yöneticinin verimi, yönetim biçimi ve bunları etkileyen olumsuz faktörler de büyük önem taşımaktadır. Bu gerekçeyle stresin okul yöneticisini nasıl etkilediği ve olumsuz sonuçları ortadan kaldıracak araçlar araştırma konusu olmuştur (Yıldırım, 2011: 232). Okul yöneticilerinde stres kaynaklı ertelemeye eğimli davranışların görüldüğü ve sorumluluktan kaçınma gibi verimliliği etkileyen sonuçlar meydana geldiği tespit edilmiştir. Her ne kadar bu davranışların kişilik özelliğinden kaynaklandığı belirtilmiş ve karakteristik bir tutum olarak nitelendirilmiş olsa da bireyi bu davranışlara iten etmenlerin temeli olarak stresin varlığı kabul edilebilir (Cömert & Dönmez, 2018: 2).

Eğitim kurumların başarıları, kurum yöneticileri ve öğretmenlerin performansına ve örgütsel davranışların uyumuna bağlı olarak şekil almaktadır. Günümüzde iş performansını ve başarıyı etkileyen dinamik olarak fiziksel faktörlerden ziyade zihinsel dinamikler ön plana çıkmıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve yapay zekâ ile fiziksel çaba ile gerçekleşen çalışmaların kontrol ve yönetimi kolaylaşmıştır. Ancak stres, kaygı, motivasyon gibi zihinsel ve duyusal mekanizmaların kontrol ve yönetimi uzun vadeli ve birden çok aracın iş birliği ile mümkündür (Ekinci & Ekici, 2003: 94). Bu çalışmanın amacı da bu ölçüde önemli bir konunun literatürde bir arada ele alınması, öğretmen ve okul yöneticilerine etki doğuran stres kaynaklarının ortak bir payda ile çözüme kavuşturulmasıdır.

Okul yöneticilerin başlıca stres nedenleri; etik kaygılar, bürokrasi, maddi imkanlar, keyfilik, insan unsuru, yönetim zorlukları, karar ve çalışma ortamı olarak belirlenmiştir. Öğretmenler için ise; mesleksel görünüm, örgütsel olanaklar, öğrenci tutum ve davranışları, mesleki güvence, velilerin tutum ve davranışları, insan ilişkileri, yönetici tutum ve davranışları, çalışma ve karar alma koşulları, rol belirsizliği, mesleki kariyerindeki yükselme ve gelişme olanakları, denetim biçimi, kararlara katılma ve iletişim olarak belirlenmiştir. Bu etmenleri ise yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş niteliklerinde değişkenlik göstermektedir (Gülbeyaz, 2006: 287). Stresin yönetilememesi veya baş edilmesi mümkün düzeyden daha fazla olması halinde organizasyonel alanlarda bazı sonuçlar görülür. Bunlar; çalışma sisteminde güvensizlik, aşırı duygusal tepkiler, iş performansında azalma, iş kazası için risk yaratma, sorunlarla başa çıkamama, başarı düzeyinde düşüş, işe devamsızlığın artması, sağlık problemlerinin artması, yorgunluk, sinirlilik, iştahsızlık gibi fizyolojik rahatsızlıklar, hatalara karşı duyarsızlaşma ve önlem almama gibi sistemi doğrudan etkileyen ve verimi azaltan etkiler meydana gelir. Bu nedenle stresin kaynaklarını tespit etmek ve çözüm üretmek eğitim ve öğretim süreçleri için hayati önem arz eder (Yolbakan, 2019: 15-16). Okul müdürlerinin stresine ilişkin kaynaklar, kaçınılmaz sonuçları ve eğitim kurumlarına olan etkilerine dair nitel araştırmalar literatürde eksik olup örgütsel yapılarda politika yapıcı ve yöneticilerin yol göstericiliği açısından stres olgusunun yönetimi de alanın ihtiyaçlarındandır (Akdemir & Girgin, 2021: 364).

Öğretmenin stres yaşaması ve bununla baş etme noktasında yetersiz kalması bütün sınıfa etki ederek onları da eğitim hayatlarında gergin veya başarısız kılabilir. Bu da eğitim sisteminde telafisi mümkün olmayacak ölçüde sorunlar doğurabilir. Çünkü eğitim hayatı kişinin sadece öğrenimine ilişkin bir süreç olmayıp gelişimini de etkileyen ve hayatının büyük bir kısmını verdiği süreci ifade eder. Öğretmendeki stres düzeyin fazla olması veya

yönetilememesi sınıf içi disiplinin bozulmasından daha ziyade öğrencilerin uyumsuz davranışlarına ve verimin azalmasına neden olabilir (Eskrıdge & Coker, 1999:).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, insan hayatında oldukça önemli bir yer tutan okul hayatında iletişimde olduğu öğretmen ve okul yöneticilerinin iş hayatındaki stresin kaynaklarının tespit edilmesine yöneliktir. Bu hedefle aşağıdaki soruların cevaplarına yönelik araştırmalar yapılmaktadır.

1. İlk ve ortaokullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin stres kaynakları nedir?
2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin stres kaynakları cinsiyete, yas ve mesleki kıdeme, medeni duruma, mezuniyet durumu ve alanı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin stres düzeyleri mesleki kıdem, medeni durum, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki stresleri iş performansına ne ölçüde etki etmektedir?
5. Okul müdürlerinin yaşadığı stres çalıştığı kurumu nasıl etkilemektedir?
6. Okul müdürleri ve öğretmenlerin stres dinamiklerine dair benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Tüm meslek gruplarında görülen ve ilerleyen teknolojinin kaçınılmaz bir sonucu olan stres, eğitim kurumlarının da mücadele etmesi gereken önemli konulardan biri haline gelmiştir. Stresin hem iş hem de sosyal hayata birçok etkisi vardır ve olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için kavramın her yönüyle bilinmesi gerekiyor. Yine stres kaynaklarının neler olduğu, iş hayatındaki motivasyonu nasıl etkilediği araştırması, stresle baş etme yöntemlerinin geliştirilmesi, kurumdaki olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmak için öğretmen ve okul yöneticilerinin çalışma hayatlarına yönelik araştırma yaparak eğitim kurumlarındaki verimin artırılmasına destek vermektir (Soyhan, 2019: 9). Aynı kurumda farkı roller ve farklı yöntemlerle mesleğini icra eden öğretmen ve yöneticilerin ortak bir hedefle eğitim – öğretim hayatına katkıları, öğrencilere verimli bir ortam sunma gayeleri bulunmaktadır. Birbirine etkilerinin kaçınılmaz olduğu eğitim sistemindeki okul hayatının önemli rollerindeki stres kaynaklarına verilerin analizi ile bakış açısı sunulmaktadır (Akdemir & Girgin, 2021: 365).

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Deseni

Öğretmenlerin stres kaynağına yönelik tarama araştırma modeli ile yapılan çalışmada nitel araştırma verileri anket ve kaynak tarama ile bir araya getirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim kurumunda geçirdiği süreçlerden kaynaklanan stres kaynakları ile stresi yönetme süreçlerinde geliştirilen mekanizmaları belirlemek amacıyla verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Göksoy & Argon, 2014: 249). Okul yöneticilerinin stres hakkındaki görüşleri ve stres nedenleri olarak gördüğü dinamikler nitel araştırma yöntemi ile durum ve tutum incelemesi kapsamında değerlendirmeye alınarak stres kaynaklarındaki farklılıkları analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan analiz çalışması daha önce benzer amaçla yapılan, geçerlilik ve güvenilirliği kabul gören verilerin analizleridir (Akdemir & Girgin, 2021: 365).

4.2. Çalışma Grubu

2013-2014 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde tezsiz yüksek lisans programına katılan 50 öğretmen araştırmada çalışma grubu olarak belirlenmiş ve programa katılan öğretmenlerin çeşitli eğitim aşamalarında ve kıdemlerde olmaları nedeniyle verilerde çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir (Göksoy & Argon, 2014: 249). Araştırmanın çalışma grubu, Eskişehir ilinde görev alan 10 okul müdüründen oluşmakta ve örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile katılımcılar örnekleme dahil edilmektedir (Akdemir & Girgin, 2021: 365).

Tablo 1. Öğretmenlere ait demografik bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	25	50
	Erkek	25	50
Yaş	20-30	6	12
	31-40	18	36
	41-50	16	32
	50 ve üzeri	10	20
Bölüm	Okul öncesi	10	20
	İlkokul	10	20
	Ortaokul	10	20
	Genel lise	10	20
	Meslek lisesi	10	20
Toplam		50	100

Tablo 2. Okul müdürlerine ait demografik bilgiler

Demografik Özellik	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	4	%40
	Erkek	6	%60
	Toplam	10	%100

4.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Durum çalışması kapsamında öğretmenlerin iş hayatlarındaki stres olgusunu ele alarak stresin neden ve sonuçlarına ilişkin ayrıntılı değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Standardize edilmiş açık uçlu soru tekniğine uygun yarı yapılandırılmış sorulardan meydana gelen görüşme formu, çok sayıda katılımcıya erişim imkânı sunmaktadır. Formların ön uygulama ile anlaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı gönüllüler aracılığıyla kontrol edilmiştir. Form içeriğinde terimsel açıklamalara yer verilmiş ve katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular yöneltilmiştir ve konu dışı sorular yönlendirilmemiştir (Göksoy & Argon, 2014: 250).

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma konusu olan değerlendirmeye ulaşabilmek için yapılan araştırma ve veri toplama araçları ile elde edilen bulgular betimsel analizle yorumlanmıştır. Bu kapsamda kavramsal öğelere gözlemsel boyut kazandırılarak verilerin hangi temalar çerçevesinde inceleneceği belirlenir ve sistematik bir ayrımla veriler bir araya getirilir, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır. Daha sonra neden sonuç ilişkisi ile olgular arasında karşılaştırma yapılarak veriler yorumlanır (Göksoy & Argon, 2014: 252). Araştırma sonucu çıkarılan veriler, içerik analizi ile kavramlara ve ilişkilere ulaşılmasını sağlamıştır. Bu sayede benzer veriler saptanmış kavram ve temalar dahilinde bir araya getirilerek şemalandırılır. Thomas ve Hardene (2008) tarafından kullanılan nitel veri analiz programı MAXQDA 2018; bulguların kodlanması, betimleyici temaların geliştirilmesi, analitik temaların üretilmesi, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ile tamamlanmıştır (Akdemir & Girgin, 2021: 366).

4.5. Bulgular

Stresin bir değişkene bağlı olarak farklı düzeylerde seyretmesi mümkündür ve hatta cinsiyet, yaş, medeni hal, uyruk, bağlı olunan kurum, kamu veya özel sektör olmasına bağlı olarak artış veya azalma göstermektedir (Bulut, 2006: 40). Öğretmen ve okul yöneticilerinin benzer ve farklı dinamiklere bağlı değişkenleri aşağıda ele alınacaktır.

Öğretmenlik mesleğinin lisans öğrenim süreci ile başlayan stres kaynaklarına vurgu yapmak amacıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı' nda öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarının verilerine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda (Tablo 1) yer verilmiştir. F kısmında ilgili konuya ilişkin alınan görüş sayısı belirtilmektedir. Bu başlıklar öğretmen adaylarında mesleğe başlamadan mesleğe ilişkin stres yaratan, kaygı oluşturan süreçler ve olumsuz etkenler olarak değerlendirilmiştir. (Er & Kaya, 2014: 4)

Tablo 3: S.Ü. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "lisans eğitim-öğretim sürecinde" stres kaynakları

Stres Kaynakları	**f**
KPSS Stresi	7
Eğitim öğretim sürecinin monoton olması	6
Eğitim sistemi	4
Uyum problemi	3
Üniversite ile ilgili sıkıntılar	3
Hocaların yetersiz olması ve ayrım yapılması	2
Toplam	25

Aşağıdaki tabloda (Tablo 2) öğretmenlerin görevlerini icra ettikleri süreçte karşılaştıkları olumsuz stres kaynağı olarak nitelendirdikleri dinamikler mevcuttur. Dört ana başlıkla kategorilere ayrılan stres kaynaklarının görev

engeli olarak görüldüğü ve çalışma ortamının verimi en çok etkileyen faktör olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Göksoy & Argon, 2014: 254).

Tablo 4: Okullarda engelleyici kabul edilen stres kaynakları

Tema	Tanım	Kodlar (Alt Temalar)	n
Sosyal/Beşeri	İnsanlar arası ilişkilerden kaynaklanan	Öğrenci davranışları	20
		Veliler	18
		Yöneticiler	13
		Meslektaş dayanışma ve desteğinin azlığı	10
		Çalışanlar	6
Okul Ortamı	Öğretme-öğrenme faaliyetlerin yapıldığı fiziki mekânlar	Kalabalık sınıflar	24
		Disiplin sorunları	19
		Öğrencilerdeki akademik başarısızlık	15
		Ders araç-gereç yetersizliği	15
		Çalışma koşulları (fiziki mekânlar, temizlik, ısı, ışık, gürültü)	15
		Sıkıcı, rutin işler	7
Bürokrasi	Mevzuat ve düzenlemeler	Çalışma saatlerinin fazlalığı	14
		Sık mevzuat değişikliği	13
		Gereksiz denetim ve evrakları	8
		Yetersiz yöneticiler	8
		Belirsizlikler	7
		Değişen programlar	7
Mesleki	Öğretmenlik mesleğinden ve kişisel nedenlerden	Başarısızlık korkusu	17
		Statü düşüklüğü	9
		Yüksek beklentiler	9
		Kariyer sistemin olmaması	7

Stresin olumlu ve olumsuz olmakla beraber bedensel, ruhsal ve davranışsal olarak birçok sonucu vardır. Aşağıdaki tabloda (Tablo 3) okullarda engelleyici stres kaynaklarının sonuçlarına yer verilmiş olup psikolojik etkilerinin daha fazla olduğu ve bunun davranışlara yansıyarak iş hayatında olumsuzluklara neden olduğu görülmektedir (Göksoy & Argon, 2014: 256).

Tablo 5: Okullarda Engelleyici Stres Kaynaklarının Belirtileri/Sonuçları

Tema	Tanım	Kodlar (Alt Temalar)	N
Psikolojik	Duygulardaki belirtiler	Sinirlilik	*36*
		Moralsizlik	*35*
		Kaygı, tedirginlik	*23*
		Mutsuzluk	*22*
		Dikkat dağınıklığı	15
		Motive olamama	11
Fizyolojik	Bedensel belirtiler	Yorgunluk	18
		İştah kaybı	15
		Mide, baş ağrısı	12
		Uykusuzluk	12
		Sık hastalanma	9
		Sigara kullanımı	6
Mesleki	Mesleki verimliliğe etkisi	Performans düşüklüğü	40
		Sağlıklı karar verememe/kararsızlık	31
		Öğrencilere baskı ve kızgınlık	10
		Başarısızlık duygusu	9
		Boşvermişlik ve duyarsızlık	8

Araştırma dahilinde katılımcılar tarafından stresin nasıl algılandığı, hangi durumların stres olarak tanımlandığı, iş yerindeki stresin hangi ibarelerle ifade edildiği önem taşıyan bir olgu haline gelmiştir. Araştırma konusu olan stresin kaynaklarının doğru tespit edilerek gerçeğe uygun bir çıkarım yapılabilmesi için kavramların ve durumların aynı perspektiften yorumlandığına dair teyit amacıyla katılımcılardan aşağıdaki tabloda (Tablo 4) görüleceği üzere iş tanımı hakkında görüşler alınmıştır. Buradan anlaşılacağı gibi iş stresi iş yerinde gerçekleşen ve iş yeri hedeflerine erişim sürecindeki engeller olarak genellenebilir (Akdemir & Girgin, 2021: 367).

Tablo 6: Müdürlerinin İş Stresi Tanımı Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
İş Stresi Kavramı	İşlerin Yolunda Gitmemesi	1	%6,66
	Planlanan İşlerin Gecikmesinin Oluşturduğu Sıkıntı	1	%6,66
	İş Ortamında Çözüme Kavuşturulamayan Sorunlar	1	%6,66
	Bireyin Üstesinden Gelemeyeceğini Düşündüğü Sorunlar	1	%6,66
	Bireye Görevi Dışında Sorumluluk Verilmesi	1	%6,66
	Yapılması İstenen İş İçin Yetki Verilmemesi	1	%6,66
	Bireyin Problem Durumunda İşin İçinden Çıkamadığında Yaşadığı Duygu Durumu	3	20
	Bireyin Çalıştığı Ortamda Oluşan Sorunlara Çözüm Bulunamaması	2	%13,33
	Sınıf Ortamında Düşünülmemesi Gereken Çöp	1	%6,66
	İş Yerinde Yaşanan Ruhsal Sıkıntı	2	%13,33
	Psikolojik Yorgunluk	1	%6,66
	Toplam	15	%100

Araştırma grubundan stresin teorik ifadesi ve eğitim kurumundaki niteliği hakkında görüşü alındıktan sonra okulda mesleğin icrasından kaynaklı stres dinamikleri ve sebeplerine dair aşağıdaki tabloda (Tablo 5) görülen sonuç görüşleri alınmıştır. Bu verilerden en fazla maddi kazanç, veli iletişimi ve öğretmen odaklı konular olmuştur (Akdemir & Girgin, 2021: 370).

Tablo 7: Okul Müdürlerinin Yaşamış Olduğu İş Stresi Kaynakları/ İş Stresi Yaşama Sebepleri Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
İş Stresi Kaynakları/ İş Stresi Yaşama Sebepleri	Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlar	2	%7,40
	Velilerden Kaynaklı Sorunlar	5	%18,51
	Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar	4	%14,81
	İş Akışını Bozan Her Şey	1	%3,70
	Yetkisiz Sorumluluk Verilmesi	1	%3,70
	Kanuni Yükümlülük ve Sorumluluklar	1	%3,70
	Olabilecek Aksaklıkların Öngörülememesi	1	%3,70
	Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Politikalarını Sürekli Değiştirmesi	1	%3,70
	Okul İdaresinin Görev Süresi	1	%3,70
	Eğitimde Milli Politika Eksikliği	1	%3,70
	Yetkilerin Sınırlılığı	1	%3,70
	Parasal Konulardan Kaynaklı Sorunlar	5	%18,51
	İletişim Eksikliğinden Kaynaklı Sorunlar	1	%3,70
	Öğrenci-Öğretmen Etkileşiminden Kaynaklı Sorunlar	1	%3,70
	Öğretmen—Veli Kaynaklı Sorunlar	1	%3,70
	Toplam	27	%100

Stresin olumlu ve olumsuz sonuçları olabileceği vurgusundan sonra stresle baş edememe ve stresin aşırı düzeyde varlığı halinde iş yerinde doğabilecek olası sonuçlara dair görüşler hakkında aşağıdaki tabloda (Tablo 6) yer almaktadır. İşten ayrılma ve duygu durumu olumsuz etkileme halleri başta olmak üzere motivasyon düşüklüğü, sorunlarla baş etme süreçlerine olumsuz etkisi, yorgunluk hali gibi sonuçlara neden olmaktadır (Akdemir & Girgin, 2021: 371).

Tablo 8: Okul Müdürlerinin Yaşadığı İş Stresinin Çalışma Performansına Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)
İş Stresinin Okuldaki Çalışma Performansına Etkileri	Anlık İşten Ayrılma Niyeti	2	%15,38
	Personel ve Veli Kaynaklı Yaşanan Sıkıntıların Olumsuz Etkisi	1	%7,69
	Kaynak Bulma Konusunda Teşvik Edilmenin Olumlu Etkisi	1	%7,69
	Kaynak Bulunmadığında Yaşanan Olumsuz Etki	1	%7,69
	Bireylerin Görevlerini Yapmaması Sonucu Oluşan Olumsuz Etki	1	%7,69
	Veli İsteklerinin İlgili Yönetmeliklere Uygun Olmaması Durumu	1	%7,69
	Gün İçinde Yaşanan Duygu Durumuna Olumsuz Etkisi	2	%15,38
	Mesleki Deneyim ve Kıdemden Kaynaklı Olumsuz Etki Etmemesi	1	%7,69
	Diğer Çalışanları Olumsuz Etkilemesi	1	%7,69
	Fiziksel Yorgunluğa Sebep Olmasından Dolayı İşlerin Aksaması	1	%7,69
	Bireylerin Motivasyonuna Olumsuz Etkisi	1	%7,69
	Toplam	13	%100

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin birbirine girift olmuş bir çalışma sistemi vardır ve birbirinden ayrı değerlendirilmesi veya etkilenmemesi mümkün değildir. Öğrencilerin eğitim sürecindeki verimi doğrudan etkileyen okul yönetici ve öğretmen davranışlarının bu sürece olumsuz etki etmemesi için stres yaratan araçların ortadan kaldırılması ve önleyici mekanizmaların geliştirilmesi bir zaruriyet olarak karşımıza çıkar (Ok, 2006: 65). Eğitim kurumlarında öğretmen ve okul yöneticileri başarı, motivasyon, performans gibi birçok alanda birbiri ile etki halinde iken kimi zaman birbirleri için olumsuz bir süreç nedeni olabilir. Örneği öğretmen davranışları veya okul yöneticisinin idari tutumları bir diğeri için stres kaynağı olabilir. Bu ve benzeri olumsuz etkileşimleri ortadan kaldırmak ve hatta stres kaynağı olarak karşılaşılan diğer faktörler açısından destekleyici rol olabilmek için öğretmen ve okul yöneticilerinin iletişim ve iş birliği bu noktada büyük önem arz etmektedir (Yetişir, 2011: 86).

Okul yönetimi ve öğretmenlik mesleği arasında görev tanımı, niteliği ve içeriği hakkında birçok fark olmasına rağmen kurumsal hedef ve nihai amaç bağlamında ‘‘eğitimin verimi ve öğrencinin başarısı’’ na dair büyük bir ortak payda bulunmaktadır. Eğitim hayatının önemli sac ayakları olan bu mesleklerle ilgili stres kaynaklarına ve yönetimsel çözümlere dair benzer tarafları ile yola çıkıldığında her iki tarafı olumlu etkilerle başarı ve yüksek motivasyona ulaştıracak çözümler gözükmektedir (Günbayı & Akcan, 2013:).

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kurumsal düzeyde karşılaştıkları stresler temel olarak sosyal ilişkiler, okul ortamı, bürokratik yapı ve mesleki süreçlere bağlıdır. Bu stres kaynaklarına bağlı olumsuz sonuçları ortadan kaldırmak veya etkilerini azaltmak için kalıcı çözümler üretilmeli ve stresle baş etmeyi kolaylaştıran faktörlerin varlığına yer verilmelidir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin iletişim düzeylerinin aktif olması, mesleki motivasyon araçlarının işlerliği, sosyal aktivitelerle çalışma alanlarının dinamik kılınması, monoton sistemi önleyen değişim ve yenilik odaklı bakış açısının varlığı, mesleki gelişimi sağlayacak kapasite artırıcı eğitimler, mesleğin önemini vurgulayan ve saygınlığı artıran farkındalık oturumları yapılabilir (Göksoy & Argon, 2014: 264).

5.1. Öneriler

- ✓ Çalışanlar için belirsizlik yaratan konuların belirlenerek performansı etkileyen süreçlerin önüne geçilebilir.
- ✓ İletişim araçlarının geliştirilerek stres yaratan yetki ve sorumluluk konuları netleştirilebilir.
- ✓ Organizasyon içerisindeki yapılanmada bütün personelin katılımı öngörülmelidir.
- ✓ Mesleki dayanışmayı artıracak yapılanmalar oluşturulmalıdır.
- ✓ Sorunların çözümüne ilişkin işlevsel, şeffaf ve standardize edilmiş mekanizmalar üretilmelidir.
- ✓ Personelin kendini geliştirebileceği ve çalışma sisteminde değişim yaratabileceği olanaklar sunulmalıdır.
- ✓ Birbirini etkileyen çalışmaların zorunlu hallerde tercih edilmesi ve bu tarz çalışmalarda görev dağılımı, çalışma çerçevesi gibi çatışma yaratacak süreçler netleştirilmelidir.
- ✓ Personel düzenli ödüllendirilerek motivasyon artışı ve kuruma aidiyet duyguları geliştirilebilir.
- ✓ İşin tamamlanması süreçlerinde takdir edilme, beğeni gibi olumlamalar iletişim dili olarak tercih edilmelidir.
- ✓ Stres yönetimine ilişkin mesleki eğitimler alınarak performansa etkisi azaltılmalıdır.
- ✓ Ücret, çalışma koşulları, işin tanımı ve içeriği gibi motivasyona doğrudan etki eden koşulların iyileştirilmesi ve duruma göre güncellenmesi.

KAYNAKÇA

1. Akdemir, A. & Girgin, S. & Girgin, Ü. (2021). İlkokul Müdürlerinin İş Stresi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, Ulak Bilge Sosyal Bilimler Dergisi, 58, 363-382
2. Bulut, M.A. (2006). Rehber Öğretmenlerde Stres Kaynaklarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa, Yakın Doğu Üniversitesi
3. Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 5(1): 73–112.
4. Cömert, M. & Dönmez, B. (2018). Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(2), 1-18

5. Çargan, O. (2018). Stresin Çalışanların Performansı Üzerine Etkileri: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli, Kırklareli Üniversitesi
6. Ekinci H. & Ekinci, S. (2003). Yöneticiler Üzerindeki Etkileri Açısından Stres Kaynakları ve Bir Uygulama, 22(2), 93-111
7. Eskrıdge, D.H. & Coker, D.R. (Çeviren: Mustafa Buluş), (1999). Öğretmenlerde Stres: Belirtileri, Nedenleri ve Başa Çıkma Teknikleri, PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 66-71
8. Er, H. & Kaya, M.F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Stres Kaynaklarının Belirlenmesi, Cumhuriyet International Journal of Education, 3(2), 1-15
9. Gülbeyaz, O. (2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları (Kayseri İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Malatya, İnönü Üniversitesi
10. Günbayı, İ. & Akcan, F. (2013). İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin Yaşadıkları İş Streslerine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması, Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 2(2), 195-224
11. Göksoy, S. & Argon, T. (2014). Okullarda Öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları, Journal of Teacher Education and Educators, 3(2), 245-271
12. Hatiboğlu, E. & Radmard, S. (2015). İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Stres Kaynaklarının ve Stres Yönetimi Stillerinin İncelenmesi, Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(7), 51-72
13. Kalkan, R. (2018). Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi & İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
14. Kıral, B. (2016). Stres ve Okul Yönetimi, ISBN: 978-605-64247- EYUDER Yayınları, Ankara
15. Ok, İ. (2006).İş Stresinin İlköğretim Okullarında Yöneticileri Üzerindeki Etkisi – Konya Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi
16. Soyhan, H. (2019). Çatışma ve Stres Yönetimi: Bursa İli Özel Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, İstanbul Gelişim Üniversitesi
17. Yetişir, A.N. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Tepkileri (Denizli İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Burdur, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
18. Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik Görevinin Okul Müdürlerine Olumlu ve Olumsuz Katkıları, Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(161), 230-245
19. Yolbakan, E. (2019). Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri ile Mesleki Performansları Arasındaki İlişki Aydın İli Efeler İlçesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

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

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3485-3491

Arrival
09 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64946
Article Serial Number
22

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64946

How to Cite This Article
Üstün, A. & Sarısoy, B. Ç. (2022). "Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Eğitim Sistemine Yansımasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Tokat İli Örneği)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3485-3491

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

Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Eğitim Sistemine Yansımasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Tokat İli Örneği)

Teachers' Opinions on the Reflection of the Projects Produced in the Ar-Ge Unit on the Education System (Example of Tokat Province)

Ahmet Üstün [1] Banu Çiçek Sarısoy [2]

[1] Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye
[2] Öğretmen., MEB, Amasya, Türkiye

ÖZET

Ar-Ge birimi içerisinde her yıl yürütülen birtakım projeler bulunmaktadır. Bu projelerin okullara yansıması, okullarda projelerin nasıl işlediği ise önemli bir konudur. Bu nedenle araştırmanın amacı, Ar-Ge biriminde üretilen projelerin eğitim sistemine yansımasına ilişkin öğretmen görüşlerini almaktır. Tokat ili Merkez ilçe de MEB'e bağlı okullar bünyesinde görev yapan 10 kişilik öğretmen çalışma grubu oluşturulmuştur. "Bu araştırma nitel araştırma olarak yapılmıştır. Olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmıştır." Elde edilen sonuçlar betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırmacı analizler sonucunda Ar-ge biriminde üretilen projelerin eğitim sistemine yansımasına ilişkin öğretmen görüşlerini gözlemlemiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda Ar-Ge biriminde üretilen projelerin eğitim sistemimize yansıması öğrenciler, öğretmenler ve okul açısından araştırılmış, projelerin olumlu şekilde eğitime yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak projelerin devamlılığı ve sürdürülebilirliği oldukça önemli görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ar-ge Projeleri, Ar- Ge Birimi, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

There are a number of projects carried out every dec within the Ar-ge unit. The reflection of these projects on schools and how projects work in schools is an important issue. Therefore, the aim of the research is to dec the opinions of teachers about the reflection of the projects produced in the Ar-ge unit on the education system. A 10-person teacher working group has been established within the schools affiliated to the Ministry of Education in the Central district of Tokat province. This study was conducted as a qualitative research. The case science pattern was used. He used the semi-structured interview technique to collect data. The obtained results were analyzed by descriptive analysis. As a result of the researcher's dec, he observed the teachers' opinions on the reflection of the projects produced in the Ar-ge unit on the education system. As a result of the researches, the reflection of the projects produced in the Ar-Ge unit on our education system was investigated in terms of students, teachers and the school, and it was concluded that they reflected positively. Continuity and sustainability of the projects are very important regarding the subject.

Keywords: Ar-Ge Projects, Ar-Ge Dec, Teacher Opinions

1.GİRİŞ

21.yüzyıl eğitim hayatında, bilimsel araştırmalar oldukça önemli bir yer kaplamaktadır. Bilimsel araştırmaların, eğitimin nitelikli bir hal alması için öğretimde mutlaka kullanılması gerekmektedir. Güçlü bilim ve teknoloji üreten ülkelere baktığımızda eğitim hayatları proje temelli öğrenme alanına ayrılmıştır. Bu ülkelerde öğrenciler yaparak yaşayarak ve üreterek öğrenirler. Öğrencinin birden fazla duyusuna seslenen öğrenmeler, çok daha verimli ve kalıcı olmaktadır. Wheatley'e göre (1991) öğrenciler bilgilerin pasif alıcısı değildir, tam aksine bilgiyi aktif şekilde kullanan, onu yaşamlarıyla bütünleştiren insanlar, etkili şekilde öğrenir. Bu tarz öğrenme alanlarında hem öğrenciler hem de süreci yöneten öğretmenler oldukça keyifli öğrenmeler yaşarlar. Ülkemizde ise bu durumu planlı bir şekilde okullarda yürüten birim Ar-Ge birimidir.

Çağımız bilgi ve teknoloji çağıdır. Bilgi ve teknolojilerini yönetemeyen toplumlar başka toplumlara bağımlı olarak yaşamaya mahkûm kalırlar. Bu mahkûm oluş onların her alanda elini kolunu bağlar, onları dışa bağımlı hale getirir. Ülkemizde gelişen teknolojiyi eğitim hayatına yansıtmak önemli bir hal almıştır. Eğitimin her alanında teknolojiden faydalanmak, teknoloji üreten bireyler yetiştirmek, yeni eğitim öğretim programlarımızda temel misyonumuz olmuştur. Buradaki bilgi ve teknolojiyi içselleştirmek, daha ileri seviyelere taşımak ise Ar- Ge biriminin var olma amacıdır. Ülkemizde son on yıldır faaliyetlerini yürüten birim, özellikle Covid-19 döneminde proje ve çalışmalarını daha da artırmış, eğitimde üretim amaçlarına büyük bir hız kazandırmıştır. Çalışmalarını bir hayli yoğun ve tempolu yürüten birim, okullarla eşgüdümlü çalışarak sürece okulda görev yapan herkesi dâhil etmektedir.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Ar-Ge Birimi

Uzun ismiyle Araştırma- Geliştirme (Ar-Ge) Birimi, Milli Eğitim Bakanlığının içerisinde Strateji Geliştirme Müdürlüğü bünyesinde hizmet veren, öğretmen ekiplerinden oluşan bir birimdir. Araştırma ve Geliştirme bilimsel açıdan var olan bilgiyi yukarılara taşımak amacıyla, stratejiyi baz alarak yürütülen, gelenekselin dışında yeni ve orijinal bir çaba ile tecrübelerin yeniliklerle yoğrularak, eğitim alanında bu çaba ve tecrübelerin kullanımı şeklinde açıklanmaktadır. Daha kısa tanımlarsak Araştırma Geliştirme, kurumsal bir kimlikle, yeni düşünce ve projelerin masaya yatırıldığı, bunların sistemli ve yaratıcı bir şekilde uygulandığı birimlerdir (Barutçugil, 1981).

Ar-Ge birimi, milli eğitim müdürlüğünde bulunan strateji geliştirme kısmında görevli il milli eğitim müdür yardımcısı veya milli eğitim müdürlüğünde görev yapan o birimden sorumlu şube müdürüne bağlı olarak kurulur. Birim kurulduktan sonra iki ayrı ekipten oluşan gruplarla iş yürütülür. Bu ekip araştırma, stratejik planlama ve kalite geliştirme ekibi (ASKE) ile projeler ekibi (PEK)'dir. Ekiplerin başında, ekiplerden sorumlu bir ekip sorumlusu öğretmen bulunmaktadır. Ekip sorumlusu, işlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi kısmında süreçleri organize eder, ekibi aktif tutarak grup dinamizmine pozitif bir ivme katar.

Ar-Ge birimlerinde görevlendirilecek öğretmen sayıları il ve ilçede bulunan okul sayısı ile o ilde bulunan okullarda yer alan öğrenci sayısı ile o ilde yaşayan insanların sayısı dikkate alınarak Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından belirlenir. Belirlenen sayıların dışında daha fazla öğretmen görevlendirilmek isteniyorsa Bakanlık tarafından tekrar bir düzenleme yapılarak sayılar yeniden güncellenebilir (Ar-Ge Yönergesi, madde 5).

2.2. Ar-Ge Biriminin Görevleri

Ar-Ge birimi iki temel ekipten oluşmaktadır. Bu ekip araştırma, "stratejik planlama ve kalite geliştirme ekibi (ASKE) ile projeler ekibi (PEK)'dir."

Ar-Ge biriminde görev yapan ASKE ekibinin görevleri oldukça fazladır. Bu görevlerden başlıcaları il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin önemli planlarının hazırlanması, hazırlanan planların sürece dönüştürülmesi kısmını kontrol ve eşgüdümlü çalışmasını kontrol etmektir. Bunun yanında il milli eğitim müdürlüğünün çalışma planı ve yıllık planı ile uygulama raporlarını hazırlamaktır. Hazırlanan raporlar ilgili birimlere iletilir. Bunun sonucunda yeni yol haritaları çizilir.

Bulunulan ilde gereksinim duyulan ihtiyaçları belirleyip, bu ihtiyaçlar doğrultusunda araştırmalar yapan ASKE ekibi, alanında yetkin kişi ve kurumlarla işbirliği yaparak bu ihtiyaçları gidermeye çalışır.

ASKE ekibi eğitim öğretim ile alakalı ilde ihtiyaç duyulan konularla ilgili konferanslar, paneller, sempozyumlar hazırlar, ayrıca hazırladıkları bu etkinlikleri raporlarlar. Hazırlanan rapor, milli eğitim müdürlüğüne sunulduktan sonra gerekli internet sitelerinde paylaşılır.

Ayrıca ilin eğitim kalitesini artırmak adına projeler oluşturulup, yürütülür. Sonuçları kamuoyunu bildirilir. Sürecin geri bildirimi alınır.

Bununla birlikte ekip uluslararası düzeylerde de projeler oluşturur ve bu projelerin takibini yapar. Süreçte yurtdışındaki çeşitli kurum ve kuruluşlarla mutlaka iş birliği yapılır.

Ar-Ge biriminin bir diğer ekibi ise proje ekibidir. Bu ekip sürekli projelerle ilgilenir. Bu bağlamda ilk olarak il milli eğitim müdürlüğünün kurumsal kimliğini ileri seviyelere taşımak adına ulusal ve uluslararası, bölgeyi ya da taşrayı ilgilendiren projeler oluşturmak, bu projeleri yürütmek ve sonuçları hakkında raporlar hazırlamak bu ekibin asli görevidir.

Milli eğitim müdürlükleri ile okullarda bulunan personele proje hazırlama, sunma, raporlama ile alakalı eğitimler verip, onları konu hakkında bilgilendirerek, onlara her türlü alanda teknik destek sağlamak da proje ekibinin görevlerindendir.

Ulusal, uluslararası hibe fonlarını okullar düzeyine indirgeyip onlara bu projeleri tanıtan ekip, bulunulan il ve ilçelerdeki okulları bu sürece dâhil etmeye çalışır. Süreçte okul personeline her türlü yardım yapılır. Bunun dışında AB sürecinde yapılacak olan uyum çalışmalarına da yardım edilir. Sonuç olarak tüm bu yürütülen projeler raporlaştırılıp ilgili geri dönütler sağlanır.

2.3. Ar-Ge Biriminde Yürütülen Projelerin Okullara Yansıması

Ar-Ge biriminde filizlenen projelerin asıl uygulama alanları okullardır. Projelerin temelini atan birim, okuldaki paydaşlarla projeleri paylaşır. Paylaşılan projelerle ilgili tanıtımlar yapılır, yol haritaları belirlenir. Belirlenen yol haritaları haftalık, aylık, dönemlik ya da yıllık olabilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin katılımı, projeyi

desteklemesi oldukça önemlidir. Öğretmenler süreçte projelere gönüllü olarak katılabildikleri gibi görevlendirme ile de dâhil olmaları mümkündür.

Sürecin belirlenmesi ve tanımlaması yapıldıktan sonra, sıra projelerin bir diğer basamağı olan uygulama kısmına gelir. Bu kısım diğer kısımlara göre daha yorucu ve uzun olabilmektedir. Burada okul paydaşlarından biri olan öğretmen ve öğrencilere oldukça fazla iş düşmektedir. Çünkü projeler daha çok okul temellidir. Okullar olmadan bu projelerin yol alması imkânsızdır.

Süreci yürüten öğretmenlerin de zaman zaman proje ile ilgili eğitim alması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere de yeni ufuklar açan bu projeler, kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenler için de oldukça haz alacağı durumlara dönüşmektedir. Ar-Ge birimiyle devamlı irtibat içerisinde olan öğretmen, projenin işleyiş raporlarını ya da yapılan etkinlikleri birime sunar. Birim ise aldığı bu geri dönütleri gerekli mercilerle paylaşır. Yapılan paylaşımlardan sonra projenin etkinliği ve verimliliği masaya yatırılır. Projenin devamlılığı ya da ne zaman sonlanacağı hakkında görüş bildiren ekipler bildirilen zaman diliminde projeye devam eder.

Çağımızın bu kadar hızlı bir teknolojiyle yoğrulduğu şu vakitler de Ar- Ge biriminin çalışmaları oldukça önem arz etmektedir. Birimin çalıştığı alan ve yer düşünüldüğünde önemi bir kat daha artmaktadır. Çünkü çalışılan, geliştirilmeye çalışan yer okul, dolayısıyla öğrencidir. Bu bakımdan birimin yaptığı her türlü etkinlik okullarca sahiplenilmeli, daha büyük hedeflere doğru yol alınmalıdır.

2.4. Araştırmanın Amacı

“Bu çalışmanın amacı Ar-Ge biriminde üretilen projelerin eğitim sistemine yansımasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. “

2.5. Araştırmanın Alt Problemleri

- ✓ Ar-Ge biriminin çalışmaları nasıldır?
- ✓ Ar- Ge biriminde üretilen projeler nelerdir?
- ✓ Ar-Ge biriminde üretilen projelerin eğitime yansıması nasıldır?

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına değinilmiştir.

3.1.Araştırmanın Yöntemi ve Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma kullanılarak yapılmıştır. Özdemir (2010),nitel araştırma bireyin kendi ile ilgili bilinmeyenlerini çözüme kavuşturması, ayrıca toplumdaki bireylerin kendi özverileriyle şekillendirdiği toplumsal sistemlerin özünü keşfetmek amacıyla oluşturduğu bilgi üretme yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Ar-Ge çalışma ve projelerini yerinde gözlemlemek, öğretmenlerden bire bir bilgi almak adına nitel araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

“Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni çerçevesinde düzenlenmiştir.” Olgu bilim, yaşanılan tecrübeleri değerlendiren bir yöntemdir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Bu desen de deneyimler ve tecrübeler yorumlanarak açıklanır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçesinde görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın objektifliği bakımından, katılımcı öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılar Ört1, Ört2, Ört3,Ört4, Ört5, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9 ve Ört10 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan "Öğretmenlere Ait" Demografik Özellikler

	Eğitim Düzeyi	**Cinsiyet**	**Mesleki Kıdem**	**Branş**
Ört1	Lisansüstü	Kadın	4 Yıl	Türkçe
Ört2	Lisansüstü	Kadın	4 Yıl	Türkçe
Ört3	Lisansüstü	Erkek	5 Yıl	Sınıf
Ört4	Lisans	Kadın	7 Yıl	Okulöncesi
Ört5	Lisans	Kadın	9 Yıl	Edebiyat
Ört6	Lisans	Kadın	15 Yıl	Edebiyat
Ört7	Lisans	Erkek	15 Yıl	Edebiyat
Ört8	Lisans	Erkek	17 Yıl	Sosyal Bilgiler
Ört9	Lisans	Erkek	19 Yıl	Tarih
Ört10	Lisans	Kadın	23 Yıl	Tarih

Tablo 1' de ki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ının erkek, %60'ının kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma yılları değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin 4 ile 23 yıl aralığında öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların %70'ı lisans mezunudur. Katılımcıların %10' u Okul öncesi, %10'u sınıf, %10' u Sosyal Bilgiler, %20' u Türkçe, %20' si Tarih , %30' u Edebiyat öğretmenidir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan araştırmada verileri toplamak için, "yarı yapılandırılmış görüşme" tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ve bu soruları görüşme formuna yazar, bunlara ek olarak da görüşmenin durumuna göre ek sorular sorabilir ve soruları cevaplayan bireylerden yanıtlarını detaylandırmasını isteyebilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002). Buna göre yarı yapılandırılmış görüşmeler de sorular görüşmenin öncesinde hazırlanır ve görüşme sırasında görüşmenin durumuna göre soruların yerleri değişebilir ya da araştırmacı yeni sorular ekleyebilir ya da çıkarabilir. Bu çalışma için hazırlanan sorular da gerekli uzman görüşleri alınarak düzenlenmiş ve hazırlanmıştır.

Katılımcıların uygun gördükleri saatlerde ve yine kendi istedikleri yerlerde ziyaretlerine gidilmiştir. Buralarda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme sorularının yanı sıra araştırmanın amacına uygun katılımcıları daha fazla konuşturmak, daha fazla bilgiye ulaşmak için ek sorulara da başvurulmuştur. Katılımcılardan izin alınarak, verilerin kayıp olmaması adına, ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kaydı alınan katılımcı öğretmenler, görüşme esnasında sorulara verdikleri yanıtlar hiçbir ekleme ya da eksiltme yapılmaksızın word belgesine aktarılmıştır.

4. BULGU VE TARTIŞMALAR

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre tek tek analiz edilmiştir. Bu sebeple çalışma grubundaki öğretmenlere sorduğumuz birinci araştırma sorusu "İlimizdeki Ar-Ge biriminde üretilen projeler nelerdir?" olmuştur. Bu soruya verilen cevaplar araştırmacı tarafından analiz edildiğinde katılımcıların Ar-Ge biriminde üretilen projeleri şu şekilde sıralamıştır. 1.Erasmus, 2.Eğitimde Sağlık Hareketi, 3.Kitap Tokat, 4.Spor Tokat ve 5.Müzik Tokat. Katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo 2. İlimizdeki Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Neler Olduğuna Dair Öğretmen Görüşleri.

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Erasmus	8	26,7	"Yabancı ülkelerle yapılan projeler oldukça etkilidir."(Ört9)
2	Eğitimde Sağlık Hareketi	7	23,3	"Bizim okulumuzda Eğitimde Sağlık Hareketiyle ilgili çalışmalar yapılmıştır."(Ört2)
3	Kitap Tokat	6	20	"Kitap Tokat projesi ilimizde yürütülen bir Ar-Ge projesidir." (Ört4)
4	Spor Tokat	5	16,7	"Spor ile ilgili olarak ilimizde Spor Tokat projesi yapılıyor." (Ört6)
5	Müzik Tokat	4	13,3	"Ar-Ge biriminden öğretmenlerin koordine ettikleri Müzik Tokat projesi okulumuzda oldukça aktiftir."(Ört10)
	Toplam	30	100	

Tablo 2 de açıklandığı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin ilimizdeki Ar-Ge biriminde üretilen projelerin neler olduğuna dair görüşleri %26,7 oranında Erasmus, %23,3 Eğitimde sağlık hareketi, %20 oranında Kitap Tokat, %16,7 oranında Spor Tokat ve %13,3 oranında Müzik Tokat şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu "Ar-Ge biriminin çalışmalarını nasıl buluyorsunuz?" şeklindedir. Bu soruya cevap veren katılımcı öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde, 1.Yeterli, 2.Verimli, 3.Karmaşık ve 4.Fazladan iş yükü şeklinde cevapladıkları görülmüştür. Katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıdaki tablodadır.

Tablo 3. Ar-Ge Biriminin Çalışmalarına Dair Öğretmen Görüşleri.

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Yeterli	8	40	"Yapılan çalışmaları bizzat destekliyorum ve yeterli buluyorum."(Ört7)
2	Verimli	7	35	"Toplum için, öğrenciler için, biz öğretmenler için oldukça verimli projeler üretiyor ve uyguluyorlar."(Ört9)
3	Karmaşık	3	15	"Bence çok kompleks bir yoğunluğu içinde barındırıyor."(Ört5)
4	Fazladan iş yükü oluşturduğunu	2	10	"Ar-Ge biriminin uyguladığı projelerin zaman zaman bizlere fazladan iş yükü düşünüyorum."(Ört3)
	Toplam	20	100	

Tablo 3 te açıklandığı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin Ar-Ge biriminin çalışmalarına dair görüşleri, %40 oranında yeterli, %35 oranında verimli, % 15 oranında karmaşık, %10 oranında ise fazladan iş yükü şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu "Ar-Ge biriminde üretilen projelerin öğrenciler açısından eğitime yansıması nasıldır?" şeklinde olmuştur. Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde 1.Motivasyon yükselmesi, 2.Kendini geliştirme, 3.Gruba aidiyet oluşturma, 4.Dil gelişimi ve 5.Kültür tanıtımı şeklinde cevaplamışlardır. Katılımcı öğretmenlerin cevapları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Öğrenciler Açısından Eğitime Yansımasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Motivasyon Yükselmesi	8	26,7	"Projelerle öğrenci motivasyonu oldukça yükseliyor."(Ört1)
2	Kendini geliştirme	8	26,7	"Öğrenciler kendilerini geliştirme adına bir doyuma ulaşıyor." (Ört3)
3	Gruba Aidiyet Oluşturma	5	16,6	"Gruplarla yürütülen projelerde öğrenciler birbirleriyle çalışmaktan oldukça mutlu oluyorlar."(Ört4)
4	Dil Gelişimi	5	16,6	"Erasmus programlarının dil gelişimine katkısı oldukça yüksek." (Ört6)
5	Kültür Tanıtımı	4	13,4	"Yabancı ülkelerin de ortak olduğu projelerde öğrenciler ülkemizin tanıtım elçisi oluyorlar" (Ört9)
	Toplam	30	100	

Tablo 4 te açıklandığı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Öğrenciler Açısından Eğitime Yansımasına İlişkin Görüşleri %26,7 oranında motivasyon yükselmesi, %26,7 oranında kendini geliştirme, %16,6 gruba aidiyet oluşturma, %16,6 oranında dil gelişimi ve %13,4 oranında kültür tanıtımı şeklinde sıralanmıştır

Araştırmanın dördüncü sorusu "Ar-Ge biriminde üretilen projelerin öğretmenler açısından eğitime yansıması nasıldır? " şeklinde olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar şu şekilde analiz edilerek yazılmıştır, 1.Mesleki gelişim, 2.Mesleki Kıdem, 3.Sosyalleşme, 4.Dil gelişimi ve 5.Proje uygulamada tecrübe, bu soruya verilen cevapların kodlarını oluşturmuştur. Kodlara ilişkin tablo aşağıdadır.

Tablo 5. Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Öğretmenler Açısından Eğitime Yansımasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Mesleki Gelişim	9	28,2	"Yaptığımız projeler bizi mesleki yönden oldukça geliştirdi, yeni teknikler öğretti."(Ört8)
2	Mesleki Doyum	8	25	"Kesinlikle mesleki yönden bir doyum yaratıyor." (Ört9)
3	Sosyalleşme	6	18,7	"Proje de grup çalışması yaptık, bizim için tam bir sosyalleşme oldu."(Ört2)
4	Dil Gelişimi	5	15,6	"Özellikle yabancı ülkelerin de içinde barındıran projeler dil gelişimi açısından oldukça faydalı." (Ört1)
5	Proje Uygulamada	4	12,5	"Proje yapmada tecrübe kazandık, tecrübe yeniden proje uygulamaya hevesliyiz."(Ört7)
	Toplam	32	100	

Tablo 5'te açıklandığı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Öğretmenler Açısından Eğitime Yansımasına ilişkin görüşleri, %28,2 oranında mesleki gelişim, %25 oranında mesleki doyum, %18,7 oranında sosyalleşme, %15,6 oranında dil gelişimi, %12,5 oranında ise proje uygulamada tecrübe şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın beşinci sorusu " Ar-Ge biriminde üretilen projelerin okullara yansıması nasıldır?" şeklinde olmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş olup, şu şekilde sıralanmıştır, 1.Okul kültürünün gelişimi, 2.Farkındalık artırımı, 3.Okul saygınlığının artması, 4. Kültürel gelişim, 5.Uluslararası etkinliklere katılım ve 6.Veli desteği. Görüşleri bildiren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin Okullara Yansımasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Okul Kültürünün Gelişimi	9	22,5	"Bu projelerin okul kültürüne katkısı oldukça fazladır."(Ört6)
2	Farkındalık Artırımı	8	20	"Öğrencilerin okulda yaptıkları ya da katıldıkları projelerle farkındalıkları artıyor."(Ört4)
3	Okul Saygınlığının Artması	8	20	"Yaptığımız projeler sayesinde okulun ismini duymayan kalmadı."(Ört7)
4	Kültürel Gelişim	6	15	"Okulca yurtdışına gitmemiz, yurtdışından bize öğrenci ve öğretmenlerin gelmesi tam bir kültürel şölene dönüştü."(Ört1)
5	Uluslararası etkinliklere katılım	5	12,5	"Okul olarak birçok ülke ile projeler gerçekleştirdik."(Ört10)
6	Veli Desteği	4	10	"Süreçte velilerden büyük destek gördük."(Ört3)
Toplam		40	100	

Tablo 6 da açıklandığı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin Ar-Ge Biriminde Üretilen Projelerin okullara Yansımasına ilişkin öğretmen görüşleri, %22,5 oranında okul kültürünün gelişimi, %20 oranında farkındalık artırımı, %20 oranında kültürel gelişim, %12,5 oranında uluslararası etkinliklere katılım, %10 oranında ise veli desteği şeklinde sıralanmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma Ar-Ge biriminde üretilen projelerin eğitim sistemimize yansımasına ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Ar-Ge biriminde üretilen projelerin üzerinde durulmuş, bu projelerin okullara yansımasının nasıl olduğu gözlemlenmiş, konu ile ilgili öğretmenlerin düşünceleri alınmış ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada Ar-Ge biriminde üretilen projeler hakkında öğretmen görüşleri il bazında yürütülen projelerle sınırlı kalmıştır. Tokat ili merkez ilçede görev yapan öğretmenlerle sınırlı olan çalışmada Ar-Ge projeleri "Erasmus programları, Eğitimde Sağlık Hareketi, Kitap Tokat, Spor Tokat ve Müzik Tokat" şeklinde sıralanmıştır. Sayılan projelerin bir kısmı sadece Tokat ilinde gerçekleşen projeler olup, Türkiye genelinde üretilen bir projeler değilldir. Bu da gösteriyor ki yapılan çalışmalar ülke bazında değil il bazında çevrelenmiş olarak kalmıştır.

Ar-Ge biriminin yaptığı çalışmalar öğretmenler tarafından yorumlandığında öğretmenler Ar-Ge' de yürütülen projeleri çoğunlukla yeterli ve verimli olarak açıklamışlardır. Yapılan projelere okullar tarafından katılımın oldukça fazla olduğu vurgulanmış, öğrencilerin yapılan projelerle özel olarak ilgilendikleri vurgulanmıştır. Özellikle Erasmus programları öğrenciler açısından ilgi çekici bulunmuş, farklı ülkelerin kültürleriyle ilgilenmek, yeni insanlarla tanışmak bu programları diğerlerinden ayırmıştır. Hatısaru (2017) 'ya göre Erasmus programları farklı ülkelerde bulunan insanları birbirlerine yaklaştırmış, ortak bir amaç etrafında birleştirmiştir. Bu birleşme eğitim olgusuyla yapılmış, projelerle desteklenmiştir.

Ar-Ge biriminin yaptıkları çalışmaları karmaşık ve fazladan iş yükü olarak gören öğretmenlerin getirdiği eleştiriler ise projelerin hazırlanma kısmında öğretmenlere oldukça fazla iş yükünün çıkması, ayrıca proje yazma ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgilerinin bulunmaması onları süreçte oldukça fazla zorlamaktadır.

Ar-Ge biriminde üretilen projelerin öğrenciler açısından eğitime yansımasına gelindiğinde bu durum oldukça pozitif olarak ilerlemektedir. Birimin yaptığı çalışmalar göz önüne alındığında öncelikle öğrencilerin motivasyonu uygulanan projelerle oldukça yükselmiştir. Motivasyon diğer bir deyişle güdülenme, Türk dil kurumunun tanımına göre bireyin iç ve dış dürtülerin artması, yoğunlaşması anlamına gelmektedir (TDK, 1992). Öğrencilerin motivasyonunun artması başarılarının da artmasına sebep olacaktır. Yine Ar-Ge biriminin yaptığı projelerin

öğrenciler açısından eğitime yansıması öğrencilerin kendilerini geliştirmesine, bir gruba aidiyet oluşturmasına sebep olacaktır. Ayrıca yabancı projeler olan Erasmus programları öğrencilerin kendi kültürlerini tanıtmaya, ayrıca dil gelişimlerine de çok büyük katkı sağlamaktadır. Erasmus Programlarının dil öğrenme ve geliştirme becerilerini oldukça ileri seviyelere taşıdığı bilinen bir gerçektir (Demir & Demir, 2009; Sirok, Dermol, Rajh, Marjetic & Sirca, 2007'den akt. Kasapoğlu-Önder ve Balcı, 2010).

Yürütülen projelerin öğretmenler açısından da eğitime kazandırılan birtakım yansımaları olmuştur. Bu yansımalar öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim ve mesleki doyumlarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki olarak bir doyuma ulaşması hem onları hem de öğrencileri oldukça motive edecek bir süreçtir. Ayrıca projeler öğretmenlerin sosyalleşmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin projenin en başından beri sürece dahil olması, onların konu ile ilgili oldukça tecrübe kazanmalarına sebep olmuştur. Başka zamanlarda tekrar uygulayacakları projelerde yaşadıkları bu tecrübeler öğretmenlere yol gösterici nitelikte olacaktır.

Ar-Ge biriminde yürütülen projelerin okullara yansımasına baktığımızda ise yapılan projeler okul kültürünün gelişimine katkı sağlamıştır. Okul kültürünün gelişimi hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük katkı sağlayacağı yadsınmaz bir gerçektir. Ar-Ge projeleri ayrıca okullarda farkındalık yaratmak adına da büyük bir atılım yaratmaktadır. Yapılan projeler okul saygınlığının artmasına sebep olmaktadır. Çünkü yapılan projeler bulunulan ildeki tüm öğrenciler ve öğretmenlere tanıtılmaktadır. Bu da okulun daha çok tanınmasına, saygınlığının artmasına sebep olacaktır. Ayrıca Erasmus programlarına hazırlanan okullar, kendi kültürlerini başka ülkelere tanıtacak, bu da kültürel paylaşımları oldukça yükseltecektir. Uluslararası etkinliklere katılım okulların dünya ya bakış açılarını değiştirip geliştirecektir. Öğrenci ve öğretmenlerin vizyonlarını genişletecek, onların dünya algılarını daha da artıracaktır. Bu süreçte uygulanan projelerde veli desteğinin de bulunması okul paydaşlarını oldukça mutlu edecek, gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Yapılan çalışma gösteriyor ki Ar- Ge biriminde üretilen ve yürütülen projelerin eğitime yansıması oldukça olumludur. Öğrenci ve öğretmenlerin gelişim ve değişimleri hızla değişen teknoloji dünyasında gerekli ve elzemdir. Bu sebeple Ar-Ge birimindeki projeler artarak devam etmeli ve uzun bir sürece yayılmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Barutçugil, İ., (1981). Teknolojik Yenilik ve Araştırma-Geliştirme Yönetimi, Uludağ Üniversitesi Yayınları, Bursa.
2. Bogdan, R. C. ve Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education (Fifth edition).* Boston: Pearson Education.
3. Demir, A., & Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(9), 95-105.
4. Hatısaru, V. (2017). Türkiye Erasmus+ programına katılımının değerlendirilmesi: Stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 65- 83.
5. Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing,* 19, 309- 314.
6. Miller, S. (2003). *Analysis of phenomenological data generated with children as research participants*. *Nurse Researcher,* 10(4), 68-82.
7. Özdemir, M. (2010). *Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323- 343.
8. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (Third Edition).* California: Sage Publications.
9. Wheatley, G.H. (1991), Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75(1),9-21.

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

Research Article

Subject Area
Special Education

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3492-3509

Arrival
09 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64956
Article Serial Number
23

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64956

How to Cite This Article
Doğan, O., Yardımcı, H., Tanrıverdi, R. & Yardımcı, S. (2022). "Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Sunulan Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3492-3509

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

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Sunulan Özel Eğitim Hizmetlerine Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Manager And Teacher Opinions About Special Education Services Offered By Guidance And Research Centers

Okan Doğan [1] Hakan Yardımcı [2] Ramazan Tanrıverdi [3] Sevim Yardımcı [4]

[1] Müdür Yardımcısı., Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yozgat, Türkiye
[2-3] Müdür Yardımcısı., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Ankara, Türkiye
[4] Öğretmen., MEB, Kahramanmaraş, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Durum çalışması ile desenlenen araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi ve ölçüt örnekleme birlikte kullanılarak Kahramanmaraş ilinde bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okullarda görev yapan farklı branşlarda toplamda 20 öğretmen ve yönetici araştırmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonrasında veriler, içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İçerik analizi doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada sunulan hizmetlerin türüne, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine, eğitim ortamlarına yerleştirme süreçlerine, yaşanan güçlüklere ve çözüm önerilerine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin etkililiği yönünde yönetici, öğretmen, öğrenci ve aile gibi diğer paydaşların özel eğitim farkındalığının oluşmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim hizmetlerinin eğitsel tanılama ve yerleştirme süreçlerinde yaşanılan güçlükleri gidirilmesi amacıyla ortaya konulan çözüm önerilerinde en temel vurgunun özel eğitim okullarının yaygınlaştırılması ve farkındalığın artırılması olduğu görülmektedir. Araştırmada uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

The main purpose of this research is to demonstrate the views of teacher and menagers on the special education services offered in Guidance and Research Centers. The research, which is sampled by the case study, uses the method of interview a qualitative research method. In total, 20 managers and teachers from various fields working with special education classes at different schools in Kahramanmaraş province have been included in the research, using maximum variation sampling method and criterion sampling. A semi-structured interview form developed by the researchers was used for the data collection. After the interviews, the data was analysed by content analysis method. The findings of themes and codes created in accordance with content analysis have been mentioned in the paper. It has been observed that special education awareness of the stakeholders, such as managers, teachers, students and family, has significant importance for the effectiveness of special education services. To increase the accesses and awareness for special education schools is one of the main solution proposals to address challenges experienced in the educational diagnostic is and replacement process. The research also includes recommendations for executives and researchers.

Keywords: Special Education, Educational Assessment and Diagnosis, Guidance and Research Center, Special Education Services, Manager and Teacher's Views

1. GİRİŞ

Eğitim kurumları öğrenciler, öğretmenler, danışmanlar ve psikologlar, sosyal hizmet uzmanları ve hemşireler, destek personeli, yönetim, veliler ve toplumda ilgili diğer bileşenleri bir araya getiren karmaşık insan örgütleridir. Günümüzde, bireylerin yaşamını daha karmaşık zorlayıcı hale getiren bilim, sağlık, kültür, sosyal alanlardaki değişimler toplumsal hayatı etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemesi kaçınılmaz olmuştur. Bu nedenle kuşakların iyi yetiştirilmesi ve değişen toplum yapısına uyumunun sağlanması zorunlu hale gelmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında rehberlik hizmetleri ve özel eğitim hizmetlerinin etkin ve verimli yürütülmesinde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) büyük öneme sahiptir. Ülkemizde ilk defa RAM'lar 1955 yılında 6 ilde kurulmuş olup bu kurumlara yönelik yasal düzenleme 1968'de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği adında yürürlüğe konulmuştur (Kekeç ve Töre, 2020). Okullarda taramalar yapma ve problemli öğrencilerle terapi yapma, okul başarısızlıklarını inceleme, test geliştirme ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için özel eğitim sınıfları açma gibi Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine verilen görevler bu kurumların araştırma rolünün daha etkin olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 1968). Rehberlik ve araştırma Merkezlerinin özel eğitim hizmetleri bölümü ve

rehberlik hizmetleri bölümü olarak yapılandırılması 2001 ve 2017 yıllarında yayımlanan Rehberlik Hizmetleri Yönetmelikleri oluşturulmuştur (MEB, 2001; 2017). Yönetmeliklerde bu kurumların araştırma misyonundan çok ilgili bölümlerin işleyiş süreçlerine odaklanılmıştır. Özel eğitim hizmetleri bölümünde RAM'lara başvuran/yönlendirilen özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri tanılama ve değerlendirme süreci görev, yetki ve sorumlulukları yer alırken rehberlik hizmetleri bölümünde ise hizmet bölgesindeki eğitim kurumlarının rehberlik hizmetlerine yönelik koordine, işbirliği ve izleme görev, yetki ve sorumlulukları ön plana çıkmıştır. Randevu süreci, başvuru süreci, eğitsel değerlendirme süreci, kurul iş ve işlemleri süreci, MEBBİS işlemleri, raporlama süreci, aile eğitimi ve rehberliği, yerleştirme ve öğrencilerin izlenmesi, sınav tedbiri işlemleri, okullarda yürütülen özel eğitim hizmetlerini izleme süreci başlıklarında RAM'ların özel eğitim hizmetleri bölümüne ait işlevsel ve detaylı bilgiler RAM Kılavuzu'nda paylaşılmıştır (MEB, 2018). Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için yapılan en son yasal düzenlemeler ise 07/07/2018 tarih ve 30471 sayılı MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) ve 20/02/2019 tarih ve 30362 sayılı Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik'tir (ÇÖZGER). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tıbbi tanılama süreçleri yeniden düzenlenmesi ve eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, eğitim hakları, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, bireysel eğitim programları, erken eğitim, eğitim ortamlarına yönlendirme, aile eğitimleri bu iki yasal düzenlemede günümüz değişim şartlarına uyarlanarak geliştirilmiştir.

Toplumdaki her bireyin eğitim hakkı sahip olduğu ve bu eğitim hakkında faydalanabilmesi amacıyla eğitimde fırsat eşitliği kavramının ortaya çıkması ile özel eğitime ihtiyacı olan dezavantajlı bireylere yönelik eğitim anlayışı daha da belirginleşmiştir. Bireylerin eğitim ortamlarından eşit ve adil şekilde faydalanması kişisel ve gelişim özelliklerinin farklılığını dikkate alarak eğitim süreçlerinin yürütülmesi fırsat eşitliliğini sağlamaktadır (Kuzgun, 2019). Eğitimde fırsat eşitliliği kapsamında bulunan özel eğitim kavramının çeşitli tanımları alanyazında yer almaktadır. ÖEHY'e göre özel eğitim; "*Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi*" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, ÖEHY, 2018). Eripek (2005) ise bağımsız yaşama ihtimalini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bireysel programlar planlayan ve bu programları sistematik şekilde uygulayıp değerlendiren öğretim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. "Özel eğitim, özel gereksinimli çocukların eğitimi için özel yetiştirilmiş personel eşliğinde, özel geliştirilen eğitim programları ile çocuklarının özür ve özelliklerine uygun eğitim ortamlarında yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilir" (Özsoy, Özyürek ve Eripek. 1988 Aktaran: Ünsal, 2019, s.9). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programlarını araç gereç ve materyallerle düzenleme yapılarak uygun ortamlarda gerçekleştirmesidir. Özel gereksinimli birey ise Akçamete'ye (2019) göre özel gereksinimli birey öğrenmede problem yaşayan çocukları ve özel yetenekli çocukları kapsar (Akçamete, 2019). ÖEHY'de "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyi" şeklinde özel eğitim ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler gereksinim düzeylerine göre görme engelli birey, hafif düzeyde otizmi olan birey, hafif düzeyde zihinsel engelli birey, işitme engelli birey, orta düzeyde otizmi olan birey, orta düzeyde zihinsel engelli birey ve özel yetenekli birey şeklinde sınıflandırılmaktadır (MEB, ÖEHY,2018).

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılanması RAM'da oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapılmaktadır. Nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılan eğitsel tanılamada, bireyin zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile engelli sağlık kurulu raporu, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi dikkate alınmaktadır (MEB, 2018). Tanılama işlemi sonrası özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenmektedir. Tanılama faaliyeti sonrası uygun görülen bireyler; kaynaştırma eğitimine, özel eğitim sınıfı ya da özel eğitim okuluna yerleştirme işlemi yapılmaktadır. Yerleştirme işlemleri il ya da ilçe yönetimlerinde kurulan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca yapılmaktadır. Eğitimin en az sınırlandırılan ortamlarda özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmesi ve toplum içerisinde yaşayabilmesi bireyselleştirilmiş eğitim programı ile uygun araç gereç ve materyallerle sağlanmaktadır (Selvi, 2016). Özel gereksinimli bireylerin bireysel ihtiyaçlarına ve performanslarına göre en az sınırlandırılan ortamlarda eğitimleri sağlanmalıdır (Sayan, 2019).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin izlenmesi eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden başlayarak eğitimin her kademesinde izlenir. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu, RAM, okullar, kurumlar ve aile bireylerin gelişimlerinin izlenmesine yönelik faaliyetleri iş birliği içinde yürütür (Küçükgöz, 2020). Yapılan araştırmalarda izleme süreci birey uygun eğitim ortamına yerleştirilmesinden sonra belirli aralıklarla bireye uygulanan programın izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak izleme ve değerlendirme süreçlerdeki uygulamaların sınıf öğretmenin sorumluluğuna bırakılmıştır (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008).

1.1. Problem Durumu:

RAM'daki özel eğitim hizmetleri bölümü, özel eğitim hizmetlerinin bütünlük içinde yürütülmesi sürecinde büyük rol üstlenmektedir (Göncü, 2019). Alanyazında bu konu ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde RAM'lardaki özel eğitim hizmetleri bölümümün işleyişi ile ilgili eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri dışında çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise, RAM'larda eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci ile birlikte sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri geniş bir açıdan ele alınmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçların özel eğitim hizmetini yürüten eğitim kurumlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- RAM tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinde okullara sunulan hizmetler nelerdir?

2- RAM'larda özel eğitim hizmetleri bölümünün sundukları hizmetlerin etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

3- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ve eğitim ortamlarına yerleştirme sürecine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

4- Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ve eğitim ortamlarına yerleştirmelerinde yaşanan güçlüklere yönelik yönetici ve öğretmen önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinde yürütülen özel eğitim hizmetlerinde RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetlerinin oldukça önemli konumda olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda RAM'ların özel eğitim hizmetleri bölümlerinde sunulan hizmetlerin araştırılmasının özel eğitim alanının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın nitel araştırma modeli ile desenlenmesi RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetlerinin daha ayrıntılı ve derinlemesine bakış getirilmesi ve konu ile ilgili bulgularla zengin veri kazanması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bir başka katkısı ise özel eğitim hizmetlerinde yaşanılan güçlükler ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilerinin belirlenmesidir. Böylece RAM'ların hizmetleri ile ilgilenen kişilere var olan durumu betimlemekte ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıltılar

Bu araştırmanın temel sayıltılarını şöyle ifade etmek mümkündür:

1. Katılımcıların veri toplama araçlarındaki ifade ve soruları, doğru ve içtenlikle yanıtladıkları
2. Araştırmada elde edilen verilerin RAM'larda yürütülen özel eğitim hizmetlerle ilgili görüşleri açığa çıkarmakta yeterli olduğu
3. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının nitelik bakımından örneklemden veri toplamak açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Katılımcı olarak Kahramanmaraş ilindeki Elbistan Rehberlik ve Araştırma Merkezi hizmet bölgesindeki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle,
2. Yöntem açısından nitel araştırma içerisinde yer alan durum çalışması deseniyle,
3. Veri toplama aracı olarak görüşme formuyla,
4. Konu alanı olarak RAM'ın özel eğitim hizmetleri bölümünün hizmetleri ile sınırlı tutulmuştur.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde özel eğitim ile ilgili temel kavramlar, tarihsel gelişimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özelliklerine yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitim Nedir?

Günümüz dünyasında özel eğitime ihtiyacı olan bireyler hem politik hem de toplumsal olarak ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bireyler normal gelişim gösteren bireylerden pek çok değişken açısından farklılıklar göstermektedir ve yetersizlikleri ve sergiledikleri yeterlilikleri eğitim ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır (Akçamete, 2019). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerden yola çıkarak oluşturulan özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinin daha iyi kavranabilmesi amacıyla özel eğitimin ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre özel eğitim "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi" şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, ÖEHY, 2018). Bir başka tanımlamada ise gereksinimlerinin karşılanması amacıyla özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için tasarlanmış eğitim ve öğretim sürecidir (Sucuoğlu, Diken, Ünlü ve Şen, 2010). Ataman'a (2011) göre özel eğitim tanımlanmasında yetersizliğin engele dönüşmesinin önlendiği, bireyin kendine yetecek duruma getirildiği, kapasitesinin en üst düzeye çıkarılmasının ve bağımsız bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği vurgulanmaktadır.

Engel, yetersizlik, zedelenme, bireysel farklılık gibi kavramların özel eğitim alanında aynı anlama gelmese de birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar birbirlerinin yerine kullanılsa da aralarında belli farklılıklar yer almaktadır.

2.1.1. Engel

Bireyin yaş, cinsiyet, gelişim, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak yerine getirmesi gereken rolleri yetersizliğinden dolayı yerine getirememesi durumudur (Cavkaytar ve Diken, 2007). Özyürek'e (2010) göre ise engel, yetersizlik kaynaklı olarak bireyin toplumsal ve duygusal davranışlarından sapma ve bu durumun öznel olduğu vurgulanmaktadır.

2.1.2. Yetersizlik

Yetersizlik "Fiziksel, zihinsel, davranışsal ve duyu organlarında zedelenmeye bağlı olarak gelişen ve işlevlerde bütün veya kısmen kayıplara neden olan süreçlerdir" (Diken, 2020). Nesnel bir süreç olarak ele alınan yetersizlik kavramı toplumsal açıdan öznel boyutlarının olduğu belirtilmektedir.

2.1.3. Zedelenme

Bireyin psikolojik, fizyolojik veya anatomik açıdan herhangi bir veya birden fazla organında doğum öncesi, doğum sırasında veya doğum sonrasında tamamen veya kısmen işlev yitimi olarak tanımlanan zedelenmede işlev yitimi her zaman yetersizliğe dönüşmesi anlamına gelmemektedir (Akçamete, 2019).

2.1.4. Bireysel Farklılık

Bireyi diğer insanlardan farklı olarak algılanmasına yol açan bedensel yapılarında veya davranışlarındaki farklılıklara bireysel farklılıklar denilmektedir. Bireysel farklılık özellikleri kişileri birbirinden ayırt ettiği gibi bu özellikleri farklı düzeyde de olabilmektedir. Bir birey spor etkinliklerinde yetersiz, anlatımda orta düzey, çizim de ise çok başarılı olabilmektedir (Özyürek, 2010). Bu bağlamda bireysel farklılık bireyin değişmez özelliklerinden sadece birinin dikkate alınarak diğer bireylerden ayrılmasıdır.

2.2. Özel Eğitim Bireylerinin Özellikleri

Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ihtiyacı olan bireyler olarak adlandırıldığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde bu bireyler "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, ÖEHY, 2018). Bu yönetmeliğin tanımlamalar ve kısaltmalar kısmında zihinsel engelli bireyler; hafif düzeyde zihinsel engelli birey, orta düzeyde zihinsel engelli birey, ağır düzeyde zihinsel engelli birey ve çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey olarak otizmli olan bireyler; hafif düzeyde otizmli olan birey, orta düzeyde otizmli olan birey, ağır düzeyde otizmli olan birey olarak görme engelli birey, bedensel engelli birey, işitme engelli birey ve özel yetenekli birey şeklinde yetersizlik alanları sınıflandırılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan bu çalışma durum çalışması nitel araştırma desenine sahiptir. Nitel araştırma modelinin herkes tarafından kabul edilen

tanımı yapmak güç olsa da veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerinin daha çok tercih edildiği düşünce ve olguların nitel bir süreç olarak izlenmesinde bütüncül bir şekilde ortaya koymasıdır. Araştırma deseninin oluşturulması ve veri analizlerinin yapılmasında tümevarım bir yaklaşım izlenmesi araştırmacının esnek olması ve toplanan veri sürecinde yeniden biçimlendirmesine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın amacına ulaşmak ve araştırma sorularına yanıt bulabilmek için nitel araştırma desenleri arasında yer alan durum çalışmasının bir veya birkaç durumu derinliğine irdelenmesi en temel özelliğidir. Olaylar, bireyler, süreçler, ortam gibi duruma ilişkin etmenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşan bütüncül bir yaklaşım desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). McMİllan'a (2000) göre, bir veya daha fazla durumun, ortamın, sosyal grubun ve sistemlerin derinlemesine irdelendiği yöntem olarak belirlenmesidir (McMillan,2000; Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Kişilerin görüşlerine, tutumlarına, deneyimlerine, inanç ve duygularına ilişkin veri elde etmekte oldukça etkili bir yöntem olan görüşme sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen araştırmalarda en sık olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetleri konusuna yönelik öğretmen algıları, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemi Kahramanmaraş ilinde bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okullarda görev yapan farklı branşlarda 20 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken amaçlı örneklemelerden maksimum çeşitlilik örneklemesi ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin problem durumuyla karşılaşabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktaki amacı çeşitlilikteki ortak olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve problemin farklı boyutlardan ele alınmasını sağlamaktır. Önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan durumların çalışması ölçüt örneklemin temel anlayışını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada eğitim öğretim kademelerinin bütününe ve farklı branşlarda öğretmenlere ulaşıldığından maksimum çeşitlilik örneklemesi, okullarında özel eğitim sınıfı bulunması ölçütü belirlendiğinden ölçüt örnekleme kullanıldığı görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemdeki Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Erkek	11	55
	Kadın	9	45
Yaş	25-29	5	25
	30-34	8	40
	35 ve üzeri	7	35
Mesleği Deneyim	1-5 yıl	4	20
	6-10 yıl	6	30
	10 yıl üzeri	10	50
Eğitim Kademesi	Okul öncesi	4	20
	İlkokul	5	25
	Ortaokul	6	30
	Lise	5	25
Görevi	Öğretmen	13	65
	Yönetici	7	35

Tablo 1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerinin çoğunluğunu erkek, 30-34 yaş aralığında, 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip tüm eğitim kademlerinden de dengeli şekilde seçilmiş katılımcılardan oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırılacak konunun amacına uygun olarak hazırlanmış soruları sorma ile birlikte konuyla ayrıntılı bilgi elde edilmek içinde ek sorular sorma fırsatı da tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmanın genel amacı ve alt amaçları dikkate alınarak öncelikle ilgili alanyazın taranarak elde edilen bilgiler doğrultusunda kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal çerçeve ile görüşme formundaki sorular belirlenmiştir ve bu sorular bir araya getirilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve görevi gibi demografik bilgiler istenmiştir. Görüşme formunun kapsam, yapı ve dil geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim bilimleri alan uzmanlığı bulunan 4 öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 1 yönetici ve 1 öğretmen olmak üzere 2 pilot uygulama yapılmış olup uygulama sonucunda görüşme formuna

demografik değişken içeren 5 kapalı uçlu soru ve 8 açık uçlu soru ile son şekli verilmiştir. Pilot uygulamadaki veriler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlar ve görüşme sorularının uyumuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Alt Amaçlar ile Görüşme Soruları Uyum Tablosu

ALT AMAÇLAR	YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI
RAM tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinde okullara sunulan hizmetleri belirlemek	1-Ramda yürütülen özel eğitim hizmetleri hakkında genel görüşleriniz nelerdir? 2-Bölgenizdeki RAM'ın özel eğitim hizmetleri bölümü tarafından yapılan çalışmaları nelerdir? **Sonda Soru:** Bölgenizdeki RAM'ın özel eğitim hizmetleri bölümü tarafından yapılan çalışmalardan siz ne tür hizmetler alıyorsunuz?
RAM'larda özel eğitim hizmetleri bölümünün sunulan hizmetlerin etkililiğine ilişkin yönetici öğretmen görüşlerini ortaya koymak	1- Özel eğitim hizmetlerine yönelik aldığınız hizmetlerin hangilerini etkin ve yararlı buluyorsunuz? Açıklar mısınız? **Sonda Soru:** Okulunuzda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik çalışmalarda RAM'lardaki özel eğitim hizmetleri bölümünden nasıl destek alırsanız çalışmaların daha verimli olacağını düşünürsünüz?
Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ve eğitim ortamlarına yerleştirmelerinde yönelik yaşanan güçlüklere yönelik yönetici öğretmen önerilerini belirlemek	1-Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde güçlükler yaşandığını düşünüyor musunuz? **Sonda Soru:**(cevap evet ise) **a.** Ne gibi güçlükler yaşanıyor? **b.** Çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde yaşanan güçlüklerin giderilmesi adına sizce neler yapılmalıdır? Görüş ve önerilerinizi açıklar mısınız? 2-Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından eğitim ortamlarına yerleştirmede güçlükler yaşandığını düşünüyor musunuz? **Sonda Soru:**(cevap evet ise) **a.** Ne gibi güçlükler yaşanıyor? **b.** Özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınan öğrencilerde yaşanan güçlüklerin giderilmesi adına sizce neler yapılmalıdır? Görüş ve önerilerinizi açıklar mısınız?
Yarı yapılandırılmış soru amacı	1-Yukarıdaki sorulara verdiğiniz yanıtlar dışında eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Oluşturulan veri toplama aracı doğrultusunda katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler yüz yüze gerçekleşmiştir. Görüşmeler sırasında ortamların belirlemesinde katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri kendi okulları ve hareketliliğin az olduğu eğitim öğretim ders saatleri dışı tercih edilmiştir. Görüşme öncesinde sürecin nasıl ilerleyeceği hakkında kısa bir bilgi verilerek katılımcının görüşme sorularını incelemesi için zaman tanınmış ve kendini hazır hissettiğini ifade ettiği zamanda görüşmeye geçilmiştir. Katılımcılar tarafından görüşmeler ses kaydı istenmediğinden sorular sorulduktan sonra verilen yanıtlar görüşme formuna araştırmacılar tarafından not alınarak kayıt edilmiştir. Görüşme süreleri ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği amacıyla yöneticilere Y1, Y2, Y3… şeklinde öğretmenlere ise Ö1,Ö2,Ö3… şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme sonlarında alınan notlar katılımcıların teyidine sunulmuştur. Araştırmada toplanan verilerin içerik analizi yapılmıştır. İç güvenirlilik göstergesi olan içerik analizi, verilerin toplanması ve kodlanması, analizlerinin yapılması, araştırmacılar arasında uzlaşmaların belirlenmesi ve kabul edilme oranının artırılması amacıyla bir araştırmaya birden fazla araştırmacının da dahil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Miles ve Huberman'a göre (1994) elde edilen kodların güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla güvenirlik analizi formülü kullanılmaktadır (Berkant ve Karagülle, 2019).

Güvenirlik=Görüş birliği sayısı ÷ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100

Araştırmacılar görüşme verileri üzerinde 78 koda ulaşılırken görüşme formlarından elde edilen kodları alanında uzman tarafından değerlendirerek 18 kodda görüş ayrılığı yaşanmıştır. Elde edilen kod sayıları formülde yerine konulduğunda;

Güvenirlik=78 ÷ (78+18) x 100 Güvenirlik= %81 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılığı gösteren bu değerin en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre görüşme verilerinin güvenilir olduğu görülmektedir.

Araştırmada iç güvenirliliğin başka bir önlemi olan betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek elde edilen veriler yorum katılmadan okuyucuya sunulmuştur. Ayrıntılı olarak tanımlamış kavramsal çerçevede diğer iç güvenirlilik göstergesidir. Veri kaynağı konumundaki örneklem seçilen bireylerin açık şekilde tanımlama yapılması doğrultusunda benzer araştırmalara yönelik örneklem oluşturulurken bu tanımlamalar rehber olabilir. Araştırmada ortam ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler verilmesi, verilerin analizinde kavramsal çerçevelerle

ilişkilendirilmesi ve veri toplama yönteminde ayrıntılı bilgiler verilmesi gibi önlemler alınarak bu araştırmanın dış güvenirliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın bilimsel kabul edilebilmesi ve araştırmanın inandırıcılığı konusundaki şüphelerin ortadan kalkması araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve teyit edilebilir olmasına bağlıdır. Araştırmada inandırıcılığı ortaya koymak amacıyla uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, uzman incelemesi, üçgenleme, amaçlı örneklem, ortam tanıtımı, araştırmacının ön yargılarını azaltma gibi yöntemler tercih edilmektedir (Başkale, 2016). Bu bağlamda bu araştırmanın inandırıcılığı amaçlı örneklem seçilmesi, katılımcı teyidi alınması, toplanan verilerin analizi ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacının yer alarak araştırmacı üçgenleme yapılması, görüşme ortamının ayrıntılı bilgiler vermesi ile sağlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın analizleri doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulgularında alt amaçlar, görüşme soruları ve elde edilen kodlardan yararlanılarak oluşturulan "Sunulan Hizmetler", "Hizmetlerin Türü", "Hizmetlerin Etkililiği", "Yaşanan Güçlükler" ve "Çözüm Önerileri" 5 tema başlığına yer verilmiştir.

4.1. Sunulan Hizmetler

Araştırmanın sunulan hizmetler başlığı altında ele alınan ilk temasında planlama/programlama ve destek hizmetler alt temaları yer almaktadır. RAM tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinde okullara sunulan hizmetleri belirlemeye yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okullara Sunulan Hizmetleri Belirlemeye Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sunulan Hizmetler	Planlama/ Programlama	Koordinasyon sağlama	7
		Eğitim/seminer verme	3
		İstatistiki veri toplama	2
		Bilsem tanılama	2
		Sınıf açılma	1
	Destek Hizmetler	Tanılama	15
		İzleme	6
		Yerleştirme	5
		Müşavirlik	3
		Dil konuşma çalışması	1

Tablo 3'de görüldüğü üzere, RAM tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinde okullara sunulan hizmetleri belirlemesinde planlama/programlamaya ilişkin olarak yönetici ve öğretmenlerin yarıdan azı (20/7) özel eğitim hizmetlerinde koordinasyon sağladığını, çok azı (20/3) eğitim/seminer verdiğini, (20/2) BİLSEM tanılama sürecini yürüttüğünü ve (20/2) istatistiki veri toplandığını belirtmiştir. Bir yönetici ise özel eğitim sınıfı açılmasını planladığını ifade etmiştir. Sunulan hizmetlere yönelik destek hizmetlerinde yarıdan fazlası (20/15) öğrencilerin eğitsel tanılamasını yaptığı, yarıdan azı (20/6) izleme sürecinde olduğu, bazıları (20/5) öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirme işlemlerini yürüttüğü, çok azı (20/3) müşavirlik desteği sunduğu ve bir yönetici ise dil konuşma alanında çalışmalar yaptığı yönünde görüşlerini ifade etmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerinin sunulan özel eğitim hizmetler ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Özel eğitim öğrencilerin tanılaması, özel eğitim ile ilgili yürütülen faaliyetlerin organizasyonu, özel eğitim öğrencilerin okuldaki eğitim öğretim sürecinin izlenmesi, özel eğitim hizmetleri ile yapılacak çalışmalarda müşavirlik yapılması gibi hizmetleri yürütmektedir."

"Tanılama ve raporlaştırma, dil konuşma bozukluğu olan öğrenciler için dil konuşma birimi, BİLSEM öğrencilerin tanılama süreçlerinde faaliyetler yapılıyor."

"Daha önce RAM'da çalıştığım için Bakanlığın özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinin rolünü üstlenen RAM'lar genelde hizmet ettiği bölgelerde okulların koordineli çalışmalarını sağlıyor. Ayrıca eğitsel tanılama yapılarak uygun okullara yerleştirilmesi başlıca görevleri diyebilirim."

"RAM hakkında pek bilgi sahibi değilim. Bildiğim kadarıyla engelli çocukları tanıladıklarını ve rapor çıkardıklarını söyleyebilirim."

"Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tanılanması işlemlerini yapmaktadırlar. Bu öğrencilerin eğitim konusunda ne eksikleri var ortaya çıkarıyorlar. Tamamen uzmanlık isteyen bir durum. Biz yöneticiler ve öğretmenler bir yere kadar anlayabiliyoruz ama RAM bu konudaki desteği okulda öğrenci gelişimi için kolaylık sağlıyor. Ayrıca Bakanlığın istemiş olduğu istatistiki verileri de RAM'lara gönderiyoruz. Sanırım RAM'da veriler düzenlenerek ve genel bir değerlendirme yapılarak Bakanlığa ulaştırılıyor."

4.2. Hizmetlerin Türü

Araştırmada kurumda verilen hizmetler ve sahada verilen hizmetlerine yönelik görüşleri hizmetlerin türü teması başlığında Tablo 4'de verilmiştir. Hizmetlerin türü teması RAM tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinde okullara sunulan hizmetleri belirlemeye yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Tablo 4. Hizmetlerin Türüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Hizmetlerin Türü	Kurumda Verilen Hizmetler	Tanılama/Yönlendirme	14
		Webinar/Toplantı	7
		Yayınlar	5
		İstatistiki veri toplama	4
		Sınav tedbiri	4
		Duyuru	1
	Sahada Verilen Hizmetler	Sınıf ziyaretleri	15
		Etkinlik	9
		Müşavirlik	8
		Eğitim/seminer verme	8

Tablo 4 incelendiğinde RAM tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinde okullara sunulan hizmetlerin türüne ilişkin yönetici ve öğretmenler tarafından yarıdan fazlası (20/14) öğrencilerin tanılama ve yönlendirme işlemleri yaptığını, yarıdan azı (20/7) Webinar ve toplantılar düzenlediğini, bazıları (20/5) e-bülten, araştırma, broşür, afiş gibi görsel ve basılı yayınlar hazırladığını, (20/4) merkezi sınavlarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özelliklerine uygun hizmet alabilmeleri için sınav tedbiri işlemlerini yürüttüğünü ve (20/4) MEB'in istemiş olduğu istatistiki veri topladığını ve bir öğretmen ise özel eğitim alanında duyurular paylaştığını kurumda verilen hizmet türü olarak belirtmişlerdir. Sahada verilen hizmetlerin türüne yönelik yönetici ve öğretmenlerin yarıdan fazlası (20/15) özel eğitim sınıf ziyaretleri yapıldığını, yarıdan azı ise (20/9) bahar şenlikleri, engellere yönelik farkındalık günü, engelliler günü, piknik, gezi gibi etkinlikler organize edildiğini, (20/8) soru ve görüşlerde müşavirlik sunulduğunu ve (20/8) öğretmen, öğrenci ve aile hedef kitlesine yönelik eğitim veya seminer verildiğini ifade etmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Özel eğitim sınıflarına ziyaret yapılıyor, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin fikirlerini, düşüncelerini alarak özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesini sağlıyorlar. Özel eğitim sınıf ziyareti, okul yönetimini özel eğitim hizmetleri hakkında bilgilendirme yapılıyor."

"Yapılan çalışmalarda belirttiğim gibi tanılama, yönlendirme ve değerlendirme hizmetlerini alıyoruz. Ayrıca özel eğitim sınıf ziyaretleri, sene başı ve sene sonu özel eğitim hizmetleri toplantıları ve ilçe zümre toplantıları."

"Özel eğitim sınıf ziyaretleri, sene başında ve sene sonunda bilgilendirme toplantıları, farkındalık oluşturulması için özel eğitim bahar şenlikleri."

"Özel eğitim sınıf ziyaretleri, bilgilendirme toplantıları, özel eğitim öğrencilerin kademe değişikliği, sınav tedbiri gibi izleme çalışmaları, seminer faaliyetleri ve görsel yayınlar hazırlanması çalışmaları özel eğitimde yapılan hizmetlerdir."

"Eğitsel tanılama, özel eğitim alanında yapılan etkinlikler, seminerler, araştırmalar, e-bülten, broşür gibi yayınlar, bilgilendirme toplantıları, Bakanlığın veri istatistiklerinin hazırlanması. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların izlenmesi için sınıf ziyaretleri, okul yönetimi ile konsültasyon gibi çalışmalar."

"Şimdiye kadar çalıştığım okulların hepsi ortaokul. Öğrencilerin tanılama ve öğretmenlerin mesleki çalışma döneminde seminer verilmişti. Konusu da kaynaştırma eğitimiydi."

4.3. Hizmetlerin Etkililiği

Araştırmanın sunulan hizmetler başlığı altında ele alınan temasında yönetici/öğretmen açısından, aile/öğrenci açısından ve bütün hedef kitle açısından alt temaları yer almaktadır. RAM'larda özel eğitim hizmetleri bölümünün sundukları hizmetlerin etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Hizmetlerin Etkililiğine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Hizmetlerin Etkililiği	Yönetici/Öğretmen açısından	Müşavirlik etkililiği	12
		Sahada olma etkililiği	6
		Eğitimler etkililiği	5
		Duyurular etkililiği	1
	Aile/Öğrenci açısından	Farkındalık etkililiği	7
		Öğrenci gelişimi etkililiği	5
		Aile eğitimi etkililiği	5
		İzleme etkililiği	3
	Bütün hedef kitle açısından	Görünürlük etkililiği	4

Araştırmada hizmetlerin etkililiği temasında yönetici ve öğretmenler görüşlerini hizmet alanları üzerinden etkili, etkisiz ve etkili olmasını istedikleri değerlendirmeler olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Hizmetlerin etkililiği temasında katılımcıların görüşleri doğrultusunda yönetici/öğretmen açısından alt teması ortaya çıkmıştır. Söz konusu alt temada katılımcıların yarıdan fazlası (20/12) müşavirlik sunulmasının etkililiği üzerinde değerlendirme yaparken sadece bir yönetici müşavirliğin etkili olmadığını ifade etmiş, diğer katılımcılar ise müşavirlik sunulmasının etkili olduğunu veya etkili olacağı yönünde olacağı yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Yönetici/öğretmen açısından müşavirlik sunulmasına yönelik görüşleri şu şekildedir:

"Sınıf düzeylerinin oluşturulması açısından faydalı olduğunu ve göreve yeni başlayan öğretmenler veya ücretli öğretmenlere yapılan rehberlik çalışmaların faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınıf ziyaretlerinde materyal, araç gereç bilgileri formlara işleniyor ama bu konuda destek sağlanabilir. Yine okul idarelerin özel eğitim sınıflarına karşı tutumlarına ve çalışmalarına yön verilmesi daha verimli olacaktır."

"Yapılan çalışmaları etkin ve yararlı olduğunu düşünmüyorum. Bilgilendirmelerin sadece rutin faaliyet gözüyle bakıldığı için veya mevzuatta olduğu için yapıldığını düşünüyorum."

"Okullar bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında okul yönetimleri süreçleri çok bilmiyor. Özellikle bu süreçlerde RAM'lar tarafından yapılan yönlendirmeler bizlere çok kolaylık sağlıyor."

Katılımcıların yarıdan azı (20/6) özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde RAM personelinin sahada olması gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu tür çalışmanın hizmetlerin sunulmasında etkili olduğunu görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Yerinde yapılan takip çalışmalarının daha sık yapılması işlemlerin ve sürecin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacaktır."

"Sahada yani okullarda daha fazla çalışmalar yürütülürse biz öğretmenlere ve idarecilere katkısı olacaktır."

"Biz okul yönetimi ve öğretmenlerimizin koordinasyonunu sağlaması açısından bilgilendirme çalışmalarının daha etkin olabilmesi ve amacına ulaşması sahada olmasına bağlıdır. Ne kadar fazla ziyaretlerde bulunup yerinde gözlemler ve değerlendirmeler faydalı olacağı şüphesiz. O yüzden okullar olarak RAM'dan destek bekliyoruz."

Yönetici/öğretmen açısından hizmetlerin etkililiğinde katılımcıların bazıları (20/5) öğretmen eğitimlerinin etkili olacağı konusunda görüşlerini belirtirken sadece bir öğretmen ise yapılan duyuruların etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Öğretmen eğitimleri yapılmasını önemli buluyorum. Örneğin BEP hazırlama, zümre toplantıları, yıl içerisinde yapılacak iş ve işlemler gibi süreçlerinin verildiği eğitimler olabilir."

"Okulda görev yapan öğretmenlere ve özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik bilgilendirici eğitimler yapılması eğitim öğretimi daha etkin kılacaktır."

"Özel eğitim alanına hakim akademisyenlerin davet edilmesi mesleki gelişimimiz çok önemli olduğu kanaatindeyim."

Hizmetlerin etkililiği temasında ortaya çıkan bir diğer alt tema ise aile/öğrenci açısından alt temasıdır. Bu alt temada yarıdan azı (20/7) özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ve ailelerine yönelik farkındalık çalışmaların, bazıları (20/5) özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişiminin etkili olacağını belirtirken bir yönetici öğrenci gelişimi için olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Yine katılımcıların bazıları (20/5) aile eğitimlerinin, çok azı ise öğrencilerin izleme çalışmalarının etkili olacağı yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların söz konusu alt temaya ilişkin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Söylediğim gibi bu tür çalışmaların daha fazla yer alması benim için ve öğrencilerim için daha yararlı. Özellikle aile eğitimi çalışmaların yapılması önemli. Yine bizim sınıfların okullar bünyesinden olmasından dolayı diğer

öğretmenler ve öğrenciler için farkındalık çalışmaları da yapılması gerekli. Örneğin okulda kutlanan belirli gün ve haftalarda bizim öğrencilerin de bulunması sosyal gelişimleri için çok faydalı. Okul yönetimi gerekli desteği sağlamalıdır."

"Belirli gün ve haftalar kapsamında yapılan kapsamlı organizasyonlar bu özel çocukların farkına varılması ve sosyal gelişimleri için önemli diyebilirim."

"Yerinde yapılan takip çalışmalarının daha sık yapılması işlemlerin ve sürecin daha sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacaktır."

"Tanılama sürecinden sonra alınan eğitimde öğrencinin gelişimine rastlamadım."

"Okulumuzdaki öğrencilerimiz ve aileler için yapılacak eğitimlerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Farklı kişiler tarafından yapılan bu tür faaliyetler daha cazip geliyor."

"İzleme çalışmaları ve yayınların faydalı olduğunu düşünüyorum."

"Sahada yapılan izleme çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Senede bir veya 2 ziyaret yerine daha fazla okullarda olmaları gerekir."

"Okulda görev yapan öğretmenlere ve özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik bilgilendirici eğitimler yapılması eğitim öğretimi daha etkin kılacaktır."

Hizmetlerin etkililiği temasında ortaya çıkan son alt tema ise bütün hedef kitle açısından yönetici ve öğretmenlerin bazıları (20/4) görünürlük faaliyetlerinin öğretmen, yönetici, aile ve öğrenciler için etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bütün hedef kitle açısından alt temada etkisizliği üzerine konuya değinmemişlerdir. Bu konu üzerine katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Günümüzde teknolojinin yaygın kullanıldığını düşünürsek özellikle sosyal medyadan vazgeçemeyen toplum olduğumuz için özel eğitim alanında görsel yayınlar çok etkili olacaktır. Burada velilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik birçok çalışma yapılabilir diye düşünüyorum."

"Okullara RAM'ların ne iş yapıldığının anlatılması gerekli. Yani RAM'lar kendini tanıtmalıdır ki öğretmenler hangi desteği alacağını bilsin."

4.4. Yaşanan Güçlükler

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ve eğitim ortamlarına yerleştirmelerine yönelik yaşanan güçlüklerin belirlenmesi amacıyla oluşturan yaşanan güçlükler başlığı temasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yaşanan Güçlüklere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Yaşanan Güçlükler	Eğitsel Tanılamada Kurumsal Faktörler	Öğretmen yetersizliği	5
		Fiziki ortam yetersizliği	3
		Değerlendirme süreci	2
		Öğretmen yeterliliği	2
	Eğitsel Tanılamada Kurum Dışı Faktörler	Aile yaklaşımları	15
		Tıbbi tanılama süreci	7
		Eksik evraklar	2
		Baskı	1
	Yerleştirmede Kurul Kaynaklı Faktörler	Kurul etkililiği	3
		Kontenjan aşımı	2
		Uygun olmayan sınıf açılması	1
	Yerleştirmede Kurul Dışı Faktörler	Taşımalı eğitim sistemi	12
		Yetersiz sınıf sayısı	11
		Aile itirazı/beklentileri	5
		Sınıf donanım eksikliği	2

Tablo 6'da görüldüğü üzere, eğitsel tanılamada ve değerlendirme sürecinde yaşanan güçlüklerin kurumsal ve kurum dışı faktörler olarak alt teması ortaya çıkmıştır. Eğitsel tanılamada kurumsal faktörler alt temasında yönetici ve öğretmenlerin bazıları (20/5) RAM'da öğretmen sayısının yetersizliğini, çok azı (20/3) RAM'ların fiziki ortam yetersizliğini, (20/2) değerlendirme sürecinin ayrılan süre yetersizliğini ve (20/2) RAM'da çalışan öğretmenlerin yeterliliklerini ifade etmiştir. Eğitsel tanılamada kurum dışı faktörler alt temasında katılımcıların yarıdan fazlası (20/15) ailenin yaklaşımları, yarıdan azı (20/7) hastanedeki tıbbi tanılama süreci, çok azı (20/2) eksik evrakları ve bir öğretmen ise siyasi veya bürokrasi baskı şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Söz konusu eğitsel tanılamada yaşanan güçlüklerin alt temalarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Aileleri, RAM'da tanılaması için yönlendirmede zorluklar yaşıyoruz, aileyi ikna etme çabası biz öğretmenleri yıpratıyor. Yine bazı tanılanmış öğrencilerimin sınıf düzeyime uygun olmadığını düşünüyorum. RAM'da tanılama sürecinde yeterliliği olan donanımlı, tecrübeli öğretmenler görev yapmalı, RAM'ların fiziki ortamları da yetersiz."

"Tanılama sürecinde öncelikle heyet raporu olması gerektiğinden bu süreçte aksaklıklar yaşanıyor. Velilerin kabul etmemesinden dolayı erken tanılama yapılamıyor."

"Tek bir zaman diliminde değerlendirme olduğu için çocuğun performansını tam gösteremediğini düşünüyorum. Örneğin problem davranışı olan bireyin davranışını gizlemesinden dolayı uygun tanı almıyor."

"Ailelerin yönlendirmeye karşı çıkması durumunda RAM'a öğrenci gönderilemiyor."

"Ailelerin kabul etmemesi her zaman sorun olmaktadır. Yine sağlık raporu alınması gerektiğinde farklı şehre gitmeleri de başka bir sorun olarak görüyorum."

Tablo 6 incelendiğinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde yaşanan güçlükler özel eğitim hizmetleri kurulu kaynaklı faktörler ve kurul dışı faktörler şeklinde alt temalar ortaya çıkmıştır. Özel eğitim hizmetleri kurulundan kaynaklı faktörlerde yönetici ve öğretmenlerin çok azı (20/3) kurulun etkin çalışmaması ve (20/2) özel eğitim sınıfı kontenjan aşımı yaparak öğrenci yerleştirmesi olarak ifade etmiştir. Yöneticilerden biri ise özel eğitim sınıfı açılma yeterliliği taşımayan sınıfların açılması olarak belirtmiştir. Özel eğitim hizmetleri kurulu dışı faktörlerde katılımcıların yarıdan fazlası (20/12) taşımalı eğitim sistemini ve (20/11) yetersiz sayıda özel eğitim sınıfı olmasını, bazıları (20/5) aile itirazları veya aile beklentilerini çok azı ise (20/2) özel eğitim sınıfı donanım eksiklerini yaşanan güçlükler olarak belirtmiştir. Söz konusu alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmenler görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Yeterli sayıda özel eğitim sınıfı bulunmaması, kalabalık sınıf ortamlarından dolayı bireysel eğitimlerin nitelikli verilememesi."

"Kontenjan sınırına bakılmadan yapılan yerleştirme işlemleri okulda öğretmenlerimizi zor durumda bırakmaktadır."

"Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerinin sayısının fazla olması durumunda rastgele, şartları tutmayan sınıfların açılması. Örneğin bodrum katta özel eğitim sınıfı açılması gibi."

"Özel eğitim sınıflarının yetersizliği ve taşıma sisteminden kaynaklı güçlükler yaşanıyor."

"Taşımadan kaynaklı veya özel eğitim sınıfların dolu olmasından dolayı öğrenci alınan kararlara uygun eğitim alamıyor. Mesela sınıf kararı alınmış ancak yerleştirme yapılacak sınıf bulunamıyor ve öğrenci normal sınıfta eğitim alıyor."

"Özel eğitim sınıfı öğrencileri taşımalı geldiklerinden bu öğrencilerin taşımaya uygun şekilde yerleştirildiği durumlar oluyor. Bazen ailelerde çocuklarının bu sınıfta eğitim almasından endişe duyuyor ve çocuğunu göndermek istemiyor. Yine bu kurul kararları alınırken genelde bir araya gelmek yerine kağıt üstünde işlerini yürütüyor."

"Bu kurulda görev yaparken özel eğitim sınıf sayılarının yetersiz olduğunda veya yerleştirme kararlarına ailelerin, okulların itirazları olduğunda güçlükler yaşanıyordu."

"Uzak yerlerden öğrencilerin yerleştirilmesi, yarım saat veya 40 dakika gibi süreler geçiyor öğrenci okula ulaşana kadar. Taşımalı eğitim sistemindeki aksaklıklar ve yerleştirmelerin plansız olması yaşanan sorunlar."

4.5. Çözüm Önerileri

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ve eğitim ortamlarına yerleştirmelerine yönelik yaşanan güçlüklere yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla oluşturan çözüm önerileri başlığı temasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yaşanan Güçlüklere İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Çözüm Önerileri	Eğitsel	Öğretmen seçimi	2
	Tanılamada	Öğretmen özlük hakları	2
	Sunulan Hizmete	Değerlendirme süreci	2
	Çözüm Önerileri	Koordinasyon sağlama	2
	Eğitsel	Aile eğitimleri	12
	Tanılamada	Sorumluluk yetkisi	4
	Etkileyen Faktöre	Donanım temini	4
	Çözüm Önerileri	Sağlık raporları	4
		Öğretmen eğitimi	2
	Yerleştirmede	Kurula etkin katılım	5
	Sunulan Hizmete	Okullarla işbirliği	2
	Çözüm Önerileri	Dengeli öğrenci dağılımı	1
	Yerleştirmede	Okul yaygınlaştırılması	9
	Etkileyen Faktöre	Sınıf sayısının artırılması	6
	Çözüm Önerileri	Taşıma ihale düzenlenmesi	6
		Donanım temini	2

Tablo 7'de görüldüğü üzere, eğitsel tanılama ve değerlendirme ile eğitim ortamlarına yerleştirmede sunulan hizmetlere ve etkileyen faktörlere yönelik var olan durumun geliştirilmesi veya iyileştirilmesi yönünde katılımcıların farklı görüşler belirttikleri anlaşılmaktadır. Eğitsel tanılamada sunulan hizmete çözüm öneri alt temasında yönetici ve öğretmenlerin çok azı (20/2) RAM'da görev yapan öğretmenlerin seçimi, (20/2) öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi, (20/2) farklı zaman ve farklı kişiler tarafından değerlendirme sürecinin yapılması ve (20/2) RAM'dan destek alınarak koordinasyon sağlanması yönünde görüşlerini dile getirmişlerdir. Eğitsel tanılamada etkileyen faktörlere yönelik çözüm önerileri alt temasında ise katılımcıların yarıdan fazlası (20/12) aile eğitimlerini, bazıları (20/4) öğrencinin sorumluluk yetkisinin değişmesini, (20/4) RAM'ların donanımlarının zenginleştirilmesini ve (20/4) hastanelerin hatalı olmayan sağlık raporlarını düzenlemeye özen göstermesini belirtmiştir. Katılımcıların çok azı ise (20/2) okullarda görev yapan öğretmenlere eğitim verilmesi yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Söz konusu alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"RAM'dan aile ve öğretmen eğitimlerinin yapılması ve özellikle öğretmen eğitimlerinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum."

"Yönlendirme çalışmalarında RAM'dan görevlendirme yapılarak ailelerin ikna edilmesinde desteklenmesi lazım."

"Velilerden alınan bilgilerin doğru olması için veliler bilinçlendirilmeli, verdikleri yanıtlarının çocukların gelişimi için önemli olduğu anlatılmalıdır. RAM'daki değerlendirme için ayrılan süreler uzatılırsa veya değerlendirmeler birden fazla yapılırsa kararlar daha etkin alınabilir. RAM'larda görev yapan personellerin sayısını artıracak özlük haklarının iyileştirme çalışmaları yapılmalı."

"Aile eğitimlerine daha fazla ağırlık verilmelidir."

"Aile eğitimleri yapılmalıdır. Hastaneden alınan hatalı raporların düzeltilmesinin daha kısa sürede yapılması, heyetteki doktorların tıbbi tanılamaya daha hassasiyetle yaklaşması, RAM'ların fiziki ortamlarının ve donanımlarının iyileştirilmesi yapılacak süreçlerdir."

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirmede sunulan hizmete yönelik çözüm öneriler alt temasında katılımcıların bazıları (20/5) özel eğitim hizmetleri kuruluna etkin katılım gösterilmesi, çok azı (20/2) okullarla işbirliği yapılması ve bir yönetici de yerleştirme yapılacak öğrencilerin sınıflara dengeli dağılımının yapılması şeklinde farklı görüşler belirtmiştir. Eğitim ortamlarına yerleştirmeyi etkileyen faktörlere yönelik çözüm önerilerinde ise katılımcıların yarıdan azı (20/9) özel eğitim okullarının yaygınlaştırılmasını, bazıları (20/6) özel eğitim sınıf sayılarının artırılması ve (20/6) taşıma eğitim sisteminin ihalelerinin düzenlenmesi, çok azı ise (20/2) özel eğitim sınıflarının yetersiz donanımlarının temin edilmesi olarak görüşlerini ifade etmiştir. Söz konusu alt temalara ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Özel eğitim sınıf sayılarının artırılması ve artırılan sınıfların şehir geneline yayılmasını sağlayarak öğrencilerin kısa sürede ulaşım imkanlarından yararlanmasının sağlanması."

"Yerleştirme yapılmadan önce yerleştirme yapılacak okul ile irtibata geçilmesinin faydalı olacağı kanaatindeyim. Taşıma planlama yapılması ve çevre şartları önemlidir."

"Özel eğitim uygulama okullarının yaygınlaştırılması."

"Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin her zaman sınıflara yerleştirme ihtimali olduğundan taşıma ihalelerin buna göre düzenlenmesi. Özel eğitim sınıfı açılması çalışmaları yapılabilir."

"Özel gereksinimli her çocuğun düzeyine uygun sınıfların açılması yapılabilir. Taşımalı eğitim sisteminin daha kapsamlı hale getirilerek merkeze uzak öğrencilerinden eğitime alınması çözüm olabilir."

"Özel eğitim okulları açılmalı. Böylece tek merkezde olan okullar sayesinde taşıma daha kolay yapılacaktır."

"Ailelerin özel eğitim hizmetleri kurulu toplantılarına katılımı sağlanabilir. Toplantı esnasında aileler sürecin nasıl işlediğini görürler. Özel eğitim sınıflarının donanımlarının zengin olması ailelerin bu sınıflara bakış açılarını değiştirecektir. Sınıfların donanım eksiklerini gören aileler çocuklarını göndermek istemiyor."

"Bence kurulun kararlarına ailelerde katılmalı ki ortak bir çözüm bulunsun. Sınıf yetersizliğinin çözümü olarak özel eğitim okulu açılmasını önerebilirim."

"Özel eğitim okulları açılmalı ve özel eğitim sınıf sayıları artırılmalıdır."

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, RAM'larda sunulan özel eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerden elde edilen nitel bulgular sınırlı sayıda yapılan araştırmaların desteği ve araştırmacıların RAM ile koordinasyonlu rehberlik ve özel eğitim hizmetlerini yürütmesinden edinilen bilgilere dayanarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

RAM'da okullara sunulan hizmetleri belirlemeye ilişkin planlama/programlama ve destek hizmetler görevlerinin olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. RAM'ların özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturdukları planlama/programlamada koordinasyon sağladıkları en fazla vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim veya seminer düzenleme, istatistiki veriler elde etme, BİLSEM tanılama süreçlerini yürütme gibi hizmetler sıralanmaktadır. Destek hizmetler olarak RAM'da eğitsel tanılama süreci en fazla görüş olarak belirtildiği görülmektedir. Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), tanılama süreçlerinde öğrenci görüşlerinin alınması, öğrencinin geçtiği aşamalar, aşamaların yeterliliği, personel yeterliliği, personel sayısı, ölçeklerin kullanımı ve tanılamaya ilişkin beklentilere yönelik çeşitlilik gösteren bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırmadaki tanılama süreci ile RAM'da sunulan destek hizmetlerinin en fazla tanılama olarak belirtmesi birbirini destekler niteliktedir.

Kurumda verilen özel eğitim hizmetlerde eğitsel tanılama ve yönlendirme işlemlerini yürütmek, özel eğitim hizmetleri toplantıları yapmak, çalışma alanlarındaki konularla ilgili kullanılmak üzere broşür, afiş, kitapçık, bülten ve araştırma gibi yayınlar hazırlamak, Bakanlığın belirlemiş olduğu güncel istatistiki verileri tutmak, Merkezi Ortak Sınavlar ve İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı için sınav tedbiri hizmeti girişleri yapmak, özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde gerekli duyuruları web sitesi ve sosyal medyada paylaşmak sonuçlarına ulaşılmıştır. Kurumda verilen hizmetlerde katılımcıların çoğunluğu eğitsel tanılama ve yönlendirme olarak görüş belirtmesi diğer çalışma alanlarında bulgulara az rastlanması RAM'ların özel eğitim bölümünün kurumsal hizmetinin eğitsel tanılama olarak görüldüğü diğer alanlarda yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Gören (2010), RAM'lardan hizmet alan bireylerin hizmet aldıkları konu dağılımında %46.6'sını eğitsel tanılama ve özel eğitim değerlendirme kurul başvurusu olarak bulgulara ulaşmıştır. Gören'in araştırmasından elde edilen bulgular ile kurumda verilen hizmetin eğitsel tanılama olarak görülmesi sonucu örtüşmektedir. Sahada verilen özel eğitim hizmetleri bulgularında ise özel eğitim sınıf ziyaretleri en fazla vurgulanmaktadır. Söz konusu ziyaretlerin özel eğitim sınıflarında işlemlerin mevzuat açısından koordine edilmesi ve yönetici, öğretmen, öğrenci ve aile gibi diğer paydaşların özel eğitim farkındalığının oluşması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel eğitim alanında etkinlikler düzenlenmesi, soru ve görüşlerde müşavirlik hizmeti vererek bilgilendirme yapılması ve ihtiyaç ve talepler doğrultusunda öğretmen, aile ve öğrenci hedef kitlesine yönelik eğitimler, konferans, kurs, seminer düzenlemesi sahada verilen diğer hizmetler olarak sıralanmaktadır. Uçuş (2016), çalışmasında özel eğitim alanında yapılan çalışmalarda hassasiyet ve duyarlılık gösterilmesi ile gereken önemin verilmesi, özel gereksinimli bireylerin eşit eğitim alma hakkına sahip olması, güçlendirici ve onarıcı tedbirler alınması ve özel eğitimde toplumsal bilinç sağlaması bulgularına ulaşmıştır. Söz konusu ulaşılan bulguların özel eğitim alanında toplumsal bilgi ve becerilerin gelişmesi açısından önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bağlamda RAM'ların kurumda ve sahada verilen özel eğitim hizmetlerinde özel eğitim alanında farkındalık çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.

RAM'larda özel eğitim hizmetlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen ve yönetici açısından müşavirlik, eğitimler ve duyurular hizmetlerinin etkililiği üzerinde görüşler belirtmektedir. Ayrıca RAM'ın hizmetleri yürütme konusunda sahada daha fazla yer alması bulgusunun da önemli olduğu düşünülmektedir. RAM'larda özel eğitim hizmetlerinin etkililiği hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrenci ve aile açısından öğrenci gelişimi, farkındalık, aile eğitimleri

ve izleme üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Taşçı (2019), okullarda yapılan eğitimlerin velilere, öğretmenlere ve hizmet içi olarak yapılması gerektiğine ve yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin önerileri başlığında *"aile eğitimleri yapılmalıdır"* "*hizmet içi eğitimler yapılmalıdır"* "*özel eğitim ve rehber öğretmenden destek alınmalıdır"* yönelik bulgulara ulaşmıştır. Yine çalışmasında görev ve sorumluluklarına ilişkin bulgularda gerektiğinde yöneticilerin rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim hizmetlerinin öğretmen ve yönetici ile aile ve öğrenci açısından etkililiği RAM'ın eğitimler, müşavirlik, duyurular, farkındalık ve izleme çalışmalarını etkin yürütmesine ve sahada olmasına bağlanabilir.

RAM'da özel eğitim hizmetlerinin etkililiğinde görünürlük faaliyetlerine de değinilmektedir. Günümüzde hızla gelişim gösteren teknoloji yaygın bir şekilde kullanıldığı ve işlevliği ile her alanda hayatı kolaylaştırdığı göz önünde bulundurulursa söz konusu görünürlük faaliyetlerinin öneminin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Gören (2010), araştırmasında katılımcıların tanınırlık konusunda yapılabilecek en önemli çalışmanın basın ve medyanın kullanılması ve RAM'ın tanınırlığını arttırmak üzere verdiği öneriler oldukça olumlu ve yapıcı olduğu bulgularına ulaşmış olup görünürlük faaliyetlerini destekler niteliktedir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılamada yaşanan güçlükler bulguları incelendiğinde RAM'ın kurumsal faktörleri RAM'da öğretmen yetersizliğinin olması, kurumun fiziki ortamlarının yetersizliği, değerlendirme süreçlerinin ayrılan süre yetersizliği ve RAM'da görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmaması sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bireysel özelliklerine göre değerlendirme zamanın belirlenmesi gerektiği, etkilendikleri yetersizliklerinden, sağlık sorunlarından ve kullanılan ilaçlardan dolayı performans düzeylerini ortaya koyamadıklarını, farklı ortamlarda becerilerini gösteremediklerini vurgulanmaktadır (Bruce, 2011; Şafak, 2018). Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008) araştırmasında eğitsel tanılama süreçlerinde özel eğitim hizmeti kararlarının belirli zamanlarda izlenmesi ve değerlendirmesi gerekirken personel yetersizliğine bağlı olarak yapılamadığı belirtilmektedir. Yine bu araştırmada eğitsel tanılama süreçlerinde görev alan öğretmenlerin mesleki gelişim yönünden yeterli olmadığı bulgularına ulaşılmaktadır. Yürekli (2021) araştırmasında ise ortamın yetersiz olduğunu ve aynı ortamda aynı anda birden fazla bireyin değerlendirildiğini, fiziksel koşullarının belirli standartlarda olmadığını ve bireysel farklılıklara uygun olmadığını bulgularına ulaşılmaktadır. Söz konusu araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile bu araştırmadaki eğitsel tanılamada yaşanan güçlükler sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada yaşanan güçlüklerin kurum dışı etkileyen faktörler ise ailelerin reddetme, karışık duygular, kızgınlık, utanç gibi kabul sürecinde yaşadığı aşamalardan kaynaklı tanılama sürecine olumsuz yaklaşımları, hastanelere ulaşım imkanları, doktor yetersizliği veya hatalı sağlık kurulu raporlarında kaynaklı hastanelerde tıbbi tanılama süreçlerinin zorluğu, öğrencilerin yönlendirme süreçlerinde okuldan göndermesi gereken eğitsel değerlendirme isteği formu, rehabilitasyon merkezlerinden gönderilmesi gereken dönem sonu bireysel performans değerlendirme formu gibi evrakların eksik olması, tanılama sürecine müdahale etmek isteyen siyasi veya bürokrasi baskıları şeklinde sonuçlara ulaşılmaktadır. Tiryakioğlu (2009) araştırmasında özel eğitim bölümüne yönlendirilen bireylerin tıbbi raporlarının hastaneler tarafından anlaşılır şekilde düzenlenmediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Yürekli (2021), eğitsel tanılama ile tıbbi tanılama sonuçlarını karşılaştırmasında, tıbbi tanılama sürecinde disiplinler arası bir değerlendirmenin yapılamaması ve yeterli zaman ayrılamaması bulguları belirtilmektedir. Çakmak (2017) ise, tıbbi tanıları ile eğitsel tanıları arasında tutarsızlık olduğunu öğrenme güçlüğü olan bireyler üzerinde yaptığı araştırmada tespit etmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile tıbbi tanılama süreçlerinde yaşanan güçlükler birbirini destekler durumdadır. Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), eğitsel tanılama süreçlerinde aile ve bireyin sürece aktif dahil olmadıklarından dolayı zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda ailelerin eğitsel tanılama sürecine olumsuz yaklaşımları örtüşmekte olup ailelerin sürece aktif katılımı için desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirmede yaşanan güçlükler incelendiğinde özel eğitim hizmetleri kurulunun etkin çalışmaması, özel eğitim sınıfı kontenjan aşımı yapılarak yerleştirme yapılması, okullarda fiziki yeterliliğe sahip olmayan özel eğitim sınıflarının açılması, taşımalı eğitim sistemindeki yaşanan aksaklıklar, hizmet bölgesindeki özel eğitim sınıfı sayılarının azlığı, ailelerin itirazları ve özel eğitim sınıflarında donanım eksiklikleri sonuçlarına ulaşılmaktadır. Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliğinde ise özel eğitim öğrencilerinin taşınması maddesinde öğrencisi taşınacak okul ve yerleşim biriminde aranacak şartlar aramaksızın taşıma yapılması gerektiği mevzuatta açıkça belirtilmektedir (MEB, TYEEY, 2014). Söz konusu yönetmeliklerde geçen tedbirlerin dikkate alınmamasından dolayı özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde güçlükler yaşandığı düşünülmektedir. Aydın Timur (2017), araştırmasında taşımalı eğitim sisteminin uygulamasına yönelik taşıma durumu, fiziki durum, yemek durumu ve eğitim-öğretim durumu yeterliliğine ilişkin "düşük" ve "orta" düzeylerde olduğu ve aşıma durumuna ilişkin algılarının taşımalı eğitim yapan okullarda "düşük" düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucu ile taşımalı eğitim sisteminden kaynaklı yaşanan güçlükler birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), yerleştirme bulgularında özel eğitim sınıfı veya özel eğitim okulunun sayısının az olmasına bağlı olarak

kaynaştırma uygulamaları özel eğitim hizmeti kararı tercih edildiğine, MEB'in bu konuda düzenlemelere daha fazla yer vermesi gerektiğine özel eğitim sınıflarında gerekli materyallerin sağlanmasına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Yurtsever (2013) araştırmasında, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarının yetersiz kalmasından dolayı RAM personelinin yerleştirme sürecinde sorun yaşadığını belirtmiştir. Yürekli (2021) araştırmasında ise ailelerin yerleştirme kararlarına itiraz ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda özel eğitim sınıfı sayılarının azlığı, özel eğitim sınıfı donanım eksikleri ve aile itirazları bulguları ile örtüşmektedir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılamada sunulan hizmette yaşanan güçlüklere ilişkin çözüm önerilerinde ailelerin bilinçlendirilmesi, kabul ve uyum süreçlerinin desteklenmesi amacıyla aile eğitimlerinin yapılması gerektiği sonucu en çok vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra RAM'da görev yapan öğretmenlerin belli kriterlere göre seçilmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin farklı zamanlarda ve farklı kişilerle tanılama süreçlerine tutulması, RAM ile okul, milli eğitim müdürlükleri, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, hastaneler gibi kuruluşların koordinasyon sağlanması, RAM'ların ölçme araçları donanım teminleri, sağlık kurulu raporlarının nitelikli hale getirilmesi, öğrenci yönlendirmesinde sorumluluk yetkisinin değiştirilmesi ve öğrencileri yönlendirme yapacak öğretmenlerin eğitilmesi sonuçlarına ulaşılmaktadır. Arşit (2019), aile eğitim hizmetlerinin özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ailelerine yönelik işlevsel hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Taşçı (2019) ise, aile eğitimlerinin özel gereksinimi olan öğrenci ebeveynleri oldukça önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), RAM'ların MEB'den beklentileri bulgularında uzman personel atamaları yapılmasına, RAM'ların gerekli materyaller ve ortamlar sağlanarak fiziki ortam yeterliliklerinin oluşturulmasına ve hizmetiçi eğitimler verilerek RAM'da görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılmasına ulaşmıştır. Yürekli (2021), eğitsel tanılama sürecinde hastanelerdeki uzmanlarla iletişim halinde olunması, RAM'ların fiziksel ortam koşullarının düzenlenmesi, ölçme materyallerinin bireysel farklılıklara uygun olarak geliştirilmesi, tanılama sürecinde görev alan öğretmenlerin eğitim alması ve alanında uzman personelin RAM'larda yer alması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Söz konusu araştırmalar ile bu araştırmada yer alan eğitsel değerlendirme ve tanılamada yaşanan güçlüklere yönelik çözüm önerileri birbirini destekler niteliktedir. Ancak Göncü'nün (2019) araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki yeterlik algı düzeylerine ilişkin toplam puan ortalamalarının "*yeterli*" seviyede olduğu bulgusu ile çelişmektedir.

Yerleştirme süreçlerinde yaşanan güçlüklere özel eğitim hizmetleri kurul üyelerinin etkin katılımı, yerleştirme yapılacak öğrencilerin özel eğitim sınıflarına dengeli şekilde dağılımının yapılması, yerleştirme yapılmadan önce okullarla işbirliği içinde olunması, özel eğitim okullarının yaygınlaştırılması, özel eğitim sınıf sayılarının artırılması, özel eğitim sınıfı donanımlarının zenginleştirilmesi ve taşıma eğitim sistemi uygulamalarının daha düzenli hale getirilmesi yönünde çözüm önerileri sonuçlarına ulaşılmaktadır. Yürekli'nin (2021) yerleştirme kararlarına yönelik öneriler başlığında okulların sayısının arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008), MEB'den yerleştirmeye ilişkin bulgularda daha fazla özel eğitim okulu açılması ve okullara gerekli araç gereç sağlanması bulgularına ulaşılmış olup özel eğitim okullarının yaygınlaştırılması ve özel eğitim sınıfı donanımlarının zenginleştirilmesi sonuçlarıyla destekler olduğu görülmektedir. İyibaş'ın (2017), taşımalı eğitim sisteminin planlanmasının eğitim öğretim başlamadan önce tamamlanması ve daha sistemli hale getirilmesi yönündeki sonucu ve Timur'un (2017), taşıma ihaleleri sonucunda taşıma yapan araçların şoför ve personellerin gerekli eğitim ve denetime tabi tutulması yönündeki sonuçları taşımalı eğitim sistemi uygulamalarının düzenlenmesi sonucu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda milli eğitim müdürlüklerinin taşıma eğitim sisteminde daha etkin rol alması gerektiği düşülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çalışmadaki tartışmalar ve çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulayıcılara ve araştırıcılara yönelik olarak öneriler yer verilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ RAM tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinde okullara sunulan hizmetlerinin etkililiğini ortaya koymak ve RAM'ların tanıtılması amacıyla web sitesi ve sosyal medyada görünürlük faaliyetleri yer alabilir.
- ✓ RAM'ların kurumda ve sahada verilen özel eğitim hizmetlerinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimleri, ailelerin kabul ve uyum süreçleri için özel eğitim alanında farkındalık çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- ✓ RAM'ların fiziki ortam iyileştirilmesi ve ölçme araçlarında donanımlarının zenginleştirilmesi amacıyla MEB tarafından gerekli tedbirler alınabilir.
- ✓ RAM'larda değerlendirme ortamları ve değerlendirme zamanında düzenleme yapılabilir.

- ✓ RAM'larda çalışan öğretmenlerin çalışmaya istekli olabilmesi için çalışma koşulları, özlük hakları konularında MEB tarafından iyileştirme çalışmaları yürütülebilir.
- ✓ RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini etkin şekilde yürütebilecek yeterliliğine sahip öğretmen eğitimleri verilebilir.
- ✓ RAM'larda araştırma, geliştirme, iyileştirme ve önleyici çalışmalara yer verildiğinden ve hizmet alanlarının geniş olmasından dolayı bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeleri teşvik edilebilir.
- ✓ Ailelerin bilinçlendirilmesi, kabul ve uyum süreçlerinin desteklenmesi amacıyla yasal hakları, gelişim özellikleri, engel türleri gibi konularda aile eğitimleri sistemli olarak yapılabilir.
- ✓ Hastanelerde tıbbi tanılama süreçlerinde yaşanan güçlüklere yönelik sağlık kurulunda görev alan personellere eğitimler düzenlenebilir.
- ✓ Özel eğitim hizmetleri kurulunun üyelerinin ve ailelerin etkin katılımı sağlanarak toplantıların yapılması ve eğitim ortamlarına yerleştirme kararları alınabilir.
- ✓ Özel eğitim okullarının yaygınlaştırılması ve okullar bünyesinde özel eğitim sınıfı sayılarının artırılması çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.
- ✓ Özel eğitim sınıflarında donanımların zenginleştirilmesi amacıyla MEB tarafından gerekli tedbirler alınabilir.
- ✓ Taşımalı eğitim sistemi uygulamasının mevzuat çerçevesinde daha etkin yürütülmesi için gerekli tedbirler alınabilir.
- ✓ RAM'ın özel eğitim hizmetlerinin etkinliğinin sağlanması amacıyla okul, milli eğitim müdürlükleri, sivil toplum örgütleri, üniversiteler, hastaneler gibi kuruluşlarla koordinasyonları sağlanarak işbirliği artırılabilir.

5.2.2. Araştırıcılara Yönelik Öneriler

- ✓ Bu araştırma nitel yöntemle yapılmıştır, ileri araştırmalarda nicel yöntem kullanılarak örneklem sayısı artırılıp genelleme yapma imkanı da sağlanabilir.
- ✓ Araştırma sonuçları RAM'dan özel eğitim hizmeti alan eğitim kurumlarının özel eğitim hizmetleri bölümü ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Bu açığı gidermek amacıyla benzer bir araştırmanın da özel eğitim hizmetini veren RAM personellerine yönelik yapılması sağlanabilir.
- ✓ Bu araştırma var olan problemlerin durumunu tespit etmeye yönelik olduğundan eğitsel değerlendirme ve tanılama, yerleştirme, taşımalı eğitim sistemi, özel eğitim hizmetleri kurulu gibi etkileyen faktörler üzerinden ayrı ayrı detaylı çalışma yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma örneklemini eğitim çalışanları oluşturduğundan aynı konuda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerini içeren örneklem seçilerek çalışma yürütülebilir.
- ✓ Eğitim kurumlarında eğitim yönetimi ve denetiminin eğitim örgütlerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Ancak alanyazın incelemesinde özel eğitim hizmetlerine yönelik eğitim yönetimi alanında araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ileride araştırmacılara özel eğitim hizmetlerine yönelik liderlik, performans değerlendirme yönetici rolü ve yeterliliği gibi konularda eğitim yönetimi ve denetimine ilişkin araştırmalar yapmaları önerilebilir.
- ✓ Bu araştırmada RAM'ın özel eğitim bölümü üzerinde odaklanarak çalışma yürütülmüştür. Benzer bir araştırmada RAM'ın yapısındaki rehberlik bölümü ve özel eğitim bölümüne odaklanarak kapsamlı bir bakış açısıyla yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akçamete, G. (2019). "Özel gereksinimli olan bireyler". (Ed. Ümit Şahbaz), *Özel Eğitim Ve Kaynaştırma,* (2. Baskı), Kök Yayıncılık, Ankara.
2. Arşit, M. H. (2019). *Özel Eğitim Okulları İle Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
3. Ataman, A. (2011). "Özel eğitimin tarihçesi". (Ed. Ayşegül Ataman), *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş.* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

4. Aydın, Timur, H. (2017). *Taşımalı Eğitim Sistemi Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
5. Başkale, H. (2016). *Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik Ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi.* DEUHFED, 9(*1*),23-28.
6. Berkant, H.G. ve Karagülle, S. (2019). *Lise Ve Ortaokul Öğrencilerinin Sabır Davranışlarına Yönelik Görüşleri.* Bildiri Tam Metinleri, 176. 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA. İstanbul.
7. Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (31. Baskı). Pegem Yayınevi, Ankara.
8. Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel Eğitime Giriş.* Kök Yayıncılık, Ankara.
9. Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Değerlendirilme Süreçlerine İlişkin Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
10. Diken, İ. H. (2020). *Özel Eğitim Ve Kaynaştırma.* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
11. Eripek, S. (2005). *Özel Eğitim.* Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
12. Göncü, A. (2019). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algıları.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
13. Gören, E.Z. (2010). *Türkiye'de Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinden Hizmet Alanların Analizi Ve İstanbul'da Bir Uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
14. İyibaş, M. A. (2017). *Taşımalı Eğitim: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mardin.
15. Kekeç, H. B. ve Töre, E. (2020). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Kavramına Ilişkin Öğretmenlerin Ve Idarecilerin Algıları: Metafor Çalışması.* İZÜ Eğitim Dergisi, 2(*3*), 19-41.
16. Kuzgun, Z. (2019), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) Personelinin Görüşlerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
17. Küçükgöz, M. (2020). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezinde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Değerlendirme Ve Tanılama Sürecine Ilişkin Bir Durum Çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
18. MEB, (1968). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12814.pdf
19. MEB, (2001). *Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/04/20010417
20. MEB, (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği.* Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/12024357_tasimayonetmeligi.pdf
21. MEB, (2017). *Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2
22. MEB, (2018). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Kılavuzu.* Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/17234231_ram_kilavuzu_2018.pdf
23. MEB, (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm
24. Özak, H., Vural M. ve Avcıoğlu, H. (2008). *Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin Gönderme Tanılama Yerleştirme İzleme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş Ve Önerileri.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(*1*). 3-17.
25. Özyürek, M. (2010). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi.* (2. Baskı). Kök Yayıncılık, Ankara.

26. Sayan, A. (2019). *Destek Eğitim Odalarında Eğitim Alan Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencilerinin Gelişimlerinin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

27. Selvi, H. H. (2016). *Özel Eğitim Kurumlarında Yönetsel Sorun Analizi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

28. Sığırtmaç Dikici, A. (2020). *Erken Çocuklukta Özel Eğitim Ve Kaynaştırma.* Pegem Akademi, Ankara.

29. Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, Ş., Ünlü, H. ve Şen, A. (2010). *Özel Eğitim Terimler Sözlüğü.* Maya Akademi, Ankara.

30. Şafak, P. (2018). *Ağır Ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitimleri Ve Bağımsızlığa Ulaşmaları İçin Desteklenmeleri.* Vize Yayınları, Ankara.

31. Taşçı, F. (2019). *Engelli Ve Engelli Olmayan Öğrencilerin Bütünleşmesinde Okul Yönetiminin Tutumlarının Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

32. Tiryakioğlu, Ö. (2009*). Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümünün Sorunlarını Algılamaları.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

33. Uçuş, Ş. (2016). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ve Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi.* Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 6(*2*), 360-388

34. Ünsal, K. (2019) *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarında Rol Alan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Durumları Ile Kaynaştırmaya Yönelik Tutumların Incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

35. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (12. Baskı). Seçkin Yayınevi, Ankara.

36. Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel Tanılama Ve Değerlendirme Sürecinde Görev Alan Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Personelinin Karşılaştığı Sorunların Belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

37. Yürekli, M. (2021). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır Ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme Ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Research Article

Subject Area
Turkish Folklore

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3510-3518

Arrival
10 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64965
Article Serial Number
24

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64965

How to Cite This Article
Yılmaz, B. (2022). "Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Mert ve Namert Kavramları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3510-3518

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

Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Mert ve Namert Kavramları

The Concepts of Manful and Craven in Ashik Şenlik's Poems

Bora Yılmaz [1]

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Van Yüzüncü Yil Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyati Bölümü, Van, Türkiye

ÖZET

Mert ve namert kavramları sosyal hayatta sıkça karşımıza çıkan olgulardır. Bu kavramlardan türeyen mertlik ve namertlik de insanoğlunun karakterinde yer alan özelliklerdir. Mert olmak ne kadar çok takdir edilen bir özellikse namertlik de bir o kadar nefret edilen ve hor görülen bir özelliktir. Sosyal hayatın kendine en çok yer bulabildiği ve sosyal hayatın yansımasının en çok işlendiği şiir türü halk şiiri ve âşık tarzı şiir geleneğidir. Buna bağlı olarak bu iki şiir türünde, mert ve namert kavramları sıkça ele alınıp işlenmiştir. Mertlik övülürken namertlik yerilmiştir. Âşık şiirinin zirve şahsiyetlerinden biri olan ve hayatını da karakterli, dürüst ve mertçe yaşayan Âşık Şenlik, şiirlerinde bu kavramlara oldukça fazla yer vermiştir. Bu çalışmada Âşık Şenlik'in şiirlerinde mert ve namert kavramlarını nasıl ele alıp işlediği üzerinde durulacaktır. Çalışmanın amacı yaşadığı dönemde karşılaştığı mertçe ve namertçe tutumlara karşı Şenlik'in nasıl bir tavır aldığını gözlemlemek ve bir söz ustası olarak bu durumları nasıl ifade ettiğini tespit etmektir.

Anahtar Kelimeler: Âşıklık Geleneği, Âşık Şenlik, Mert, Namert

ABSTRACT

The concepts of manful and craven are the phenomena that we encounter frequently in social life. Courage and cowardice derived from these concepts are the characteristics of human beings. Being manful is a trait that is highly appreciated, while being craven is a trait that is hated and despised. The type of poetry in which social life finds the most place for itself and the reflection of social life is processed most is folk poetry and poetic tradition of minstrel style. Accordingly, the concepts of manful and craven in these two types of poetry are frequently discussed and processed. While manful is praised, craven is condemned. Ashik Senlik, who is one of the top figures of ashik poetry and lives his life with character, honesty and bravery, has given a lot of space to these concepts in his poems. In this study, it will be focused on how Ashik Senlik deals with the concepts of manful and craven in his poems. The aim of the study is to observe what kind of attitude Senlik took against the manful and craven attitudes he faced during his lifetime and to determine how he expressed these situations as a wordsmith.

Keywords: The Tradition of Minstrelsy, Ashik Senlik, Manful, Craven

1. GİRİŞ

Sözlüklerde mert kavramı "1-)Yiğit, cesur (kimse), bahadır, kahraman, şecî 2-) Güvenilir, sözünün eri, mürüvvetli, hamiyetli (kimse) 3-) Adam, insan" (URL-1); "Yiğit 2-) Sözünün eri, güvenilir (kimse), erkek" (URL-2) şeklinde tanımlanmaktadır. Buna karşılık olarak namert kavramı da "Korkak, alçak, mert olmayan" (URL-3); "Sözünün eri olmayan, insanlıktan mahrum, güvenilmeyen, korkak, alçak (kimse)" (URL-4) şeklinde ifade edilmekte ve açıklanmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca mertlik ve namertlik sosyal hayatın bir gerçeği olarak insanın olduğu her yerde var olmuştur. Mertlik ve mert insanlar takdir edilip övülürken; namertlik ve namert kişiler de hor görülmüş ve sevilmemiştir.

Âşıklık geleneğinin sosyal hayatın içinden çıktığı ve sosyal hayatı olduğu gibi yansıtabilmesinden dolayı mertlik ve namertlik kavramları bu geleneğin içinde oluşan şiirlerde sıkça yer bulabilmişlerdir. Söz ustası olan âşıklar mertlik için en güzel, en süslü ve en veciz ifadelerini kullanmakla beraber namertlik için de söz söylemedeki hünerlerini konuşturmuş ve namertliği en yerici sözlerle olumsuzlamışlardır. Bu bakış açısı Anadolu halk bilgeliğinin ve yaşam felsefesinin bir yansımasıdır (Özel 2007). Bu gelenek içerisinde mert(lik) ve mamert(lik) kavramlarının nasıl ele alınıp işlendiğinin bazı örnekler şu şekilde yer almaktadır:

"Namert kapısına gider eğri yol

Gidip o namerde olmayasın kul

Er yiğidin kulübesin ara bul

Muhannetin sarayına yıkılma

Cahilin vadine kanma yalandır

Kâmilin her sözü derde devadır

Mert yiğidin zehri derde şifadır

Namerdin balından olur bıkılma" (Posoflu Âşık Zülali)

Âşık Zülali, hem sözlük hem de mecaz anlamı ile namerdin kapısına giden yolun bile eğri olduğunu ifade etmekte ve hiçbir şart ve kayıt altında namertlere kul köle olunmamasını tembih etmektedir. Şiirin devamında merdin zehrinin bile şifa olduğunu ama namerdin balının zararlı olduğu ve bıkkınlık verdiğini dile getirmektedir.

"Mert elinden sille yedim gam değil

Namerdin dilinden kem yâremiz var

Ben merdi hoş dedim felek namerdi

Düştük bir davaya mahkememiz var" (Bayburtlu Hicrâni)

Hicrâni bu dörtlüğünde mert elinden yenen sillenin önemli olmadığını dile getirirken namerdin sözünün bile insanı derinden yaraladığını ifade etmektedir.

Âşık tarzı şiir geleneği içerisinde yapılacak geniş bir literatür taramasında mert(lik) ve namertl(ik) kavramlarını ele alıp işleyen çok sayıda şiire rastlanabileceği muhakkaktır. Halk irfanı içerisinde bu kavramlara bakış açısını görmek ve âşıkların bu kavramları işleme şekillerini tespit edebilmek adına bu tür tespit, tasnif ve tahliller çok önemlidir.[1]

Bu çalışma bir literatür çalışması olup kaynak eser olarak *Çıldırlı Âşık Şenlik Divanı* (Alptekin ve Coşkun 2006) adlı çalışma kullanılmıştır. Şiirlerin diline müdahale edilmemiş kaynak eserde oldukları şekilleri ile çalışmaya aktarılmıştır.

2. ÂŞIK ŞENLİK

1850'li yıllarda doğan Âşık Şenlik 1913 yılında vefat etmiştir. Bâdeli âşıklardan olduğu kabul edilen Şenlik, âşıklık sanatını üst düzeyde temsil etmeyi başarmıştır. Âşık Şenlik, âşıklık geleneği içerisinde zirve isimlerden biri olarak kabul edilmektedir. Günümüzde dahi Şenlik'in etkisi ve tesiri sürmektedir. Kendine ait bir (e)kol oluşturma başarısı ve derinliği gösteren Âşık Şenlik Kars ve Ardahan başta olmak üzere çevre illerdeki hatta Gürcistan ve Azerbaycan âşıklarını da etkilemiştir (Alptekin ve Coşkun 2006; Aslan 2007). Karapapak/Terekeme ağız özellikleri Âşık Şenlik'in de bir Karapapak/Terekeme Türkü olması nedeniyle Şenlik'in şiir dilinde tüm zenginliğiyle ön plana çıkmaktadır (Yıldırım 2018: 447). Düzenli bir eğitim almadığı bilinen âşık, gelenek içerisinde kendini çok iyi bir şekilde yetiştirmiş, halk kültürü ve halk irfanından çok fazla istifade etmiş ve kendi kişisel karakterinin hususiyetleri ile beraber hem âşıklık sanatını zirveye taşımış hem de örnek bir yaşam sürmüştür. Dinî ve tasavvufi yönü de bulunan Şenlik, örnek yaşamı ve şiirlerinin derinliğinden dolayı hem halk hem de âşıklar arasında "Baba Şenlik" olarak adlandırılmaktadır.

Milli ve manevi konulardaki hassasiyeti ile tanınan ve bilinen Âşık Şenlik, yaşadığı dönemde yazmış olduğu şiirlerle Ruslara karşı direnişi ateşlemiş, milli bilincin ve milli ruhun şekillenmesinde çok büyük rol oynamıştır (Çobanoğlu 1999; Gökşen 2012). Yaşadığı dönemin ve coğrafyanın ruhunu özümseyen ve temsil eden âşığın sanat kaderi de bu özelliklerine bağlı olarak gelişmiş ve en yüksek noktasına ulaşmıştır. Yaşadığı dönemin siyasi gerginliklerine dikkati çekmiştir. Âşık Şenlik'in şiirlerinin birçoğu bilinçli bir vatanseverliği, millî ve dinî duyguların gelişimine çağıran şiirlerdir (Asker 2019: 103).

Yaratılışı itibari ile sert bir mizaca ve karaktere sahip olan Âşık Şenlik (Alptekin ve Coşkun 2006: 445) günlük sosyal hayatı içerisinde de yanlışlara karşı her zaman direnç göstermiştir. Kendisinin yaşamış olduğu ya da dolaylı olarak kendisine yansıyan her olumsuzluğa tepki göstermiş namertlere ve namertliğe karşı en keskin sözlerle mücadele etmiştir. Buna karşın etrafındaki mert insanlara karşı en güzel sözlerle şiirlerini yazmış ve mertlik kavramını şiirlerinde en veciz şekilde dile getirmiştir. Şiirlerinde bu kavramları bu kadar çok işlemiş olması kendi hayatında mertlerle ve namertlerle çok sık karşılaştığının bir göstergesidir. Kendisi mertçe yaşayan Şenlik maalesef mert düşmanlara sahip olamamıştır. Revan'a gittiği bir düğünde kendisini çekemeyen hasımları tarafından zehirlenerek öldürülmüş (Alptekin ve Coşkun 2006: 77-80) olması da kendisine yapılan son namertçe davranış olarak tarih kayıtlarına geçmiştir.

[1] Bkz. Sağlam, S. (2017). "Mahtumkulu'nun Şiirlerinde Mert ve Namert Tipi", bilig Dergisi S. 82 ss. 303-327; Sağlam, S. (2010). "Anadolu ve Türkmen Sahası Edebiyatlarında Mert ve Namert Kavramları Üzerine Bir Değerlendirme", III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiriler Kitabı, ss. 779-784; Özel, M. (2007). "Halk Şiirinde Mertlik", https://www.yenisafak.com/yazarlar/mustafa-ozel/halk-iirinde-mertlik-4209 (Erişim: 09.10.2022).

3. ÂŞIK ŞENLİK'İN ŞİİRLERİNDE MERT VE NAMERT KAVRAMLARI

Âşık Şenlik şiirlerinin içerisinde yer yer zıt anlamlı sözler kullanarak şiirlerinin zenginliğini ve sanatsal güzelliğini artırmaktadır. Zıt anlamlı sözcüklerin çok varyantlı olması dilin imkânlarını daha da verimli şekilde kullanmasına katkı sağlamıştır (Asker 2019: 101). Bu açıdan bakıldığında şiirlerinde birbiri ile zıt anlamlar içeren mert ve namert sözcüklerinin de aynı şiirde aynı dörtlükte hatta aynı mısrada kullanıldığı görülmektedir.

Âşık Şenlik'in şiirlerinde aksiyoner bir tavır, doğal söyleyiş, saz melodisinin ahengine uygunluk, canlı konuşma diline yakınlık vardır. Duygu ve düşüncelerini çekinmeksizin ve korkusuzca söyleyebilmesi onun şiir dilinin temel özellikleri oluşturmaktadır (Asker 2019: 97). Sosyal hayatta sıkça karşımıza çıkmakta olan mert ve namertlik olgularını da Şenlik şiirlerinde aksiyoner, doğal, eleştirel ve korkusuzca dile getirmektedir. Şenlik'in şiirlerindeki bu samimi, içten ve duygu dolu tavırların bir neticesi olarak o, şiirlerinde dua ve beddualara yer vermiş, sevdiği insanlara dua ederken kızdığı kişilere ve olaylara beddua ederek tepkisini göstermiştir (İçel 2009: 19). Aynı şekilde Şenlik şiirlerinde mert ve dürüst insanlara dua edip övgüler söylerken namert ve dürüst olmayan kişilere de beddua etmekte ve olumsuz ifadeler kullanmaktadır. Alkış ve kargış olarak niteleyebileceğimiz bu sözcükler aynı zamanda Şenlik'in içinde yaşamış olduğu toplumun karakterinden beslendiğini ve o kültürü yansıttığını da göstermektedir.

Âşık Şenlik'in divânında yer alan mert ve namert kavramlarının geçtiği şiirler divândaki sıralarına göre ele alıp değerlendirilmeye çalışılacaktır. Şiirin tamamı mert ve namert kavramları ile ilgiliyse şiirin bütünü; şiirin sadece belli bir kısmı mert ve namert kavramları ile ilgiliyse ilgili dörtlük(ler) buraya alınmıştır. Bu bölümde işlenen şiir ve dörtlüklerin tamamı ekler kısmında ayrıca yer almaktadır.

"Eyi Rabbim bu dünyada *namerdi* şad eyleme

Merdi gözden cüda salıf gönülden yad eyleme

Möhübbetli müminneri sahla öz penahında

Mahşer günü mücrim edif galbini od eyleme" (s. 104).

Bu dörtlük bir alkış kargış ya da diğer bir ifadeyle dua ve beddua içermektedir. Şenlik, Rabbinden bu dünyada (ve doğal olarak diğer dünyada da) namert birinin mutlu, huzurlu ve neşe dolu bir hayat geçirmemesini niyaz etmektedir. İlk mısraya zıtlık yaratacak şekilde ikinci mısrada ise mert kişiler için Allah'tan bir dua ve talebi vardır. Mert kişi ya da kişilerin gözden uzak olmamasını, bunun tabii neticesi olarak da "gönülden yad eyleme" diyerek "gönülde yabancı olmamalarını" talep etmektedir. Bu ifade "Gözden ırak olan gönülden de ırak olur." atasözünü çağrıştırmaktadır. Doğal olarak arzu edilecek şey mert kişilerin göz önünde olup gönülde var olmaları, buna karşın namerdin gözden de gönülden de uzak olması arzulanır.

"*Namerdlerin* kanadıynan uçmam Allah kerimdi

Coşkun suya köprü olsa geçmem Allah kerimdi

Teklif etse yiyebilmem, *namerdlerin* nanını

Suyu ab-ı kefser olsa içmem Allah kerimdi

Yeni yaha devlet bulsa, danışar yeke hana

İnsana merah getirir oh kimi değer cana

Sadri mermer ağ otağı, olsa da Mescit hâne,

El uzadıp gapısını açmam Allah kerimdi

Şenlik diyer bir zamannar çoh sürdüm zevk ü sefa

Ol Huda'mın emri budur goy çekem cevr ü cefa

Bizi yaradan Allah'dı Hak Muhammet Mustafa

Emrine ki muntazıram şaşmam Allah kerimdi" (s. 110).

Âşık Şenlik bu şiirinin sadece ilk dörtlüğünde iki kez namert sözcüğü kullanmış olmakla beraber şiirin bütünü namertlere olan tutum, davranış ve bakış açısını yansıtmaktadır. Çok keskin ifadeler içeren bu şiirde, Âşık Şenlik'in karakterinin yansıması görülmektedir. Âşık Şenlik sadece âşıklık sanatında zirve değildir; o karakter

olarak da bir zirveyi temsil etmektedir. Zaten hayatı detaylı bir şeklide incelediğinde bu karakter birçok kez kendini göstermektedir. Neredeyse nefret seviyesine varacak şekilde namert, ahlâksız, tutarsız ve bunlara benzer özellikler taşıyan kişilere karşı olan olumsuz tavrı ve bakış açısı nettir. "Köprüden geçene kadar ayıya dayı diyeceksin" atasözünde yansıtılan hayat felsefesine karşın Âşık Şenlik dik duruşu temsil etmekte, hayati derece de önemli olacak meselelerde dahi namertlere karşı mihnet altına girmemeyi kat'i bir prensip olarak benimsemektedir. Şenlik'in bu vakarlı ve tavizsiz tutumunu bu şiirin tamamında görmekteyiz. Şenlik, "Geçme namert köprüsünden ko aparsın su seni / Yatma tilki gölgesinde ko yesin aslan seni" anonim ifadesinde yansıtılan hayat felsefesini benimsemiş hem hayatında hem de şiirinde en veciz şekilde bunu yansıtmaya çalışmıştır.

Bu şiirinde namertlerin vesile olacağı hiçbir işe evet demeyeceği ve yapmayacağı "*Namerdlerin* kanadıynan uçmam; Coşkun suya köprü olsa geçmem; Teklif etse yiyebilmem; Suyu ab-ı kefser olsa, içmem; El uzadıp gapısını açmam " ifadelerinde çok net bir şekilde görülmektedir. Bu tavır ve tutum yanlışların, ahlâksızlığın ve kaypaklığın sel olup aktığı bir dünyada bir meydan okuyuştur. Şenlik bu şiirde bu meydan okuyuşu en üst perdeden yapmaktadır. Şenlik hem bir söylem hem de bir eylem insanıdır. Şenlik'in bu pervasızlığı sadece şiirlerini süsleyen sözler değildir; bu tavır onun hayatının bir gerçeğidir. Yine bu şiirde dikkat çeken bir nokta da Şenlik'in dayanak noktasıdır. Şenlik'in ruh dünyasında namertlere karşı ve onların vesile olacağı hiçbir şeye evet dememesinin dayanak noktası, onun Allah'a olan inancıdır. Neredeyse her mısrasının sonunda "Allah kerimdir" diyerek hem dayandığı noktayı ısrarla dile getirmekte hem de Allah'ın "kerim" sıfatıyla ona karşı lütufkâr ve namertlere karşı pervasız tavrına karşın Allah'ın kendisine yardımcı olacağına inanmaktadır. Şenlik, bir hayat felsefesi olarak namert insanlara, düşmanlarına ve yanlışlıklara karşı olabildiğince dik durmayı başarırken eğilmesi gereken tek yerin de Allah'ın huzuru olduğunu da göstermektedir.

"Sefil Şenlik aşka gelif gam libasın biçdiri

Özünü bilmiyen kimse insana gangusduru

Açma *namerd* bohçasını mal-ı metah gösteri

Alıban satanı yohdur boş bezirgândı gelen" (s. 119).

Şenlik'in başka bir şiirine ait olan yukarıdaki dörtlüğün son iki mısrası namertlerle ve namertlikle ilgilidir. İkinci mısrada kendini tanımayan, kendini bilmeyen insanın başkalarına ve özellikle de kâmil insanlara "kan kusturacağı"na işaret edilmektedir. "Kan kusturmak" deyiminin anlamının "çok büyük sıkıntı ve eziyet çektirmek" olduğu düşünüldüğünde kendini bilmeyen kişilerin topluma ve insanlara sıkıntı, eziyet ve sorunlar getirdiği görülmektedir. "Açma namerd bohçasını mal-ı metah gösteri" mısrası içerisinde insanlara namertlere karşı almaları gereken bir tutum tavsiye edilmektedir. Burada yer alan "namerd bohçası" ifadesinden bu tür kişilerin zihin dünyası ve dolayısıyla buradan da dillerine yansıyan sözler kastedilmektedir ki dil zaten ruhun ve zihnin aynası olarak kabul edilmektedir. Kâmil, dürüst ve mert insanların tevazu sahibi olduğu ve bundan kaynaklı olarak kendilerini ve kendilerine ait birçok güzel hususiyetleri bile sakladıkları bilinmektedir. Fakta olgunluğa erememiş, namert ve sığ insanların ise hemen hemen her yerde herkese karşı neleri var neleri yoksa her şeylerini yalan yanlış anlattıkları ve sergiledikleri görülmektedir. Buna bağlı olarak bu mısrada bu tür insanlarla muhabbet edilmemesi ve bir anlamda içi yanlışlarla dolu zihin ve ruh dünyalarını ulu orta sergilemelerine imkân tanınmaması tavsiye edilmektedir. "Alıban satanı yohdur boş bezirgândı gelen" mısrası da üçüncü mısranın bir devamı niteliğinde olup namertler eli boş, müşterisi olmayan bir bezirgâna benzetilmiştir.

Tasavvufi bir kimliği de bulunan Âşık Şenlik'in bu mısralarında tasavvuf kültürünün izleri de görülmektedir. Belli bir olgunluğa eren kâmil insanların sırlarını ve güzel hususiyetlerini ifşa etmekten hayâ ettikleri tasavvuf kültürü içerisinde sıkça zikredilir. Buna karşın sığ insanların ise zihnen ve ruhen olgunlaşmamalarına rağmen sürekli konuştukları ve boş bir "ben" deryasında çırpındıkları ifade edilir.

"Dünyadan bihaber olan gezer ahlı havayı

Namerdinen yoldaş olan sürmez zevki sefayı

Düşmüşem gurbet ellere çekmem cevr ü cefayı

Eylik etsez eyliğiniz itirmem yağın bilin" (s. 123).

Burada ikinci dörtlüğü yer alan şiirin bütününe bakıldığında Şenlik'in yine yanlış ve eksik bulduğu şeylere karşı bir tutum ve davranışının yer aldığı görülmektedir. Hayatındaki tüm zorluk ve sıkıntılara karşın dik duruşundan asla taviz vermeyen Şenlik bu şiirinde de kendi hayat felsefesini yansıtmaya çalışmaktadır.

Yukarıdaki dörtlüğün ikinci mısrası namertlerle kurulacak ilişki üzerinedir. "*Namerdinen* yoldaş olan sürmez zevki sefayı" mısrası anlaşılması ve izahı kolay bir mısradır. Namert insanlarla kelimenin hem mecazi hem de sözlük

anlamı ile yola çıkılmaması tavsiye edilmektedir. Böyle bir yolculuğun asla keyifli olmayacağı ifade edilirken aslında bu anlamdan daha da ötesi zevk ve sefa bir yana böyle bir yolculuğun hiçbir anlamda güvenli olmayacağı sonucu çıkarılabilir. Birkaç açıdan bakıldığında namert birinin yolda kişiye nasıl bir zarar vereceği, nasıl bir hıyanet içinde olacağı bilinemez. Bununla beraber namertlerin en büyük özelliği de yola çıktıklarını yolda bulduklarına satmalarıdır. Namertler için en önemli vasıflardan birisi kendi menfaatleridir. Bu tür kişilerin kendi çıkarları için yapmayacakları hiçbir şey yoktur.

“Gönül bir kes sana itimat etse

Bilesen ki onun zatı yahşıdı

Namerd leyl ü nehar pilav yedirse

Merdin guru muhabbeti yahşıdı” (s. 150).

Buraya ilk dörtlüğünü aldığımız üç kıtalık şiirin genelinde Şenlik bir tutumdan ve bir tercihten bahsetmektedir. Diğer dörtlükte yer alan “Boş gafa adamdan yüreği daşdan / Bednazar gomşudan kötü yoldaşdan / Gadir bilennerin iti yahşıdı” ve “Çörehsiz otağdan meyvasız bağdan / Çayır çimenlerin otu yahşıdı” mısraları Şenlik’in yaşam felsefesinin bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımın bir göstergesi olarak yukarıdaki dörtlüğün son iki mısrasında namerdin zengin ve mükellef sofrasına karşın mert bir adamın sade sofrasının daha efdal olduğu ifade edilmektedir. Namert kişinin zengin sofrası ihtimal ki bir tuzak, yarın başa kalkılacak bir ikram ya da bir aldatmaca olabilir. Yahut bu ihtimallerin hiçbiri olmasa dahi namerdin sofrasında oturmak, onun meclisinde bulunmak hiçbir halde uygun değildir ve tercih edilmemelidir. Buna karşın sade bir sofra ki yerine göre o dahi olmayabilir ama mert bir adamın muhabbeti, sohbeti ve varlığı bir namertle kıyaslanmayacak ölçüde kıymetlidir.

“Kavga günü *namerd* sapa yer arar

Er olan göğsünü düşmana gerer

Cem-i ervâhbiznen meydana girer

Can sağ iken yurt vermeniz düşmana” (s. 203).

Bu dörtlük Âşık Şenlik’in “Doksan Üç Koçaklaması” olarak bilinen şiirine aittir. Bu şiir 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı’ndan sonra başlayan kırk yıllık esaret dönemi içerisinde yazılmıştır. Âşık Şenlik 24 Nisan 1877 yılında Rusların işgal girişimi ile başlayan savaşta, Ruslara karşı Müslüman Türk ahaliyi cesaretlendirmek ve harekete geçirmek için “Ehl-i İslâm olan işitsin bilsin /Can sağ iken yurt vermeniz düşmana/ İsterse Uruset ne ki var gelsin / Can sağ iken yurt vermeniz düşmana” dörtlüğü ile başlayan bu şiirini söyler (Kırzıoğlu akt. Çobanoğlu 1999: 90). Âşık Şenlik’in söylediği bu koçaklama yazılı bir metne dönüştürülür ve yöre halkının ihtiyaç duyduğu moral, birlik ve beraberlik ruhunu güçlendirmek için çevre il, ilçe ve köylere gönderilir (Şahin akt. Çobanoğlu 1999: 90). Ayrıca düşmanla savaşmak üzere toplanan meşhur “Kars Gönüllü-Atlıları” tarafından marş olarak okunur (Kırzıoğlu akt. Çobanoğlu 1999: 90). İşgal döneminde Âşık Şenlik’in bu ve buna benzer pek çok şiiri vardır. Âşıkların sosyokültürel işlevleri düşünüldüğünde özellikleri milli ruhun ve milli bilincin şekillenmesinde çok önemli işlevlerinin olduğu görülmektedir (Gökşen 2012; Yılmaz 2018).

Dörtlüğün ilk mısraında bir kez namert ifadesi geçmektedir. Burada da namert kişi ya da kişilerin zor günde, savaş gününde, kavga gününde gerçek yüzlerinin ve gerçek karakterlerinin ortaya çıkacağı, gözden kaybolarak en tenha yerlere saklanacakları ifade edilmektedir. İkinci mısrada da mert anlamına gelen “er” sözcüğü kullanılmış ve mert insanında gözünü kırpmadan düşmanla göğüs göğüse çarpışacağı ifade edilmiştir.

“Geydirir çılpağı yedirir aca

Mevla’m nasib etsin gideceh haca

Padişahlar bahar başında taca

Götürer gısmetin düğün toy çeker

Terif desem hoş yaraşır destana

Bu cenk ile Nuh tufanı sesdene

Namerd gullar mihnet ile islene

Zulümkârlar gazabınnan vay çeker

Canım gurban olsun böyle aslana

Bursa yasdıhlara paşa yaslana

Tavlasında kehlen atlar beslene

Kendi vezir paşalarla tay çeker" (s.242-243)

"Boy Çeker" başlıklı bu şiirin içerisinde mert kavramının hiç geçmemesi ve namert kavramının bir kez geçmiş olmasına karşın şiirin tamamı mertlik kavramının ruhunu yansıtmaktadır. Bu şiiri Âşık Şenlik tarafından Dede Bey'e ithafen yazılmıştır ve bir hakkın teslimidir. Dede Bey, *1855 - 1867 yılları arasında merkezi Çıldır olan Çıldır Eyaleti Valiliği görevinde bulunmuş ve yüz yaşının üstünde, Rus egemenliği altında Gürcü yönetimi sırasında 1910 yılında vefat etmiştir (Çelik 2020). Dede Bey'in yaşadığı dönemde Çıldır Eyaleti'nde yapmış olduğu hizmetleri, mertliği ve cesareti yöre halkının hâlâ hatıralarında yer almaktadır. Âşık Şenlik de kendi çağdaşı olan bu mert ve kahraman kişiyi takdir için "Boy Çeker" şiirini söylemiş ve onun bu seçkin karakterinin soyuyla ilgili olmuş olmasına da işaret etmiştir ki Dede Bey'in varisleri de bu olumlu görüşü devam ettirmişlerdir. Dede Bey'in oğlu* Hamit Ababay, Çıldır İlçe Merkez Jandarma Karakol Komutan Vekilliği görevinde bulunmuş (1921-1924), torunu *Atıf Ababay da dedesinden yıllar sonra* 1950'den 1973 yılında emekli oluncaya değin aralıksız olarak Çıldır Belediye Başkanlığı'na seçilerek bu görevi yürütmüştür (Çelik 2020).

Şiirde namert kelimesinin geçtiği "*Namerd* gullar mihnet ile islene" mısraında namertlere bir beddua vardır ve onların sıkıntı, acı ve kedere bulaşmaları ve karışmaları arzu edilmektedir. Şiirde mert kavramı geçmemekle beraber şiirin özü bu ruhu vermektedir. Mert kişinin nasıl olduğu ve olması gerektiği anlatılmaktadır ki bu kişi pek tabii olarak Dede Bey'dir. Şiirde Dede Bey'in güzel hasletleri, ön plana çıkan yönleri ve özellikle mertliği dile getirilmektedir.

"Hökmü adaletim aradan galhdı

Namert ayah atıf meydana çıhdı

Örtülü üz yumuh gözden kim gorhdu

Doslar bahsın o düşmana ağlasın

…

Muhannet insana oldum mudara

Namert düşman mene etti dubara

Fırsat elden getti bulunmaz çare

Arz eyleyin el irfana ağlasın" (s. 236-237).

Yukarıdaki iki dörtlük Şenlik'in "Ağlasın" şiirine aittir. On beş kıtadan oluşan bu uzun şiirin tamamı insanlara ve kadere bir sitem şiiridir. Yukarıdaki iki dörtlükte de bu duygu yine ön plana çıkmaktadır. "*Namert* ayah atıf meydana çıhdı" mısraında açıkça söylendiği üzere namertlerin tabiri caizse meydanı boş bulup ortaya çıkmaları üzüntü verici bir durum olarak ifade edilmektedir. Bu durumun sebepleri arasında ilk mısrada da ifade edildiği gibi hüküm ve adaletin kalkmış olması gösterilmektedir.

İkinci dörtlüğüm ikinci mısraında da "*Namert* düşman mene etti dubara" denilerek namert bir kişinin kendisine yapmış olduğu bir hileden, bir oyundan bahsedilmektedir. Pek tabii olarak namerdin hiçbir hesabını açıktan, mertçe görmesi beklenemez. Namert her zaman bir hile ile rakibini yenmeye çalışır ki bu mısrada bunu dile getirmektedir.

"Bir kağız yazmışam Celal-ı Kürd'e

O zaman cavap ver *merdoğlu merde*

Sehsen bin pür silah tamam bir yerde

Yeriyip Kürdistan küllî var gelir" (s. 248).

Âşık Şenlik'in başka bir şiirine ait olan yukarıda ki dörtlükte "*merdoğlu mert*" kavramı geçmektedir. Bu ifadeyle mertliğin bir anlamda soydan da geldiğine, atadan babadan evlatlara sirayet ederek devam ettiğine işaret edilmektedir. Hem genetik özellikler hem de aile görgüsü ve terbiyesi göz önünde bulundurulduğunda bu durum bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Gadir Mevla’m budu sennen dileğim

Merd olanı salma başdan ayağa

Men ezzinem ayağa

Nazlım duruf ayağa

Göreydim mâhcamalın

Üz süreydim ayağa

Mürvet eyle pünhân dolan *merdiğit*

Seryagıflar salar seni ayağa

…

Merd iğitler yalnız yemez payını

Namerd bilmez *merdin* hâkk-ı sayını” (s. 274-275).

…

Yukarıda Âşık Şenlik’in “Ayağa” adlı şiirinin içerisinde mert ve namert kavramının geçtiği ilgili yerler görülmektedir. İlk mısralarda mertler için Allah’a yapılan bir dua dikkat çekmektedir. “Gadir Mevla’m budu sennen dileğim / *Merd* olanı salma başdan ayağa” mısralarında Allah’a yapılan bir yakarış ve talep vardır. Bu talep; Allah’ın mert insanları baştan aşağı salmaması yani bir anlamda ele güne mahcup etmemesi ve namertlere karşı baş eğmek durumunda bırakmamasıdır. “Mürvet eyle pünhân dolan *merd* iğit / Seryagıflar salar seni ayağa” mısralarında ise mert kişilere bir tavsiye verilmekte ve kendilerine dikkat etmeleri istenmektedir. Kelimenin her anlamı ile arkadan bıçaklanmamaları için dikkatli olmaları, gizli ve tedbirli dolaşmaları istenmektedir Bunun sebebi düşmanlarının ona bir şekilde zarar verme ihtimallerinin olmasıdır. “*Merdi* iğitler yalnız yemez payını / *Namerd* bilmez *merdin* hâkk-ı sayını” mısralarında da mertlerin kendi haklarına düşen her ne pay varsa; ekmeklerini, yemeklerini dahi yalnız yemeyerek dostlarıyla ya da ihtiyaç sahipleri ile paylaştıkları; buna karşın namertlerin mertlerin haklarını takdir etmekten uzak, hak bilmez ve nankör oldukları ifade edilmek istenmiştir.

“Gırağa çıhanda *mertlih* satarsan

Domuz kimi dolu dolu atarsan

Faişeler mihmanında yatarsın

Mekânsız mezilsiz yersiz itoğl’it” (s. 320).

“Varsız İtoğl’it” şiirine ait yukarıdaki bu dörtlükte mertlik ifadesi geçmekle beraber asıl ifade edilmek istenen şey namertlik kavramı ve bir namerdin hâl-i ahvâlidir. Namertlerin meydanı boş bulduklarında kendilerini mert gibi takdim ettikleri, fakat aslında hiç de öyle olmadıkları ve hayatlarının her anında kalitesiz, tutarsız ve ahlâksız bir hayat yaşadıkları dile getirilmektedir.

“Nârın mekânına münafık düşer

Mümin kul Sırat’ı kuş gibi aşar

Cennetin bâbına *mertler* ulaşar

Möhbetedif ikramları yarattı” (s. 337)

Bu dörtlükte yer alan “Cennetin bâbına *mertler* ulaşar” mısraında mertlerin cennetin kapısında olacağı oraya onların ulaşabileceği dile getirilmiştir. Bu bir dilek ve temenni olabileceği gibi “Cennet cömertler yurdudur” hadis-i şerifine de bir gönderme yapılmış olabilir. Âşık Şenlik’in dini hassasiyetlerinin yüksek olduğu, manevi konulara olan ilgisi ve yaşamının bu çizgide olmuş olması bu bağın kurulmasını sağlamaktadır.

“Zalim felek girmiş mennen meydana

Ceng-i gazap eyler *merdi merdane*

Hazreti Yusuf teh tuştum zindana

Yunus kimi bahri gama dalmışam” (s. 385).

Bu dörtlük Âşık Şenlik'in oğlu Kasım için yazmış olduğu "Salmışam" adlı şiirine aittir. Atılgan ve maceracı bir ruha sahip olan Kasım ara ara başını belalı işlere sokarak kendini ve babasını zor durumlara düşürmüştür (Alptekin ve Coşkun 2006: 382-389). Oğlu Kasım ile ilgili bazı olayları da Şenlik şiir olarak dile getirip tarihe bir not bırakmıştır. Bu şiirini oğlunun biri pusu sonucu yaralanması üzerine hekim ararken gitmiş olduğu bir mecliste söyler. Bir baba olarak oğlunun bulunduğu hâle üzülen Şenlik oğlunun iyileşmesi için elinden geleni yapmaya çalışır. Bu şiirde baba rolündeki Şenlik'in duygu ve düşünceleri görülmektedir.

"Zalim felek girmiş mennen meydana / Ceng-i gazap eyler *merdi merdane*" mısralarında içinde bulunduğu durumu felek ile yapılan bir savaşa benzetmektedir. Bu mücadelenin de mertçe olduğunu ifade eder ki buradan mertlik kavramının önemli bir özelliğini ön plana çıkarmaktadır. Mertlikte kural dürüstçe mücadele etmektir. Herhangi bir hileye girilmez.

4. SONUÇ

Sosyal konuları işlemek âşıkların misyonudur. Toplumu yönlendirme, eğitme, bilgilendirme âşıktan beklenen şeylerdir. Şenliğin yaşadığı toplumda sosyal bir olumsuzluk olarak kabul edip mert ve namert karşıtlığını işleyip hikmetli sözlerle bu durumu izâh etmesi, her şeyden evvel içinde yetiştiği geleneğin vazgeçilmez misyonlarındandır. Şenliği büyük yapan da geleneği sağlam bir şekilde yaşatmak ve toplumu hikmet ile iyi yönlendirme çabasıdır.

Mert(lik) ve namet(lik) kavramları insanlık tarihi boyunca hep var olmuş ve gelecekte de varlıklarını sürdürecek kavramlardır. İnsanların tek bir tip olamayacağı gerçeğinden hareketle mertlerin ve namertlerin her zaman var olacağını kabullenmek gerekmektedir. Bu gerçeklik halk şiirinde ve âşık tarzı şiir geleneği içerisinde sıkça yer almıştır. Sazın ve sözün ustası olan âşıklar bu sosyal gerçekliği; mertleri ve mertliği en güzel, en seçkin ve en veciz ifadelerle överken; namertleri ve namertliği de bir o kadar olumsuzlamış, lanetlemiş ve yermişlerdir.

Âşıklık geleneğinin büyük ustalarından biri olan Âşık Şenlik hem sanatında bir zirve olmakla beraber hem de kişisel yaşamındaki tavır, tutum ve tercihleri ile de bir zirveyi temsil temektedir. Sadece kişisel yaşamında değil toplumsal ve milli meselelerde de hiç arkasına bakmadan mertçe en önde yer almayı bilmiş bir karakterdir. Yanlışlara, ihanetlere, namertlere ve namertliğe asla taviz vermeyen Âşık Şenlik bu yaşam felsefesini şiirlerine de büyük ölçüde yansıtmayı başarmıştır. Şiirlerinin birçoğunda mert ve mertlik kavramlarını işlemiş ve bu kavramlarla ilgili olumlu ve teşvik edici ifadeler kullanmış; namert ve namertlikle ilgili ise şiirlerinde olumsuz ifadeler kullanarak bu kavramlarını nasıl bir zehir olduğunu dile getirmiştir.

Âşıklık geleneğinin bir bakıma toplumu bilinçlendirdiği ve terbiye ettiği düşünüldüğünde bu tür kavramların olumlu ve olumsuz olarak âşık şiirinde yer almasının önemli olduğu görülmektedir. Bu şiirleri okuyan ve dillendiren toplum, özellikle de genç nesil bir bakıma bu öğütlere göre şekillenecektir. Bu nedenle başta Âşık Şenlik gibi büyük ustaların ve diğer âşıkların bu tür kavramları sıkça işlemeleri toplumun geleceği adına çok önemlidir.

KAYNAKÇA

1. Alptekin, B. & Coşkun, N. (2006). Çıldırlı Âşık Şenlik Divanı, Çıldır Belediyesi Yayınları, Ankara.
2. Asker, N. (2019). "Âşık Şenlik'in Şiir Dünyası", Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi, 3(1) : 94-103.
3. Aslan, E. (2007). Çıldırlı Âşık Şenlik (Hayatı-Şiirleri-Karşılaşmaları-Hikâyeleri), Maya Akademi. İstanbul.
4. Çelik, E. (2020). "Çıldır'ın Kısa Yönetsel Tarihi", http://cildirmanset.com/haber/cildirin_kisa_yonetsel_tarihi-7452.html (Erişim: 09.7.2022)
5. Çobanoğlu, Ö. (1999). "İşgal Edilen Vatan Topraklarında Âşık Edebiyatı'nın İşlevleri ve Âşık Şenlik", Milli Folklor, (42): 89-91.
6. Gökşen, C. (2012). "Âşık Şenlik'in Kars'ın İşgal Yıllarında Söylediği Koçaklama ve Destanların Halk Üzerindeki Etkisi", Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(3): 118-135.
7. İçel, H. (2009). "Çıldırlı Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Halk Kültürü Unsurları", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1): 11-29.
8. Özel, M. (2007). "Halk Şiirinde Mertlik" https://www.yenisafak.com/yazarlar/mustafa-ozel/halk-iirinde-mertlik-4209 (Erişim: 08.7.2022)
9. Sağlam, S. (2010). "Anadolu ve Türkmen Sahası Edebiyatlarında Mert ve Namert Kavramları Üzerine Bir Değerlendirme", III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiriler Kitabı, ss. 779-784.

10. Sağlam, S. (2017). "Mahtumkulu'nun Şiirlerinde Mert ve Namert Tipi", bilig Dergisi S. 82 ss. 303-327.

11. Yıldırım, Ö. (2018). "Çıldırlı Âşık Şenlik'in Şiirlerinin Dili (giriş-gramer-metin-dizin)", Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.

12. Yılmaz, B. (2018). "Hıfzı'nın Şiiri'nde İşgal ve Kurtuluş Döneminin İzleri" (Ed. Bican Veysel Yıldız), Ölümünün 100. Yılında Kağızmanlı Hıfzı Uluslararası Sempozyumu Bildirileri, 259-266, Akademi Ajans Matbaa, İstanbul.

İnternet Kaynakları

URL-1: http://lugatim.com/s/MERT%E2%80%93MERD (Erişim: 09.7.2022)

URL-2: https://sozluk.gov.tr/ (Erişim: 09.7.2022)

URL-3: https://sozluk.gov.tr/ (Erişim: 09.7.2022)

URL-4: http://lugatim.com/s/N%C3%82MERT%E2%80%93N%C3%82MERD (Erişim: 09.7.2022)

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

Research Article

Subject Area
Air Pollution

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3519-3526

Arrival
10 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64967
Article Serial Number
25

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64967

How to Cite This Article
Ulaş, H. (2022). "Iğdır İlinde Hava Kirliliği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3519-3526

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

Iğdır İlinde Hava Kirliliği

Igdir Province Air Pollution

Hikmet Ulaş [1]

[1] Öğretmen., MEB, Iğdır, Türkiye

ÖZET

Günümüz dünyasında küresel boyutlu bir çevre problemi olan hava kirliliği; havada katı, sıvı ve gaz halde bulunan kirleticilerin insan sağlığına, canlı hayatına ve ekolojik dengeye zarar verecek miktar ve sürede atmosferde bulunması olarak ifade edilmektedir. Hava kirliliği çevresel bir problem olarak başta sanayileşmiş ülkeler olmak üzere birçok ülkede etkili olmaktadır. Hava kirliliğinin yoğun olduğu ülkemizde ise son dönemlerde hava kirliliği ile ilgili ön plana çıkan illerimizden biri Iğdır'dır. Gerek ulusal gerekse uluslararası birçok rapor ildeki hava kirliliği problemini ortaya koymaktadır. İsviçre merkezli IQAir şirketi tarafından yapılan araştırmada PM2.5 değerlerine göre Iğdır, 2021 yılı için Avrupa'nın en kirli kenti seçilmiştir. Yine Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığının verilerine göre Iğdır'da hava kalitesini düşüren kirleticiler DSÖ, AB ve ulusal mevzuat değerlerimizden yüksek çıkmaktadır. İldeki hava kirliliğinde temel faktör topografik yapı ve meteorolojik özelliklerden kaynaklanan inversiyon olayıdır. İnversiyon dışında birçok beşerî faktör de kirliliğin artışına etki etmektedir. Çalışmanın bulgularını elde etmek için Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, TÜİK verileri kullanılmıştır. Yine konu ile ilgili ilin birçok kamu kurumu yetkilisi ile görüşülmüştür. Elde edilen veriler değerlendirilerek ildeki hava kirliliğinin sebepleri ve hava kalitesini arttırmaya yönelik çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Hava Kirliliği, Iğdır, İnversiyon, Partikül Madde

ABSTRACT

The air pollution which is a global environmental argument in today's world, is depicted as the pollutants which are available in the air in the solid, liquid and gas shapes to exist in the atmosphere up to the amount and period of time that they may harm the human beings life, living creautres and ecological balance. Air pollution is efficient in many countries especially in industrialised countries as en environmental problem. In our country, where air pollution is in massive condition, Iğdır is one of the outstanding provinces in terms of air pollution. Both many national and international reports put forth the air pollution problem in the province for consideration. Iğdır was elected the most polluted province in Europe fort he year 2021 according to the PM 2.5 values in a research conducted by IQAir firm centered in Swizerland. The pollutants which degrade tha air quality in Iğdır are higher than the WHO, UN and national legislation values according to the data provided by The Ministry of Environment, Urbanization and Climat Change. The basic factor of the air pollution in the province is resulted from topographic structure and inversion which takes root from the meteorological properties. Many hominoid factors except for the inversion afffect the increase in the pollution as well. The Ministry of Environment, Urbanization and Climat Change, TUİK data are used obtain the findings of the study. Many pulic authorities in the province were also visited concerning the topic. Some solution proposals were put forth to increase the air quality and to find the reasons of the air pollution in the province by evaluating the data obtained.

Keywords: Air Pollution, Iğdır, Inversion, Particle İtem

1. GİRİŞ

Hava bileşimini değiştiren katı, sıvı ve gaz halde bulunan kirleticilerin insan sağlığına, canlı hayatına ve ekolojik dengeye zarar verecek miktar ve sürede atmosferde bulunması (Cici, Polat, 2015), olarak ifade edilen hava kirliliği, küresel bir çevre sorunu olup hem doğal nedenlerden hem de insan aktivitelerinden dolayı oluşmaktadır (TMMOB Çevre Mühendisleri Odası, 2019). Canlı yaşamına ve ekolojik sisteme birçok olumsuz etkisi olan hava kirliliği sağlık alanında da önemli riskleri beraberinde getirmektedir. Hava kirliliğinin sağlık risklerine ilişkin mevcut kanıtların kamuoyu tartışmalarında ve politika oluşturmada kullanılmasını sağlamak için uluslararası alanda çalışma yapan DSÖ'nün verilerine göre göre her yıl dış ortam hava kirleticilerinden dolayı 4,2 milyon, iç ortam hava kirleticilerinden dolayı 3,8 milyon insan daha erken ölmekte ve dünya nüfusunun %99'u kirli havayı solumaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2016). Özellikle Hindistan, Çin ve Pakistan başta olmak üzere yerkürenin farklı ülkelerindeki hava kirliliği problemi kaygı verecek düzeye erişmiştir.

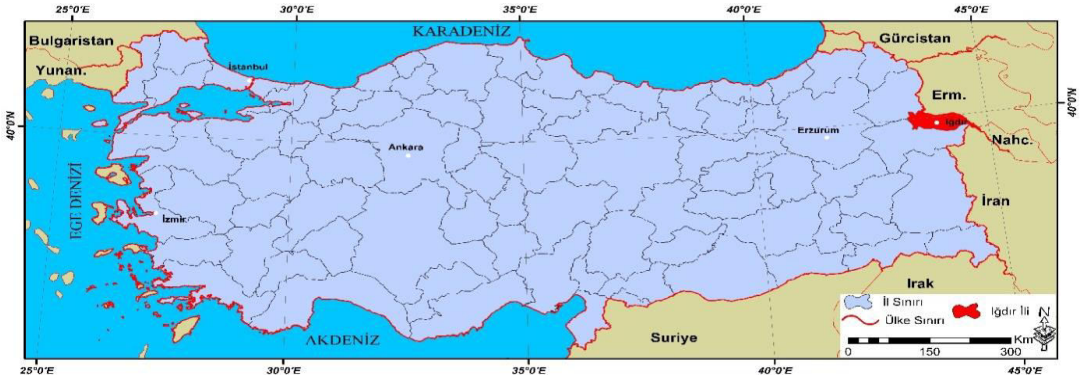
Ülkemizde hızlı nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşme sonucu gittikçe artan hava kirliliği önemli çevresel sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde PM hava kirliliğinin en yoğun görüldüğü illerin başında ise Iğdır gelmektedir. İldeki hava kirliliğinin temel nedeni ilin topografik yapısı ve meteorolojik özeliklerinden kaynaklanan inversiyon olayı olmakla beraber (Iğdır Temiz Hava Eylem Planı, 2019), rüzgâr erozyonu (Altıkat, 2019), orman varlığının az olması, hızlı kentleşme, doğalgaz kullanımının yeterince yaygınlaşmaması, toplu taşımanın gelişmemesi, altyapıyı yenileme çalışmalarının bitmemesi gibi birçok doğal ve beşerî faktör diğer nedenler olarak sayılabilir. Gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde birçok rapor ildeki hava kirliliğinin vahametini ortaya koyar niteliktedir. İsviçre merkezli Hava Kalitesi Teknoloji Şirketi IQAir'in 2021 yılı için

hazırladığı rapora göre $PM_{2.5}$ 'un m^3 başına düşen mikrogram (μg) oranı göz önünde bulundurulduğunda Iğdır, hava kalitesi açısından Avrupa'nın en kirli kenti seçilmiştir (IQAir, 2021). Temiz Hava Hakkı Platformu'nun 2021 yılı raporuna göre son 5 yıldır Iğdır'da hava kirliliği kronikleşmiştir (THHP, 2021). TMMOB Çevre Mühendisleri Odası'nın her yıl yayınladığı raporlarda Iğdır, hava kalitesi açısından en kirli illerimiz arasında yer almaktadır. Yine TMMOB 2021 Raporu'na göre Iğdır; $PM_{2.5}$ (56 gün), PM_{10} (229 gün), O3, SO2, NO2 açısından DSÖ ve AB sınır değerlerini aşmıştır.

Iğdır'daki hava kirliliğine çözüm bulmak amacıyla yerel bazda Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü (2021 yılından itibaren Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği İl Müdürlüğü) tarafından 2014-2019 ve 2019-2024 yılları için temiz hava eylem planları hazırlanmış, ayrıca 2019 yılında "Iğdır Hava Kalitesi Projesi" ile emisyon ölçüm ve mobil hava ölçüm cihazları sayısı arttırılarak ildeki hava kalitesini ölçmede güvenilir veriler elde etmek amaçlanmış yine müdürlük tarafından her yıl il çevre durum raporları hazırlanmıştır. Ayrıca ildeki hava kirliliğinin çeşitli yönleri ile ilgili yapılan birçok akademik çalışma da mevcuttur. Bu çalışmalarda kentsel alanın hava kirliliği üzerine etkisi (Koç, 2018), rüzgâr erozyonu (Karaoğlu,2018), partiküler kirlilik ve meteorolojik veri ilişkisi (Altıkat, 2019), azotlu gaz salınımının hava kirliliğine etkisi (Şahin, 2019), hava kalitesi ve astım-KOAH ilişkisi (Uzun, 2019), ildeki partiküler kirlilik düzeyi (Altıkat, 2020), Iğdır'da çevresel politika yapımı (Gürçam ve Konuralp, 2021) üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ise ildeki hava kirliliğine etki eden faktörler bütünlük içerisinde ele alınarak olası çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. ÇALIŞMA ALANI

Çalışma alanını oluşturan Iğdır ili, Türkiye'nin en doğusunda yer almaktadır. Ermenistan, İran ve Nahçıvan Özerk Bölgesi ile komşu olan Iğdır (Yulu, 2014), etrafı dağlarla çevrili olup ovalık alan üzerinde kuruludur (Şekil 1).



Şekil 1. Iğdır ilinin lokasyon haritası

Iğdır ili genel olarak iki morfolojik üniteden meydana gelmektedir. Bu morfolojik ünitelerden ilki alüvyonlarla örtülü ova tabanıyken (Ardos,1985), diğeri ovayı güneyden kuşatan sıra dağlardır. (Yulu, 2020). Bu dağlık alan üzerinde önemli kütle ise 5.137 m yükseltisiyle Ağrı Dağı'dır. Verimli tarım alanları üzerinde kurulan Iğdır şehri de Iğdır Ovası'nın güneyinde yer almaktadır.

3. VERİ VE YÖNTEM

İldeki hava kirliliğinin nedenlerini, boyutlarını ve olası çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmaya çeşitli veri tabanlarından literatür taraması yapılarak başlanmıştır. Hava kirliliğine sebep olan maddelerin Iğdır'daki değerleriyle ilgili veriler; Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığının *Ulusal Hava Kalitesi İzleme* portalından elde edilmiştir. Elde edilen veriler DSÖ, AB ve ülkemizdeki ulusal mevzuat değerleri ile karşılaştırılmıştır. İle ait istatiksel bilgiler için TÜİK verileri göz önünde bulundurulmuştur. Iğdır'a yönelik güncel gelişmeleri elde etmek için İl Tarım ve Orman Genel Müdürlüğü, Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Müdürlüğü, Serhat Gaz, Iğdır Belediyesi gibi kamu kurumlarının yetkililerinden bilgi alınmaya çalışılmıştır. Çalışmanın diğer veri kaynaklarını da farklı tarihlerde yapılan çeşitli coğrafi gözlemler oluşturmaktadır.

4. BULGULAR

4.1. Iğdır'da Hava Kirliliği

Son yıllarda hava kirliliği ile gündeme gelen Iğdır'da ilk defa 2006 yılında bir istasyon ile hava kalitesi izlenmeye başlanmış, 2016 yılında da Aralık ilçesinde bir istasyon daha kurularak istasyon sayısı 2'ye çıkartılmıştır. Iğdır hava kalitesi projesi kapsamında 2019 yılında 10 adet emisyon toz partikül cihazı kentin değişik bölgelerine yerleştirilmiştir. İldeki en yaygın kirlilik $PM_{2.5}$ ve PM_{10}, dan kaynaklanmakta, Aralık'taki istasyonda ise ozon oranı

yüksek çıkmaktadır. İldeki partikül madde yıllık ortalamaları DSÖ, AB ve ülkemizde kabul gören konsantrasyon değerlerinin çok üstündedir. (Tablo 1).

Tablo 1: Hava Kirleticileri Sınır Değerleri (Kaynak: DSÖ, AB ve Ulusal Mevzuat Verileri)

Parametre	PM 2.5 Yıllık Ort. µg/ m³	PM 10 Yıllık Ort. µg/ m³	SO2 24 Sa. Ort. µg/ m³	NO2 Yıllık Ort. µg/ m³	O3 8 Sa. Ort. µg/ m³	NOx Yıllık Ort. µg/ m³
DSÖ Sınır Değer	5	15	40	10	100	30
AB Üye Ülkeleri Sınır Değer	25	40	125	40	120	30
Ulusal Sınır Değer	-----	48	175	48	120	30

2021 yılında Iğdır'da PM_{10} ölçümleri 344 gün yapılmış ve bunun 284 günü ulusal değerleri aşmıştır. DSÖ değerleri ise sadece bir gün aşılmamıştır. Yine $PM_{2.5}$ ise 337 gün ölçülmüş bunun 336 günü DSÖ değerlerini aşmıştır. 2020 yılı için PM_{10} yıllık ortalamasının 89,79 değerine düşmesi, Covid-19 salgınında uygulanan karantinalarda trafik akışının azalmasına bağlı geçici bir azalma olduğu düşünülmektedir. Bu durum kalıcı bir iyileşme durumu olmayıp nitekim 2021 yılında PM_{10} oranı tekrar yükselmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Yıllara ve İstasyonlara Göre Iğdır' da Kirleticilerin Yıllık Ortalamaları (Kaynak: Ulusal Hava Kalitesi İzleme Portalı Verileri)

	PM 2.5 (µg/ m³) Yıllık Ort.		PM 10 (µg/ m³) Yıllık Ort.		03 (µg/ m³) Yıllık Ort.		SO2 (µg/ m³)		NO2 (µg/ m³)		NOX (µg/ m³)	
Yıl	Iğdır	Iğdır-Aralık	Iğdır	Iğdır-Aralık	Iğdır	Iğdır-Aralık	Iğdır/Aralık		Iğdır/Aralık		Iğdır/Aralık	
2014			104.89				8.79					
2015			121.95				7.81					
2016		22.97	105.72	42.39	47.55	75.9	10.16	5.12	25.71	8.68	35.87	14.8
2017		21.24	128.34	48.88	49.38	43.37	9.92	5.48	28.94	12.5	39.18	17.97
2018		22.66	122.11	47.59	36.96	74.43	12.96	7.01	32.53	7.63	42.06	11.24
2019		28.53	117.73	54.22	52.78	83.49	13.49	5.39	26.41	11.4	39.71	13.64
2020	55.0	27.42	89.79	48.8	56.23	68.94	7.74	5.05	28.59	9.68	38.77	11.74
2021	68.1	37.03	119.76	77.03	63.21	77.87	6.01	6.22	23.42	12.6	31.87	15.35

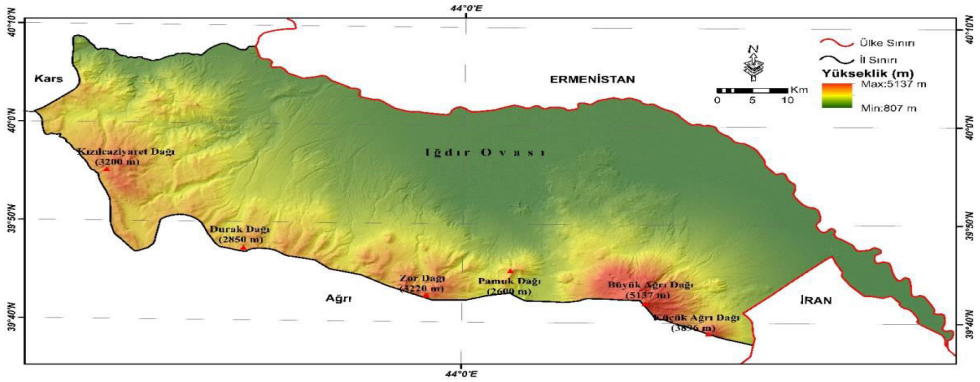
Iğdır ve Aralık istasyonlarında elde edilen "yıllara ve istasyonlara göre kirleticilerin yıllık ortalamalarının" yüksek olması ildeki hava kirliliğinin halk sağlığı açısından kaygı oluşturacak düzeye eriştiğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Nitekim, yukarıdaki tablolardan da izlenebileceği gibi 2021 yılına ait veriler Iğdır'da PM_{10} ölçümlerin ulusal değerlerini aştığını göstermektedir.

4.2. Iğdır'da Hava Kirliliğine Etki Eden Faktörler

4.2.1. Doğal Faktörler

4.2.1.1. Topoğrafik ve Meteorolojik Faktörler

Iğdır ilinin güneyini volkanik kökenli dağlar oluşturmaktadır. Bu dağlık kütlelerin başında ise Türkiye'nin en yüksek dağını oluşturan Ağrı Dağı gelmektedir (Yulu,2021). Ağrı Dağı, önemli bir turizm destinasyonu olmasının yanı sıra (Bihter ve Yulu,2022), çalışma alanın lokal hava şartları üzerinde de belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2: Iğdır ilinin topoğrafya haritası

Etrafı dağlarla çevrili düz ova üzerinde kurulu Iğdır ilinde PM oranının özelikle yüksek çıktığı sonbahar ve kış mevsimlerinde (Altıkat, 2019) hâkim rüzgâr yönü batı–kuzeybatı doğrultusunda, yıllık ortalama rüzgâr hızı 1,3 m/sn olup (olması gereken 3 m/sn) düşüktür. Yıllık basınç ortalaması ise 917.4 mb olup yüksektir (Karaoğlu, 2011). Özellikle, ısınma amaçlı fosil yakıt tüketiminin arttığı sonbahar ve kış mevsimlerinde ilin dağlarla çevrili topoğrafik yapısı, düşük rüzgâr hızı ve yüksek basınç gibi klimatolojik özelikleri sıcaklık terselmesi olarak ifade edilen inversiyon olayına sebep olmaktadır. Normal şartlarda yerden yukarıya doğru yükselen havanın soğuması gerekirken inversiyon olayında tam tersi olmaktadır. Özellikle soğuk kış gecelerinde yeryüzündeki hava daha erken soğumaktadır. Soğuyan hava yükseklerdeki daha sıcak hava tabakası ile karşılaşınca yükselememekte böylece hava içindeki kirleticiler dağılamamaktadır (Öztürk, 2017). Iğdır merkezde düşük hızdaki rüzgârın güneydeki dağlık alan engeli ile karşılaşması hava içindeki kirleticilerin dağılmasını daha da güçleştirmektedir.

4.2.1.2. Rüzgâr Erozyonu

Ülkemizdeki en büyük ikinci rüzgâr erozyonu sahası Iğdır ilinin Aralık ilçesinde görülmektedir. İldeki rüzgâr yönünün mevsimlere göre değişiklik göstermesi bu erozyon bölgesindeki tozların il merkezine taşınmasına sebep olmaktadır (Altıkat, 2020). Iğdır il merkezine yakın, rüzgâr potansiyelinin yüksek olduğu geniş çıplak arazilere sahip hava alanı bölgesi ise ilin ikinci rüzgâr erozyonu sahasıdır (Karaoğlu, 2018). Özellikle, rüzgar erozyon sahalarının varlığı ildeki hava kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Erhacı Köyü, Tuzluca ve Karakoyunlu ilçelerinde de potansiyel rüzgâr erozyonu bölgeleri bulunmaktadır. Yılın özellikle ilkbahar ve sonbahar mevsimlerinde zaman zaman ortaya çıkan rüzgar bölgedeki tozu taşıyarak ciddi bir risk oluşturmaktadır (Foto 1).



Foto 1: Iğdır'da hava kirliliği etkili olan rüzgar erozyonu, Her iki fotoğraf 2022 yılında aynı bölgeden çekilmiştir.

Küçük bir bölge olmasına rağmen yakın mesafeden dolayı Erhacı köyündeki tepelik alandan zaman zaman özelikle Özgür, Konaklı ve Cumhuriyet mahalleleri üzerine kırmızı toz yağmaktadır. Iğdır ili THEP'ine göre İran'da kurumakta olan Urmiye Gölü'nün tozlarının da rüzgâr aracılığıyla Iğdır'a ulaştığı düşünülmektedir.

4.2.1.3. Orman Varlığı

Türkiye'nin önemli milli parklarından biri olan Ağrı Dağı Milli Parkı, her ne kadar önemli bir doğal yaşam alanı olsa da orman varlığı açısından Türkiye'nin en fakir bölgelerinin başında gelmektedir (Yulu,2019). Iğdır Ovası'nın güneyini kuşatan dağlık alanlarda herhangi bir orman örtüsü bulunmamaktadır. Örneğin, Iğdır ve Ağrı il sınırında yer alan Balıkgöl'de bile ağaç formasyonu yerine otsu bitkiler geniş yer tutmaktadır. Iğdır Ovası'nda ise yakın yıllarda önemli ölçüde kentsel yapılaşma nedeniyle yeşil alanlar hızlı bir şekilde yok olmaktadır.

Öteden beri yapılan bilimsel çalışmalar, hava kalitesinin izlenmesi açısından orman ekosistemlerinin hayati bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Tekin ve Helvacı,2014). Bu açıdan, çalışma alanını oluşturan Iğdır ilinin orman ekosistemi açısından fakir olması hava kalitesine olumsuz etkileri söz konusudur. Nitekim, atmosferdeki havayı kirleten bazı gazları emen ve havadaki partikülleri filtreleyen ormanların hava kalitesi için önemi büyüktür. Son yıllarda özellikle Iğdır'ın farklı lokasyonlarında gerçekleştirilen ormanlaştırma çalışmalarında kuraklıktan dolayı istenilen verim sağlanmamış ve bir kısım badem ağacı hariç tüm fidanlar kurumuştur. Kent ormanı kapsamında yapılan ağaçlandırma çalışmaları ise artmakla beraber ağaçların çap ve boyutları orman sayılmayacak kadar küçüktür. Bütün bunların yanı sıra özellikle ilkbahar aylarında mera alanlarının aşırı otlatma nedeniyle rüzgar erozyonunun yerel ölçekte artmasına da neden olmaktadır. Nitekim, yazın kurak geçen dönemlerde ili güneyden çevreleyen dağlık alanların aşırı otlatma nedeniyle çıplak kalması rüzgar erozyonunu derinleştirmektedir.

4.2.2. Beşerî Faktörler

Hava kirliliğinde çevresel faktörler etkili olduğu gibi beşerî faktörler de etkili olmaktadır. Nitekim doğal faktörlerin kirlilik oluşturacak kaynaklara dönüşmesinde beşerî unsurlar yani insan faaliyetleri önemli rol oynamaktadır. Iğdır, büyük şehirlere göç vermekle beraber çevre illerden de göç alan bir kent konumundadır. Bundan dolayı Iğdır çevresinde arazi örtüsü kullanımı giderek değişmektedir. (Bayrak, 2022). 1992 yılında Iğdır'ın il olması ile beraber köyden kente doğru gerçekleşen göçler sonucu şehir merkezinin nüfusu sürekli artış eğilimi göstermektedir. Nitekim, Türkiye İstatistik Kurumunun verilerine göre 1927 yılında 36.003 olan Iğdır'ın nüfusu 1990'da 142.601'e 2021'de ise 200.000'i geçmiştir.

İl merkezindeki nüfus artışı beraberinde konut ihtiyacı doğurmuştur. Özellikle Bağlar Mahallesi, Topçular Mahallesi ve Cumhuriyet Mahallesi'nin bir kısmında birim alana daha çok konut sığdırma düşüncesi ile gerçekleşen plansız yapılaşma beraberinde birçok çevresel sorunu meydana getirmiştir. Bu üç mahalledeki hızlı yapılaşma sonucu park alanları dahil yeşil alanlar yok olmuş, hava sirkülasyonunu engelleyici nitelikte bir yapılaşma ön plana çıkmıştır. Oysaki Sarı vd., (2021)'nin belirttiği gibi sokağın hâkim rüzgâr yönüne paralel olması ve rüzgârı engelsiz olarak alması hava kirliliğinin dağılmasında iyileştirici bir etken olarak görülmüştür. Ne yazık ki yapılaşmanın en yoğun olduğu bu üç mahalle için bu durum artık söz konusu değildir. Kent merkezinin diğer mahallelerinde ise ovanın her tarafına yayılmış dağınık bir yapılaşma ortaya çıkmış, bu durum tarım alanlarının tahribatını beraberinde getirmiştir. Hızlı yapılaşma Iğdır şehir merkezi ile sınırlı kalmayıp, ovanın geniş yüzeyinde yer alan köylerde de ciddi bir yapılaşma görülmektedir. Bu yapılaşma süreci de ağırlıklı olarak verimli tarım alanları üzerinde gerçekleşmektedir.

Kentteki dağınık yapılaşma ayrıca doğalgaz ile ilgili altyapı hizmetlerinde zaman ve maliyet açısından önemli güçlükler doğurmaktadır. Doğalgazın ilçelere ve dağınık yerleşmelerin olduğu mahallelere verilmemesi; kömür, tezek ve odunun ısınmada yakıt olarak kullanımının devam etmesinde önemli rol oynamaktadır. Nitekim TÜİK verilerine göre 48.171 hanenin bulunduğu kentte Serhat Gaz Dağıtım Şirketine göre abone sayısı 2022 ilkbahar itibariye 23.149'dur. Abone sayısı hane sayısının yarısına ulaşmamıştır. Doğal gaz kullanımının yeterince yaygınlaşmaması ısınmada kullanılan yakıtlardan kaynaklı kirliliğin devam etmesinde rol oynamaktadır.

Üç ülke ile sınır komşusu olan Iğdır, Azerbaycan ve İran'dan gelen uluslararası taşımacılığın güzergahındadır. Ayrıca şehirde toplu taşıma yeteri kadar gelişmemiştir. Geçmiş yıllarda oldukça yaygın olan bisiklet kullanımı ise günümüzde özel otomobil sayısındaki artış ile birlikte gittikçe azalmaktadır. Nitekim, 2007 yılında Iğdır'da otomobil sayısı ortalama 30,64 (bin) iken bu sayı 2018 yılında ortalama 58,34'e (bin) yükselmiştir (Şenbil ve Yetişkul,2020:388). Otomobil sayısındaki artış, ilde özellikle ulaşım ağındaki dağınıklık nedeniyle giderek artmaktadır. İlde motorlu taşıt sayısının artmasına bağlı oluşan yoğunluk egzoz emisyon oranının artmasında rol oynamaktadır. Ayrıca İran ve Nahçıvan'dan getirilen ve kalitesi bilinmeyen kaçak yakıtın kullanımı da trafiğe bağlı emisyon oranını arttırmaktadır.

Büyük sanayi tesislerinin bulunmadığı Iğdır'da endüstriyel emisyon kirliliği görülmemektedir (Iğdır Çevre Durum Raporu, 2020). Iğdır'da Organize Sanayi Bölgesi verilerine göre 2019 yılında faaliyet gösteren 21 firmanın 7 tanesi inşaat malzemeleri alanında faaliyet göstermektedir. İnşaat alanında faaliyet gösteren firmaların faaliyet alanı oluşturan asfalt plenti-hazır beton, taş kırma–eleme, bims-briket tesisleri ve kum-çakıl ocaklarından oluşması havadaki toz oranının artmasında rol oynadığı düşünülmektedir.

2021 yılından itibaren Iğdır Belediyesi tarafından başlatılan içme suyu ve kanalizasyon altyapısını düzenleme çalışmaları 2022 sonbahar dönemi itibariyle devam etmektedir. Altyapı yenileme çalışmaları şehirde hem hava kirliliğinin hem de gürültü kirliliğinin artışında büyük rol oynamaktadır.

5. SONUÇ

Hava kirliliğinin ülkemizde en yoğun görüldüğü illerden biri Iğdır'dır. İldeki hava kirliliğinde ön plana çıkan ve sağlık açısından en zararlı maddeler olan $PM_{2,5}$ ve PM_{10} kirleticileri sıklıkla DSÖ, AB ve ulusal limitleri aşmaktadır. İldeki hava kirliliğinin kış mevsiminde artışında temel faktör inversiyon olayıdır. İlde inversiyon yaşanmasında; Iğdır'ın etrafının dağlarla çevrili düz bir ova üzerinde kurulu olması, rüzgâr hızının düşüklüğü, sonbahar ve kış mevsimlerinde basıncın yüksek değer göstermesi gibi faktörler rol oynamıştır. Normal şartlarda kirlilik kaynağı olmayan inversiyon beşerî faktörlerin etkisiyle soğuk geçen aylarda büyük sorunlara sebep olabilmektedir.

Iğdır ülkemizdeki hava kalitesi en kötü il olduğu gibi orman varlığının da az olduğu tek ilimizdir. Yine ülkemizdeki en büyük ikinci erozyon bölgesi Iğdır'ın Aralık ilçesinde bulunmaktadır. Ova üzerine kurulu yapılaşma beraberinde tarım alanlarını da yok ederek, sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı olumsuz etkilemektedir.

6. ÖNERİLER

İlin topoğrafik yapısı ve meteorolojik özelliklerinden kaynaklanan doğal faktörleri değiştirilemeyeceğine göre hava kirliliğinin oluşumunda rol oynayan ve değiştirilebilir nitelikteki olumsuz beşerî faktörlere karşı çeşitli önlemler almak gerekmektedir. Öncelikle yetkili kamu kurumları tarafından hava kirliliği konusunda vatandaşlarda farkındalığı arttıracak çalışmaların yapılması ve hava kirliliğinin yoğun oldu gün ve gecelerde maske kullanımı teşvik edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

İmar planları hazırlanmakta olan; Karağaç, Özgür, Konaklı, Atatürk ve Pir Sultan gibi mahalleler ile yakın zamanda il merkezine dahil edilen Hakveyis Mahallesi, Alikamerli Mahallesi ve Yeni Mahalle gibi mahallelerde imar uygulamalarının hâkim rüzgâr yönü doğrultusunda hazırlanması hava sirkülasyonunu arttırmaya katkı sağlayacaktır. Yine kent merkezindeki aşırı yapılaşmadan kaynaklı yığılmanın önüne geçmek amacıyla gelecekte inşa edilecek kamu kurumlarının Iğdır Üniversitesi Suveren Kampüsü'nün bulunduğu Pamuk Dağı yamaçlarında inşa edilmesi ilin hava kalitesine katkı sağlayacağı muhakkaktır. İnversiyona bağlı hava kirliliğini görülmediği bu bölgede yoğunlaşacak yapılaşma sayesinde ovadaki tarım alanları kısmen de olsa koruma altına alınabilecektir.

Trafik yoğunluğuna bağlı emisyon oranlarını azaltmak için toplu taşıma geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bisiklet kullanımına uygun olan Iğdır ilinde ne yazık ki içme suyu ve kanalizasyon altyapısını yenileme çalışmalarının bittiği Bağlar ve Topçular mahallelerinde bisiklet yollarının inşa edilmediği görülmüştür. Trafiğe bağlı egzoz emisyon oranlarını azaltmak için bisiklet yollarının yapılması, yeni nesil hibrit veya elektrikli otomobillerin kullanımının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Iğdır'da doğalgaz kullanımının tüm kent merkezi ve ilçelere ulaştırılması ve yine İran ve Nahçıvan'dan kaçak yollardan getirilen ve kalitesi bilinmeyen yakıt kullanımını önleyici tedbirlerin alınması, kalitesiz kömür, odun ve aynı zamanda bir iç ortam hava kirleticisi olan ve kalori oranı düşük tezek yakımını azaltacak uygulamaların geliştirilmesi hava kalitesini artırmaya katkı sağlayacağı muhakkaktır.

Güneş enerjisi potansiyeli oldukça yüksek olan Iğdır merkezde doğal gaz kullanılan konutlar dahil tüm sıcak su için güneş enerjisi sistemlerinden faydalanılmalıdır. Böylece fosil yakıt olan doğalgazın aşırı tüketimi önlenerek hava kalitesine katkı sağlanacaktır.

Ülkemizin orman varlığı bulunmayan tek ili olan Iğdır'da ormanlaştırma çalışmalarına hız verilmelidir. Ormanlaştırma faaliyetlerinde kuraklığa dayanıklı, bölge iklimine uygun ağaçların tercih edilmesi gerekmektedir. Tuzluca ilçesi örneğinde görüldüğü üzere özellikle kuraklığa dayanıklı badem ağaçları tercih edilmelidir. Yine ülkemizin ikinci erozyon bölgesi olan Aralık ilçesindeki erozyonla mücadele çalışmalarının düzenli olarak yapılması gerekmektedir. Özellikle bölgenin yapısına uygun Ebu Cehil çalılıkları yetiştirilerek rüzgâr erozyonunun etkisi azaltılabilecektir.

KAYNAKÇA

1. Altıkat, A. (2019). Mikroklima özelliğine sahip iklim koşullarında meteorolojik verilerle ilişkili partiküler (PM 10) karakteristikleri : Iğdır örneği, *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri dergisi.* 13(8).,1315-1328
2. Altıkat,A.(2020). Iğdır ili partiküler kirlilik düzeyi ve partiküler kirliliğin diğer kirleticilerle ilişkisi, *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü dergisi,10*(2).
3. Ardos, M. (1985). *Türkiye ovalarının jeomorfolojisi*, Cilt 2, İstanbul: GÜR-YAY Matbaacılık.
4. Avrupa Çevre Ajansı,(2020). Hava kirliliği https://www.eea.europa.eu/tr/themes/air/intro Erişim tarihi:05.03.2022
5. Bayrak, M., Yulu, A., Öztürk, Y. (2022). Balıkgöl (Ağrı) Kıyılarında Arazi Örtüsü/Kullanımının Zamansal Değişimi (1989-2021), *Coğrafi Bilimler Dergisi/ Turkish Journal of Geographical Sciences*, 20 (1), 282-309, doi: 10.33688/aucbd.1063557
6. Bulut, M. B,B. & Yulu, A. (2022). Ağrı Dağı Milli Parkı'nda Rekreasyonel Faaliyetlerin Etkileri Üzerine Ziyaretçi Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Türkiye Peyzaj Araştırmaları Dergisi, 5 (1) , 43-52 . DOI: 10.51552/peyad.1131018
7. Cici, Y., Ergün Polat, E. (2015). Gaziantep'in trafik kaynaklı hava kirliliğinin belirlenmesi, *KSU Mühendislik Bilimleri Dergisi, 18*(2). Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, (2021).Ulusal Hava İzleme Ağı (UHKİA) https://sim.csb.gov.tr/STN/STN_Report/StationDataDownloadNew Erişim tarihi:15.01.2022
8. Ertürk,F., ,Güneş, G., Varınca, K. (2008). Hava kirleticilerinin insan sağlığı ve iklim değişikliği üzerinde etkileri, Ulusal Hava Kalitesi Sempozyumu, Konya 30- 31 Mayıs 2008 https://www.academia.edu/1424169/Hava_Kirleticilerinin_%C4%B0nsan_Sa%C4%9Fl%C4%B1%C4%9F%C4%B1_ve_%C4%B0klim_De%C4%9Fi%C5%9Fikli%C4%9Fi_%C3%9Czerine_Etkileri Erişim Tarihi:01.04.2022
9. Gürçam, S., Konuralp, E.(2021). Küreselden yerele çevresel politika yapımı: Iğdır İl Özel İdaresi üzerine bir memorandum, *Iğdır Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6*, 65-84 https://www.researchgate.net/publication/357899310_Kureselden_Yerele_Cevrresel_Politika_Yapimi_Igdir_Il_Ozel_Idaresi_Uzerine_Bir_Memorandm Erişim tarihi:06.02.2022
10. IQAir, (2021).2021 dünya hava kalitesi raporu. https://www.iqair.com/world-air-quality-report Erişim tarihi: 1.05.2022
11. Karaoğlu, M. (2011). Zirai meteorolojik açıdan Iğdır iklim etüdü, *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü dergisi*. *1*(1)., 97-104
12. Karaoğlu, M .(2018). Iğdır-Aralık'ta rüzgar erozyonu çalışmaları, *Jurnal of Agriculture* 1(2). ,25- 38 Temiz Hava Hakkı Platformu, (2021). Hava kirliliği ve sağlık etkileri, Kara Rapor http://www.temizhavahakki.com/kararapor2021/ Erişim tarihi:12.03.2022
13. Koç, A. (2018). Kentsel alan kullanımlarının zamansal değişimlerinin hava kirliliği üzerindeki etkisi, *Kent Akademisi,11(36)*., 609- 617
14. Meteoroloji Genel Müdürlüğü, (t.y.). Resmi İstatistikler https://mgm.gov.tr/veridegerlendirme/il-ve-ilceler-istatistik.aspx Erişim tarihi:18.04.2022
15. Öztürk, M. (2017). Hava kirliliğini artıran sıcaklık inversiyon, *Çevre ve Şehir Kütüphanesi.*
16. Şahin, F. (2019). *Iğdır İl Merkezinde Tezeğin Yakıt Olarak Kullanımı Sebebi ile* Azotlu Gaz *Salınımının Hava Kirliliğine Etkisi* (Tez No: 560510), [Yüksek Lisans Tezi, Iğdır Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi
17. Tekin, H., Özdemir Helvacı, F.(2014). Ekosistemleri Açısından Hava Kalitesinin İzlenmesi, Önemi ve Yöntemleri "Akdeniz ormanlarının geleceği: Sürdürülebilir toplum ve çevre" 22-24 Ekim 2014 – Isparta II. ULUSAL AKDENİZ ORMAN VE ÇEVRE SEMPOZYUMU
18. TMMOB Çevre Mühendisleri Odası, (2020). Hava kirliliği raporu 2019 https://www.cmo.org.tr/odamiz/raporlar.php Erişim tarihi:20.04.2022
19. TMMOB Çevre Mühendisleri Odası,(2021). Hava kirliliği raporu 2020. https://www.cmo.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=103195&tipi=67&sube=0 Erişim tarihi:21.04.2022
20. Uzun, S. U.(2019). Iğdır İl Merkezinin Hava Kalitesi ve Astım- KOAH İle İlişkisi: Ekolojik Bir Çalışma, Kasım

2019- Antalya 3. ULUSLARARASI 21.ULUSAL HALK SAĞLIĞI KONGRESİ https://www.researchgate.net/publication/338194950_IGDIR_IL_MERKEZININ_HAVA_KALITESI_VE_ASTIM-KOAH_ILE_ILISKISI_EKOLOJIK_BIR_CALISMA

21. WHO, (t.y.). Hava kirliliği, https://www.who.int/health-topics/air-pollution#tab=tab_1 Erişim tarihi: 25.12.2021
22. WHO, (2021). DSÖ küresel hava kalitesi yönergeleri. https://www.who.int/publications/i/item/9789240034228?ua=1 Erişim tarihi: 25.12. 2021.
23. Şenbil, M., Yetişkul, E. (2020). Türkiye'de Son Dönem Otomobilleşme: 2007-2018 Arası İller Bazında Analizler, ideal Kent, 1, 372-404.
24. Yulu, A. (2019). "Friedrich Parrot'un Ağrı Dağı Araştırma Keşif Gezisi", *Coğrafya Dergisi*, no. 38, pp. 49-58, Jun. 2019, doi:10.26650/JGEOG2019-0003
25. Yulu, A., (2020). Ağrı Dağı'nda Dağcılık Turizmi ve Çevresel Etkileri, Coğrafi Perspektifle Dağ ve Dağlık Alanlar (Sürdürülebilirlik-Yönetim-Örnek Alan İncelemeleri, (Ed.Birinci, S.,Kaymaz, Ç,K.,Kızılkan, Y). Kriter Yayınevi, İstanbul.
26. Yulu, A., Kapan, K., B, M ,B,B. (2021). Evaluation of The Recreational Potential of Mount Ağrı (Ararat) National Park, Ege Coğrafya Dergisi, 30 (1),. Ege Coğrafya Dergisi.
27. Yulu .A.(2014). Dilucu Sınır Kapısı'nın Iğdır Şehri Üzerindeki Etkileri. *Coğrafya Dergisi* 28: 20-35.
28. https://www.iqair.com/world-most-polluted-cities , erişim tarihi 13.7.2022
29. https://www.tuik.gov.tr/ erişim tarihi 14.7.2022

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

Research Article

Subject Area
Economy

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3527-3534

Arrival
10 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64973
Article Serial Number
26

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64973

How to Cite This Article
Mancı, E. & Sevinç, M. R. (2022). "Kadın Güçlenmesinde Bir Kalkınma Aracı Olan Mikro Kredi Uygulamasının Sosyal Yaşam Üzerindeki Etkileri: Şanlıurfa İli Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3527-3534

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

Kadın Güçlenmesinde Bir Kalkınma Aracı Olan Mikro Kredi Uygulamasının Sosyal Yaşam Üzerindeki Etkileri: Şanlıurfa İli Örneği [1]

The Effects of Micro Credit Application A Development Tool in Women's Empowerment on Social Life: The Case of Sanliurfa

Ebru Mancı [1] Mehmet Reşit Sevinç [2]

[1] Doktora Öğrencisi., Harran Üniversitesi Tarım Ekonomisi Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye
[2] Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada Şanlıurfa ilinde yoksullukla mücadelede mikro kredi uygulamasının, kadınların sosyal yaşamları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu amaçla Şanlıurfa Mikro finans şubesiyle yapılan iş birliği sonucunda mikro kredi kullanan 145 katılımcı ile görüşülerek anket uygulaması yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde Şanlıurfa ilinde mikro kredi kullanan kadınların sosyo-demografik profilleri, mikro kredinin hangi tür iş kollarında kullandıkları, mikro kredinin kadınların sosyal yaşamlarında ne tür değişiklikler yaşadıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, Şanlıurfa ilinde mikro kredi kullanıcılarının mikro kredi uygulamasından memnun oldukları, mikro kredinin sadece ekonomik açıdan değil sosyal yaşamları üzerinde de önemli ve olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye Grameen Mikro Kredi Projesi yoksulluğun azaltılmasına, istihdamın artmasına katkıda bulunurken kadınların sosyal yaşama aktif bir şekilde katılmalarına da katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, Kadın Yoksulluğu, Mikro Kredi, Şanlıurfa

ABSTRACT

In this study, the effects of micro-credit application on the social life of women in the fight against poverty in Şanlıurfa province were investigated.. For this purpose, as a result of the cooperation with the Şanlıurfa Microfinance branch, a survey was conducted by interviewing 145 participants using micro credit. In the interviews, it was tried to reveal the socio-demographic profiles of women using micro credits in Şanlıurfa, in which types of business lines micro credit is used, and what kind of changes micro credit women experience in their social lives. As a result of the research, it has been concluded that micro-credit users in Şanlıurfa are satisfied with the micro-credit application, and that micro-credit contributes not only to their economic aspects but also to their social lives. While Turkey Grameen Micro Credit Project contributes to reducing poverty and increasing employment, it also has a great contribution to the active participation of women in social life.

Keywords: Poverty, Women's Poverty, Micro Credit, Şanlıurfa

1. GİRİŞ

Yoksulluk geçmişten günümüze etkisini hissettiren, tüm toplumları ilgilendiren, ekonomik ve sosyal sorunların başında gelmektedir. Ülkelerin sosyal ve ekonomik yönden zayıf olmaları, toplumun yoksulluktan etkilenme düzeyini de arttırmaktadır. Bununla birlikte toplum içerisinde yoksulluktan en fazla etkilenen kesim ise yaşlılar, çocuklar ve kadınlardır.

Yoksulluk; bireyin var olan mevcut durumunun kötüye gitmesi veya yaşamını devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyduklarını alamaması durumudur (Çelik, 2022; Tonus, 2015). Yoksulluk kavramı için tek bir tanımdan söz edilemez. Yoksullukla ilgili gerek ekonomistlerin gerekse sosyologların kendi pencerelerinden baktığı birçok yaklaşım ve tanımlama bulunmaktadır. Dolayısıyla yoksulluğun tanımı yapılırken sadece ekonomik boyutunun değil, sosyal, siyasi ve hatta yönetsel boyutun da dikkate alınması gerekmektedir (Çelik, 2022; Şenses, 2017).

Dünya gündeminde, özellikle 1990'lı yıllardan sonra, en fazla yer alan sorunların başında yoksulluk gelmektedir. Yoksulluk tüm toplumların ortak sorunudur. Ekonomi sözlüklerinde yoksulluk terimine baktığımızda öncelikle az gelişmiş ülkelerde yaşanan sorun gibi belirtilse de aslında başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerde de yoksulluk sorununun halen varlığını sürdürdüğü bilinmektedir (Davran, Sevinç ve Cançelik, 2020; Gülçubuk ve Aluftekin, 2004; Sevinç, Aydoğdu, Palabıçak ve Cançelik, 2020).

Mekânsal anlamda bakıldığında yoksulluğun kırsal alanlarda çok daha fazla hissedildiği söylenebilir. Bununla birlikte kırsal alanlarda yoksulluğun etkileri ve baskısı kadınlar üzerinde çok daha fazladır. Kırsal kesimde kadınlar işgücüne katılmaları ve istihdam edilmelerine rağmen ücret alamazlar. Kırsaldaki kadınların yapmış olduğu işler toplumsal rolünün gerekliliği olarak görülür. Bu nedenle karar aşamalarında da söz hakları bulunmamaktadır.

[1] Bu çalışma danışmanlığını Doç.Dr. Mehmet Reşit Sevinç'in yaptığı ve Ebru Mancı'nın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmada kullanılan anket formları için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 12.01.2021 tarihinde 2021/09 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Çalışma 21157 proje numarası ile Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

Dolayısıyla kırsaldaki kadınlar yoksulluk kıskacı ve baskısı altında en fazla etkilenen kesimlerdir (Ören, Negiz ve Akman, 2012). Yoksulluk ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yoksul nüfusun büyük bir kısmının kadınlardan oluştuğu ayrıca kadınların ve çocukların yoksulluktan ötürü aile içi şiddetten daha fazla etkilenen kesim oldukları görülmektedir. Bu yüzden yoksulluk literatürüne kadın yoksullaşması kavram olarak eklenmiştir (Bastos, Casaca, Nunes ve Pereirinha, 2009; Buvinić, 1997; Işık ve Ataç, 2011).

Yoksulluk toplumdaki her kesim için olumsuz etkileri olan önemli bir durum olarak bilinse de bu durumdan olumsuz olarak en çok etkilenen ve baskı altında kalanlar kadınlardır. Dolaysıyla yoksulluğun kadınlar üzerindeki etkisini çok daha dikkatli incelemek gerekmektedir. Bununla ilgili yani "yoksulluğun kadınlaşması" kavramını ilk defa Diane Pearce 1978 yılında ortaya atmıştır. Pearce kadınların ekonomik anlamda yaptıkları işlere rağmen hak ettikleri konumda bulunmadıklarını, bununla birlikte konumlarının her geçen gün daha da kötüleşmesine dikkat çekmiştir (Pearce, 1978). Diğer taraftan Pekin'de 1995 yılı içerisinde düzenlenen 4. Dünya Kadın Konferansı Eylem Planında "Yoksulluğun Kadınlaşması" kavramı yoğun olarak kullanılmıştır (Bastos ve diğerleri, 2009; Gerşil, 2015).

Yoksulluğu açıklarken bireyin gelir düzeyinin veya sahip olduklarının yetersizliği üzerinden konuşmak tam anlamıyla bir yoksulluk tanımlamasına karşılık gelmeyebilir. Bireyin yaşamış olduğu sosyal aşağılanma, dışlanma, yaşamı ile arasında var olan bağın güçsüzlüğü de yoksulluğun açıklanmasında dikkat edilmesi gerek hususlardır. Bununla birlikte bireyin kararları ve isteği dışında, ekonomik kaynakların paylaşılmasında yaşanan eşitsizlik de yoksulluk kavramının açıklanmasına eklenmelidir. Kadınlarda erkeklere oranla daha fazla görülen düşük eğitim veya eğitimsizlik, kadınların çalışma hayatını olumsuz açıdan etkileyerek kadınları zor çalışma koşulları altında bırakmıştır. Endüstride çalıştırılan kadınların çoğunun enformel sektörlerde sosyal güvencesiz ve kayıt dışı çalıştırıldığı bilinmektedir. Kadınlar ile erkekler arasındaki eğitim farkı, kadınların ekonomi ile ilgili bilgi birikimlerinin erkeklere oranla daha az olması ve kadınların ev içi sorumluluğunun erkeklere oranla daha fazla olması kadınların çalışma hayatındaki dezavantajlarıdır (Buvinić, 1997; Chen ve diğerleri, 2005; Eskelinen, 2011; Gerşil, 2015; Farrell ve Aheme, 2003; Hatipler, 2019; Lipton ve Ravallion, 1993; Pearce, 1978; Şengül ve Ersoy, 2006).

Kadınların çalışma hayatlarında karşılaştıkları problemlerin hem onların eksikliklerinden hem de toplumsal yapının sosyo-ekonomik yönünden dolayı ortaya çıktığı görülmektedir. Yoksul kadınların birçok mahrumiyetler sonucu ortaya çıkan yetersizlikleri, kendi tercihleri sonucunda ortaya çıkmamıştır. Ailelerinden dolayı ya da ekonomik sebepler yüzünden kadınların okula gidememeleri sonucu okuma yazma bilmemeleri veya erkeklerle benzer ya da aynı işi yapıyor olmalarına rağmen onlardan daha düşük düzeyde ücret almaları da kadınların kişisel tercihleri sonucu ortaya çıkmış değildir. Kadınların bu ve buna benzer gelişimlerini engelleyecek olumsuz durumlar ile karşı karşıya kalmaları, genellikle kadının içinde yaşadığı geleneksel toplum yapısının dinamikleri ile ilgilidir. Bu dinamikler kadınların çeşitli imkânlardan mahrum olmalarını dolayısıyla ne kadar çaba harcarlarsa harcasınlar yoksulluk kısır döngüsünden çıkmalarını engellemektedir (Buvinić, 1997; Chen ve diğerleri, 2005; Çelik, 2022; Pearce, 1978; Sevinç ve Davran, 2017; Şenses, 2017).

Türkiye'de kadın istihdamında yaşanan genel sorunlara bakacak olursak; işgücüne katılımın az olması, göç sonucu şehirlere yerleşen kadınların işgücü sektöründen uzak kalmaları, eğitim olanaklarından mahrum olan kadınların düşük ücretli işlerde çalıştırılması, kırsal bölgede yaşayan kadınların aile içi işlerde ücretsiz olarak çalıştırılmaları, kentsel bölgelerde yaşayan kadınların kayıt dışı çalışma şartlarında düşük ücretle çalışmalarındaki artış ve kadınların ev eksenli çalışmalarda bulunmaları önemli sorunlardan birkaçıdır (Korkmaz ve Korkut, 2012; Sevinç, Davran ve Sevinç, 2018; Şener, 2012; Topgül, 2013).

TÜİK İşgücü İstatistikî verilerine göre 2014-2021 yılları arasında 15 yaş üstü 1000 kişi ile yapılan ankette erkek ve kadın nüfusun işgücüne katılım oranları, işsizlik ve istihdam oranlarını gösteren değerler Tablo 1'de yüzdelik olarak verilmiştir. Kadınların işgücüne katılım oranları 2021 yılında %32,8 iken aynı oran erkeklerde %70,3 olarak gerçekleşmiştir. İstihdam oranlarına bakıldığında 2021 yılında kadınların istihdam oranı 2021 yılında %28 iken erkeklerin istihdam oranı %62,8'dir (TÜİK, 2022). Bu tablo bize kadınların iş hayatındaki yeri ve sayısal varlıkları hakkında erkeklere göre dezavantajlı bir konumda olduklarını göstermektedir.

Tablo 1. Türkiye'de Cinsiyete Dayalı İşgücü Verileri (15+ Yaş)

Yıllar	Erkek (%)			Kadın (%)		
	İşgücüne katılım	İşsizlik	İstihdam	İşgücüne katılım	İşsizlik	İstihdam
2014	71,3	9,0	64,8	30,0	11,9	26,7
2015	71,6	9,2	65,0	31,5	12,6	27,5
2016	72,0	9,6	65,1	32,5	13,7	28,0
2017	72,5	9,4	65,6	33,6	14,1	28,9
2018	72,7	9,5	65,7	34,2	13,9	29,4
2019	72,0	12,4	63,1	34,4	16,5	28,7
2020	68,2	12,3	59,8	30,9	15,0	26,3
2021	70,3	10,7	62,8	32,8	14,7	28,0

Kaynak: (TÜİK, 2022).

Türkiye'de kadın yoksulluğu ile mücadele eden birçok farklı kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Çok Amaçlı Toplum Merkezleri (ÇATOM), Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB), Kadın Merkezi (KAMER), Kadın Emeğini Destekleme Vakfı (KEDV), Kadın Girişimciler Derneği (KAGİDER), Kadın Dayanışma Vakfı ve Türkiye Grameen Mikro Kredi Projesi (TGMP)'dır.

Bu çalışmada, Şanlıurfa ilinde uygulanan mikro kredi projesinin yoksullukla mücadelede ve kadın yoksulluğunun azaltılmasındaki etkinliği, mikro kredi uygulamasını kullanan kadınların sosyal yaşamları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; "Yoksullukla Mücadelede Mikro Kredi Uygulaması, Türkiye'de Mikro Kredi Sistemi ve Uygulamaları" başlıklarıyla anlatılmaya çalışılmıştır.

2.1. Yoksullukla Mücadelede Mikro Kredi Uygulaması

Mikro kredi uygulaması, yoksul insanlar için fırsatların artırılması ve güçlendirilmesi ilkelerine dayalı olan ve yeni yoksullukla mücadele yönteminin en önemli araçlarından biridir. Mikro kredi uygulaması, 1973 yılında Prof. Dr. Muhammed Yunus tarafından Bangladeş'te kadın yoksulluğu ile mücadele için geliştirilen bir projedir. Muhammed Yunus, 1970'li yıllarda incelemelerde bulunduğu Jobra Köyü'nde yoksul kadınların yaşamlarını sürdürebilmeleri için tefecilerden temin ettikleri paralar ile kırsal kesimde; el sanatları, çiftçilik ve küçük esnaflık gibi faaliyetlerde bulunduklarını ve ürettikleri ürünleri kadınlara parayı sağlayan tefecilere, tefecilerin belirledikleri fiyattan sattıklarını gözlemlemiştir. Gözlemleri sonucu kadınların elde ettikleri kazançların, borçlarının sadece küçük bir kısmını karşıladığını ve kadınların borç sarmalından kurtulamadıklarını görmüştür. Bunun üzerine Yunus, 1976 yılında Jobra Köyü'ndeki 42 kadına 27$ finansman vererek kadınlardan bambu sandalyesi üretmelerini istemiştir. Ayrıca bu süreçte kadınların tefecilere olan borçlarını da ödeyerek kadınların ürettikleri bambu sandalyelerinin kendi pazarlarında satmalarını sağlamıştır. Bunun üzerine ilk mikro kredi uygulamasını başlatmıştır (Güneş, 2009, Yunus, 1999a, Yunus1999b).

Muhammed Yunus, mikro kredi sistemini şu şekilde tanımlamaktadır: "Yoksul bireylere eşit olanaklar tanınıp bir umut ışığı verilirse, onların da insanlığa yakışır bir hayatı yaşayacaklarına inandığını" belirtmiştir. Bangladeş'te başlatmış olduğu mikro kredi projesini de; "bu proje, yoksul insanların potansiyellerini tam bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmayı ve insan sermayesini kullanmayı hedefler. İnsanların hayallerini gerçekleştirmelerine, yaşamlarına vakar, saygınlık ve anlam katabilmesine yardımcı olur." (Yunus, 1999b).

Mikro kredi sisteminin amacı; aklında bir iş fikri olup kendi işini kurmak isteyip başlangıç sermayesine ulaşamayan yoksullara herhangi bir senet, teminat veya kefil gösterilmeksizin, sadece güvene dayalı kredi vermektir. Mikro kredi birbirini tanıyan ve grup dinamiğinin oluşabileceği beş ile sekiz ihtiyaç sahibi bireyden oluşan gruplara verilmektedir. Gruptaki kişilerin aynı aile mensubu olan fertler veya yakın akraba olmamalarına dikkat edilmektedir. Mikro kredide verilen paralar kredi olarak borç verilir ve haftalık taksitlerle geri toplanır. Başlangıç kredisi alan üye, aldığı krediyi zamanında ödeyerek, düzenli olarak toplantılara katılım sağlarsa, ikinci yıl kredisini artırma hakkına sahip olur (Türkiye Grameen Mikrofinans Programı, 2021).

2.2. Türkiye'de Mikro Kredi Sistemi ve Uygulamaları

Türkiye'de mikro kredi uygulaması iki şekilde uygulanmaktadır. İlk mikro kredi uygulaması 1995-1997 yılları arasında Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) tarafından İstanbul'da pilot uygulama olarak başlatılmış ancak 1999 depremi sonrası çalışmada aksaklıklar yaşandığından uygulamanın devam edebilmesi için fona ihtiyaç

duyulmuştur. 2002 yılında fon ihtiyacının karşılanmasıyla KEDV tarafından Maya Mikro Ekonomik Destek İşletmesi Marmara deprem bölgesinde başlatılmıştır (Ay, 2015). Bu kurumun temel amacı yoksul kadınların kendiişlerini kurabilmeleri için ihtiyaç duydukları finansal ve teknik desteği sağlamaktır. Günümüzde hâlâ Kocaeli, İstanbul ve Sakarya Düzce'de faaliyetlerini sürdürmektedirler. Ülkemizde uygulanan bir diğer mikro kredi uygulaması ise 2003 yılında Türkiye İsrafı Önleme Vakfı (TİSVA) ile ilk kez Bangladeş'te kurulmuş olan Grameen Bank'ın işbirliği ile oluşturulan Türkiye Grameen Bank Mikro Kredi Projesi (TGMP)'dir. Bu kuruluşun temel amacı toplumun yoksul nüfus sayısını azaltmak, kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan yoksul insanların özellikle de kadınların gelir getirici faaliyetlerde bulunmalarını sağlamak ve küçük çaptaki işlerini desteklemek adına onlara kredi temin etmektir (Şengür, 2011).

Türkiye'deki bir diğer çalışma ise 2003 yılında Diyarbakır'da Türkiye İsrafı Önleme Vakfı (TİSVA) bünyesinde başlatılan Türkiye Grameen Mikro finans Programıdır. Grameen Trust Yürütme Kurulu Başkanı Prof. Muhammed Yunus ile Türkiye İsrafı Önleme Vakfı (TİSVA) Başkanı Prof. Aziz Akgül, Türkiye'deki yoksulluğu azaltmak için bir antlaşma imzalamışlardır. TGMP kâr amacı olmayan bir mikro finans kuruluşudur. Günümüzde 64 ilde 91 şube ile hizmet vermeye devam etmektedir (Türkiye Grameen Mikro Kredi Programı, 2021).

Şanlıurfa'da ilk mikro kredi uygulaması, 2005 yılında başlatılmıştır. Şanlıurfa Belediyesi tarafından maddi durumu iyi olmayan ve geçimlerini karşılamakta zorluk yaşayan kadınların hem yaşam koşullarının hem de sosyal statülerinin iyileştirilmesi amacıyla 1000 TL'lik mikro kredi desteği verilmesiyle başlatılmıştır. Şanlıurfa ilinde TGMP kapsamında Şanlıurfa ve Siverek olmak üzere toplam iki şube ile hizmete devam etmektedir. TGMP'nin resmi internet sitesi verilerine göre Şanlıurfa ili mikro finans programı kapsamında mikro kredi veren merkez sayısı Şanlıurfa Şubesinde 126, Siverek şubesinde 36 olmak üzere toplam 162'dir. Şanlıurfa ilinde mikro kredi alan toplam grup sayısı 1078, toplam üye sayısı ise 1937'dir. TGMP'nin resmi internet sayfasının haftalık raporlarında bu rakamlar sürekli olarak güncellenmektedir (Türkiye Grameen Mikrofinans Programı 2021).

3. YÖNTEM

Bu çalışmasının ana materyalini; Şanlıurfa ilinde mikro kredi uygulamasından faydalanan kadınlardan elde edilen birincil veriler oluşturmuştur. Bu çalışmada birincil verilerin toplanmasında; hazır soru formu yardımıyla biçimsel mülakat (anket) formları kullanılmıştır. Çalışmada anket uygulanacak kadınların tespiti için (örneklemin hesaplanabilmesi) evren büyüklüğü bilgisine ihtiyaç duyulmuştur. Konuyla ilgili TGMP raporlarından faydalanılmıştır. TGMP 2019 yılı faaliyet raporuna göre Şanlıurfa ilinde mikro kredi sistemi aracılığı ile kredi kullanan kadın sayısı 1110 kişidir (Türkiye Grameen Mikrofinans Programı, 2021). Araştırma alanı olarak seçilen Şanlıurfa ilinde mikro krediden faydalanan 1110 kadın olduğu dikkate alınarak, anket yapılacak kadın sayısı kolayda örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Mikro kredi verilmesi esnasında hane ile ilgili bir takım kıstaslar (hane geliri, hane serveti, sosyal güvence vb.) arandığından, araştırma evreninin homojen bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla örneklem hesaplanmasında ±%10 kabul edilebilir hata payı ve %99 güven seviyesi dikkate alınmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,1 ve ±%10'luk örnekleme hatası dikkate alındığında 1110 kadın varsayımında örneklem büyüklüğü 145 kadın olarak hesaplanmıştır.

Araştırma sahasında yapılan anket görüşmeleri 2021 yılının Mart ayında yapılmıştır. Anket görüşmeleri TGMP'nin Şanlıurfa şubesindeki görevli personelle birlikte üç saha personeli ile eşzamanlı farklı mekânlarda yapılmıştır. Anketler Haleplibahçe, Tepe, Topdağ, Dedeosman, Sırrın, Bahçelievler, Kurtuluş, Veysel Karani, Yenişehir, Ertuğrul Gazi, Yakubiye, Sülaymaniye, Yavuz Selim, Akşemsettin, Seyran Tepe, Şeyh Maksut, Harran Kapı, Kamberiye, Devteşti Mahalleri olmak üzere toplam 19 merkezde mikro kredi alan 145 kadına uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Demografik Bulgular

Mikro kredi kullanan kadınların demografik bulgularına ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; anket görüşmesi yapılan kadınların çoğunluğu olan %28,2'si (41 kişi) 42-52 yaş aralığında bulunmaktadır. Mikro kredi kullanan en genç kadın 20 yaşında en yaşlı kadın ise 73 yaşındadır. Mikro kredi kullanan kadınların yaş ortalamaları 41,57'dir. Mikro kredi ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda kadınların yaş aralıklarının Mersin ilinde 30-39 (Rad ve Altunkulaç, 2016), Gaziantep ilinde 31-45 (Özdemir, 2019), Iğdır ilinde 38-52 (Yılmaz, Aşkan ve Kızıloğlu, 2019), Niğde ilinde 36-45 (Sönmez ve Demiryürek, 2012) bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer illerde yapılan çalışmalardaki yaş aralıkları dikkate alındığında Şanlıurfa ilinde mikro kredi kullanan kadınların yaş aralığının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Demografik Bulgular

Yaş Grupları	Frekans (n)	%	Medeni Durum	Frekans (n)	%	Eğitim Durumu	Frekans (n)	%
<=30	31	21,4	Evli	124	85,5	Okuryazar değil	40	27,6
31-41	39	26,9	Bekâr	9	6,2	Okuryazar	14	9,7
42-52	41	28,2	Dul/Boşanmış	12	8,3	İlkokul	60	41,3
53-62	30	20,7				Ortaokul	19	13,1
63+	4	2,8				Lise	8	5,5
						Üniversite	4	2,8
Toplam	**145**	**100,0**	**Toplam**	**145**	**100,0**	**Toplam**	**145**	**100,0**

Çocuk Sayısı	Frekans (n)	%	Hane Büyüklüğü	Frekans (n)	%
<=2	36	27,3	<= 3	27	18,6
3-4	24	18,2	4 - 6	85	58,7
5-6	40	30,3	7 - 9	26	17,9
7-8	29	22,0	10 - 12	6	4,1
9	3	2,3	13+	1	0,7
Toplam	**132**	**100,0**	**Toplam**	**145**	**100,0**

Ankete katılan kadınları %85,5'i (124 kişi) olan büyük çoğunluğu evli olup %8,3'ü (12 kişi) dul ya da boşanmıştır. Kadınların %6,2'si (9 kişi) ise bekârdır. Görüşme yapılan kadınların 136 tanesi evlenmiş olup bunlardan 132 tanesi çocuk sahibidirler. Kadınların ortalama çocuk sayısı 4,05'dir. En fazla çocuk sahibi olan 3 kadının 9 tane çocuğu bulunmaktadır. Bu veriler aynı sahada ya da benzer konuda yapılan diğer çalışmalar ile kıyaslandığında olumludur. Örneğin TÜİK verilerine göre Şanlıurfa ili Türkiye'nin toplam doğurganlık hızının (kadınların doğurgan olduğu yaş aralığında doğurabileceği ortalama çocuk sayısı) en yüksek olduğu ildir. Türkiye'de 2020 yılında toplam doğurganlık hızı ortalaması 1,76 çocuk iken bu rakam Şanlıurfa ilinde 3,71 çocuk olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2021a). Araştırma sahasında elde edilen 4,05 çocuk sayısı TÜİK'in Türkiye ortalaması için hesapladığı rakamdan oldukça yüksek olup Şanlıurfa ili için hesapladığı rakamdan çok az farkla yüksektir.

Ankete katılan kadınların ortalama hane büyüklükleri 5,18 kişidir. Bu rakam aynı sahada veya benzer konuda yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ancak TÜİK'in 2020 yılında Türkiye ortalaması için hesapladığı 3,30 kişiden oldukça yüksektir. TÜİK verilerine göre 2020 yılında Şanlıurfa ili ortalama 5,16 kişi ile Türkiye'nin hane büyüklüğü itibari ile Şırnak ilinden (5,75 kişi) sonra ikinci sıradadır (TÜİK, 2021b). Araştırma sahasında elde edilen 5,18 kişilik hane büyüklüğü TÜİK'in Şanlıurfa ili için hesapladığı rakamdan çok farklı değildir.

Ankete katılan kadınların büyük çoğunluğu olan %41,3'ü (60 kişi) ilkokul mezunu olduğunu belirtmiştir. Kadınların %27,6'sı (40 kişi) okuma yazma bilmemektedir. Ortaokul mezunu kadınların oranının %13,1 (19 kişi), lise mezunu olanların oranının %5,5 (8 kişi) ve üniversite mezunu olanların oranının %2,8 (4 kişi) olduğu görülmektedir. Bu durum Şanlıurfa bölgesinde mikro kredi alan kadınların eğitim seviyesinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Diğer illerde yapılan çalışmalarda da eğitim seviyesine ilişkin benzer sonuçlar tespit edilmiştir.

4.2. Ekonomik Bulguları

Ankete katılan kadınların %56,6'sı (82 kişi) başta eşi olmak üzere bir kısmı eşleriyle birlikte kendilerinin de bütçeye katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Kadınların %12,4'ü (18 kişi) hanenin esas gelir kaynağının maaş olduğunu belirtmiştir. Maaş geliri emekli, dul, yaşlılık veya engelli maaşında dolayı ortaya çıkmaktadır. Ankete katılan kadınların hanelerinin aylık gelirleri ortalama 2460 TL'dir. Kadınların aylık ortalama hane gelirleri en az 500 TL, en fazla 10000 TL'dir. Ankete katılan kadınların %82,7'si sosyal güvencelerinin olduğunu belirtmiştir. Mikro kredi alan kadınların büyük çoğunluğunun sosyal güvencesinin varlığı eşi ya da çocukları dolayısıyla ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgi diğer illerde yapılan akademik çalışmalarda da benzer bulgular tespit edilmiştir (Ay, 2015; Doğan ve Kaya, 2013; Güneş, 2009; Şengür ve Taban, 2012).

Kadınların %55,9'u (81 kişi) mikro krediyi kullanmadan önce herhangi bir işte çalışmadıklarını beyan etmişlerdir. Mikro kredi kullanmadan önce çalışan kadınların oranı %44,1'dir. Kadınların %71,7'si (104 kişi) aldığı mikro kredinin tamamını iş kurmada kullandığını beyan etmişlerdir. Kadınların %15,2'si (22 kişi) mikro kredinin %50'sini iş kurmada kullanırken, %4,1'i (6 kişi) mikro kredi ile iş kurmadığını belirtmiştir. Mikro kredi kullanımı öncesi çalışmayan 81 kadının mikro kredi ile beraber 76'sının gelir getirici ekonomik faaliyetler ile uğraştığı tespit edilmiştir. Görüşme yapılan kadınların aldıkları mikro kredi miktarı ortalama 3475,86 TL'dir. Kullanılan en düşük mikro kredi miktarı 1000 TL ve en yüksek mikro kredi miktarı ise 13000 TL'dir.

4.3. Mikro Kredi Uygulamasının Kadınların Sosyal Yaşamları Üzerindeki Etkileri

Bugüne kadar yapılan akademik çalışmalarda yoksulluğun kadınlarda sosyal dışlanmışlığın yaşanmasında büyük etkisinin olduğu belirtilmiştir. Yoksulluk baskısı altında yaşayan kadınların kendilerini içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olarak görmedikleri de önemli bulgulardan bir tanesidir. Bu bulgular hem ülkemiz hem de diğer ülkeler için yapılan çalışmalarda ortaya çıkarılmıştır (Bastos ve diğerleri, 2009; Buvinić, 1997; Chen ve diğerleri, 2005;

Davran ve Tok, 2018; Gerşil, 2015; Korkmaz ve Korkut, 2012; Sevinç ve Davran, 2017; Sevinç ve diğerleri, 2018; Şener, 2012).

Yapılan saha araştırmasında ve elde edilen bulgularda mikro kredi kullanan kadınların ekonomik anlamda rahatladıkları, çok yüksek düzeyde olmasa bile refah seviyelerinde olumlu gelişmelerin yaşandığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ana araştırma konusu olan mikro kredi uygulamasının kadınların sosyal yaşamları üzerindeki etkilerini tespit edebilmek amacıyla, kadınlara beş adet likert ölçekli ifade sorulmuş ve bu ifadeleri kadınların puanlaması istenmiştir. Puanlama 1'den 5'e kadar yapılmıştır. Puanlamada "1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum" düzeylerine karşılık gelmektedir. Bu ifadelere ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,876 olarak hesaplanmıştır. İfadelere ilişkin frekans, yüzde ve ortalama puan bilgileri Tablo 3'de verilmiştir.

Kadınların ifadelere vermiş olduğu puanların ortalamaları dikkate alındığında; mikro kredi uygulamasının kadınların sosyal yaşamları üzerinde, genel anlamda yüksek oranda ve olumlu bir yönde değişim yarattığı söylenebilir. İfadelerin genel ortalaması 4,44 olup oldukça yüksektir. Özellikle "Kendime olan güvenim arttı" ifadesine ilişkin ortalama (4,63) genel ortalamanın üzerinde ve en yüksek puana sahiptir. İfadeler içerisinde en düşük ortalama "Ailede saygınlığım arttı" ifadesi olup bu ifadeye ilişkin ortalama (4,30) yine genel ortalamaya oldukça yakın bir ortalama değeridir.

Tablo 3. Mikro Kredi Uygulamasının Kadınların Sosyal Yaşamları Üzerindeki Etkileri

İfadeler		**Kesinlikle katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Ortalama**	**Genel Ortalama**
Ailede saygınlığım artı	**F**	5	14	8	5,5	94	**4,30**	**4,44**
	%	3,4	9,7	5,5	16,6	64,8		
Ailede fikirlerime önem verilmeye başlandı	**F**	3	11	6	28	97	**4,41**	
	%	2,1	7,6	4,1	19,3	66,9		
Hayata daha pozitif bakmamı sağladı	**F**	3	11	6	28	97	**4,38**	
	%	2,1	7,6	4,1	19,3	66,9		
Etrafımdaki insanların bana saygıları arttı	**F**	4	8	3	25	105	**4,51**	
	%	2,8	5,5	2,1	17,2	72,4		
Kendime olan güvenim arttı	**F**	4	6	1	18	116	**4,63**	
	%	2,8	4,1	0,7	12,4	80,0		

Mikro kredi uygulamasının esas amacı ekonomik anlamda kadınların güçlenmesini sağlayarak refah seviyesini arttırmaktır. Bununla birlikte mikro kredi uygulaması ile kadınların sosyal yaşamlarında da olumlu değişimlerin yaşanması, kadınların toplum içerisinde saygınlığının arttırılması ve toplumsal statülerinin değer kazanması beklenmektedir. Saha araştırması sonucunda mikro kredi uygulamasının hem ekonomik anlamda hem de sosyal yaşam anlamında kadınların hayatları üzerinde olumlu değişimler yarattığı söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan diğer akademik çalışmalarda da bu olumlu gelişmelerin yaşanmış olduğu tespit edilmiştir (Ay, 2015; Doğan ve Kaya, 2013; Güneş, 2009; Ören ve diğerleri, 2012; Özdemir, 2019; Şengür ve Taban, 2012).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yoksulluğa neden olan sorunları giderebilmek amacıyla; hem ekonomik hem de sosyal reform programlarının kamu desteği ile uygulanması, gelir dağılımında yaşanan adaletsizliğin önlenmesinde, kısa dönemde yoksulluğun olumsuz etkilerinin azaltılmasında, uzun dönemde yoksulluğun ortadan kaldırılmasında önemli bir adım olabilir. Dünya'nın birçok ülkesinde uygulanan mikro kredi sistemi bu nedenle ülkemizde de yoksullukla mücadelede etkili olabilecek bir projedir.

Saha araştırması sonucu elde dilen bulgulara göre mikro kredi kullanan kadınların aile içinde ve çevrelerinde saygınlıklarının arttığı, iş hayatına katılan kadınların aile yaşamlarında fikirlerine önem verilmeye başlandığı, aile içerisinde alınan kararlarda ve son karar aşamasında söz hakkına sahip olduğu sonuçları elde edilmiştir. Mikro kredi uygulaması kadınların sosyal yaşamlarının güçlenmesinde önemli katkılar sağlamıştır. TGMP yoksulluğun azaltılmasına ve istihdamın artmasına katkıda bulunurken aynı zamanda kadınların sosyal yaşama aktif bir şekilde katılmalarına da büyük katkı sağlamaktadır. TGMP kapsamında Şanlıurfa ilinde yürütülen mikro kredi uygulamalarının yoksullukla mücadeledeki etkinliğinin başarılı olduğu söylenebilir.

Şanlıurfa ilinin kendisine has toplumsal yapısı ve kültürel ilişkileri mevcuttur. Bu yapı ve ilişkiler, kadınların Şanlıurfa ilinde ekonomik faaliyetlerde bulunarak istihdam edilmesini engellemektedir. Bu durum beraberinde kadınların sosyal hayatta yer almalarını, kendilerine olan güven ve saygınlığın istenilen seviyede olmasını da

engellemektedir. Şanlıurfa ilinde uygulanan mikro kredi projeleri ile kredi kullanan kadınlar çoğunlukla hanelerinde geleneksel gıda üretimi yaparak pazarlamakta ve el işçiliği/emeği gerektiren ekonomik faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Dolayısıyla hane dışında bir ekonomik çevre ya da sosyal çevre ile karşı karşıya kalmamaktadırlar. Bu durum kadının ekonomik ve sosyal çevresinin genişlemesine ve gelişmesine engel gibi görünmektedir. Ancak ilk aşamada kadınların çalışmasına ve farklı sosyal çevreler ile iletişimine engel olan toplumsal ve kültürel yapının aşılabilmesi bu sayede mümkündür. Hanesinde gelir getirici faaliyetlerde bulunan kadının refah seviyesi biraz yükseldiğinde hem kendine olan güveni hem de aile içinde/dışında saygınlığı artacaktır. Ayrıca mikro kredi uygulaması prosedürlerinden olan eğitim ve seminerler sayesinde kadının sosyal çevresinde de olumlu değişimler sağlanabilecektir. Son aşamada ise kendini hem ekonomik hem de sosyal anlamda geliştiren güçlü bir kadın olacaktır. Dolayısıyla hane içerisinde yürütülebilecek ekonomik faaliyetlere destek verilmesi hem mikro kredi uygulamasının başarılı olmasını hem de uygulama ile hedeflenen amaçlara ulaşılmasını sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

1. Ay, B. (2015). "Yoksullukla Mücadelede Mikro Kredi Uygulamalarının Etkinliği: Gaziantep İli Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
2. Bastos, A.; Casaca, S.F., Nunes, F. & Pereirinha, J. (2009). "Women and Poverty: A gender-Sensitive Approach", The Journal of Socio-Economics, 38(5): 764-778.
3. Buvinić, M. (1997). "Women in Poverty: A New Global Underclass", Foreign Policy, Autumn (108): 38-53.
4. Chen, M.; Vanek, J., Lund, F., Heintz, J., Jhabvala, R. & Bonner, C. (2005). Progress of the World's Women 2005: Women, Work and Poverty. United Nations Development Fund for Women, New York, USA.
5. Çelik, E. (2022). "Kadın Yoksulluğu İle Mücadelede Mikro Kredi Uygulamaları: Denizli İli Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
6. Davran K.M.; Sevinç, M.R. & Cançelik, M. (2020). "Şanlıurfa İli Köylerinde Yaşlıların Demografik ve Sosyo-Ekonomik Durumları İle Yoksulluk ve Yaşlılık Algıları", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (73): 1-17.
7. Davran, K.M. & Tok, N. (2018). "Kırsal Kesimde Yoksulluk Algısı ve Yaşam Memnuniyeti", Journal of Social and Humanities Scences Research, 5(25): 2140-2151.
8. Doğan, B.B. & Kaya, M. (2013). "Yoksullukla Mücadelede Mikro Kredi Sistemi: Diyarbakır Örneği", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45): 144-169.
9. Eskelinen, T. (2011). "Absolute Poverty". (Ed. D.K. Chatterjee), Encyclopedia of Global Justice, pp. 1-5, Springer, New York, USA.
10. Farrell, H. & Aherne, C. (2003). Women And Poverty. 22 Ağustos 2021 tarihinde https://www.nwci.ie/download/pdf/annual_report_2003.pdf adresinden erişildi.
11. Gerşil, G. (2015). "Küresel Boyutta Yoksulluk ve Kadın Yoksulluğu", Yönetim ve Ekonomi, 22(1): 159-181.
12. Güneş, S. (2009). "Yoksullukla Mücadelede Mikro Kredi Uygulamaları ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü Proje Destekleri", Uzmanlık Alan Tezi, Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Ankara.
13. Gülçubuk, B., & Aluftekin, N. (2004). "Türkiye'de Kırsal Alanda Yoksulluğun Azaltılmasında Hayvancılığın ve Hayvansal Ürün İşleyen Kobilerin Rolü", İktisat, İşletme ve Finans Dergisi, 19(222): 77-90.
14. Hatipler, M. (2019). "Boyut ve Etkenleriyle Sosyal Dışlanmanın Yoksullukla Karşılaştırmalı İlişkisi", Bilgi, 21(1): 39-77.
15. Işık, O. & Ataç, E., 2011. Yoksulluğa Dair: Bildiklerimiz, Az Bildiklerimiz, Bilmediklerimiz. Birikim Yayınevi, İstanbul.
16. Korkmaz, D.D.A. & Korkut, G. (2012). "Türkiye'de Kadının İşgücüne Katılımının Belirleyicileri", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(2): 41-65.
17. Lipton, M. & Ravallion, M. (1993). Poverty and Policy. United States of America: Policy Research Department The World Bank, Washington DC, USA.
18. Ören, K., Negiz, N. & Akman, E. (2012). "Kadınların Yoksullukla Mücadele Aracı Mikro Kredi: Deneyimler Üzerinden Bir İnceleme", Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26(2): 313-338.

19. Özdemir, Ö. (2019). "Mikro Kredilerin Kadının Güçlendirilmesi Üzerindeki Etkileri: Gaziantep Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

20. Pearce, D. (1978). "The Feminization of Poverty: Women, Work, and Welfare", Urban and Social Change Review, 11(1-2): 28-36.

21. Rad, S.T. & Altıkulaç, S. (2016). "Mikro Kredi Kullanımının Kadınlar Üzerindeki Sosyo-Ekonomik Etkileri; Mersin İli", Kesit Akademi Dergisi, 2(5): 25-42.

22. Sevinç, M.R. & Davran, M.K. (2017). Adana İlinde Mevsimlik Tarım İşçiliğinin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Geleceği. Tarımsal Ekonomi ve Politika Geliştirme Enstitüsü (TEPGE) Yayın No: 283, Ankara.

23. Sevinç, G., Davran, M.K. & Sevinç, M.R. (2018). "Türkiye'de Kırdan Kente Göç ve Göçün Aile Üzerindeki Etkileri", İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi, 3(6): 70-82.

24. Sevinç, M.R., Aydoğdu, M.H., Palabıçak, M.A. & Cançelik, M. (2020). "Rızıklarıyla Doğmayanlar, Çocuk Emekçiler", İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9(3): 2430-2447.

25. Sönmez, N.İ., & Demiryürek, K. (2012). "Mikro Kredinin Kadın Girişimciliğine Etkisi: Samsun İli Örneği", 10. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi, 5-7 Eylül 2012, Cilt 1 396-402, Konya.

26. Şener, Ü. (2012). "Kadın Yoksulluğu", Mülkiye Dergisi, 36(4): 51-67.

27. Şengül, T. & Ersoy, M. (2006). "Kentsel Yoksulluk ve Geçinme Stratejileri: Ankara, Diyarbakır, Şanlıurfa ve Zonguldak Kentlerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme", Yoksulluk ve Sosyal Hizmetler-Sosyal Hizmet Sempozyumu, 9-11 Ekim 2003, Cilt 1 396-402 58-74, Antalya.

28. Şengür, M. (2011). "Yoksulluk ve Yoksullukla Mücadele Politikası Aracı Olarak Mikro Kredi (Eskişehir Grameen Bank Analizi)", Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

29. Şengür, M. & Taban, S. (2012). "Yoksullukla Mücadele Stratejisi Olarak Mikro Kredi Uygulaması: Eskişehir İli Örneği", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1): 59-89.

30. Şenses, F. (2017). Küreselleşmenin Öteki Yüzü Yoksulluk. İletişim Yayınları, İstanbul.

31. Tonus, Ö. (2015). Temel Göstergelerle Türkiye Ekonomisi. Ekin Yayınevi, Bursa.

32. Topgül, S. (2013). "Türkiye'de Yoksulluk ve Yoksulluğun Kadınlaşması", Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 14 (1): 277-296.

33. TÜİK. (2021a). Doğum İstatistikleri, 2020. 13 Eylül 2021 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2020-37229 adresinden erişildi.

34. TÜİK. (2021b). İstatistiklerle Aile, 2020. 13 Eylül 2021 tarihinde https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2020-37251 adresinden erişildi.

35. TÜİK. (2022). İşgücü İstatistikleri. 9 Ağustos 2022 tarihinde https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=72&locale=tr adresinden erişildi

36. Türkiye Grameen Mikrofinans Programı. (2021). Finansal Veriler. 10 Ağustos 2021 tarihinde https://tgmp.net/tr/finansal-veriler adresinden erişildi.

37. Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2014). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Detay Yayıncılık, Ankara.

38. Yılmaz, H. Aşkan, E. & Kızıloğlu, S. (2019). "Iğdır'da Mikro Kredi Kullanımının Kadınlar Üzerindeki Etkileri", Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities, 7: 128-216.

39. Yunus, M. (1999a). The Grameen Bank, Scientific American, 281(5): 114-119.

40. Yunus, M. (1999b). Yoksulluğun Bulunmadığı Bir Dünyaya Doğru. (Çev.: Gülden Şen), Doğan Kitap, İstanbul.

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

Research Article

Subject Area
Education Management

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3535-3548

Arrival
10 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64978
Article Serial Number
27

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64978

How to Cite This Article
Kuşci, E. & Cemaloğlu, N. (2022). "Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Saygınlıklarını Yitirme Kaygıları Arasındaki İlişki" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3535-3548

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

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Saygınlıklarını Yitirme Kaygıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Fear of Losing Their Dignity

Ersin Kuşci [1] Necati Cemaloğlu [2]

[1] MEB, Van, Türkiye
[2] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

ÖZET

Araştırma, öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algı düzeyleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma deseni olarak ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma da evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığı için sayım yöntemi kullanılmıştır. Van İli Gevaş İlçesi'nde bulunan kamuya ait ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 231 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verileri Okullarda Örgütsel Adalet Ölçeği ve Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı, ANOVA testi, t-testi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin en çok etkileşimsel adalet boyutuna katılım sağladıkları bulgulanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları da orta düzeyin üzerindedir. Saygınlığını yitirme kaygıları, kıdem ve sendika kaydı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasında tüm boyutlarda orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Örgütsel adalete ilişkin tüm boyutların toplamı, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları toplam varyansının yaklaşık %10'unu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adalet, Saygınlığını Yitirme Kaygısı, Öğretmen

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the relationship between teachers' perceptions of organizational justice and their concerns about losing their dignity. No sample was taken because it was tried to reach the whole of the universe in the research investigated in the relational screening model. 231 teachers working in elementary, secondary and high school in Gevaş District of Van Province were included in the survey. The data were collected by the Organizational Justice Scale and the Loss of Respectability Scale. Descriptive statistics, t-test, ANOVA test, Pearson Momentler Product Correlation Coefficient and Multiple Regression Analysis were used in the analysis of the data. According to the findings, teachers' participation in organizational justice perceptions is above middle level and most in terms of interactive justice. The opinions of teachers about organizational justice showed a meaningful difference according to gender. Concerns about the loss of teachers' dignity are also at an intermediate level. The concerns of losing respectability are significantly different according to variables of seniority and trade union enrollment. Teachers 'perceptions of organizational adherence, together with all of the dimensions, give a moderate, negative and meaningful relationship ($r = -0.313$, $p < .01$) with the concerns of losing teachers' dignity. The sum of all dimensions of organizational justice accounts for about 10% ($R2 = 0.98$, $p < .01$) of the total variance of the fear of losing teachers' dignity.

Keywords: Organizational Justice, Fear of Loss of Dignity, Teacher

1.GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda teknolojik, ekonomik, politik ve kültürel alanlarda önemli değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle toplumlarda; evrensel demokratikleşme normlarının belirlediği sınırlara ulaşma çabalarının sonucu olarak toplumsal kaynak ve olanakların bireylere, üretime katkılarıyla orantılı şekilde adil ve eşit dağıtılması anlayışı giderek önem kazanmıştır. Adalet olgusunun gelişimiyle birlikte toplumu oluşturan örgütlerde de kazanımların dağıtılması, dağıtım kararları alınırken işletilen süreç ve kullanılan yöntemlerin adilliği ile çalışanlar arasındaki iletişim süreçleri de dikkate alınmaya başlamıştır.

Çalışanlar örgütlerin varoluşundan beri kendilerine adil olarak davranılmasını sağlamak için kenetlenip mücadele etmişlerdir. Bu mücadele yaşadığımız yüzyılda işgörenlere yönelik tutum ve davranışlar boyutuyla daha anlamlı bir hal almaya başlamış, daha odak ve hayati bir konu haline gelmiştir (Robinson, 2004). Böylelikle sosyal bir ortama sahip olan örgütlerde, kazanımların paylaşımının ne ölçüde adil yapıldığının yanı sıra, paylaşım süreçlerinin ne ölçüde adil işletildiğine, yöneticilerin çalışanlara karşı davranış şekillerinin demokratikliğine dikkat edilmeye başlanmıştır (Söyük, 2007).

Örgütlerde yaşanan adaletsizlikler örgütün en değerli unsuru olan insan kaynağı potansiyelinden yeterince yararlanamamasına sebep olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında adalet bir örgütün

etkinliğinin arttırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü adil algılayışlar örgütlerde olumlu davranışlara yol açarken, adil olmayan anti demokratik davranışlar ise örgütlerin amaçlarına ulaşmasını zorlaştıran istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Beugre, 2002).

Türkiye'de eğitim sektörü, kamu kuruluşları içinde en çok iş gören istihdam eden sektör olmasının yanı sıra, öğrenci ve ailelerinin sayısı açısından çok büyük bir sosyal kitleyi alakadar etmektedir. Eğitim kurumlarında hizmetin kalitesi ve örgütün başarısı büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır (Karaeminoğulları, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin çalışmış oldukları okulla ilgili adalet algıları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin adalet algısı okullarına karşı davranışlarının şekillenmesinde etkilidir (Lambert, 2003). Bu durum ancak adalet algısının, çok sayıda pozitif iş davranışını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen önemli bir sosyal değer olmasıyla açıklanabilir (Niehoff ve Moorman, 1993). Okullarda adalet algısının yüksek olması öğretmenlerde iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, inisiyatif kullanma gibi bir çok olumlu örgütsel davranışın gelişmesinde etkili olurken, adalet algısının düşüklüğü ise okula karşı olumsuz tutumlar (işten ayrılma niyeti, şiddet, geri çekilme, çatışma, stres, tükenmişlik, sinik davranışlar, saygınlığını yitirme kaygısı v.b) arttırmaktadır (Polat, 2007; St-Pierreveholmes, 2010). Polat'ın da (2007) belirttiği gibi okullarda yöneticilerin adil davranışlar sergilemesi, okuldaki güvenin gelişmesine katkı sağlamakta ve öğretmenlerde saygınlık hissinin artmasını sağlamaktadır. Aksi durumda ise korku ve güvensizliğin kaynağı olan okul içindeki adaletsiz davranışların öğretmenler üzerinde yaratmış olduğu kaygı ve stres; öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme korkusu yaşamalarına sebep olabilmektedir. Nitekim Cemaloğlu (2007), öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul yöneticileri arasındaki ilişkilerde anlaşmazlıkların yaşanması, örgütsel ortamda rekabetin olması, öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Stres yaşatan önemli unsurlardan biri olarak kabul edilen adil süreç, davranış ve paylaşımların ise bireyin örgütsel özdeşleşme duygusunu oluşturan gurur ve saygınlık hislerini negatif veya pozitif yönde gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir (Blader ve Tyler, 2005; Tyler ve Blader, 2003).

Saygınlık ya da itibar görme; benliğine güvenme, başarma, bilgili olma, özerklik gibi gereksinimleri içerir (Topkaya, Altınkurt, Yılmaz ve Dilek, 2013). Bu gereksinimler öğretmenlerde karşılanması gereken hayati gereksinimlerdir. Çünkü öğretmenlik mesleği, yapısı gereği insani ilişkilerin oldukça yoğun yaşandığı bir meslektir. İnsani ilişkilerin yoğun yaşanması da duygusal gerginlik potansiyelinin üst düzeyde olmasına sebep olmaktadır (Maslach ve Jackson,1984). Bu nedenle öğretmenlik mesleği stresli meslekler arasında kabul edilmekte, yaşanan stresten dolayı da öğretmenler hem toplumsal hem de örgütsel yaşam içinde saygınlığını yitirme kaygısı yaşayabilmektedirler (Topkaya, Altınkurt, Yılmaz ve Dilek, 2013).

Öğretmenlerin çalıştığı okulda gördüğü saygınlık; kaynağını dürüstlük, kabul görme ve saygı kavramlarının bileşiminden alır (Hoşgörür, 2017). Bu kavramlar ise adil davranışların yapı taşlarını oluşturmaktadır. Örgütsel adaletin amaçları arasında varsayılan (Cömert, Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2008) saygınlığı, Burton (1990); insanın vazgeçilmez ihtiyaçlardan biri olarak görmekte ve bunu elde etmek ve korumak için insanların sürekli mücadele ettiklerini belirtmektedir. Maslow (1954) ise bireyin ideal potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için saygınlığını kazanması gerektiğini bunun için de psikolojik sağlığının normal olması gerektiğini savunmaktadır. Saygınlık kazanmak bir gereksinimdir ve çalışanlar örgüt içinde diğer insanlar tarafından önemsenmek ve saygı görmek isterler (Topkaya ve diğer., 2013). Hoy ve Miskel (2010), öğretmenlerin ihtiyaçlar hiyerarşisine göre onların saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini düşük düzeyde karşılayabildiklerini savunmaktadır.

Saygınlık, toplumdaki insanlar tarafından kabul edilen birçok sosyal rolün yerine getirmesiyle bireyin kazanmış olduğu sosyal değer, prestij veya itibardır (Mak, Chen, Lam ve Yiu, 2009). Başka bir ifadeyle bireylerin başkalarının gözünde sahip olmak, sürdürmek ve güçlendirmek istediği olumlu soysal değerdir (Lin ve Yamaguchi, 2011). Literatürde bireyin toplumda sahip olduğu saygınlığı "face" kavramını kullananlardan biri olan Goffman (1967) ise "face"yi, "başkaları tarafından, kişinin etkileşim sırasında takındığı öngörülen ve kişinin kendisi için bizzat arzu ettiği olumlu sosyal değer" olarak tanımlamıştır (akt; Hoşgörür, 2017). Arundale (2010) ise bireyin sahip olduğu sosyal prestije ve buna dair algısına gönderme yapmaktadır. Türkçe literatürde "saygınlık" kavramıyla ifade edilen "face"; günlük etkileşimler vasıtasıyla kazanılan toplumdaki sosyal değeri ifade etmektedir. Bu açıdan, saygınlığın sürdürülmesi bireylerin başkalarının gözünde taşımak istedikleri ve değer verilen niteliklere, birey tarafından sahip olunduğuna ilişkin psikolojik bir durum olarak görülmektedir (Topkaya ve diğer., 2013).

Alanyazında öğretmenlerin saygınlık durumu, nasıl olması gerektiği veya dünya ölçeğinde karşılaştırılmasıyla ilgili (Göker ve Gündüz, 2017; Olgun, 2016; Cüceloğlu ve Erdoğan,2016; Ünal, 2011; Sağlam, 2011; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Yürür ve Demir, 2011, Hargraves, 2009; Deveci, 2007; Bolton, 2007; Gökırmak, 2006; Gedikoğlu, 2005; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Hodson, 2003) konular birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Ancak saygınlığını yitirme kaygısı ile ilgili çalışmalar yeni olduğundan, oldukça sınırlı sayıda

çalışma bulunmaktadır. Alanyazında ilk olarak bu çalışmalar saygınlığın yitirilmesi veya saygınlığın yitirilmesiyle bütünleşik olumsuz yaşantılar ve bunların birey üzerindeki etkileri ile ilgili psikoloji araştırmaları kapsamaktadır (Lin ve Yamaguchi, 2011; Zane ve Yeh, 2002; Zayco, 2008; Mak, Chen, Lam ve Yiu, 2009). Daha sonra eğitim örgütlerinde eğitim yönetimi yönüyle Baiocchi-Wagner (2011), üniversitelerde akademisyenlerin öğrenci ile etkileşimi bakımından; Topkaya ve diğerleri (2013), okullarda öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygıları ile örgütsel sinizmin ilişkisi açısından; Yorulmaz, Çolak ve Yaşa (2017), çeşitli değişkenlerle öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının belirlenmesi açısından; Hoşgörür (2017) ise öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarını ile onların mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından araştırma yapmıştır.

Eğitim çalışanlarını negatif ya da pozitif davranışlara sevk eden değişkenlerden biri olarak gösterilen ve öğretmenlerin saygınlığının yitirme kaygısı ile ilişkili olduğu varsayılan örgütsel adalet (Titrek, 2009) ile ilgili eğitim örgütlerinin çeşitli kademelerinde çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerini ve diğer örgütsel davranışlar arasındaki ilişkileri tespit etmeye odaklı çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir (Halbaw,2018; Kahraman, 2017; Atar, 2017; Güner, 2016; Çavuş, 2016; Çil, 2016; Ünlü, 2015; Terkeş, 2015; Kuşci, 2014; Uysal, 2014; Babaoğlu ve Ertürk, 2013;Günce, 2013;Kılıç, 2013; Çelik, 2011; Dündar, 2011; Ertürk, 2011; Güneş, 2011; Kara, 2011; İmamoğlu 2011; Selvitopu, 2011; Güzelyurt, 2010; Yıldırım, 2010; Kazancı, 2010; Laçinoğlu, 2010; Titrek, 2009; Uğurlu, 2009; Cömert ve Diğer., 2008; Doğan, 2008; Polat ve Celep 2008; Polat, 2007; Selekler, 2007; Tan, 2006). Ancak alanyazında eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ile öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygıları arasında var olan ilişkiyi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile saygınlıklarını yitirme kaygılarına yönelik iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması yoluyla alan yazına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki özel amaçlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

- ✓ Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile saygınlığını yitirme kaygıları hakkındaki görüşleri belirlemek.
- ✓ Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile saygınlığını yitirme kaygıları hakkındaki görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, kadro durumu, okul türü, sendika kaydı, çalışılan okuldaki süre ve kıdem) göre nasıl olduğunu belirlemek.
- ✓ Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile saygınlığını yitirme kaygıları arasında ilişkiyi olup olmadığını belirlemek.
- ✓ Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları, onların saygınlıklarını yitirme kaygılarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ile verilerin çözümlenmesinde izlenilen metotlar açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu değişkenler arasındaki değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Van İli Gevaş İlçesi'nde bulunan müstakil müdürlüğe sahip ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 334 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına sayım yöntemi kullanılarak ulaşılmak istenmiş, katılım sağlayan 269 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Toplam 269 öğretmenden dönüt alınan 231 kullanılabilir veri toplama aracı analizlere dâhil edilmiştir.

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların %58'i kadın (n=134), %42'si erkek (n=97); %31,6'sı evli (n=73), %68.4'ü bekâr(n=158); % 61'i kadrolu (n=141), %39'u sözleşmeli (n=90) öğretmendir. Bu öğretmenlerin %30,7'si (n=71) ilkokullarda, %37,2'si (n=86) ortaokullarda, %32'si (n=74)ise liselerde görev yapmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmelerin %41.6'sının (n=96) sendika kaydı varken, %58,4'ünün (n=135) ise sendika kaydı bulunmamaktadır. Katılımcıların %31,6'sı (n=73) 20-25 yaş arasında, %36,4'ü (n=84) 26-30 yaş arasında ve %32'si (n=74) ise 31 ve üzeri yaşa sahiptir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %29,4'ü (n=68) 1 yıl ve aşağı, % 39,4'ü (n=91) 2-5 yıl arası ve %32,2'si ise 6 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerden %36,4'ü (n=84) 1 yıl ve aşağı, % 42,4'ü (n=98) 2-5 yıl arası ve %21,2'si ise 6 yıl ve üzerinde bulundukları okullarda çalışmaktadırlar.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızın verilerini toplamak amacıyla Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Gürpınar (2006) tarafından yapılan üç boyutlu "Örgütsel Adalet Ölçeği" ile Zane ve Yeh'in (2002) alana kazandırıldığı ve Topkaya ve Yaka (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır.

Örgütsel Adalet Ölçeği öğretmenlerin çalıştığı okula yönelik örgütsel adalet algısını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Yirmi madde ve üç alt boyuttan (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel) teşekkül eden 5'li Likert tipte bir ölçme aracıdır. Veri toplama aracından alınan yüksek puanlar okullarda adil tutum ve davranışların yaygın olduğunu göstermektedir. Cronbach Alfa katsayısı .96 olan bu veri toplama aracının (ölçek) araştırmamızdaki Cronbach Alfa katsayısı değeri .95'dir.

Türkçeye uyarlaması Topkaya ve Yaka (2012) tarafından yapılan "Saygınlığını Yitirme Kaygısı Ölçeği" Zane ve Yeh (2002) aracılığıyla literatüre kazandırılmıştır. Veri toplama aracı, bireyin toplum içinde saygınlığını yitirmeye yönelik duyduğu kaygının derecesini belirleyebilmek için hazırlanmıştır. Yirmi bir maddeyi kapsayan 7 dereceli likert tipte tek boyutlu bir ölçektir. Veri toplama arcından elde edilen yüksek puan, kişilerin saygınlığını yitirmesiyle ile ilgili daha çok, veri toplama aracından elde edilen düşük puanlar ise daha az kaygı duyduğunu ifade etmektedir. Cronbach Alfa katsayısı .77 olan bu veri toplama aracının (ölçek) araştırmamızdaki Cronbach Alfa katsayısı değeri .73'tür.

2.4. Verilerin Analiz Edilmesi

SPSS 22.0 istatistik paket programına aktarılan ham veriler öncelikle betimsel istatistiklerle (yüzde, frekans) yorumlanmıştır. Daha sonra veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov-Smirrnov (Z testi) testi ile sınanmıştır. Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan Z testi sonuçlarına göre örgütsel adalet [Z 2,000; $p<0.05$] ve saygınlığını yitirme kaygısı toplam boyutlarında [Z 2,000; $p<0.05$] normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için Parametrik istatistik yöntemleri arasında yer alan t testi ve ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık bulunan değerler için, söz konusu bu farkın nereden oluştuğunu belirlemek için Tukey-HSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasında ilişkiyi belirlemek için verilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel adalete ilişkin algı düzeylerinin, saygınlıklarını yitirme kaygı düzeylerini anlamlı ölçüde yordayıp yordamadığını belirleyebilmek amacıyla ise Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları ile örgütsel adalet algılarına ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerinin yaş, medeni durum, okul türü, cinsiyet, kadro durumu, sendika kaydı, kıdem ve okulda çalışılan yıl değişkenlerine göre anlamlı bir faklılık olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Araştırmanın değişkenleri arasında ilişkiyi belirlemek için verilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algılarının, çoklu regresyon analizi vasıtasıyla onların saygınlıklarını yitirme kaygılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına yönelik bulgular sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Saygınlığını Yitirme Kaygıları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile saygınlığını yitirme kaygılarına ilişkin görüşlerinin standart sapma ve ortalama değerleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Saygınlığını Yitirme Kaygılarına İlişkin Görüşleri

Ölçekler ve Boyutları	n	$\overline{X}$	S
Örgütsel Adalet	231	3.78	0,70
Dağıtımsal Adalet	231	3,74	0,86
İşlemsel Adalet	231	3,68	0,77
Etkileşimsel Adalet	231	3,91	0,74
Saygınlığını Yitirme Kaygısı	231	4,03	0,74

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin "orta" düzeyin ($\overline{X}$ =3,78; S=0,70) üstünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri arasında en yüksek katılım sağlanan boyut etkileşimsel adalet ($\overline{X}$ =3,91; S=0,74) boyutudur. Bu boyutu sırasıyla dağıtımsal adalet ($\overline{X}$ =3,74; S=0,86) ve işlemsel adalet ($\overline{X}$ =3,68; S=0,77) boyutları takip etmektedir. Örgütsel adalete ilişkin maddelerde öğretmenlerin en çok katılım sağladığı ifade, dağıtımsal adalet alt boyutunda bulunan

"Okul yöneticilerimiz öğretim yılı başında derleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır" maddesidir ($\overline{X}$ =4,18; S=0,82). Öğretmenler tarafından en az katılım sağlanan madde ise dağıtımsal adalet alt boyutundaki *"Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum."* ifadesidir ($\overline{X}$ =3,40; S=1,11).

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları "orta düzeyin" ($\overline{X}$ =4,03; S=0,74) üstündedir. Ölçekte, öğretmenlerin en yüksek katılım sağladığı ifade, *"Bir şey hakkında yaptığım yorumdan emin değilsem, yanılıyor olabileceğimi belirtirim ($\overline{X}$ =6.12, S=1.44)"* ifadesidir. Öğretmenler tarafından, en düşük katılım gösterilen madde ise *"Bir tartışma sırasında, diğer insanlara bilgisiz görünebileceğim için soru sormamaya çalışırım* (x =2.25, S=1.59)" ifadesidir.

3.2. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Saygınlıklarını Yitirme Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet ilişkin algılarının cinsiyet, medeni durum, kadro durumu ve sendika kaydına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen t-testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Kişisel Değişkenlere Göre Örgütsel Adalete İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Grup/Kategori	n	$\overline{X}$ SS	t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	134	3,69/.69	-2.186	205.33	.029
	Erkek	97	3,90/.70			
Medeni Durum	Evli	73	3,81/.71	.528	139.41	.597
	Bekâr	158	3,76/.70			
Kadro Durumu	Kadrolu	141	3,73/.68	-1.205	181.021	.223
	Sözleşmeli	90	3,85/.73			
Sendika Kaydı	Var	96	3,78/.72	-.017	198.500	.986
	Yok	135	3,78/.69			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel adalet algıları arasında, anlamlı bir fark[$t_{(205,.33)}$=-2.186; $p < .05$] olduğu bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerle ile erkek öğretmenler farklı doğrultuda görüşlere sahiptirler. Kadın öğretmenlerin ($\overline{X}$ =3,69/0.69) örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlere ($\overline{X}$ =3,90/0.70) nazaran daha olumsuz olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre evli ve bekâr öğretmenlerin örgütsel adalet algısı farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin adalet algıları arasında, kadro durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre okullarda kadrolu ve sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algıları farklılaşmamaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin sendika kaydı olup olmamasına göre örgütsel adalet algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algılarının yaş, okul türü, kıdem ve çalışılan okuldaki süre değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Kişisel Değişkenlere Göre Örgütsel Adalete İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup/Kategori	n	SS F	sd	p	Fark (Tukey)	
Yaş	20-25 arası yaş	73	3.80/.68	.054		2-228	.948
	26-30 arası yaş	84	3.77/.72				
	31 ve üzeri yaş	74	3.77/.71				
Okul Türü	İlkokul	71	3.91/.66	2.137		2-228	.120
	Ortaokul	86	3.75/.72				
	Lise	74	3.68/.71				
Kıdem	1 yıl ve aşağısı	68	3.79/.66			2-228	.536
	2 yıl 5 yıl arası	91	3.83/.73	.626			
	5 yıl ve üzeri	72	3.70/.70				
Çalışılan Okulda Süre	1 yıl ve aşağısı	84	3.81/.68	.222		2-228	.801
	2 yıl 5 yıl arası	98	3.74/.78				
	5 yıl ve üzeri	49	3.78/.56				

Tablo 3'te belirtildiği gibi, öğretmenlerin okullarında uygulanan adalete ilişkin algıları arasında, yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre 20-25 arası yaş, 26-30 arası yaş ve 31 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler benzer görüşlere sahiptirler. Benzer şekilde, katılımcıların, örgütsel adalet algıları arasında, okul türü, kıdem ve çalışılan okuldaki süreye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri benzerdir. Kıdem değişkenine göre 1 yıl ve aşağısı, 2-5 yıl arası ve 6 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerinde görüşleri benzerdir. Aynı şekilde çalışılan okulda geçirilen süre değişkenine göre

de 1 yıl ve aşağısı, 2-5 yıl arası ve 6 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerin de aynı doğrultuda algıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygı düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kadro durumu ve sendika kaydına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Söz konusu t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kişisel Değişkenlere Göre Saygınlığını Yitirme Kaygısına İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	Grup/Kategori	n	$\overline{X}$ SS	t	sd	p	
Cinsiyet	Kadın	134	3,98 /.76	-1.113	214.238	.272	
	Erkek	97	4,09/.71				
Medeni Durum	Evli	73	4,03 /.80	.054	126.667	.955	
	Bekâr	158	4,03 /.71				
Kadro Durumu	Kadrolu	141	4,03/.74	.122	191.866	.903	
	Sözleşmeli	90	4,02/.73				
Sendika Kaydı	Var	96	4,17/.74	2.457	202.892	.015	
	Yok	135	3,93/.73				

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların, saygınlıklarını yitirme kaygı düzeyleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin benzer düzeyde saygınlıklarını yitirme kaygı düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri medeni durumlarına göre farlılaşmamıştır. Buna göre evli ve bekâr öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygı düzeyleri farklı değildir. Benzer şekilde, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygı düzeyleri arasında, kadro durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre okullarda kadrolu ve sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygı düzeyleri farklılaşmamaktadır.Diğer taraftan, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygı düzeyleri arasında, sendika kaydı olup olmamasına göre anlamlı bir fark[$t_{(202,.892)}$=-2.457; $p < .05$] bulunmuştur.Buna göre sendika kaydı olan öğretmenler ile olmayan öğretmenler farklı doğrultuda görüşlere sahiptirler. Sendika kaydı olan öğretmenlerin ($\overline{X}$=4.17/0.74) saygınlıkların yitirme kaygı düzeylerinin sendika kaydı olmayan öğretmenlere ($\overline{X}$=3,93/.73) nazaran daha olumsuz olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygı düzeylerinin yaş, kıdem, okul türü ve okulda kaçıncı yıl değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulanan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kişisel Değişkenlere Göre Saygınlığını Yitirme Kaygısına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Grup/Kategori	N	$\overline{X}$ SS	F	sd	p	Fark (Tukey)
Yaş	20-25 arası yaş	73	3.97/.74	.701	2-228	.497	
	26-30 arası yaş	84	4.01/.72				
	31 ve üzeri yaş	74	4.11/.76				
Okul Türü	İlkokul	71	3.98/.75	.534	2-228	.587	
	Ortaokul	86	4.01/.70				
	Lise	74	4.10/.77				
Kıdem	1 yıl ve aşağısı	68	3.90/.74	3.331	2-228	.038	1-3
	2 yıl 5 yıl arası	91	3.98/.68				
	6 yıl ve üzeri	72	4.21/.79				3-1
Okulda Kaçıncı Yıl	1 yıl ve aşağısı	84	3.93/.77	1.216	2-228	.298	
	2 yıl 5 yıl arası	98	4.06/.71				
	6 yıl ve üzeri	49	4.12/.75				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcıların, saygınlığını yitirme kaygı düzeyleri arasında, yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre 20-25 arası yaş, 26-30 arası yaş ve 31 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler benzer görüşlere sahiptirler. Benzer şekilde, katılımcıların, saygınlığını yitirme kaygı düzeyleri arasında, okul türü, ve çalışılan okuldaki süreye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygı düzeyleri benzerdir. Aynı şekilde çalışılan okulda geçirilen süre değişkenine göre de 1 yıl ve aşağısı, 2-5 yıl arası ve 6 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin de aynı doğrultuda saygınlığını yitirme kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre ise 6 yıl ve üzeri deneyime [$F(2\text{-}228)= 1.815$; $p < .05$] sahip öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygı düzeyleri 1 yıl ve aşağısı ve 2-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ve özellikle 1 yıl ve aşağısı tecrübeye sahip öğretmenlerin katılım düzeyleriyle anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 6 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4.21/0.79) 1 yıl ve aşağısında ($\overline{X}$=3.90/0.74) ve 2 ile 5 yıl arasında ($\overline{X}$=3.98/0.68) deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek saygınlığını yitirme kaygısına sahiptir.

3.3. Örgütsel Adalet Algısı ile Saygınlığını Yitirme Kaygısı Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile saygınlığını yitirme kaygısı arasında ilişki düzeyini ve yönünü saptayabilmek için amacıyla Pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Büyüköztürk (2009), iki veya daha fazla değişken arasındaki korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0.60'dan büyük olması ise "yüksek" ilişki, 0.30'dan küçük olması "düşük" ve 0.30-0.59 arası"orta" olarak belirtmiştir. Katılımcıların örgütsel adalet algı düzeylerinin saygınlıklarını yitirme kaygı düzeylerini hangi düzeyde yordadığının ortaya çıkarılabilmesi için de çoklu regresyon analizinden bulgulanan sonuçlar verilmiştir. Tablo 6'da öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile saygınlığını yitirme kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları gösteren sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 6.Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Saygınlıklarını Yitirme Kaygıları Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5
1. Dağıtımsal Adalet	-				
2. İşlemsel Adalet	0.66**	-			
3. Etkileşimsel Adalet	0.58**	0.80**	-		
4. Örgütsel Adalet	0.86**	0.92**	0.88**	-	
5. Saygınlığını Yitirme Kaygısı	-0.26**	- 0.27**	-0.29**	-0.31**	-

**p<.01

Tablo 6 incelendiğinde örgütsel adaleti oluşturan alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişki (r=0.80, p<.01) "etkileşimsel adalet" ile "işlemsel adalet" arasında olduğu görülmektedir. Bu boyutlar arasında yüksek ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğundan söz edilebilir. En düşük ilişki ise "dağıtımsal adalet" ile "etkileşimsel adalet" alt boyutları (r=0.58,p<.01) arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir."İşlemsel adalet" ile "dağıtımsal adalet"(r=0.66, p<.01) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygı düzeyleri ile örgütsel adalet ve örgütsel adaletin alt boyutları arasında ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Örgütsel adalet boyutları ile saygınlığını yitirme kaygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek anlamlılığın "etkileşimsel adalet" alt boyutuyla olduğu tespit edilmiştir (r=-0.29, p<.01). İki değişken arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel adaletin alt boyutları arasında en düşük ilişki "dağıtımsal adalet (r=–0.26)" arasındadır. Öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygısı ile "işlemsel adalet" arasında ise düşük (r=–0.27) negatif yönlü bir ilişki vardır. Bu değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile saygınlığını yitirme kaygı düzeyleri arasında (r=-0.31,p<.01) negatif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Algıları, Onların Saygınlıklarını Yitirme Kaygılarının Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algı düzeylerinin, saygınlıklarını yitirme kaygılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Saygınlığını Yitirme Kaygısının Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Değişkenler	*B*	*Standart Hata*	*β*	*t*	*p*	*ikili-r*	*kısmi-r*
Sabit	5.301	.261	-	20.331	.000		
Dağıtımsal Adalet	-.103	.073	-.120	-1.412	.159	-.24	.04
İşlemsel Adalet	-.061	.111	-.064	-.550	.583	-.28	.15
Etkileşimsel Adalet	-.167	.106	-.168	-1.578	.116	-.37	.04

R= 0.313R2= .098 F(3-227)= 8.217p=.000

Tablo 7'de görüldüğü gibi, saygınlığını yitirme kaygısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, etkileşimsel adalet, işlemsel adalet ve dağıtımsal adalet değişkenleri birlikte, öğretmenlerin saygınlığı yitirme kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.313R2= 0.98, p<.01). Söz konusu üç değişken birlikte, öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygısı toplam varyansının yaklaşık % 10'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regrasyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin saygınlığını yitirme kaygısı üzerindeki göreli önem sırası; etkileşimsel adalet, dağıtımsal adalet ve işlemsel adalettir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, örgütsel adalet alt boyutlarının öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygıları üzerinde önemli bir yordayıcı olmadıkları görülmektedir. Regrasyon analizi sonuçlarına göre, saygınlığını yitirme kaygısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir. *Saygınlığını Yitirme Kaygısı =(5,301)+(-,103dağıtımsal adalet)+ (-,061işlemsel adalet) + (-,167etkileşimsel adalet).*

4. TARTIŞMA

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel adalet algıları ve saygınlıklarını yitirme kaygılarına yönelik görüşlerini incelemektir. Ayrıca bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, kadro durumu, okul türü, sendika kaydı, çalışılan okuldaki süre ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumuna bakılmış ve son olarak ise öğretmelerin okullardaki örgütsel adalete ilişkin algıları ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkilerin düzeyi, yönü belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Saygınlığını Yitirme Kaygıları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin "orta düzeyin" üstünde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç alan yazındaki faklı araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Kılıçlar, 2011; Baş ve Şentürk, 2011; Çapraz, 2009; Cömert ve diğerleri, 2008; Aydın ve Karaman-Kepenekçi, 2008; Polat ve Celep, 2008; Polat, 2007; Özmen, Arbak ve Özer, 2007; Atalay, 2005; Ünal, 2003). Bu durumda öğretmenlerin çalıştıkları okul içerisindeki kazanımların dağıtımı, dağıtım kararlarının alınması ve kişiler arası iletişimdeki uygulamaları adil olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Ancak ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yapılan bazı araştırmaların (Tan, 2006; Aykut, 2007; Pirali, 2007; Açıkgöz, 2009; Kahraman, 2009; Yılmaz ve Taşdan, 2009) incelendiğinde de elde edilen sonuçların yukarıdaki bulguyu desteklemediği görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okullarındaki uygulamalar sırasındaki varolan adalete ilişkin üç alt boyutta da yüksek düzeyde katılım sağladığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kişiler arası ilişkilerde adil uygulamaları temsil eden etkileşimsel adalet algısı; kazanımların paylaşımına odaklanan dağıtımsal adalet ve kazanımların dağıtılması sırasında sürece odaklanan işlemsel adalet algılarına göre daha yüksektir. Bunun sebebinin, okul idarecilerinin kişiler arası iletişimi önemsedikleri, öğretmenlere adaletli yaklaştıkları ve bilgilendirme süreçlerini adil olarak işlettikleri söylenebilir. Görece diğer alt boyutlardan düşük olan işlemsel adaleti, kazanımların eşit bir şekilde dağıtılmasına ilişkin kararların işletilmesi sırasındaki demokratik tutumlarla ilişkilidir. Burada önemli olan alınacak kararların öğretmenler tarafından adil olarak algılanmasıdır. Ancak öğretmenlerin işlemsel adalete ilişkin görüşlerinin yönetimin karar alma esnasındaki ve sonrasında personel ile yeterince etkileşim içerisinde bulunmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Örgütsel adalete ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım sağladığı maddenin, dağıtımsal adalet alt boyutunda bulunan *"Okul yöneticilerimiz öğretim yılı başında derleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır."* maddesi olduğu görülmektedir." Öğretmenler tarafından en az katılım sağlanan ifade ise dağıtımsal adalet alt boyutundaki *"Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum."* maddesidir. Dağıtımsal adalet boyutu kazanımların eşit dağıtılmasıyla ilgilenmektedir. Öğretmenler göstermiş performanslarının karşılığını ne ölçüde adil aldıklarını, yöneticilerin; ders yükü, ders programı, zümre çalışmaları, ekip ve komisyon görevleri, ödüller, cezalar gibi somut ve açık yapılar üzerindeki tasarrufuyla karşılaştırmaktadır. Somut ve açık yapılar üzerinde adaletsiz durumların daha kolay fark edilmesi yöneticilerin kazanım ve cezaları daha adil dağıtmalarında etkili olmuş olabilir. Ancak yöneticilerin, okulların açık örgütler olmalarından dolayı süreçte ortaya çıkan yeni görev ve sorumlukların dağıtımında görece diğer uygulamalara göre daha az adil davrandıkları söylenebilir.

4.2. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Saygınlıklarını Yitirme Kaygı Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri yaş, medeni durum, kadro durumu, okul türü, sendika kaydı, kıdem ve okulda çalışılan yıl değişkenlerine göre farklılaşmazken, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkeklerin görüşlerinde farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullardaki örgütsel adalet algıları daha düşüktür. Bu sonuca göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin, önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç Poyraz, Kara ve Çetin'in (2009) ve Polat ve Celep'in (2008) ile araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Bir kısım araştırmacılar kadın öğretmenlerin algılarını yüksek bulurken (Töremen ve Tan, 2010; Arslantaş ve Pekdemir, 2007); bir kısmı ise, erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Polat, 2007; Süral Özer ve Eker Urtekin, 2007; McFarlin ve Sweney, 1992). Örneğin McFarlin ve Sweeney (1992), çalışmalarında erkeklerin dağıtım adaletine yönelik algılarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir bulguyla karşılaşan Süral Özer ve Eker Urtekin (2007) bu sonucu, kadın ve erkeklerin eşit koşullarda çalışmasına rağmen, kadınların kazanımlarının genelde erkeklerden daha düşük olmasıyla ve zaman zaman kazanımların dağıtımında erkeklerin kadınlara göre daha avantajlı olmasıyla açıklamışlardır. Benzer bir bulguya ulaşan Polat (2007)'da erkeklerin adalet algısının kadınlardan daha yüksek olmasını; okul yöneticilerinin büyük bir kesimin erkek olmasına, bu yöneticilerin hemcinsleriyle daha kolay diyalog kurmalarına dayandırmaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha az tatminkar ve daha çok duygusal

olmaları, araştırmanın yapıldığı yörede kadına biçilen roller, geleneksel yaklaşım tarzları gibi hususlar bu farklılığın negatif yönde oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygı düzeyinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin saygınlıklarını yitirmeye ilişkin oldukça kaygı yaşadığı söylenebilir. Bu sonuç Hoşgörür (2017), Yorulmaz, Çolak ve Yaşa'nın (2017) ve Topkaya ve diğerlerinin (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşamış oldukları bu kaygı iş ortamında kendilerini iyi hissetmemelerine ve mutsuz olmalarına sebep olmalarına sebep olabilmektedir. Çünkü adaletsiz algılayışlar, demokratik dışı davranışlar (Hoşgörür, 2017) kazanımların yeterince adil dağıtılmaması, öğretmenlerin karar süreçlerine yeterince dahil edilmemesi ve kişisel ilişkilerde yaşanan sorunlar saygınlığını yitirme kaygısı yaşamlarında etkili olabilmektedir.

Saygınlığını yitirme kaygısı ölçeğinde, öğretmenlerin en çok katılım sağladığı ifade, *"Bir şey hakkında yaptığım yorumdan emin değilsem, yanılıyor olabileceğimi belirtirim."*maddesidir. Saygınlığını yitirme kaygı ölçeğindeki bu maddeye ilişkin bulgu Topkaya ve diğerleri (2013)'nin yapmış oldukları araştırmanın bulgularına oldukça benzemektedir. Bu sonuç öğretmenlerimizin dıştan güdümlü olup, çevrelerindeki insanların gözündeki değerle, saygınlıklarını eş görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bir öğretmen için bir konu hakkında yetersiz görünmek veya öyle algılanmak oldukça kaçınılan bir durumdur.

Öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme algılarına ilişkin görüşlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, kadro durumu, okul türü, ve okulda çalışılan yıl değişkenlerine göre farklılaşmazken; kıdem ve sendika kaydı değişkenlerine göre anlamlı bir farlılık göstermektedir. Konuyla yapılan farklı araştırmalarda da öğretmenlerin yaşadıkları kaygının, cinsiyet göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç; Mak ve diğerleri (2009), Topkaya ve diğerleri (2013), Hoşgörür (2017) ile Yorulmaz ve diğerleri (2017)'nin araştırmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken yani 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe daha yeni başlayan öğretmenlere nazaran daha çok kaygı yaşadıkları görülmektedir. Kıdemi daha çok olan bu öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının diğer öğretmenlere nazaran daha yüksek olması oldukça ilginç bir sonuçtur. Deneyim saygınlık kazanmanın ön koşulu ararsında sayılabilir ancak her zaman deneyimin artması saygınlığını yitime kaygılarının düşmesine sebep olmayabilir. Çünkü saygınlığını yitirme kaygısı başkalarının gözündeki sosyal imgenin (Mak ve diğerleri, 2009) değeriyle ilgili olduğu için, okullarda deneyimli öğretmenlere biçilen rollerin onların üzerinde yaratmış olduğu baskı ve gerginlik bu kaygının ana sebebi olabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere genellikle akademik anlamda kıdemli öğretmenler rehberlik yapmaktadır. Bu nedenle kıdemli öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yeterli olması üzerlerindeki baskı ve stresi azaltacaktır. Böylelikle de saygınlıklarını yitirme kaygıları da azalmış olacaktır. Farklı bir açından bakıldığında ise 1 yıl ve aşağı kıdeme sahip öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının düşük olması mesleğe yeni başlamalarından kaynaklı olabilir. Alan yazında yapılan Hoşgörür (2017) ve Yorulmaz ve diğerleri (2017)'nin araştırmalarında ise kıdem değişkeni anlamlı şekilde farklılaşan bir değişken olarak bulgulamamıştır.

Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygılarını araştırmamızda olduğu gibi Topkaya ve diğerleri (2013)'nin araştırmalarında da benzerdir. Ancak Höşgörür (2017), öğretmenlerin çalıştığı okul türünün saygınlıklarını yitirme düzeylerinde belirleyici bir değişken olduğu ve özellikle ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine kıyasla daha düşük bir kaygıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hoşgörür (2017), bunun sebebinin ise ilkokul öğretmenlerinin sınıf ortamında diğer branş öğretmenlerine nazaran, mesleki anlamda saygınlıklarını yitirebilecekleri daha az olayla karşılaştıklarından dolayı olduğunu savunmaktadır.

Araştırmamızın en çarpıcı sonuçlarından biri ise öğretmen görüşlerinin sendika kaydı olan öğretmenler ile sendika kaydı olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark çıkmış olmasıdır. Bu sonuca göre sendika kaydı olan öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim sendikaları öğretmenler arasında statü ve güç kaynağı olarak görülmektedir. Saygınlığını yitirme kaygısı yüksek bireylerin ise güç merkezli davranmaları ve güce yakın olmaları ise beklenen bir durumdur. Ancak öğretmenler yetkinlik ve yeterlilikleri arttıkça güç merkezinden uzaklaşacaklardır.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Saygınlığını Yitirme Kaygısı Arasındaki İlişkiler

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet ile saygınlığı yitirme kaygısı arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Okul ortamındaki adalete ilişkin olumlu görüşler artırdıkça öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygısı yaşama düzeyinde düşme yaşanırken, aksi durumda ise saygınlığını yitirme kaygısı yaşanma düzeyinde artış gözlenmektedir. Yine örgütsel adalete ilişkin tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygıları düzeyleri arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalete İlişkin Algıları, Onların Saygınlıklarını Yitirme Kaygılarının Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin, saygınlıklarını yitirme kaygılarını ne ölçüde açıkladığının tespit edilebilmesi için uygulanan çoklu regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre, örgütsel adaletin tüm boyut toplamının, öğretmenlerin saygınlıklarını yitirme kaygıları toplam varyansının yaklaşık %10'unu yordadığı görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığını tespit etmek üzere yapılan t testi sonuçları ise, örgütsel adaletin alt boyutlarının saygınlığını yitirme kaygısı yordayıcıları olmadığını göstermiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da insan kaynağının etkili kullanılması esastır. Öğretmenlerin etkin kullanılması demek, okula ve kendilerine karşı olumsuz davranış geliştirilmesinin önlenmesi ve kurum içinde örgüt kültürünün hâkim kılınmasının sağlanmasıdır. Okula karşı olumsuz davranışlar yerine örgütsel vatandaşlık davranışlarının geliştirilmesinde anahtar kavram adalettir. Okul yöneticilerinin öncelikli işlerinden biri de okullarında adaleti tesis etmektir. Okul yönetimlerinin adil davranması, öğretmenlerde saygınlık yaratmakta, adil ve demokratik okul kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Yıldız, 2013). Aksi durumda öğretmenlerden yeterince faydalanılamaması durumu oluşmakta ve öğretmenlerin saygınlığını yitirme kaygılarının arttığı görülmektedir. Ancak okul ortamında öğretmenlerin saygınlığı en çok ihmal edilen konulardan biri olarak görülmektedir (Pirson ve Kostera, 2017). Bu açıdan okul liderlerinin etik liderlik davranışlarını geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki diğer çalışanlarla ilişkileri ve mahiyeti onların okullarına olan bağlılıklarını ve okullarına karşı geliştirdikleri diğer duygusal süreçleri de etkiler (Hoşgörür, 2017). Bu bağlamda adaletsiz davranışların okullarda öğretmenlerin saygınlığına zarar veren davranışlardan biri olduğu ve mutlaka okullarda adaletsiz davranışların en aza indirgenmesi gerektiği söylenebilir. Bu açıdan eğitimin tüm kademelerinde faaliyet gösteren okullarda, öğretmenlerin saygınlığına yükseltecek uygulamalara yer verilmeli ve onların saygınlığına zarar verecek adaletsiz, tutarsız ve antidemokratik uygulamalara karşı düzenlemeler yapılmalıdır (Peyton, 2003). Öğretmenlerin örgütsel olumlu davranışlarını, kurumlarına karşı bağlılıklarını ve performanslarını arttırmak ancak onların saygınlıklarını korunmasına yardımcı olabilecek uygulamaları okullarda yaygınlaştırılmasıyla mümkün olacağı görülmektedir (Hoşgörür, 2017).

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar dayanılarak uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı okullarda adil uygulama ve süreçlerin gelişimi için önlemler almalıdır. Bu durum öğretmenin saygınlığını yitirme kaygısını azaltacaktır.
- ✓ Okul yöneticileri etik liderlik davranışlarının geliştirmesine yönelik hizmet içi eğitim veya bilimsel yayınlarla bilgilendirilebilir. Değerlerle ilgili eğitimlere dâhil edilebilirler.
- ✓ Özellikle karar alma süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilmesi ve yöneticilerin dağıtımcı liderlik anlayışını benimsemeleri gerekmektedir. Alınan kararların gerekçesi yetkili kişiler tarafından açıklanmalıdır.
- ✓ Kadın öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha çok dâhil edilmelidirler.
- ✓ Örgütsel adalet algısı ile saygınlığı yitirme kaygısı arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla nitel çalışmalar da yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin saygınlığını yitirmesine sebep olan nedenler araştırılabilir.
- ✓ Okullarda öğretmenlerin farklı örgütsel olgulara ilişkin algıları ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKÇA

1. Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Arundale, R. B. (2010). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics,* 42, 2078-2105.
3. Aslantaş, C.C. & Pekdemir I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 262-268.
4. Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve adalet***.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

5. Atar, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet algıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
6. Aydın, İ. & Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organizaitonal jutice in elementary schools in turkey. *Journal of Educational Administration*, 46, 497- 513.
7. Aykut, S. (2007). *Örgütsel adalet, birey-örgüt uyumu ile çalışanların işle ilgili tutumları (Pendik İlçesi Örneği).*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
8. Babaoğlu, E. & Ertük E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 87-101.
9. Baiocchi-Wagner, E. (2011). "Facing threats": Understanding communication apprehensive instructors' face loss and face restoration in the classroom. *Communication Quarterly*, 59(2), 221-238.
10. Baş, G. &Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.* 17: 29-62
11. Beugre, C.D. (2002). Understanding organizational justice and ıts ımpact on managing employees: an african perspective. *Journal of Human Reseurce Management***,** 13,7,1092.
12. Blader S.L &Tyler, T. R. (2005). Can businesses effectively regulate employee conduct? the antecedents of rule following in work settings. *Academy of Management Journal.* Vol. 48, No. 6
13. Bolton, S. C. (2007). *Dignity in and at work: Why it matters.* In S. C. Bolton (Ed.), *Dimensions of dignity at work* (pp. 3-16). Oxford: Elsevier.
14. Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*, New York, St. Martin's Press.
15. Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
16. Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 77-87.
17. Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. &Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi,* 7, 13, 3-22
18. Cüceloğlu, D.& Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen olmak: Bir can'a dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat.
19. Çapraz, B. (2009). Örgütsel Değişim: Çok Boyutlu Bir Model Önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
20. Çavuş, B. (2016). Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
21. Çelik, O.T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
22. Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207–237.
23. Çil, Ö. E. (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, Öğrenimiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
24. Deveci, H. (2007. *Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
25. Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
26. Dündar, T. (2011).*Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
27. Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*,* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
28. Frunzaru, V. & Dumitrıu, D. L. (2015). Self-perceived Occupational Prestige among Romanian Teaching. *Management Dynamics in the Knowledge Economy* Vol, 3 (2015) no.4, pp.629-643.
29. Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 66–80.

30. Göker S.D & Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*36(1), 83-93

31. Gökırmak, A. (2006).Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

32. Günce, S. (2013).*İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

33. Güner, B (2016). *Örgütsel adalet algısının işten ayrılma niyeti üzerine etkisi ve duygusal tükenmişliğin aracı rolü: Öğretmenler üzerine bir çalışma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

34. Güneş, A. M. (2011). *İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasındaki ilişki*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

35. Gürpınar, G. (2006). *Örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, lider-üye mübadele ilişkisi ve ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler üzerine ampirik bir çalışma.*Yayınlanmamış YüksekLisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

36. Güzelyurt, L. (2010). *Değerler ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

37. Halbaw, A. (2018). *Erbil temel okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla örgütsel sessizlik arasındaki ilişki.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

38. Hargraves, L. (2009). L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching,* 217–229.

39. Hodson, R. (2003). *Dignity at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

40. Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirmekaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi Dergisi*,*3, 387-424*

41. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Uygulama* (Çeviri Edt.: S. Turan.). Ankara: Nobel Yayınları.

42. İmamoğlu, G. (2011).*İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

43. Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

44. Kara, M. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

45. Karaeminoğulları, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki***.**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

46. Karaman, P. (2009).*Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama.*Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

47. Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

48. Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

49. Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

50. Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi.* 3 (3), 23-36

51. Kuşci, E. (2014). *Akademisyenlerin üniversitelerde örgütsel adalete ilişkin algıları (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği).*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi, Van.

52. Laçinoğlu, Z. (2010).*İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile bazı örgütsel davranışlar arasındaki ilişki(Sakarya İli Örneği).*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

53. Lambert, E. (2003).Justice in corrections: An exploratory study of the impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice,* 31, 2, 155-168.

54. Lin, C. & Yamaguchı, S. (2011). Effects of face experience on emotions and self-esteem in Japanese culture. *European Journal of Social Psychology, 41*, 446-455.

55. Mak, W. W. S., Chen, S. X., Lam, A. G., & Yiu, V. F. L. (2009). Understanding distress: The role of face concern among Chinese Americans, European Americans, Hong Kong Chinese, and mainland Chinese. *The Counseling Psychologist, 37* (2), 219-248.

56. Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual, 5*, 133-153.

57. McFarlin D. B.&Sweeney, P. D (1992). The Academy of Management Journal Vol. 35, No. 3 (Aug., 1992), pp. 626-637

58. McFarlin, D. B. & Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal,* 35,(3), 626-637.

59. Niehoff, B.P. &Moorman, R.H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal***,** 36, 3, 527-556.

60. Olgun, S. Ö. (2016). Örgütsel adalet algısının çalışan performansına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

61. Özmen N. T., Arbak Y. & Özer, P. S. (2007). Adalete verilen değerin adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma. *Ege Akademik Bakış,*7 (1), 17-33

62. Peyton, P. R. (2003). Dignity at work: Eliminate bullying and create a positive working environment. New York: Brunner-Routledge.

63. Pirali, J. (2007). *In partial fulfillment of the requirements for the degree of master of busıness administration ın the department of business administration*.Unpublished Master Thesis, Middle Eastern University, Ankara.

64. Pirson, M., & Kostera, M. (2017). Introduction to dignity and organization. In M. Kostera & M. Pirson (Eds.), *Dignity and the organization* (pp. 1-9). London: Springer Nature (Macmillan Publishers). doi: 10.1057/978-1-137-55562-5

65. Polat, S. &Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada EğitimYönetimi***,** 54, 307–331

66. Polat, S. (2007). O*rtaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki***.**Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

67. Poyraz, K., Kara, H. &Çetin, S. A. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(9), 71-91.

68. Robinson, K. L. (2004). *The ımpact of ındividual differences on the relationship between employee perceptions of organizational justice and organizational outcome variables*. A Dissertation Presented to the Faculty of the California School of Organizational Studies, Alliant International University, San Diego.

69. Sağlam, M. (2011). Türk eğitim sisteminde ve öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve program geliştirme çalışmaları. *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* (Edt.: S. A. Kilimci). Ankara: Pegem Akademi. ss. 137–180.

70. Selekler, Z.O. (2007). *Öğretmenlerde örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlal algısı.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

71. Selvitopu, A. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

72. Söyük, S. (2007). *Örgütsel adaletin iş tatmini üzerine etkisi ve istanbul ilindeki özel hastanelerde çalışan hemşirelere yönelik bir çalışma***.**Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

73. St-Pierre I,Holmes D. (2010). The relationship between organizational justice and workplace aggression. *Journal of Advanced Nursing,* 66:5, 1169-1182

74. Süral Özer, P. & Eker Urtekin, G. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 28, 107-125.

75. Tan, Ç. (2006).*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları*(*Elazığ İl Örneği*). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

76. Terkeş, N. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

77. Titrek, O. (2009) Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 551–573.

78. Topkaya, N. & Yaka, B. (2012). *Saygınlıgını yitirme kaygısı ölçegi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalısması*. Unpublished research report.

79. Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış, 36*, 1-20.

80. Töremen, F. & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,*14, 58-70

81. Tyler, T.R. &Blader, S. L. (2003). A four-component model of procedural justice: defining the meaning of a "fair" Process. *Personalıty And Socıal Psychology Bulletın.747-758*

82. Uğurlu, C. T (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

83. Uysal, M. (2014). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ ilçesi örneği).*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

84. Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* (Edt.: S. A. Kilimci). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 3–23.

85. Ünal, Z. (2003), *Öğretmenlerde iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

86. Ünlü, Y. (2015). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

87. Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

88. Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Sayı:1, 13: 289-316

89. Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8* (1), 942–973.

90. Yılmaz, K., & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration,* 47(1), 108-126.

91. Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Yaşa, R. (2017). The examination of teachers' loss of face. *Second International Symposium on Philosophy, Education, Art and History of Science*, 03-07 2017 (pp. 263-264). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

92. Yürür, Ş. &Demir, K. (2011). Örgütsel adalet ve psikolojik güçlendirme: karşılıklı etkileri üzerine bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.16, 3

93. Zane, N. & Yeh, M. (2002). The use of culturally-based variables in assessment: Studies on loss of face. In K. S. Kurasaki, S. Okazaki, S., & S. Stanley (Eds.), *Asian American mental health: Assessment methods and theories* (pp. 123-138). NY: Kluwer Academic.

94. Zayco, R. A. (2008). Asian American cultural values, loss of face and selfconcealment as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help.*Unpublished Doctoral Dissertation*. The State University of New Jersey, USA.

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

Research Article

Subject Area
Education Siencies

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3549-3555

Arrival
11 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64985
Article Serial Number
28

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64985

How to Cite This Article
Erdem, K. Açık, N. & Eribol, F. (2022). "Aile Katılımının Mevcut Durumu Ve Engelleri: Bir Gözden Geçirme Çalışması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3549-3555

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

Aile Katılımının Mevcut Durumu Ve Engelleri: Bir Gözden Geçirme Çalışması

Current Status and Obstacles to Family Participation: A Review

Kenan Erdem [1] Necat Açık [2] Feyat Eribol [3]

[1] Batman Üniversitesi, Batman, Türkiye
[2] Öğretmeni., MEB, Batman, Türkiye
[3] Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye

ÖZET

Eğitim kalitesinin güçlendirilmesi için okul, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer ilgili taraflar gibi birçok faktörün dahil edilmesi gerekmektedir. Daha da önemlisi, bunun gerçekleşmesi için bu tarafların çok güçlü bir katılım taahhüdüne ihtiyacı vardır. Uygulamada buna aile katılımı denilmektedir. Ancak aile katılımında ailelerin ve okul personelinin inançlarından, algılarından ve tutumlarından kaynaklanan bazı engeller bulunmaktadır. Bu çalışmada ise son çalışmalar ışığında eğitim sisteminde aile katılımının mevcut durumu ve aile katılımının gerçekleştirilmesinin önündeki engeller gözden geçirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Katılım, Aile Katılımı

ABSTRACT

In order to strengthen the quality of education, many factors such as school, teachers, students, parents and other interested parties need to be included. More importantly, for this to happen, these parties need a very strong commitment to participate. In practice, this is called family involvement. However, there are some barriers to family participation arising from the beliefs, perceptions and attitudes of families and school personnel. In this study, the current situation of family participation in the education system and the obstacles to the realization of family participation are reviewed in the light of recent studies.

Keywords: Education, Participation, Family Participation

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın gelişimi ve davranışları içerisinde yaşadığı toplumdan ve çevreden bağımsız değerlendirilemez. Aile ise en güçlü ve yakın ilişkilere sahip birincil toplumsal gruptur ve bireyin kişiliğini şekillendirmede birincil etkileşimi sağlamaktadır (Tezcan, 1997). Aile içerisinde çocuklara gösterilen davranışlar çocukların her tür gelişimini ve yaşamın her evresini etkilemektedir (Öztop,1996). Çocuğun ailesi içerisinde doğduğu ilk çevredir. Bu nedenle çocukların davranışlarının oluşumu ve yetiştirilmeleri öncelikle ailede başlamaktadır. Aile, çocuğun okul çağına gelmeden içinde bulunduğu ortam olduğu için, davranış ve öğrenmenin gelişiminden birinci derecede aile sorumludur. Diğer taraftan davranış ve öğrenmeye yönelik destekleyici aile tutumunun çocukların gelecek akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu bilinmektedir. Eğitim ise insan davranışları ve gelişim üzerinde etkili olan başlıca faktördür (Otote ve Omo Ojugo, 2009). Eğitim sisteminin bir alt sistemi olduğu için okulun, okul sistemini etkileyen ve ondan etkilenen toplumun aile ve diğer örgütlerden oluşan bir çevreye sahip olması kaçınılmazdır (Başaran 1994). Bunun için okul ve aile birbirlerinin tamamlayıcısı olan ayrılmaz birer parçalarıdır.

Çocukların sosyalleşmelerine ve yaşadıkları çevrenin özelliklerini kazanmalarına olanak sağlayan okul, bunun yanında çocukları geleceğe hazırlayacak, sosyal ve ekonomik kalkınmaya değer katacak insanlar yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi ise ancak okul ve aile ilişkisinin güçlü bir şekilde kurulmasıyla mümkündür. Başka bir ifadeyle çocukların başarısını artırmak hem okulun hem ailenin sorumluluğundadır (Tutkun ve Köksal, 2000). Araştırmalar, aileleri genel olarak eğitimleriyle meşgul olan çocukların, bu tür aile desteği almayanlara göre daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna aile katılımının bu tür aile desteği almayanlara göre daha iyi okul-topluluk ilişkileri oluşturmaya (Lawson ve Alameda-Lawson, 2012), akademik başarıda daha fazla kazanıma (Henderson ve Mapp, 2002), duygusal gelişime (Cai, Moyer ve Wang, 1997) ve davranışı gelişimine (Greenwood & Hickman, 1991) katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında aile katılımı faaliyetleri, okulda disiplin cezası alan öğrenci sayısında azalma, daha az gözaltı ve bir yıldan diğerine birden fazla disiplin cezası alan öğrenci sayısında azalma ile ilişkilendirilmiştir (Sheldon ve Epstein, 2002). Ayrıca aile katılımının öğretmenler ve ebeveynler arasındaki sık ve kaliteli etkileşimlerdeki artışlara, daha

fazla güven ve saygıya, öğrenciler için artan sosyal sermayeye ve öğrenci başarısı için daha fazla desteğe ortam sağladığı belirtilmektedir (Redding vd., 2004). Aile katılımının potansiyel faydalarına ek olarak, bu değerli katılımın önünde birçok engel vardır. Aile katılım etkinliklerinin ne olduğu veya nasıl olması gerektiği ile ilgili literatürde yazılanlar ile okullarla uygulananlar arasında belirgin farklılıklar vardır (Bilaloğlu ve Arnas, 2019). Aile katılım etkinlikleri adına yazılanlar ile uygulamalar arasındaki bu farklılığın birçok nedeni vardır ve bunlar aile katılımının engelleri olarak kavramsallaştırılmaktadır (Hornby ve Lafaele, 2011). Aile katılım etkinliklerinin beklenen nitelikte ve nicelikte gerçekleştirilmesini engelleyen faktörler aile merkezli, öğretmen merkezli ve okul yönetimi merkezli engeller olarak sınıflandırılabilir (Bilaloğlu ve Arnas, 2019). Bu çalışmada ise eğitim sisteminde aile katılımının mevcut durumu ve aile katılımının uygulanmasının önündeki engeller son araştırmalar ışığında ele alınmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Modern dünyanın beraberinde getirmiş olduğu yenilikler eğitim sistemlerinde de değişikliğe, geleneksel eğitim sistemlerinin terkedilmesine ve demokratik sistemlerin bir gereği olarak işbirlikçi ve katılımcı yönetim sistemlerine artan bir odaklanmaya yol açmıştır. Bu yönelimin bir sonucu olarak eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmen, öğrenci, yöneticinin yanı sıra ailelerin katılımının önemi her geçen gün artmaktadır (Akkaya, 2019). Bu nedenle günümüzde ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımı, etkili ve başarılı eğitimin önemli unsurlarından birisi olarak görülmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Bu nedenle bu süreçte öğretmenlerin ailelerle işbirliği yaparak hem evde hem de okulda öğrenme etkinliklerine katılımlarının sağlanmasının üzerinde önemli durulmaktadır (Morrison, 2006). Aile katılımı, okul etkinliklerine katılmak ve çocuğuna kitap okumak gibi kanıtlanabilir eylemleri ve ayrıca okulun düzenlediği önceden belirlenmiş etkinliklere katılmayı içerme olarak nitelendirilmiştir (Jeynes, 2013). Ferlazzo'ya (2011) göre aile katılımı, aileleri okulla ortak olmaya dahil etmek ve ebeveynlerin ne düşündüğünü, neyin hayalini kurduğunu ve nelerden endişe duyduğunu dinlemekle ilgilidir. Redding ve arkadaşları (2004) ise aile katılımını aileler ile bir güven ve saygı temeli oluşturmak, ailelere okulun ötesinde ulaşmak olarak tanımlamaktadırlar.

Okullarda aile katılımı etkinlikleri kapsamında hem ev temelli hem de okul temelli çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Ailelerin seminer, atölye gibi eğitim çalışmalarına, veli toplantılarına, karar verme ve yönetim süreçlerine ve sınıf içi etkinliklere dahil olmaları okul temelli etkinlikler iken (Ford ve Amaral, 2006; Morrison, 2006) öğretmenler tarafından gönderilen etkinlikleri çocuklarıyla birlikte evde yapmaları ve çocuklarının yaptığı etkinlikleri kontrol etmeleri, çocuklarıyla birlikte dünyayı keşfetmeleri ise ev temelli etkinliklerdir (Hornby ve Lafaele, 2011). Aile katılımının temel amacı, eğitimin tüm yönlerini dikkate alarak eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak ve başarıyı artırmaktır. Evde okul başarılarını ve okulda evde elde edilen kazanımları desteklemek çocuklarda istenen davranış değişikliklerinin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlar (Işık, 2020). Bu bağlamda Epstein (2008) etkili aile katılımının dört temel unsuru olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

- ✓ Okulun bütün paydaşları, yani okul yönetimi, veliler, öğretmenler, öğrenciler ve sivil toplum kuruluşları ve kanaat önderleri okulun gelişimine hizmet etmekten ve aile katılımı sürecinin planlanmasından sorumludurlar.
- ✓ Etkinliklerin aileler tarafından belirlenen yöntemlerle katılmalarına yardımcı olmalıdır.
- ✓ Okul politikası, öğrenci kazanımları ve ailenin katılım planı tutarlı olmalıdır.
- ✓ Hazırlanan plan ve faaliyetlerin etkinliği sürekli gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir.

Çocuk yetiştirmenin ilk sürecinin ailede başladığını, yaşamının sonraki yıllarında çevre ve okulun da bu sürece dahil olduğunu göz önünde bulundurarak; okullar ve aileler arasındaki işbirliği, çocuğun genel faydasını en üst düzeye çıkarmak için önemli ve vazgeçilmez bir gerekliliktir (Ardakoç, 2020). Ancak literatürde aile katılımının bütün bu faydalarına rağmen eğitimciler ailelerin çocuklarının eğitimine yeterince katılmadıklarını belirtmektedirler (McKenna ve Millen, 2013). Çalışmanın sonraki bölümünde son çalışmalar ışığında eğitim sisteminde aile katılımının gerçekleştirilmesinin önündeki engeller gözden geçirilmektedir.

3. AİLE KATILIMININ ENGELLERİ

Katılımın önündeki engeller hem okullar hem de aileler için mevcuttur. Bazı engeller sınırlı kaynaklar tarafından oluşturulurken, diğerleri ailelerin ve okul personelinin inançlarından, algılarından ve tutumlarından kaynaklanmaktadır.

3.1. Veli Merkezli Engeller

Aile katılımının en temel aktörü şüphesiz ki velilerdir. Ancak aile katılımı araştırmalarının çoğunda katılımın önemli engellerinden birisinin velilerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Ebeveynler ve veliler, çocuklarının

eğitimine daha fazla dahil olma arzusunu giderek daha fazla dile getirirken (Mapp, 2003; Warren vd., 2009), bir dizi engel, ebeveynlerin, özellikle daha fazla eğitime dahil olma yeteneklerini engellemektedir. Veliler tarafından belirtilen bir engel, okul ve ev arasındaki iletişimin eksikliği veya zayıf zamanlamasıdır (Lawson, 2003), bu nedenle veliler okul olaylarından ve etkinliklerinden habersizdir. Aileler için, dil engelleri de okul ve ev arasındaki iletişimin zorluğuna katkıda bulunabilir (Hornby ve Lafaele, 2011; Smith vd., 2011). Diğer taraftan ebeveynler, çocuklarının öğrenimi üzerinde bir dereceye kadar kontrol ve etkiye sahip olduklarına güvendiklerinde, dahil olmaya motive olurlar. Ayrıca veliler ebeveyn-öğretmen konferansları gibi etkinliklere katılım, ulaşım eksikliği, çalışma programı veya çocuk bakımı ihtiyacı gibi bir dizi pratik kısıtlama nedeniyle engellenebilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Güven, (2011) ise veli merkezli engelleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- ✓ Ebeveynlerin kendi eğitim hayatlarından gelen olumsuz tutumları ve deneyimleri,
- ✓ Ebeveynlerin yetersiz iletişim becerileri,
- ✓ Ebeveynlerin yaşam koşulları nedeniyle etkinliklere katılım için yeterli zamanı ve enerjiyi bulamamaları,
- ✓ Ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması,
- ✓ Ebeveynlerin farklı kültürel yapılarından dolayı yaşadıkları özgüven sorunları,
- ✓ Ailelerin katılım konusundaki bilgi ve inançlarının az olması,
- ✓ Yetersiz ekonomik koşullar,
- ✓ Velilerin öğretmenlere ve okul yönetimine yönelik olumsuz tutum ve düşünceleri,
- ✓ Ebeveynlerin çocuk sayısının fazla olması nedeniyle etkinliklere dikkat, zaman ve enerji ayıramaması,
- ✓ Okulların ve ailelerin farklı beklentileri,

Veli merkezi bir başka engel ise velilerin yoğun iş temposudur (Koç, 2019). Dünya düzeninin değişmesiyle birlikte ailenin rolü de değişmiş, anne babalar daha yoğun çalışma temposuna sahip olmuştur. Bunun sonucunda veliler aile katılım etkinliklerine dahil olmak konusunda zorlanmış ve çocukların öğretmenleriyle yüz yüze görüşecek zamanı dahi bulamamışlardır. Çocukların çoğu zamanının aile ve okul arasında geçtiği düşünüldüğünde veli ile birbirini tanımayan bir öğretmen arasında doğabilecek uyumsuzluğun çocuğun zihninde ikileme yol açabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin veli işbirliğine dayalı eğitimin önemli ve etkili olmadığını düşünme eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Toran ve Özgen, 2018). Öte yandan, düşük sosyoekonomik düzeyde bile aile-okul işbirliğine aile katılımı, çocukları için uygun bir eğitim ortamı yaratmada ve çocuğun akademik performansını iyileştirmede olumlu bir etkiye sahip olabilir (Kolay, 2004). Engeller, ebeveynlerin eğitim düzeyi kadar, kendileri çocukken veya daha önce daha büyük çocuklarla olan okullardaki olumsuz deneyimleri, çocuklarına akademik olarak yardımcı olamama duygularına yol açtığında da ortaya çıkabilir (Chrispeels ve Rivero, 2001). Yavuz Konokman ve Yokuş (2016) tarafından yapılan çalışmada velilerin demografik özelliklerinin de aile katılımında etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre anne-babanın medeni durumu, gelir düzeyi, mesleği, aktif olarak çocuklarına bakmak için harcadıkları zaman ve çocuğun devam ettiği kurum türü, aile katılım düzeylerinde farklılaşma yaratan değişkenler olarak bulunmuştur.

3.2. Öğretmen Merkezli Engeller

Velilerin eğitim sürecine aktif katılıma yönelik tutumlarının öğretmen davranışlarıyla da şekillenebileceği görülmektedir (Ardakoç, 2020). Öğretmenlerin ailelere yönelik tutumları da yüksek düzeyde katılım için olası bir engel olabilir (Hornby ve Lafaele, 2011). Özellikle öğretmenler ailelere ve aile katılımına yönelik olumlu tutumlar sergilediklerinde, ebeveynlerin okulda hoş karşılanma duygularında bir artış olduğu görülmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011). Velilerin katılımını artırmak için eğitimciler velilerle yüz yüze görüşme ve görüşmeler yapmakta, ayrıca çalışan ve yüz yüze toplantılara katılamayan velilere yönelik tüm teknik imkânları kullanmaktadır. Katılımı artırmak ve velilerin ilgisini çekmek için bazı öğretmenler, dil sorununu çözmek için bilgilendirici eğitimler veya dil eğitimleri ile velileri memnun etmeye, maddi yardım, küçük ikramlar ve hediyeler almalarına destek olmaya çalışmaktadır (Koç, 2019). Ancak kimi öğretmenlerse bu gibi etkinliklerin öğretmenlik mesleki statüsüne zarara verdiğini düşünmekte ve bu tür davranışlara yönelmemektedirler. Bu durum aile katılımının önünde bir engel olarak değerlendirilmektedir (Ardakoç, 2020). Veli katılımını artırmaya çalışan öğretmenlerin olumlu davranışlarının aksine, velilerin okuldaki katılım faaliyetlerine ilgisiz ve bilinçsiz olduklarını düşünmeleri, velilere tavsiyelerde bulunmamaları ve veli katılımını sağlamak için yeterli zaman ayırmamaları ebeveynleri aile katılımı konusunda olumsuz etkilemektedir (Kolay, 2004). Öğretmenler çeşitli faktörlerin etkisi ile aile katılım faaliyetlerine ilgisiz davranmaktadır. Oktay ve arkadaşlarına (2003) göre öğretmenler aşağıda ifade edilen faktörlerin etkisi ile aile katılımında isteksiz davranmaktadır;

- ✓ Faaliyetlerin ek zaman ve çaba gerektirmesi,
- ✓ Aile ile iletişimde etkili iletişim becerilerinin bulunmaması,
- ✓ Aile katılımı konusunda yeterli bilgi eksikliği
- ✓ Ailelerin nasıl motive edileceğinin bilinmemesi,
- ✓ Aile katılım sürecinin nasıl yöneteceğinin bilmemesi

Tezel Şahin ve Ünver (2005) aile katılım ekinliklerinin planlanmasını fazladan çaba ve zaman gerektirmesinin öğretmenlerin bu konuda isteksiz olmasına neden olduğunu belirtmektedir. DeHass ve Willems'a (2003) göre ise öğretmenlerin önündeki en büyük engellerden biri aile katılımı konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarıdır.

3.3. Okul Yönetimi Merkezli Engeller

Okul yönetiminin aile katılımına ilişkin inançları da katılımın niteliği ve niceliği üzerinde etki olmaktadır. Aile katılımı faaliyetleri konusunda yeterli düzeyde bilgi, beceri ve deneyime sahip olmayan okul yönetimleri, aile katılımına katılma konusunda isteksizdir (Ekinci Vural, 2006). Bazı yöneticiler ise aile katılımı etkinliklerini gereksiz bulmakta ve bunun okulun günlük işleyişini bozacağını düşünmektedir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Öte yandan uzun süreler boyunca tutarlı ve kapsamlı ebeveyn programları uygulayan okullar, velileri dahil etmede daha etkilidir ve veli katılımının çok az olduğu veya hiç olmadığı okullardan daha iyi performans gösterirler (Peña, 2000). Ek olarak, lojistik sorunlar, bir ebeveynin okul faaliyetlerine veya etkinliklerine katılma yeteneğini sınırlayabilir. Ebeveyn-öğretmen konferansları gibi etkinliklere katılım, ulaşım eksikliği, çalışma programı veya çocuk bakımı ihtiyacı gibi bir dizi pratik kısıtlama nedeniyle engellenebilir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Okullarda veli-öğretmen veya idareci görüşmeleri için kullanılabilecek odaların olmaması, veli-okul etkileşimini sınırlayan okulla ilgili nedenlerden biridir. Okullarda veli görüşmeleri için hazırlanmış odaların olmaması nedeniyle, okul saatlerinde veliler ve öğretmenler okul bahçelerinde konuşmak zorunda kalmakta, bu da okul bahçelerinde çok fazla kalabalığa neden olmakta ya da öğretmenler velilerle görüşmek için veli toplantılarını beklemek durumunda kalmaktadırlar (Ardakoç, 2020). Velilerin okul yönetiminden veya bir öğretmenden telefon aldıklarında tekrar bir şeyler yapacaklarını ve özellikle para talep edileceğini hissetmeleri, okul nedeniyle veli katılımını olumsuz etkileyen bir diğer faktördür (Toran ve Özgen, 2018). Ayrıca veli katılımına değer vermeyen bir yönetim yaklaşımına sahip okullar velilerle daha az işbirlikçi olma eğilimindedir (Ardakoç, 2020). Güven'e (2011) göre aile katılımının engelleyen yönetici tutumları aşağıdaki gibidir:

- ✓ Yöneticilerin aile ile vakit geçirmek istememesi,
- ✓ Yöneticilerin iş yükünün fazla olması,
- ✓ Ailelerle ilişki sorunları
- ✓ Aile ve okul arasındaki sosyokültürel farklılıklar,
- ✓ Yetersiz okul kaynakları veya mevcut kaynakların aile katılımına yetersiz aktarılması,
- ✓ Yöneticilerin ailelere karşı ilgisiz ve olumsuz tutumu,
- ✓ Yöneticiler için gerekli ekipman ve niteliklerin olmaması,

Okul sistemi açısından incelendiğinde okullarda veli katılımını artıracak standart bir uygulama olmadığı söylenebilir. Okullarda veli katılımını artırmak amacıyla kurulan okul aile birliklerinin faaliyetlerine ve okul aile birliklerinin çalışmalarına baktığımızda; Okullarda öğretmenler tarafından düzenlenen veli toplantıları dışında diğer kuruluşların faaliyetlerinin planlı ve koordineli bir şekilde çalışmadığı söylenebilir (Kolay, 2004).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin ve velilerin aile katılımının önünde engel olarak gördükleri durumları mevcut literatür bulgularına dayalı olarak belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonunda ebeveynlerin dahil olmak istemediği aile katılım etkinlikleri personel tarafından olumsuz okul deneyimleri, ilgisizlik ve eğitimsiz olma ile karakterize edilmektedir. Ebeveynler hem iş hem de yaşamda üstlendikleri sorumlulukların zamanlarını kısıtlaması nedeniyle çocukların eğitim sürecine yeterince katılamamaktadırlar (Koç, 2019; Kolay, 2004; Toran ve Özgen, 2018). Günümüzün çalışma koşulları göz önüne alındığında, aile katılımı süresinin sınırlandırılmasının en önemli engel olduğu çalışmanın sonuçları için beklenen bir durum olarak kabul edilebilir. Ebeveynlerin ekonomik durumlarını arttırmaya yönelik talepleri ile aile üyelerinin yaşam koşullarını iyileştirme çabalarının bir sonucu olarak artan çalışma hayatı ebeveynlerin aile katılım etkinliklerine zaman ayıramaması sorununun ortaya çıkmasına neden

olabilir. Literatür incelendiğinde veliler açısından aile katılım etkinliklerini engelleyen diğer faktörler de ulaşım, dil ve iletişim sorunlarıdır. Araştırmalar bu sorunlara dikkat çekmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011; Lawson, 2003; Smith vd., 2011).

Literatür incelendiğinde öğretmen merkezli nedenlerle aile katılım etkinliklerini engelleyen faktörler; bu etkinlikleri planlamanın zaman alması, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaması, ailelerin bilgisiz ve ilgisiz olması, ailelerin kendi sınırlarını açmaları ve bunun da karışıklığa yol açması ve öğretmenlerin aile katılım etkinliklerine yönelik olumsuz tutumları olarak sıralanmaktadır Ardakoç, 2020; Hornby ve Lafaele, 2011; Koç, 2019; Kolay, 2004). Bu olumsuzluklar paydaşların birbirlerine yönelik olumsuz tutum sergilemelerinden ve okul ile aile arasında iletişim sizde yol açmaktadır. Bu ise ailelerin etkinliklere katılımını engellemekte ve azaltmaktadır.

Aile katılımını engelleyen okul yönetimi kaynaklı faktörler ise genel olarak okul yönetimlerinin aile katılımı konusundaki isteksizliğidir. Nitekim bazı okul yöneticileri bu etkinlikleri gereksiz bulmakta ve bu etkinliklerin okulun günlük işleyişini bozduğunu düşünmektedirler. Diğer taraftan uzun vadede kapsamlı ve tutarlı programlar uygulayan okullar ise etkinliklere velilerin dahil olması konusunda daha iyi performans sergilemektedirler Ardakoç, 2020; Hornby ve Lafaele, 2011; Peña, 2000; Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Kaliteli eğitime ulaşmak, öğretmen ve aile arasında sağlıklı bir işbirliğini, sağlıklı bir işbirliği ise taraflar arasında açık iletişimi gerektirir. Ebeveynlerin çocukların ilk eğitimcileri olduğu göz önüne alındığında, ailelerin çocuklarının eğitimine destek ve katkı sağlayan, sistematik ve kurumsal eğitim veren, ev eğitimini okul paralelinde yürüten ve bütünleştiren bir yaklaşım benimsenmelidir. Okulların aile katılım konusundaki başarısı geleneksel anlayıştan kopma ve yeniliğe açık olma yeteneklerine bağlıdır. Değişimi sağlayabilmek için bu işbirliğinde bütün paydaşların rolleri, sorumlulukları net bir şekilde tanımlanmalıdır. Başarıya ulaştıracak yöntemler konusunda ise tüm paydaşlarla birlikte kararlar alınmalı uzun vadeli stratejiler geliştirilmelidir. Diğer taraftan zaman kısıtlılığı nedeniyle gerçekleştirilemeyecek aile katılım etkinlikleri için yeni önlemler alınması ve ailelerin zamanına göre etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ev temelli katılım etkinliklerinin planlanması ve bu şekilde ailelerin sürece dahil edilmesi sağlanmalıdır. Ebeveynlerin aile katılım etkinlikleri konusunda bilinçlendirilmesini sağlamak amacıyla seminer çalışmaları yapılmalıdır. Okul yönetimi ve öğretmenlere yönelik ise hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Aile katılımı olgusunda bir diğer önemli aktör de elbette öğretmenlerdir. Öğretmenler tutum, inanç ve davranışlarıyla aile katılımının kalitesini arttıran önemli bir değişkendir. Doğrultuda öğretmenlerin açık sözlülüğü, tutarlılığı ve kararlılığı sürecin sağlıklı işlemesine sağlamaktadır. Öğretmenlerin etkinlik planlama konusunda aileleri dikkate alacak bir planlama yapması, her bir ebeveyne karşı pozitif yaklaşım içerisinde olması etkili bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlere ebeveynlerle olumlu ilişkiler geliştirmede avantaj sağlayacak bazı özellikler vardır. Bunlar; samimiyet, sıcakkanlılık, öğrenci merkezli, demokratiklik, tutarlılık, açıklık, duyarlılık gibi özelliklerdir. Bu özelliklere sahip öğretmenleri velilerin kabul etmesi, önerilerini dikkate alması, verilen bilgilerin doğruluğuna ve samimiyetine güvenmeleri ve destekleyici tutumları velileri işbirliğine teşvik eden unsurlardır.

KAYNAKÇA

1. Akkaya, R. (2019). *Eğitime Katılım Bağlamında Okul Aile Birliklerinin Yeri*. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
2. Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler. *Alanyazın*, *1*(2), 75-84.
3. Başaran, G., E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
4. Bilaloğlu, R. G., & Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(3), 804-823.
5. Cai, J., Moyer, J. C., & Wang, N. (1997). *Parental roles in students' learning of mathematics: An exploratory study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
6. Chrispeels, J. H., & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education, 76*(2), 119–169.
7. Ekinci Vural D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
8. Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22

9. Ferlazzo, L. (2011). Involvement or Engagement? *Educational Leadership*, 68(8), 10–14.
10. Ford, L. & Amaral, D. (2006). Research on parent involvement: Where we've been, where we need to go. *School Leadership Journal,* 1 (6), 1-20.
11. Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P.P.(2003). Examining the underutilization of parent involvement in the school. *School Community Journal*, 13(1), 85-99.
12. Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal, 9*(3), 279–288.
13. Güven, G. (2011). *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim Ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına Ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
14. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: SEDL.
15. Hoover-Dempsey, K. (2011). Self-efficacy: Up to the challenge. In S. Redding, M. Murphy, & P. Sheley (Eds.), *Handbook on family and community engagement* (pp. 61–68). Lincoln, IL: Academic Development Institute.
16. Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
17. Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52.
18. Işık, O. (2020). Çocukların Eğitim Süreçlerine Ailenin Katılımına İlişkin Veli Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
19. Jeynes, W. H. (2013). Research digest: A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *FINE Newsletter, 5*(1).
20. Koç, M.H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik birçalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi, 13*(29), 53-74.
21. Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 164*. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm, (Erişim Tarihi: 24.05.2022).
22. Lawson, M. A. (2003). School–family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38*(1), 77–133.
23. Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal, 49*(4), 651–684.
24. Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal, 13*(1), 35–64.
25. McKenna, M. K., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent Narratives and Grounded Theory Models of Parent Voice, Presence, and Engagement in K-12 Education. *School Community Journal*, *23*(1), 9-48.
26. Morrison, G.S. (2006).*Fundamentals of early childhood education.* USA: Pearson, Merrill Prentice Hall.
27. Oktay, A. Gürkan, T. Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2003). *Okul Öncesi Programı Uygulama Rehberi (Ne Yapıyorum? Neden Yapıyorum? Nasıl Yapmalıyım?).* İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
28. Otote, C. O., & Omo-Ojugo, M. (2009). "Influence Of Teacher Characteristics On Affective Evaluation Of Social Studies Teachers In Nigeria". *Education*, 129 (4), 654-660.
29. Öztop, H. (1996). Ana-baba eğitimi. *Ankara Yaşadıkça Eğitim*, 46.
30. Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, *94*(1), 42–54.
31. Redding, S., Langdon, J., Meyer, J., & Sheley, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
32. Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, *35*(1), 4–26.

33. Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. A., & De Pedro, K. (2011). Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal, 21* (1), 71–94.

34. Şahin Tezel, F., & Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 23-30.

35. Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi* Ankara.

36. Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 6*(3), 229-245.

37. Tutkun, Ö. F., & Köksal, A. (2002). Okul-aile işbirliğinde yeni yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 216-224.

38. Warren, M., Hong, S., Rubin, C., & Uy, P. (2009). Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record*, *111*(9), 2209–2254.

39. Yavuz Konokman, G., ve Yokuş, G. (2016). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 176-193.

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

Research Article

Subject Area
Political Science and International Relations

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3556-3565

Arrival
18 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
65816
Article Serial Number
29

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.65816

How to Cite This Article
Yanıkdağ, T. & Karabulut, A. (2022). "Avrupa Birliği'nin Aşı Politikasına Biyopolitik Bir Bakış: Takip Sistemlerinden Aşı Kartı Uygulamalarına" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3556-3565

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

Avrupa Birliği'nin Aşı Politikasına Biyopolitik Bir Bakış: Takip Sistemlerinden Aşı Kartı Uygulamalarına[1]

A Biopolitical Look at the European Union's Vaccine Policy: From Tracing Systems to Vaccine Card Applications

Tülin Yanıkdağ [1] Arzu Karabulut [2]

[1] Dr. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
[2] Doktora Öğrencisi., İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

ÖZET

Avrupa Birliği (AB) Mart 2020'de küresel bir sağlık krizi ile karşı karşıya kalmıştır. COVID-19 pandemi sürecinin başlaması ve hızla bütün dünyaya yayılmasıyla, Üye Devletler izledikleri politikalar nedeniyle eleştirilmiştir. Çin'de başlayan salgın hızla başta İtalya, İspanya, İngiltere gibi Avrupa ülkeleri olmak üzere tüm dünyaya yayılmıştır. Salgının ilk günlerinde ihracat kısıtlamalarının başlaması, tıbbi malzemelerin diğer ülkelerle paylaşılması konusundaki isteksizlik, karantina uygulamaları ve sınırların yabancılara kapatılması gibi bir dizi önlem alınmıştır. Bu önlemlerin altında yatan ulusal kaygılar AB normlarının sorgulanmasına yol açmıştır. COVID-19 aşılarının geliştirilmesiyle söz konusu bu ulusal kaygılar aşı milliyetçiliği adı altında yeniden gündeme gelmiştir. Salgının başlangıcında alınan acil önlemlerin ve güvenlik endişelerinin yanına aşı olmayanların seyahat özgürlüğüne kısıtlama getirilmesi, yalnızca belirli aşıları yine belirli dozlarda olmuş kişilere seyahat özgürlüğü tanınması gibi yeni yükümlülükler eklenmiştir. Avrupa'nın bazı ülkelerinde zorunlu aşı tartışmaları devam ederken, Avrupa içerisinde seyahatlerin devam edebilmesi için dijital aşı sertifikası uygulaması geliştirilmiştir. Bu çalışma, AB'nin izlediği aşı politikasının korona virüs süreciyle birlikte verdiği sınavı, biyopolitika kavramı çerçevesinde ele almayı hedeflemektedir. Bu bağlamda COVID-19 salgınında devletlerin iktidar-beden ilişkisini denetim ve gözetim teknolojilerini kullanarak sağlık sektörü içerisinde nasıl kurguladığı, buna karşın bireysel ve toplumsal direnişin nasıl işlediği incelenecektir. Çalışmada ayrıca aşı taraftarlığı ya da aşı karşıtlığı meselesinde biyopolitika ve bireysel rıza ilişkisi sorgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, COVID-19, Aşı, Biyopolitika, Aşı Kartı

ABSTRACT

The European Union (EU) faced a global health crisis in March 2020. Since the start of the COVID-19 pandemic and its rapid spread all over the world, the EU Member States have been criticized due to the policies that they have followed. The pandemic, which started in China, spread rapidly all throughout the world, initially spreading vigorously in several European countries such as Italy, Spain, the United Kingdom. In the early days of the outbreak, a series of measures such as export restrictions, the reluctance to share medical supplies with other countries, and the closing of borders to foreigners, were implemented. The national concerns underlying these measures have led to the questioning of EU norms. After the development of COVID-19 vaccines, these national concerns have become an interest of concern under the name of vaccine nationalism. In addition to the immediate measures and security concerns taken at the beginning of the outbreak, new regulations, such as restricting the freedom of movement of those who are not vaccinated and recognizing the freedom of movement for people who have had certain vaccines in certain doses, have been granted. While the debate on mandatory vaccination continues in some European countries, a digital vaccination certificate application has been developed in order to continue travel throughout Europe. This study aims to address the test of the vaccine policy followed by the EU along with the coronavirus within the framework of the concept of biopolitics. In this context, the study examines how states construct the power-body relationship in the health sector by using control and surveillance technologies in the COVID-19 outbreak and how individual and social resistance works. In addition, it investigates the relationship between biopolitics and individual consent based on the issue of vaccine advocacy and the anti-vaccine push-back.

Keywords: The European Union, COVID-19, Biopolitics, Vaccine, Vaccination Certificate

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanlığın karşılaştığı en büyük sorun halkalarından biri, şüphesiz salgınlardır. İki yılı aşkın süredir devam eden ve dünyayı alt üst eden COVID-19 pandemi süreci de tıpkı diğer salgınlar gibi yalnızca yaşam ve ölüm arasındaki dengeyi değil, aynı zamanda toplumlar ve devletler nezdinde de sarsıcı etkileriyle salgın tarihindeki yerini aldı. Bireyler, toplumlar, devletler derken, geçmiş salgınlardan farklı olarak bir de sosyal medya boyutunun eklenmesiyle birlikte çok katmanlı etkilere sahip bir sağlık krizi bir anda tüm dünyanın gündemi haline geldi. AB, sağlık konusunda küresel çapta bir krizle karşı karşıya kaldı. Bu süreç içerisinde Birliğin benimsediği ve ilke edindiği birtakım değerlerin uygulanması konusunda gerçekte olanla olması istenen arasındaki farkın açıkça ne kadar büyük olduğu görülmüştür.

[1] Bu makale, İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin 9 Mayıs 2022 tarihinde düzenlediği "Güncel Tehditler ve Fırsatlar Karşısında Avrupa Birliği ve Türkiye" başlığını taşıyan konferansta sunulan bildiri metninin kapsamı genişletilmiş tam halidir.

Küresel bir sağlık krizi karşısında ulusal reflekslerle hareket eden AB üyesi devletlerin korona virüse çare olduğu düşünülen aşının bulunmasıyla birlikte yeni bir boyut kazandığını söylemek mümkündür. Bu çalışma, klasik iktidar anlayışından hareketle devlet denilen aygıtın; tüm bu karantina, mobil cihazlara indirilebilen dijital yazılımlar, seyahat özgürlüğünün kısıtlanması, dijital aşı sertifikası ya da aşı pasaportu, belirli bir yaş grubunun belirli saatlerde sokağa çıkmasının yasaklanması gibi uygulamaları nasıl bir biyopolitik yaklaşım içerisinde geliştirdiğini AB çerçevesinde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda öncelikle pandeminin henüz daha ilk aşamasında alınan önlemlerin sınırlılığına ve devletlerin, yalnızca virüsün bazı ihtiyaç malzemelerinin paylaşımı konusuna değinilecektir. Salgının yayılmasını önlemek adına ihracat yasaklarından maske diplomasisine kadar pek çok konu gündeme gelmiştir. Ayrıca bireylerin virüsü kontrol altına almak ve ölümleri durdurabilmek için bireysel takibi kolaylaştıran mobil uygulamaların kullanılmaya başlandığı bir döneme girilmiştir. İlerleyen süreçte aşıya yönelik çalışmaların başlamasıyla birlikte maske diplomasisinden aşı milliyetçiliğine ve aşı diplomasisine geçilen salgın gündeminde devletlerin denetleme aracı olarak aşıya yönelik yaklaşımlarına dikkat çekmek gerekir. Avrupa Birliği özelinde aşı ve biyopolitika arasındaki bağı inceleyen bu çalışmada özellikle aşı kartlarına yönelik eleştiriler, dijital aşı sertifikası ya da zorunlu aşı kararları gibi tartışılmaya devam eden hususlar ele alınacaktır.

2. MASKE, MESAFE, HİJYEN: PANDEMİNİN İLK DÖNEMİNE DAİR BİR HATIRLATMA

COVID-19 salgınına dair ilk vaka, Çin'de tespit edilmiş ve ardından dehşet verici bir hızla önce Avrupa'ya, sonrasında ise dünyanın hemen her köşesine yayıldığı görülmüştür. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ilk aşamada 30 Ocak 2020'de halk sağlığı acil durumu ilanında bulunurken, akabinde 11 Mart 2020'de ise pandemi ilan etmiştir. Pandemi ilanını, ülkelerin kapanma ve karantina süreçleri izlemiştir. Hatırlanacağı üzere henüz bir çözüm bulunmasından çok uzak olan o ilk günlerde esen panik havasında devletlerin bulduğu çözümlerin başında yurtdışında bulunan ülke vatandaşları dışında genel itibarıyla tüm yabancılara sınırları kapatmak gelmekteydi. Bunun yanı sıra ülke sınırları içerisinde belirli saatlerde uygulanan sokağa çıkma yasakları ve solunum yoluyla bulaşan bir virüse karşı uygulanabilecek en önemli tedbir aracı olarak kullanım zorunluluğu getirilen maske, bulaş riskini en aza indirme düşüncesiyle sıkı tedbirler eşliğinde sosyal mesafe uygulanması ve bireysel olarak dikkat edilmesi gereken bir çok hijyen kuralı, salgın döneminin en önemli karar ve uygulamaları arasındaydı.

Devletlerin hazırlıksız yakalandığı küresel salgın tehdidiyle birlikte tıbbi malzeme, maske, ilaç vb. ürünlerin yeterli miktarda temin edilmesi konusunda ciddi sorunlar yaşandı. Hatta bu noktada uluslararası alanın gündemine "ihracat yasakları" dediğimiz bir madde daha eklendi. Amerika, Donald Trump döneminde yakalandığı bu salgında, tıbbi malzeme ve maskelerin Latin Amerika ülkelerine ve Kanada'ya ihraç edilmesini engelleme çabasıyla salgın gündemine damga vurdu. Tıbbi cihaz ve ilaç dağıtımı konusunda da benzer bir politika izlendi ve bu doğrultuda "en az altmış dokuz ülkeye" ihracat yasağı ya da kısıtlamaları uygulandı. Bütün bu uygulamaların gerekçesi basitti; Trump'ın deyimiyle Amerika'nın maske, ilaç ve tıbbi malzemeye ihtiyacı vardı ve ulusal şirketlerin de Amerika dururken sırf sözleşmede yer alan hükümlere dayandığı için bunu başka ülkelere vermesi kabul edilemezdi. Bu durum, diğer devletler açısından söz konusu malzemeler için ülke içinde üretime başlanması zorunluluğunu getirmişti. Tabi, tıbbi malzeme konusundaki kaygılara, salgının ilerlemesi durumunda eklenecek gıda kriziyle ilgili olası senaryoların eklenmesiyle birlikte tarım ürünleri konusunda da benzer durumlar yaşandı (Balta, 2020: 216-217; Pandey, 2020; Çetin ve Yücesoy, 2020: 175-182). Tıbbi malzemelerin başka ülkelerle paylaşılması noktasında devreye giren ulusal kaygılar, gıda ürünlerinin paylaşılması konusunda da baş göstermişti. *Maske diplomasisi*, *korona milliyetçiliği*, *gıda milliyetçiliği* gibi kavramların gündeme gelmesi yine bu dönemin ürünüdür.

Salgının henüz ilk aşamasında devletler nezdinde bu tür sıkıntılar yaşanırken; ülkelerin politik yaklaşımlarında bir ayrışma dikkat çekiciydi. ABD dışa kapalı bir diplomasi anlayışını benimserken; Çin'in bu aşamada çok daha farklı yaklaşım benimsediği görülür. Nitekim Çin'in test kiti, maske ve solunum cihazı gibi o dönemde zor bulunan malzemelerin yanı sıra tıbbi destek amacıyla kendi doktorlarını, salgının yıkıcı etkilerinin görüldüğü İtalya, İspanya, Fransa gibi Avrupa ülkelerinin yanı sıra Kamboçya, Filipinler, İran, Irak gibi pek çok ülkeye göndermesi oldukça önemliydi (Koç, 2021: 112; Kuo, 2020). Başlangıçta bu tür malzemelerin coğrafi olarak çok uzak noktadaki ülkelerle paylaşılması bir diplomatik temas aracıydı. Nitekim devletlerin birbiri ardına kendi aşılarını üretme kararlarını açıklamalarıyla birlikte tam anlamıyla bir yarışa dönen aşı üretimi konusunda da Çin tarafından benzer bir yaklaşımın benimsendiği görülecektir.

Avrupa ülkelerine baktığımızda ise özellikle AB üyesi devletler açısından Birliğin sahip olduğu değerler sistemi adına salgının bir güven ya da başka bir ifadeyle turnusol testi (Ocak ve Erhan, 2021: 21-43) şeklinde yorumlanmasını sağlamıştır. *Maske-mesafe-hijyen* dönemi diye adlandırabileceğimiz belirsizliklerin hakim olduğu bu dönemde, Avrupalı liderlerin yaptığı açıklamalara bir göz atmak gerekebilir. Fransa Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron, salgınla mücadele konusunda Üye Devletlerle birlikte ortak hareket edilmediği ve zarar gören ekonomiler

desteklenmediği takdirde AB'nin çökeceğine işaret etmiştir. Alman Başbakan Angela Merkel'in "Alman nüfusunun % 60-70 oranında bu salgına kesin yakalanacağı ve yüzbinlerce insanın belki de hayatını kaybedeceği" şeklindeki beyanının yanı sıra Brexit sürecinin mimarı İngiltere'de Başbakan Johnson'un sürü bağışıklığına vurgu yapması ancak bu bağışıklığın milyonlarca insanın yaşamını kaybedeceği anlamına geldiğini belirtmesi tepkileri çekmiştir. Diğer taraftan, Sırbistan Cumhurbaşkanı Alexander Vučić'in "AB'nin kağıt üzerinde bir peri masalı" olduğunu belirtmesi (Simic, 2020; Koç, 2021: 113) ve Birlik adı altında oluşturulmaya çalışılan dayanışmayı reddetmesi ise AB'ye yönelik güven kaybına bir örnek olarak sunulabilir.

Kurumsal anlamda AB'nin bu dönemdeki yaklaşımına bakıldığında ise salgına hazırlıksız yakalanılmasının şoku henüz atlatılamamışken, AB kurumlarının acil önlem paketi oluşturmakta geciktiği görülmektedir. Üye Devletler ve Birlik arasındaki bağın zayıflığının bir göstergesi olarak salgının İtalya ve daha sonra İspanya, Fransa gibi ülkelere sıçradığı ve İtalya'da durumun giderek ağırlaştığı hatırlanacaktır. Nitekim AB Komisyon Başkanı Ursula von der Leyen, İtalya'da ilk vakanın görülmesinden tam kırk yedi gün sonra bu önlem paketini önerebilmiştir.[2] Macron'un "savaşta olma hali", Merkel'in ise "İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana karşılaşılan en ciddi durum" (Akdoğan vd., 2020: 49) diye niteliği salgını yönetme konusunda Birliğin koordinasyonu hızlı bir şekilde sağlayamadığının altını çizmek gerekir.

3. SİBER BİYOGÖZETİM VE COVID-19'LA MÜCADELE

Tüm dünya COVID-19 kriziyle nasıl başa çıkılabileceğine odaklanırken, henüz aşı konusunda bir umut ışığının belirmediği bu dönemde salgınla mücadele konusunda alınan önlemler arasında iktidarların başvurduğu denetim ve gözetim mekanizmaları dikkat çekicidir. Bu bağlamda, özellikle dijital alanda bireylerin izlenmesine ve daha rahat kontrol edilmesine imkan tanıyan birtakım uygulamaların kullanılmaya başlandığı görülür. Hatta şu bir gerçektir ki "dijital teknolojiler bedeni biyolojik parçalarına ayırmayı, bedenler ve gerçek bireyler arasında bir eşleştirme yapmayı, böylece bireylerin ve toplulukların izlerini sürüp onları takip etmeyi kolaylaştırmıştır" (Polat, 2020: 96). COVID-19'la mücadelede kullanılan dijital uygulamalar da toplulukları kontrol etme amacı taşıyan iktidarlar için benzerine az rastlanır bir fırsatlar zinciri sunmuştur.

Ünlü filozof Byung-Chul Han salgının bedenleri yalnızca fiziksel olarak değil aynı zamanda dijital anlamda da gözetlemenin birer nesnesi haline getirdiğine dikkat çeker. Nitekim bu tespiti yaparken, Çin ve Güney Kore gibi ülkelerin pandemiyi kontrol altına almak adına başvurdukları yöntemlerden yola çıkar. Yüz tanıma sistemleri, *sosyal kredi sistemi* denilen ve bireylerin sosyal ağlarda bıraktığı izlerden oluşturulan sistem ya da şehirlerin kritik noktalarına yerleştirilen ateş ölçen kameralar gibi bir dizi çarpıcı örnek sunar. Pandemiye karşı mücadelenin dijitalleştiğini belirten Byung-Chul Han, doğrudan sağlıkla ilgili bir sorunu çözmenin yolunun yalnızca bulaşıcı hastalık uzmanlarının ya da virüs bilimiyle uğraşanların değil, ilginç bir şekilde bilişim ve veri uzmanlarının da bu mücadelenin içerisinde yer aldığını ifade etmektedir. Bireylerin tek tek izlenebilmesi için geliştirilen QR kodları renklerine göre ayrıştırılmıştır. Kodun yeşil olması kamu kuruluşlarına ve sosyal alanlara giriş ön şartı ve serbestliği sağlarken, kırmızı olması iki haftalık karantina ve izolasyon zorunluluğu anlamına gelir. Byung-Chul Han, QR kodlarından elektronik bilezik yöntemlerine kadar tüm bu uygulamaların *dijital bir feodalizmde* yaşadığımıza işaret ettiğini söyler.[3]

Byung-Chul Han'ın pandemiye dair aktardığı bu tespitler bir anlamda tarihçi Yuval Noah Harari'nin tespitiyle örtüşür. Harari New York Times'ta yayınlanan *Koronavirüs Sonrası Dünya* başlığını taşıyan makalesinde "Eğer dikkatli olmazsak bu salgın gözetim tarihinde bir dönüm noktası olacak" sözleriyle COVID-19 salgını ve iktidarların bireyi gözetim altında tutma konusunda gösterdiği olağanüstü çabaya dikkat çeker. Hatta pandeminin bireyleri iki seçim arasında bırakacağını söyler. Ona göre hepimizin karşı karşıya kalacağı bu seçimlerin "birincisi, totaliter gözetim ile vatandaşın güçlendirilmesi arasında, ikincisi ise ulusalcı tecrit ile küresel dayanışma arasında" gerçekleşecektir (Harari, 2020).

Dijital feodalizm tespitinde bulunan Byung-Chul Han'ın bu döneme yönelik bir diğer tespiti ise iktidarların başvurduğu bu tür yöntemlerin yalnızca Asya ülkelerinde görülmemesi ya da başka bir deyişle *Batı'da* da benzer uygulamalara rastlanabileceği gerçeğidir. Pandemi ile birlikte birçok Avrupa ülkesinde "kitlesel gözetimi kolaylaştırıcı" uygulamalar gündeme gelmiştir. Örneğin, Almanya ve Avusturya'nın kendi vatandaşlarına yönelik

[2] Ursula von Der Leyen, G-7 liderleriyle yaptığı görüşmede AB ve Shengen alanına yapılacak zorunlu olmayan seyahatlere 30 günlük yasak getirilmesi gibi önlemler alınması gündeme gelmiştir (Nas, 2020). Bu kararın hemen ertesinde 17 Mart'ta gerçekleştirilen AB Konseyi toplantısında ise virüsün yayılmasının önlenmesi, tıbbi malzeme temini, virüse karşı yürütülecek araştırmaları teşviki ve krizin sosyoekonomik sonuçlarıyla mücadele edilmesi gibi dört başlıkta toplanacak bir öncelikler listesi belirlenmiştir (The European Union Council, 2020).

[3] Bu tehlikenin yalnızca Asya ülkeleri için değil, Batı için de geçerli olduğuna dikkat çeken yazar, "Pandeminin Batı liberalizmi için temsil ettiği tehlikeyi vurgulamak amacıyla Asya'ya atıfta bulunmak elzem bile değil. Panoptik gözetleme sadece Asya'ya özgü bir hadise değil. Şimdiden dünya çapında dijital bir panoptikonda yaşıyoruz zaten. Sosyal ağlar da git gide daha fazla kullanıcıları gözetleyen ve acımasızca elinde oynatan bir panoptikona benziyor. Kendimizi bile isteye gözler önüne seriyoruz. Bizi verilerimizi teslim etmeye mecbur etmiyorlar; içsel bir zorunlulukla yapıyoruz bunu" sözleriyle bireyin dijital anlamda sürekli izlendiğini ve artık bireyin kendisinin de bu durumu kanıksadığını belirtir (Han, 2020; Gökdağ ve Karadeniz, 2021: 286).

dijital hareket profilleri çıkardığı aktarılmaktadır. Kişisel verilerin gizliliği prensibini göz ardı eden bu tür yaklaşımlar açısından COVID-19'la mücadele iktidarlara geniş bir gözetim ve denetim alanı tanımaktadır. "Sarkacın bireysel özgürlükten bireyin kontrolüne döndüğü" (Polat, 2020) bu yeni sistemde virüsün demokratik olup olmadığı dahi tartışmaya açılmıştır.[4] İktidara tanınan geniş denetim alanı içerisinde bireyin hareketlerini izleme noktasında son derece kullanışlı birtakım uygulamaların varlığı ve etkinlik düzeyi yadsınamaz. Pandeminin özellikle ilk evresinde mobil cihazlara indirilebilen birtakım uygulamalar virüsün seyrini izleme kapsamında bireysel takibi mümkün kılmıştır. Byung-Chun Han'ın Çin ve Güney Kore'den aktardıklarını destekleyici birçok uygulamadan söz edilebilir. Rusya'daki *QR kod*[5] uygulaması, İsrail'in *HaMagen'*i, Singapur'da kullanılan *TraceTogether* (The World Economic Forum, 2020; Tunçer, 2020: 9-26) ya da Avustralya'da nüfusun dörtten birinden fazlasının indirdiği *COVIDSafe* bu uygulamalara örnektir.

Avrupalı devletlere baktığımızda ise örneğin Almanya'da 15 milyondan fazla kişinin kullandığı *Corona-Warn-App*'in (Dix, 2020: 779-785) yanı sıra mobil takip sistemlerinin ve uzaktan destek sağlayıp risk değerlendirmesi yapan sohbet robotlarının kullanıldığı görülmektedir (The Medical Futurist, 2020; Mageit, 2021). İsviçre'nin *SwissCovid* uygulamasını geliştirdiği bilinmektedir. İtalya, İngiltere ve Fransa ise kapanma ve karantina dönemlerinde evden çıkışları "kağıt ya da SMS yoluyla" izne bağlayıp kontrol altında tutmaya çalışmıştı. Polonya ise karantinada olan insanlara zorunlu olarak uygulanan ve "kişisel veri kayıtlarını kurumsal erişime açık olması kaydıyla altı yıl süresince saklamaya yönelik" bir sistemden yararlanmıştı (Polat, 2020: 98). Daha tanıdık bir örnek de Türkiye'den verilebilir. *Hayat Eve Sığar* (HES) uygulaması, bir anlamda "*evde kal*, *sosyal mesafe*, *fiziki temassız hayat* çağrılarına uyulup uyulmadığını kontrol altında tutmayı, ihlalleri tespit ve takip etmeyi mümkün kılan" bir uygulamadır (Polat, 2020: 97).[6]

Tüm bu uygulama örnekleri aslında "bedenleri ve bireyleri kendilerinin *veri nüshası (data double)* biyometrik gözetim rejimlerinin" (Los, 2006: 74) elini güçlendirmeye yaramaktadır. Ancak pandemiyi denetim altına alma amacı güden bu tür yaklaşımlarda asıl sorun, "devlet ve teknoloji devleri işbirliğinde nasıl bir biyopolitik güvenlik ve eşitlik kurgulandığıdır" (Polat, 2020: 100). Başka bir deyişle, bireye dair işlenen verilerin ne kadar süreyle ve ne kadarının saklanacağı sorusu yanıt aramaktadır.

4. AŞININ BULUNMASIYLA BAŞLAYAN YENİ SÜREÇ

Dünya Sağlık Örgütü'nün pandemi ilanının ardından alınan karantina, sınırları kapatma gibi etkisi son derece kısıtlı önemlere rağmen umutla beklenen bir gelişme, virüse karşı etkin bir aşının üretime geçmesiydi. Birçok ülke kendi kaynaklarıyla aşı üretim çalışmalarına başladığını açıkladı. Bu aşamada en merak edilen konu, ilk aşının hangi ülke tarafından üretileceğine dairdi. Nitekim virüsün dünya üzerinde görüldüğü ilk ülke olan Çin, aşı yarışında da ipi göğüsleyerek *Sinovac* adını verdikleri ve COVID-19 virüsüne karşı etkin olduğunu iddia ettikleri aşıyı uluslararası kamuoyunun dikkatine sundu. Ardından pek çok devlet, yoğun bir şekilde aşı siparişinde bulundu. Ekonomik açıdan refah düzeyleri yüksek olan ülkelerin, kendi nüfuslarına yetecek miktarın çok üzerinde aşı siparişinde bulunmaları başka bir deyişle, *aşı stokçuluğu* yapmaları[7] küresel bir sağlık krizinin yarattığı eşitsizliği gözler önüne sermesi bakımından son derece önemlidir. Aşının dünya geneline dağılımı noktasında devletlerin izlediği bu yol, *aşı milliyetçiliği* olarak adlandırılmaktadır. Daha açık bir ifadeyle aşı milliyetçiliği, devletlerin kendilerine yetecek dozda aşıyı elde edemedikleri takdirde başka devletlerin aşıya erişimini geciktirme yönünde sergilediği eğilimi anlatan bir kavramdır. Küresel bir sorun karşısında ulusal kaygılarla hareket edilmesi, sorunu çözümsüzlüğe itmekten öteye gitmese de korona virüs ile mücadelede önemli bir aşama olan aşıya erişim konusunda devletler arasında yaşananlar, küresel eşitsizliğin salgınla birlikte daha da derinleştiğini göstermektedir.

---

[4] Virüsün demokratikliğinden daha doğrusu COVID-19 salgınının demokratik bir salgın olduğundan kasıt; sınıfsal ayrım gözetmeden toplumun her kesiminden insanın maruz kalabilmesinden, az gelişmiş ya da çok gelişmiş ülke ayrımı yapmaksızın tüm dünyayı etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Demokratik bir virüs olmadığı savını destekleyenler açısından ise bireyin virüs karşısında sağ kalma ihtimalinin bağışıklık sisteminin güçlü olmasıyla ya da başka bir deyişle, bireyin nasıl bir hayat sürdüğüyle ilgilidir (Balta, 2020). Bu sorgulamaya önemli bir katkı Judith Butler'den gelir. Butler, özellikle evlere kapanma ve tecrit durumuna ilişkin ortaya koyduğu tespitlerinde "hangi ev" sorusunu yönelterek, ABD'de yaşayan ve sayısı milyonları bulan evsizlerin varlığına dikkat çeker. Evleri olmadığı gibi aile gibi görebilecekleri yakınları da bulunmayan insanlardan yola çıkarak kimin hayatta kalacağını ya da kimin öleceğini sorgular. Bireyi hasta etme ve öldürme konusunda eşitlikçi olarak değerlendirdiği virüsün, aynı zamanda yoksul insanları daha da güvencesiz bıraktığı çelişkili bir duruma değinir (Butler, 2020; Uyanık ve Gücenmez, 2021: 26).

[5] Bu uygulama, PCR testi pozitif çıkan ve karantinada kalması gereken hastaların takibini ve kolluk güçlerinin bireylerin sokağa çıkma izni olup olmadığını izlemelerini kolaylaştırmak amacıyla geliştirdikleri mobil bir yazılımdır. Bireyin talep ettiği QR kodu uygulama üzerinden indirilmekte ve gerekli görülen hallerde güvenlik güçlerine gösterilmektedir (Kelion, 2020; Konak ve Ertan, 2020: 37).

[6] *Hayat Eve Sığar* takip uygulamasıyla ilgili olarak dikkat çekilmesi gereken bir husus, 9 Nisan 2020 tarihli bir düzenlemeyle Kişisel Veri Koruma Kanunu (KVKK) kapsamı dışında tutulmasıdır. KVKK'nın 6 maddesinin 3. fıkrası gereğince "kamu sağlığının korunması, koruyucu hekimlik" ile ilgili işlenecek verilerin "rıza aranmaksızın işlenmesine" imkan tanınırken, salgınla mücadele kapsamında HES uygulamasının AB üyelerinde görülen örneklerin aksine kapsamı daha da genişletilmiştir.

[7] Örneğin Kanada, nüfusunun beş katı oranında aşı siparişinde bulunmuştur (Marcus, 2021).

Çin'in ardından Amerika, İngiltere, Rusya ve Almanya gibi ülkelerin kendi aşılarını piyasaya sürmeleriyle birlikte başlangıçta merakla beklenen "aşı bulunacak mı" sorusu, yerini "hangi aşı tercih edilmeli" sorusuna bırakmıştır. Bu soru, virüsün yayılma hızını ya da bireyin bedenine verdiği zararı en aza indirme kaygısından ziyade devletlerin nüfuzunu arttırma kaygısını taşımaktadır.

Aşılama faaliyetlerinin dünya genelinde yaygın bir şekilde gerçekleştirilmesiyle aşının siyasal bir araç olarak kullanılması da ayrı bir gündem konusu olmuştur. Başlangıçta maske, tıbbi malzeme eksikliği gibi konularda ülkeler arasında rastlanan "yardımlaşmama" eğiliminin bir benzeri, aşı konusunda da görülmüştür. Amerika'nın ürettiği *Moderna* aşısını piyasaya süren ilaç şirketinin az gelişmiş ülkelerden gelen siparişleri bekletmesi ya da gelişmiş bir ülkeye uyguladığı fiyat politikasından saparak normalin üç katı bir fiyat istemesine dair gelişmelerin uluslararası kamuoyuna yansıması eleştirileri de beraberinde getirmiştir (Robins, 2021).

Diğer taraftan Çin, salgının ilk ortaya çıktığı dönemde dünyanın farklı ülkelerine yaptığı maske ve tıbbi yardımın yanına, Sinovac aşısını üretmelerinin ardından aşı yardımını da eklemiştir. Benzer bir eğilim, *Sputnik-V* aşısını üreten Rusya açısından bakıldığında da görülecektir. Rusya'nın az gelişmiş ülkelerde nüfuz elde etme çabasının bir aracı olarak aşıyı kullandığı bilinmektedir (Ullah vd. , 2021: 2). Bir anlamda maske diplomasisinin yerini *aşı diplomasisi* almıştır.

5. AB DEĞERLERİNİN SORGULANMASI: AŞI & DAYANIŞMA?

Aşının yerini aşı milliyetçiliği ve aşı diplomasisine yönelik tartışmalara bırakmasıyla birlikte salgının seyri açısından yeni bir döneme girilmiştir. Korona virüsün yayılmasını önlemede ve bireylerin beden sağlığını bu virüse karşı korumada en etkin çözüm olduğu düşünülen aşının, sokağa çıkma yasaklarının son bulup normalleşme sürecine geçişi hızlandırması açısından önemi tartışmasızdır. *Sinovac, Moderna, Sputnik-V* gibi aşıların yanı sıra İngiltere'de üretilen *Astra-Zeneca* ve özellikle Amerikalı *Pfizer* ilaç şirketinin ürettiği ve Alman aşısı olarak da bilinen *BionTech* (Bandiani vd. , 2020) aşısı eklenmiştir.

Aşı meselesi, her ülkenin kendi üretimine geçtiği ve ekonomik açıdan başka ülkelere satabileceği çok önemli bir sağlık ürünü halini almıştır. Bu noktada Avrupa Birliği'nin aşı politikasına bakıldığında birkaç önemli hususun altını çizdikleri görülür. Bu hususlar; "aşıların kalitesinin ve etkinliğinin sağlanması, küresel dayanışma çabalarına destek verirken Üye Devlet ve nüfusları için aşılara zamanında erişilebilmesinin güvence altına alınması, aşıların güvenli etkili bir şekilde uygulanması, AB'deki herkesin eşit bir şekilde uygun fiyatlı bir aşıya mümkün olan en kısa zamanda erişiminin sağlanması**,** ayrıca güvenli ve etkili aşıların yaygınlaştırılması, dağıtımının yapılması konusunda AB ülkelerinde gerekli hazırlıkların yapıldığından emin olunmasıdır" (The European Commission, 2020). Avrupa Komisyonu'nun 17 Haziran 2020'de sunduğu aşı stratejisi, COVID-19 ile mücadele kapsamında üretilen aşıların geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını hızlandırma amacı taşır.

Avrupa Birliği aşının eşit ve hızlı bir şekilde dağıtımını sağlamayı hedeflerken, aşı çeşitliliğinin artmasıyla birlikte başlangıçta tünelin sonundaki umut ışığı olarak değerlendirilen ve birçok ülkenin vatandaşlarına uygulamakta bir sakınca görmediği Çin aşısının etkinlik düzeyi sorgulanmaya başlamıştır. Özellikle Avrupa ülkelerine seyahat edecek kişilerin *belirli* aşıların *belirli* dozlarda uygulanmasını talep etmeleri, aşı üreten ve kendi vatandaşlarına bu aşıları uygulayan devletler açısından sorun teşkil etmektedir. Avrupa'ya seyahat etmek isteyenler açısından belli aşıları olmaya yönlendirilmeleri söz konusudur. Yakın zamanda Almanya, ülkeye giriş koşullarını açıklarken, AB'nin tanıdığı aşıları yaptırmış olma şartı aradığını açıklamıştır.[8] Diğer taraftan BionTech aşısı, 21 Aralık 2020'de Avrupa Komisyonu kararıyla AB içerisindeki ilk yetkili COVID-19 aşısı olmuştur (Ocak ve Erhan, 2021: 35). *BionTech* dışında Avrupa içerisine yapılacak seyahatlerde geçerliliği kabul edilen aşılar arasında *Moderna, Astra-Zeneca, Johnson and Johnson ve Novavax* yer almaktadır. Avrupa İlaç Ajansı (EMA) şu ana kadar bu beş aşının kullanımına izin vermiştir.

Avrupa Birliği'nin COVID-19 sınavında karşılaştığı en büyük güçlüklerden biri, Üye Devletlerin birlik ruhuyla hareket etmemesi, salgına karşı ulusal reflekslerle hareket edip her birinde uygulanan salgın önlemlerinin farklılık arz etmesidir. Sürü bağışıklığı, karantina, sağlık hizmetlerinin ücretli ya da ücretsiz olması ya da aşıya erişim gibi konularda farklı uygulamalar söz konusudur. Bu durum, Birliğin dayanışma (*solidarity*) ilkesini olumsuz etkilemektedir (Ocak ve Erhan, 2021: 35). Benzer bir tutum, üretilen COVID-19 aşıları için de söylenebilir mi sorusuna yanıt, AB'nin 1 Şubat 2022'den itibaren geçerli olacağını açıkladığı yeni yükümlülüklerinde aranabilir. Avrupa ülkelerine girişte ya da bu ülkeler arası seyahatlerde izlenecek prosedür kapsamında Birlik tarafından geçerliliği tanınan beş aşıdan herhangi birini yaptıranlardan bu durumu *dijital aşı sertifikası (aşı pasaportu)* ile kanıtlamaları talep edilmiştir. Yunanistan Başbakanı Kyriakos Miçotakis'in gündeme getirdiği dijital aşı sertifikası,

[8] Bu anlamda örneğin, Türkiye'nin ürettiği *Turkovac* aşısı geçersiz kabul edilecektir. Bu gelişme, Almanya'da yaşayan Türklerin Turkovac aşısını tercih etmeleri konusunu tamamen tartışmaya kapatacaktır.

pandemi sürecinin sekteye uğrattığı uluslararası seyahatlerin ve buna bağlı olarak turizm gibi sektörlerin yeniden canlandırılması amacını taşır. Bu uygulamayı başlatan ilk ülke, AB üyesi Yunanistan olmuştur (Euronews, 2021).

6. İKTİDARIN BASKI VE DENETİM ARACI OLARAK "AŞI" VE BİYOPOLİTİKA

Salgın, toplumsal hayatın gündelik pratiklerinden ekonomiye kadar birçok alanı derinden etkilerken, siyaset bilimi açısından çok önemli bir kavramı da gündeme taşıdı. İktidarların beden üzerindeki kontrol ve denetim mekanizmasını en iyi anlatan ve aslında gündemdeki yerini hep koruyarak bugünlere aktarılan *biyopolitikanın*; salgınla ve izleyen süreçte normalleşmeyle olan bağlantısı yadsınamaz. Bu perspektifle Avrupa içerisindeki aşı tartışmalarını, AB'nin aşı politikasını ya da COVID-19'un yarattığı değişimleri irdelerken, biyopolitikanın aşı ile olan yakın ilişkisini mercek altına almak kaçınılmazdı.

Biyopolitika, ünlü siyaset bilimi düşünürü Michel Foucault ile özdeşleşmiş ve her ne kadar onunla var olduğu düşünülse de Foucault'nun da belirttiği gibi kökeni çok daha eskilere uzanan bir kavramdır. Foucault, Brezilya'daki Rio de Janeiro Üniversitesi'nde üç ayrı konuşmaya imza atar. Biyopolitika kavramına ilk kez değindiği yer, bu konuşmalardan ikincisini teşkil eden *Toplumsal Tıbbın Doğuşu* başlıklı konuşmasıdır. Bu konuşmanın ardından yayınlanan birçok eserinde biyopolitikanın izini sürmek mümkündür.[9] Peki, biyopolitika kavramından ne anlaşılmalıdır?

Biyopolitika "toplumun ihtiyaç duyduğu bedeni üretmek ve korumak amacıyla onları disipline etmek, gözlemek, düzenlemek ve cezalandırmak" amacını taşır. Bu bakımdan en belirgin şekilde ortaya çıktığı dönem, salgın dönemleridir (Pylypa, 1998: 21-36; Konak ve Ertan, 2020: 27). Beden ve iktidar arasındaki ilişkiyi ele alan Foucault, bedeni "*olayların kaydolma yeri*" olarak tanımlar. İktidarın bu ilişkideki yeri ise kendi söylemiyle "*iktidarın asli konağı olarak beden, olayların 'nesnel' bir biçimde kayda geçildiği tarafsız bir vakayiname değil, aksine politik güçler arasındaki mücadelenin çeşitli düzeylerde yaşandığı bir mücadele alanıdır. Bu nedenle bedeni düşünmek demek, aynı zamanda iktidarı düşünmektir*" (Özmakas, 2019: 57). Beden ve iktidar arasındaki ilişkiyi bu şekilde açıklayan Foucault, biyopolitika ile biyo-iktidar kavramları arasında keskin bir ayrım yapmamıştır. Nitekim çalışmalarında bu iki kavramı birbirinin yerine kullandığına rastlanır.

Foucault, insan bedenini bir makine gibi değerlendiren bakış açısından ölüm, yaşam oranları gibi istatistiksel verilere dayalı ve aynı zamanda bedeni biyolojik koşullarıyla birlikte inceleyen bir anlayışa doğru geçildiğini saptar. Kontrol ve gözetim mekanizmalarının daha fazla bedene erişebilmesi için nüfus kavramını ön plana çıkarır. Nüfus "*bir risk havuzu*" olarak görülür. Aşı politikalarına ve salgın hastalıklara yönelik geliştirilen güvenlik teknolojilerinin özünde istatistik vardır. Bu bağlamda hastalık riski herkes için geçerliliğini korurken; bu riskin boyutu bireyden bireye, bedenden bedene değişiklik gösterecektir. Riskin boyutlarının bireyin yaşı, sağlık durumu ya da bulunduğu ortam gibi birçok etkene bağlı olduğu yeni bir güvenlik anlayışı söz konusudur (Birol, 2020: 251). Nüfus, istatistik ve iktidar arasındaki bağlantı ise içinde bulunduğumuz salgın döneminde bir kez daha ön plana çıkmıştır.

Virüs karşısında bireyi korumak adına hükümetlerin aldığı güvenlik önlemlerindeki sertlik, eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Özellikle de İtalyan düşünür Giorgio Agamben, salgının başlangıç döneminde İtalya'da yaşananlara tanık olup kaleme aldığı bir yazısında izlenimlerini ve tespitlerini aktarırken, salgın tehlikesi karşısında devletlerin başvurduğu önlemlerin orantısızlığına dikkat çeker. Hükümetlerin salgın karşısındaki tutumunu "*terörizmin istisnai önlemler almaya bahane olarak kullanılma ihtimali tüketildiğinde, bir salgın icat etmenin her türlü kısıtlamanın ötesinde böylesi önlemleri genişletmeye ideal bir bahane*" diye değerlendirerek kıyasıya eleştirir (Agamben, 2020).[10] Biyopolitikanın özünde yer alan iktidarın denetim ve gözetim mekanizmalarının dozunu giderek arttıran bir otoriterliği beraberinde getireceği kaygısını taşır.

Salgının başlarında alınan önlemler dizisi içerisinde Agamben; okulların kapatılması, derslerin internet üzerinden yapılması, "*politik ya da kültürel nedenlerle bir araya gelip konuşmayı ilk ve son kez durdurmak ve sadece dijital mesajların değiş tokuşuna izin verildiği*" ve ayrıca "*insanlar arasındaki her bir temasın –bulaşıcılığın- yerine makinelerin konduğu*" yeni bir düzende yaşamanın altını önemle çizer (Agamben, 2020).

COVID-19 gündemi içerisinde Agamben'i farklı bir yere koyan en önemli yaklaşım, aşı kartlarına dair yaptığı benzetmedir. Genel olarak iktidarlar; siber-biyogözetim, toplumsal direnişi kırma ya da karantina-tecrit- eve

[9] Bu konuşmalardan ilki "Tıbbın Krizi ya da Karşı-Tıbbın Krizi, ikincisi "Toplumsal Tıbbın Doğuşu" ve sonuncusu ise "Hastanenin Modern Teknolojiyle Birleşmesi" başlığını taşır. Foucault'nun biyopolitikayı ele aldığı çalışmaları yalnızca bu konuşmayla sınırlı kalmaz. College de France'da verdiği derslere ait notlardan oluşan *Toplumu Savunmak Gerekir*, *Cinselliğin Tarihi* adlı iki ciltlik eserinin ilki, *Güvenlik, Toprak, Nüfus* ve *Biyopolitikanın Doğuşu* adlı çalışmalarında kavrama ayrıntılı olarak değinir (Gökdağ ve Karadeniz, 2021: 277).

[10] Slavoj Zizek ise salgın sürecinde devletlerin ve uluslararası kuruluşların yapıcı bir rol üstlenerek olağanüstü önemler almasının bir gereklilik olduğu düşüncesini savunarak Agamben'e karşı çıkmıştır (Zizek, 2020).

kapanma gibi uygulamalarla bireyin başka insanlarla bir araya gelip politik ya da sosyal herhangi bir konuda tartışmalarının önüne geçmeye çalıştıkları konusunda eleştirilmiştir. Agamben ise bu tartışmaları bir adım daha öteye taşıyarak "İkinci Sınıf Vatandaşlar" başlıklı yazısında İtalya'da aşı olanlara verilen yeşil kartı, Nazilerin Yahudi yıldızlarına benzetir. Hatta bu durumu "yeşil kart (İtalya'nın aşı kartı), bu kartı olmayan kimseleri fiili sarı yıldız taşıyıcıları olarak kuruyor" diyerek açıklar (Bretton, 2021). Başka bir konuşmasında, "aşının insanları aşı kartı sahibi olmaya zorlamanın bir yolu" olduğunu belirten düşünüre göre bu yol aynı zamanda "insanların hareketlerini daha önce benzeri görülmemiş bir ölçüde denetlemenize ve izlemenize olanak tanıyan bir düzeneğe" işaret eder. Agamben, disiplin toplumundan denetim toplumuna geçişin artık kanıksandığını söyler fakat tam da bu noktada cevaplanması gereken bir soru vardır. İktidarın alıştırdığı bu denetim düzenekleri karşısında birey ya da toplumun, bu denetimi nereye kadar kabul edebileceğini sorgular.[11]

Agamben'in İtalya'daki aşı kartı uygulamasından yola çıkarak biyopolitika ve salgın ilişkisine dair yaptığı bu saptamalar, Avrupa'nın bir başka ülkesinde benzersiz katılıkta bir politikanın yürürlüğe girmesiyle yeniden okunabilir. Biyopolitika ve aşı ilişkisi perspektifinde AB üyesi ülkelerin izlediği aşı politikalarına baktığımızda en çarpıcı gelişmeyi Avusturya'nın kaydettiği söylenebilir. Avusturya, zorunlu aşı kararı alan ve bu anlamda tüm ülkeyi aşılamaya giden tek Avrupa ülkesidir. Fransa İtalya, İspanya, Belçika, Hollanda ve İngiltere gibi Avrupa ülkeleri ise salgın başladığında virüsün yayılma hızını kesmek amacıyla aldıkları önlemleri kaldırma kararı alırken (Deutsche Welle, 2022) Avusturya'nın zorunlu aşı hamlesi AB üyesi devletlerin, ulusal kaygılarla hareket edip birbiriyle uyumlu politikalar izlemediklerinin bir diğer göstergesi olmuştur. Bu bir açıdan Birlik içerisindeki dayanışma ilkesinin mevcut durumunu ortaya koyarken, başka bir açıdan küresel bir sorun karşısında otoriterleşen devlet uygulamalarına bir yenisini daha eklemektedir.

7. RIZA VE DİRENİŞ KAPSAMINDA AŞIYA TARAFTAR VE KARŞIT OLMA HALLERİ

Avusturya aşı zorunluluğu kararını uygulamaya koyarken, bu uygulamaya karşı çıkanlar açısından da durumu incelemek gerekir. Aşıya rıza göstermek ya da karşı çıkmak hallerinde biyopolitikanın rıza kavramını nasıl algıladığını ortaya koymak önemlidir. Biyopolitika ile nüfus ilişkisinde doğum-ölüm oranları, nüfus sayımı ya da ortalama yaşam süresi gibi verileri kayıt altına alan iktidar açısından bunu bir çeşit "nüfusu haritalandırma çabası" (Özmakas, 2019: 153) olarak değerlendiren Utku Özmakas'a göre "üstüne politikanın gölgesi düşen sayılar, zamanla kanaatleri yönlendirmenin birer aracı" haline gelecektir (2019: 155). Bedene giren virüsün ürettiği antikorlar gibi iktidar içerisinde beliren farklı direniş noktaları vardır. Bireyin iktidarın denetimine rıza göstermesi ise iktidarın bir taraftan topluma yönelik bilgi üretirken, diğer taraftan bireyin beden sağlığını hedef almasıyla sağlanmaktadır (Gürses, 2020). Başka bir deyişle iktidar bireyler üzerinde kontrolü sağlarken, iktidarın gerçekleştirdiği bu kontrole bireysel bir rıza da söz konusudur (Konak ve Ertan, 2020: 39). Avusturya'daki zorunlu aşı kararını protesto edenlere bir de bu perspektiften bakılmalıdır. Şubat 2022 itibarıyla Avusturya'da yürürlüğe giren düzenlemeye göre aşı yaptırmayanlara para cezası getirilirken aşı muafiyetinin kapsamı yalnızca hamileler, sağlığı aşıya uygun durumda bulunmayanlar ve korona virüsü yeni atlatmış olanlarla sınırlandırılmıştır. Ayrıca aşı karşıtlarının düzenlediği protesto gösterilerine karşı devletin verdiği yanıt, aşı olanları da kapsayan sokağa çıkma yasağı uygulaması olmuştur.

Zorunlu aşı politikası eleştirilirken bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin, bilgiye erişim hızına etkisinin aşı karşıtlığına yansıması da görülmektedir. Özellikle aşı reddi konusunda sosyal medyada paylaşılan bilgilerin dünya genelinde yayılma ve yeni destekleyiciler bulma hızı şaşırtıcıdır. Daha şaşırtıcı olan ise *aşı karşıtlığı* ya da *aşı tereddüdüne* bir çözüm bulma adına hükümetlerin aldığı farklı kararlardır. Örneğin, Yunanistan genç nüfusu aşıya ikna etmek için *150 Euro* değerinde bir harcama kartı vereceklerini taahhüt etmiştir. Fransa'nın bazı bölgelerinde yine aşı yaptıran gençler için çekiliş düzenleneceğinin açıklanması ya da Sırbistan Cumhurbaşkanı'nın aşı olan yetişkinlere belirli bir miktarda para hediye edileceğini açıklaması gibi birçok örnekten söz edilebilir (Euronews, 2021).

8. SONUÇ

COVID-19'la birlikte hayatımıza giren mobil uygulamalarla bireysel sağlık verileri işlenirken, bireyin ardında bıraktığı dijital izler iktidarın gözetimine ve denetimine sunulmaktadır. Bu durum, her ne kadar bireyin onayına sunulmuş gibi gösterilse de küresel çapta bir sağlık kriziyle mücadele edildiği gerekçesiyle bireysel *rıza* kavramı aslında devre dışıdır. Bu salgın döneminde, *Corona-app*'lerden *aşı pasaportu* uygulamalarına kadar iktidara

[11] Agamben'in bu yazısı, *aşı kartı* ile ilgili olarak İtalya'da yaşanan tartışmalar üzerinedir. Yazısının başlığını taşıyan "ikinci sınıf vatandaş" ifadesiyle hukuksal açıdan bakıldığında salgın koşullarında 1938'de yaşananları hatırlatarak demokratik bir toplumda Aryan olmayanların maruz kaldığı kısıtlamalara benzer şekilde inşa edilen ikinci sınıf vatandaşlığı kabul edebilmenin imkansızlığını vurgular. Yalnızca Nazi dönemini hatırlatmakla kalmaz, aynı yazıda Stalin dönemi uygulamalarından olan Sovyet vatandaşlarının bir yerden bir yere giderken göstermek zorunda oldukları geçiş belgesi ile salgınla birlikte bir müzeye ya da sinemaya girerken göstermek zorunda kalınan aşı kartları arasında paralellik kurar (Agamben, 2021).

denetim ve gözetim anlamında sınırsız bir alan açılmıştır. Aşı üretildikten sonra yaşanan gelişmeleri biyopolitika üzerinden tartışmaya açan bu çalışma, Avrupa Birliği üyesi ülkelerin salgınla mücadele kapsamında farklı politik yaklaşımları benimsediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde hareket ettikleri tek konu ise salgın tehdidini önleme adı altında başvurulan siber-biyogözetim uygulamalarıdır. Salgının devam etmesi, bu uygulamalara yenilerini ekleyebileceği gibi iktidarın toplum üzerindeki baskısı karşısında toplumun iktidara direnişi anlamında da birtakım gelişmeleri beraberinde getirebilir. Avrupa Birliği açısından ise pandeminin başlarında başarısız olduğu *dayanışma* sınavından, aşı sonrası süreçte geçip geçemeyeceğini ve bunun yanı sıra Avusturya'nın zorunlu aşı politikasının diğer Avrupa ülkeleri tarafından uygulanıp uygulanamayacağını zaman gösterecektir.

KAYNAKÇA

1. Agamben, Giorgio (2020). "Covid-19: Gerekçesiz Bir Acil Durumun Yarattığı İstisna Hali", (Çevrimiçi) https://terrabayt.com/covid19/covid-19-gerekcesiz-bir-acil-durumun-yarat tigi-istisna-hali, 18 Temmuz 2022.
2. Agamben, Giorgio (2021). "Peki ya aşı kartı sonuç değil de bir ereklilik ise?", (Çevrimiçi) https:// www.voltairenet.org/article214387.html, 22 Temmuz 2022.
3. Akdoğan, Muzaffer, Aylin Günay Atalı, Birsen Say, Necibe Gürdoğan Gür. (2020). "Avrupa Birliği'nin COVID-19 Yönetimi", Ekonomi, Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi, 5 (Özel Sayı), s. 32-58.
4. AKM Ahsan Ullah, Faraha Nawaz, Diotima Chattoraj (2021). "Locked up Under Lockdown: The COVID-19 Pandemic and Migrant Population", Social Sciences & Humanities Open, Vol.3, s. 1-6.
5. Avrupa Birliği Konseyi (2020). "Conclusions by the President of the European Council following the video conference with members of the European Council on COVID-19.
6. Balta, Evren (2020). "Covid 19 Demokratik Bir Virüs mü?", Birikim, (Çevrimiçi) https://birikimdergisi.com/haftalik/9975/covid-19-demokratik-bir-virus-mu, 7 Temmuz 2022.
7. Balta, Evren (2020). "Salgın, Kriz ve Ulus Devlet", Salgın: Tükeniş Çağında Dünyayı Yeniden Düşünmek, Der. Didem Bayındır, İstanbul, Can Sanat Yayınları.
8. Bandiani, A.A. , J. A. Patel, K. Ziolkowski, F. Nielsen (2020). "Pfizer: The Miracle Vaccine for COVID-19?", PublicHealth in Practice.
9. Birol, Ali Fuat (2020). "Uluslararası Siyaset Sosyolojisi, Biyo-İktidar ve Salgın Hastalıklar", Ekonomi, Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi, 5 (Özel Sayı), s. 240-256.
10. Bretton, Benjamin (2021). "Agamben Bu Ne Şimdi, ya da Felsefe Pandemide Nasıl Çuvalladı?", (Çevrimiçi) https://terrabayt.com/dusunce/agamben-bu-ne-simdi-ya-da-felsefe-pandemide-nasil-cuvalladi, 18 Temmuz 2022.
11. Butler, Judith (2020). Capitalism has its limits: discuss the COVID-19 pandemic, and its escalating political and social effects in America, Verso Books.
12. Çetin, Murat, Aysel Yücesoy (2020). "COVID-19 Sürecinde AB ve Türkiye'nin Tarım Politikalarına Yeniden Bakış", Yeni Türkiye Dergisi, Sayı: 113, s. 175-182.
13. Deutsche Welle (2022). "Avrupa Ülkeleri Kısıtlamaları Gevşetiyor", (Çevrimiçi) https:// www.dw.com/tr/avrupa-%C3%BClkeleri-k%C4%B1s%C4%B1tla malar%C4 %B1-gev%C5%9Fetiyor/a-60751437, 23 Temmuz 2022.
14. Dix, Alexander (2020). "Die deutsche Corona Warn-App-ein gelungenes Beispiel für Privacy by Design?", Datenschutz und Datensicherheit, 44, s. 779-785.
15. Euronews (2021). "Aşıya Teşvik Etmek İçin Hangi Ülkelerde Ne Tür Uygulamalar Var?", (Çevrimiçi)https://tr.euronews.com/2021/07/06/as-ya-tesvik-etmek-icin-hangi-ulkelerde-ne-tur-uygulamalar-var, 23 Temmuz 2022.
16. Euronews (2021). "Yunanistan, seyahatleri kolaylaştırmayı hedefleyen Covid-19 aşı sertifikası veren ilk AB üyesi oldu", (Çevrimiçi) https://tr.euronews.com/2021/02/23/ yunanistan-seyahatleri-kolaylast-rmay-hedefleyen-covid-19-as-sertifikas-veren-ilk-ab-ulkes, 13 Temmuz 2022.
17. Gökdağ, Kamuran, Sıtkı Karadeniz (2021). "Tıbbı Karantinaya Almak: Biyopolitika, Salgın ve Toplum", Journal of Islamic Research, 32(2), s. 274-292.
18. Gürses, Hakan (2020). "Korona Günlerinde Dayanışma, İktidar ve Direniş", (Çevrimiçi) https://birikimdergisi.com/guncel/10082/korona-gunlerinde-dayanisma-iktidar-ve-direnis, 23 Temmuz 2022.

19. Han, Byung-Chul (2020). "Dijital Bir Feodalizme Doğru mu Gidiyoruz?", (Çevrimiçi) https://medyascope.tv/2020/05/11/byung-chul-han-dijital-bir-feodalizme-dogru-mu-gidiyoruz, 7 Temmuz 2022.

20. Harari, Yuval Noah (2020). "The World After Coronavirus", (Çevrimiçi) https://www.ft.com/content/ 19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75, 7 Temmuz 2022.

21. Kelion, Leo (2020). "Coronavirus: Moscow rolls out patient-tracking app", (Çevrimiçi) https://www.bbc.com/news/technology-52121264, 7 Temmuz 2022.

22. Koç, Engin, (2021). "COVID-19 Krizinin Diplomasiye Etkisi ve Uluslararası Sistemde Artan Belirsizlikler", Uluslararası İlişkiler ve Diplomasi Dergisi, Cilt:4, Sayı: 1, s. 108-121.

23. Konak, Nahide, Cihan Ertan (2020). "COVID-19 Pandemisi ve Beden-İktidar İlişkisi: Foucaultcu Bir Analiz", Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 2, s. 26-40.

24. Kuo, Lily (2020). "China sends doctors and masks overseas as domestic coronavirus infections drop", (Çevrimiçi) https://www.theguardian.com/world/2020/mar/19/china-positions-itself-as-a-lead er-in-tackling-the-coronavirus, 5 Temmuz 2022.

25. Los, Maria (2006). "Looking into the Future: Surveillance, Globalization and the Totalitarian Potential", Theorizing Surveillance: The Panopticon and Beyond, Cullompton, Der. David Lyon, UK, Willan Publishing.

26. Mageit, Sara (2021). "The European digital health revolution in the wake of COVID-19", (Çevrimiçi) http://www.healthcareitnews.com/news/emea/european-digital-health-revolution-wakee-covid-19, 7 Temmuz 2022.

27. Marcus, Mary Brophy (2021). "World Gets A COVID Vaccine", Duke Global Health Institute, (Çevrimiçi) http: //bit.ly/3pO1EVo, 9 Eylül 2022.

28. Nas, Çiğdem (2020). "Koronavirüs Salgınının Yeni Merkez Üssü Avrupa: AB'nin Kriz Yönetimi Sınavı", (Çevrimiçi) https://www.uikpanorama.com/blog/2020/03/27/ koronavirus-salgininin-yeni-merkez-ussu-avrupa-abnin-kriz-yonetimi-sinavi, 5 Temmuz 2022.

29. Ocak, Pırıl Akın, Çağrı Erhan (2021). "A Litmus Test for the EU's Longest Year: Solidarity principle and Challenges by COVID-19 in 2020", Uluslararası İlişkiler, Vol.18, No. 71, s. 21-43.

30. Özmakas, Utku (2019). Biyopolitika: İktidar ve Direniş- Foucault, Agamben, Hardt-Negri, 2.baskı, İstanbul, İletişim Yayınları.

31. Pandey, Ashutosh (2020). "Will coronavirus spark a wave of food nationalism?", Deutsche Welle, (Çevrimiçi) https://www.dw.com/en/will-coronavirus-spark-a-wave-of-food-nationalism/a-52952081, 3 Temmuz 2022.

32. Polat, Nurhak (2020). "Dijital Pandemi Gözetimi, Beden Politikaları ve Eşitsizlikler", Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar, Sayı: 41, s. 94-107.

33. Polat, Nurhak (2020). "Koronavirüs Normalliği, Viral İzler ve Dijital Otoriterleşme", Birikim, Sayı: 373, (Çevrimiçi) https://birikimdergisi.com/dergiler/birikim/1/sayi-373-mayis-2020/10040/ koronavirus-normalligi-viral-izler-ve-dijital-otoriterlesme/11779, 7 Temmuz 2022.

34. Pylypa, Jen (1998). "Power and bodily practice: applying the work of Foucault to anthropology of the body", Arizona Anthropologist, 3, 1998, s. 21-36.

35. Robins, Rebecca (2021). "Moderna, Racing For Profits, Keeps Covid Vaccine Out of Reach of Poor", The New York Times, (Çevrimiçi) https://www.nytimes.com/ 2021/10/09/business/ moderna- covid-vaccine.html, 9 Temmuz 2022.

36. Simić, Julija (2020). "Serbia turns to China due to 'lack of EU solidarity ' on coronavirus", (Çevrimiçi) https://www.euractiv.com/section/china/news/serbia-turns-to-china-due-to-lack-of-eu-solidarity-on-coronavirus/, 5 Temmuz 2022.

37. The European Commission (2020). "EU Vaccine Strategy", (Çevrimiçi) https://ec.europa.eu/ info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/public-health/eu-vaccines-strategy-en, 11 Temmuz 2022.

38. The Medical Futurist (2020). "How Germany Leveraged Digital Health to Combat COVID-19" (Çevrimiçi) http://medicalfuturist.com/how-germany-leveraged-digital-health-to-combat-covid -19, 7 Temmuz 2022.

39. The World Economic Forum (2020). "Apple and Google are working together on technology for coronavirus contact tracing", (Çevrimiçi) https: //weforum.org/ agenda/2020/04/apple-google-working-technology-for-coronavirus-contact-tracing, 7 Temmuz 2022.

40. Tunçer, Azize Serap (2020). "Coronavirüs Döneminde Dijital Devlet Uygulamaları", Kaytek Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 2, s. 9-26.

41. Uyanık, Yücel, Tuğba Gücenmez (2021). "Sağlık Politikalarını Covid-19 Pandemisi Üzerinden Anlamak İçin Kilit Bir Kavram: Biyo-Politika", Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23/1, s. 17-36.

42. Zizek, Slavoj (2020). "Gözetlemek ve Cezalandırmak mı? Evet, Lütfen!", (Çevrimiçi) https: //terrabayt.com/dusunce/gözetlemek-ve-cezalandirmak-mi-evet-lutfen, 18 Temmuz 2022.

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

ResearchArticle

SubjectArea
Education Management

Year: 2022
Vol: 8Issue: 103
PP: 3566-3583

Arrival
04 August 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64848
ArticleSerialNumber
30

DoiNumber
http://dx.doi.org/10.29228/ssj.64848

How toCiteThisArticle
Arpaçay, Y. G. (2022). "Eğitim Kurumlarında Örgütsel Kültür ve Liderlik İlişkisinin Değerlendirilmesi"International SocialSciencesStudiesJournal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3566-3583

SocialSciencesStudiesJournalis licensedunder a Creative CommonsAttribution-NonCommercial 4.0 International License.

Eğitim Kurumlarında Örgütsel Kültür ve Liderlik İlişkisinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Organizational Culture and Leadership inEducational Institutions

Yusuf Güven Arpaçay [1]

[1]Öğretmen.,Ahmet YeseviÜniversitesi, İnsanveToplumBilimleriFakültesi,Enstitüsü, EğitimYönetimiveDenetimiBölümü, Kars, Türkiye

ÖZET

Eğitsel kurumlardaki liderlik ve kültürrel özün değişimsel ilişkisi.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, örgüt kültürü, liderlik, yönetici

ABSTRACT

The transformational relationship of leadership and cultural essence in educational institutions.

Keywords: School culture, organizational culture, leadership, administrator

1. GİRİŞ

Örgütlerin, günümüz dünyasında sürdürülebilir kalkınma arayışında olması giderek dahastratejik bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, örgüt kültürü, ekolojik ve insani konulararasında bir dengeye duyulan ihtiyacı ortaya çıkaran önemli faktörlerden biridir. Örgütkültürü tüketim veya zenginlik göstergelerinin çok ötesine geçerek ve ortak iyiningelişmesini ve güçlendirilmesini teşvik eden sürekli bir farkındalık anlamına gelmektedir.

Örgüt kültürü, bir örgüt ya da örgüt birimi içindeki çalışanlar tarafından sahip olunanpaylaşılan değerler, inançlar ya da algılardır. Örgütler, bireysel üyelerinin davranışlarınınsonuçlarını etkileyen personelden oluşur. Örgüt kültürü, bir örgütte çalışanlarınkarşılaştıkları durumlara anlam vermek için kullandıkları değerleri, inançları ve davranışnormlarını yansıttığından, personelin tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Biryönetimin, örgüt kültürünün temel boyutlarını, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve performansgibi çalışanla ilgili değişkenler üzerindeki etkisini tanımasını gerektirmektedir (Tsai, 2011:1). Liderlik becerileri örgütlerin başarısına katkıda bulunduğu görülmektedir.Etkili bir lider, istenen hedeflere ulaşmak için takipçilerini istenen şekilde etkilemektedir.Farklı liderlik tarzları, örgütsel etkinliği veya performansı etkileyebilmektedir(Nanjundeswaraswamy ve Swamy, 2014: 57).

Liderlik hem görev hem de sosyo-duygusal yönelimleri birleştirmektedir. Liderlikte görevve kişi yönelimlerinin her ikisinin de etkili liderliği oluşturmaktadır. Liderlik hemkişilerarası hem de görev yetkinliğini içeren grubun gündemini ileriye taşıyan, görevlerinüstesinden gelmek için bireylerin kişisel gündemlerini bir dereceye kadar bir kenarabırakmaya istekli olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, liderlik stilleriyle çalışanların işarkadaşları ve görevlerinden memnuniyetini artıran örgüt kültür etkinliği pozitif olarakilişkilendirilmektedir.Bundan dolayı eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve liderlik, öğrenci başarısını artırmak vepaydaşlara kaliteli hizmet sunma ruhu ve sorumluluğunda etkin, yaratıcı, sinerjik, üretken ve etik çalışma yöntemleri geliştirmeye her insan kaynağını yönlendiren bir disiplin halinegelmek için çok önemlidir. Tatmin edici iş sonuçları, bu öğrencilerin yeteneklerine görehizmet vermeye devam etmelerini ve organizasyonda devam etmeyi istemelerinietkileyecektir.

1.1. Problem

Örgüt kültürü, bir organizasyonel yapının odak alanında yer alan değerler ve inançlarınçalışanlara aktarılması şeklinde görülebilir. Örgüt kültürü, bir örgütsel yapıyı başkaca diğerörgütlerden ayıran, örgüt içerisinde yer alan üyelerce içselleştirilen yapısal alana denkgelmektedir. (Aslan vd, 2009).

Örgüt kültürü bağlamında okul kültürü ise, örgüt kültürü kavramı üzerinden yorumlanaraktüretilmiş, eğitimdeki süreçlerin ve kurumsal okulların kendi alanı içerisinde oluşturduklarıkültürel yapıyı anlamlandırmak için kullanılabilmektedir. Kurumsal olarak okullar,hedefleri ve uygulamaları bakımından politik; kültürel öğeler taşıması bakımından dainsani boyutları içerisinde barındırmaktadır (Çelik, 2000).

Bu çalışmanın temel problem alanı örgüt kültürünün eğitim kurumlarına yansıtılıpyansıtılmadığını belirlemek bunun yanında örgüt kültürü ile liderlik ilişkisini ortayaçıkarmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumlarının konu edildiği bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıdevlet okullarında görev alan öğretmenlerin örgüt kültürünü ve bu kültür ile liderlikarasındaki ilişkiyi nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgüt kültürü ve liderlik ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmayı önemli kılan, alan yazıntaramaları kapsamında ve özellikle eğitim alanında nitel araştırma yöntemlerine daha azrastlanmasıdır. Nitel araştırmaların eğitim alanı içerisinde etkili bir şekilde yöntem olarakbenimsenmesi adına bu çalışma bir katkı sunacağı iddiasıyla önemsenmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu çalışmanın sayıtlıları (varsayımları) aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- ✓ Eğitim kurumlarında örgüt kültürünün var olduğunu gösteren uygulamalar vardır.
- ✓ Okullardaki örgüt kültürünün oluşturulmasında yöneticilerin rolü bulunmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın amacı kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında görev alan öğretmenler araştırmanın kapsamındadır.Çalışmaya öğretmenlerin yanında okulların idaresinde görev alan öğretmenlerin de dahiledilmesi beklenmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt Kültürü Kavramı ve Kapsamı

Kültür kavramı, yüzyılı aşkın bir süredir antropoloji ve folklor araştırmalarının merkezindeyer almaktadır. Bu disiplinlerin uygulayıcıları muazzam bir literatür oluşturmuşlardır ve1940'lar ve 50'ler boyunca araştırmalarının bir kısmı doğrudan iş örgütlerinin gelenek vegörenekleriyle ilgiliydi. Örgüt kültürü çalışmaları 1970'lerin başlarında ortaya çıkmayabaşlasa da 1980'lere kadar kültür kavramını geniş çapta geçmemektedir (Hatch, 1993:657).Örgüt kültürü kavramı, akademik literatüre ilk olarak Pettigrew'in 1979 yılında Administration ScienceQuarterly'de yayınlanan makalesi ile giriş yapmış ve günümüzekadar aktif olarak çalışılmıştır (Bess ve Dee, 2008).

2.1.1. Örgüt Kültürü

İnsan sosyal bir varlık olarak topluluklar halinde oluşabilmek ve yaşayabilmek için belirlibir yaşam tarzını benimsemek zorunda kalmış ve bu benimseme bir takım öğrenilmiş vekazanılmış davranışları zorunlu kılmıştır. Topluluğu bir arada tutan bu kavramlar kültürünözelliklerinden bazılarıdır (Köse vd., 2001).

Kültür, başarıya, başarısızlığa veya her ikisine birden yol açan ortak deneyimlere sahipolacak kadar uzun süredir birlikte olan herhangi bir grubun bir özelliğidir. Kültürler, tümhiyerarşik seviyelerde ve küçük çalışma gruplarından tüm endüstrilere kadar herbüyüklükteki kuruluşta bulunabilmektedir. Bu tür gruplardaki bireyler etkilemekte vedavranışları grubun değerlerinden, normlarından ve inançlarından beslenmektedir (Marker,2009: 726).

Örgüt kültürü, örgütün tipik özelliklerinde kendini göstermekte, başka bir deyişle, örgütkültürü, örgütte işlerin nasıl yapıldığı veya sorunların doğru anlaşıldığı bir yol olarakgörülmektedir. Örgüt kültürü, bir örgütteki personel tarafından paylaşılan köklü değerler veinançlar olarak tanımlanmaktadır (Sun, 2008: 137).

Smircich, (1983), örgüt kültürünün, bir örgütün sahip olduğu bir özellikten ziyade, örgütünbir parçası olduğu görüşünü savunmaktadır.

Wagner (2005) örgüt kültürünü, üyeleri birbirine bağlayan ve kendileri ve işleri hakkındane düşündüklerini etkileyen, hayatı ve örgüt üyeliğini algılamanın resmi olmayan,paylaşılan bir yolu olarak tanımlamaktadır.

Taylor (2014) örgüt kültürünü, insanların örgütlerde nasıl davranmasının beklendiğihakkında alınan mesajlardan oluşturulan olarak görmektedir.Brown (1985), vizyon ve strateji ile uyumlu bir örgüt kültürünün gelişmesinin çatışmayıazaltma, koordinasyon, kontrol, belirsizliği azaltma, çalışanlar arasında daha yüksekmotivasyon etkili ve rekabetçi bir organizasyon ortamı sağladığını belirtmektedir.

Örgüt kültürünün tanımı üzerinde bir fikir birliği olmamasına rağmen, çoğu tanımda örgütkültürünün kurucular veya liderler tarafından bütünsel, tarihsel olarak belirlenmiş, ritüellerve semboller gibi antropologların incelediği öğelerle birlikte, örgütü oluşturan bir grupinsan tarafından yaratılan, korunan ve sosyal olarak inşa edilmiş yumuşak ve değiştirilmesizor bir kavram olduğuna dair fikir birliği bulunmaktadır (Abu-Jarad vd., 2010: 34).

Yönetimde örgüt kültürü, hedeflere ulaşmak için birlikte çalışan örgütlerde var olan örgütkültürünü ya da kuralları yönetmektedir. Örgüt kültürü, kurucular veya liderler tarafındanbelirlenmekte ve kuruluştaki kültür, grup tarafından dış ve iç uyum sorunlarını çözmeyi öğrenirken gelişmektedir (Lubis ve Hanum, 2019: 89).

Örgüt kültür oluşumu, alt kültürlerin çokluğu ve karmaşıklığı, çatışan siyasi çıkarlar, kötüzamanlama ve iletişim başarısızlıkları gibi çeşitli faktörler tarafından sınırlandırılmaktadır.Örgüt kültürü karmaşık bir olgu olarak davranış normlarında, gizli varsayımlarda ve insandoğasında kendini göstermektedir. Bir örgüt kültürünün bilinçsizce ve örtülü bir şekildeoluşturmaktan ziyade bilinçli ve açık bir şekilde ortaya çıkma derecesi, örgüt kültürününne kadar kolay yönetilip değiştirilebileceğini etkilemektedir. Örgütsel kültür oluşumu,yüzey seviyesindeki davranış normlarını ve yapay öğeleri değiştirmeyi içerdiğinde,nispeten kolaylıkla gerçekleştirilebilmektedir (De Witte ve Van Muijen, 1999: 497).

2.1.2. Örgüt Kültürünün Oluşumunu Etkileyen Faktörler

Örgütün oluşumuna etki eden faktörler iç çevre ve dış çevre olarak ayrılmaktadır. Örgütler dış etkenlerden daha çok iç çevrenin oluşturduğu etkiden daha fazla etkilenmektedir.

2.1.2.1. İç Çevre Faktörleri

- ✓ Örgüt kültürünün oluşmasını etkileyen iç etkenler (Aykanat, 2010):
- ✓ Yöneticiler ve yönetim anlayışı,
- ✓ Kurucuların kişilikleri, başarıları, gelenekleri, inançları ve değerleri,
- ✓ Yöneticilerin astlarına sağladığı iletişim desteği ve yardımının derecesi,
- ✓ Organizasyonun yapısı ve formalite derecesi,
- ✓ Bireylerin organizasyon içindeki sorumluluk ve bağımsızlık derecesi,alt kültürler,
- ✓ Bireylere verilen saldırganlık, yaratıcılık ve risk alma sınırları,
- ✓ Organizasyon içindeki departmanların koordineli bir şekilde çalışmasını teşviketmek,
- ✓ Kuruluşun yarattığı amaç ve başarı beklentilerinin derecesi,
- ✓ Çalışanların davranışlarını kontrol eden kural ve kural düzeni,
- ✓ Çalışanların başarı ölçütlerine göre ödüllerin adil dağılımı,
- ✓ Örgüt içindeki bireyler, çalıştıkları örgüt ya da grupla bütünleşebilmekte ya daprofesyonel kişilerle özdeşleşebilmekte,
- ✓ Bireyin üstleri ve astları ile iletişim düzeni ve sınırlamaları

2.1.2.2. Dış Çevre Faktörleri

Örgüt kültürünün oluşmasını etkileyen dış etkenler (Aykanat, 2010):

- ✓ Tüketiciler ve rakipler.
- ✓ Yasalar ve tüzük
- ✓ Sektörün yapısı,

- ✓ Kurum içinde iletilen her türlü dış unsur.
- ✓ Toplumun yapısı ve kültürel değerleri,
- ✓ Örgüt kültürünü etkileyen dış çevreyi yaratır. Dinamik bir organizasyon süreklideğişmektedir.

2.1.3. Örgüt Kültürünün Yararları

Örgüt kültürü, yalnızca bireysel çıkarlardan daha büyük olan ortak hedefleri belirlemekte,diğer üyeler ve üstlerle iletişim kurmakta, anlayışı sağlamakta ve örgütün neşeli veeğlenceli olması için tutum ve davranışlar sağlamaktadır. Örgüt kültürü, insanların sağlıklıdüşünmelerini ve anlamlandırmalarını sağlayan ve çok fazla değişiklik yapan bir araçözelliği taşımaktadır. Örgüt kültürü, üyelerin ve grupların diğer örgütlerle etkileşimbiçimini etkileyerek davranış üzerinde derin bir etkiye sahip olmaktadır. Örgüt kültürününişlevi, üzerinde anlaşılan örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmak için gruplar halinde görev vesorumlulukların yerine getirilmesinde örgüt içinde elde edilenleri üretmeye hizmet ederek gelişmektedir (Lubis ve Hanum, 2019: 89).

Örgüt kültürünün çeşitli yararları bulunmaktadır. Bunlar (Kalaichelvi vd., 2017: 92);

Üyelere kendilerini diğer örgütlerden ayıran ayırt edici özellikler gösterecek birkimlik kazandırmaktadır.

- ✓ Çalışma ortamının rahat ve aile bağlarının çok güçlü olması için işbirliğiniartırmakta ve üyelerin kendi davranışlarının farkına varmalarına yardımcı olarakdavranışları şekillendirmektedir.
- ✓ Örgüt üyeleri ve diğer üyeler arasında etkileşim kurarak, karşılıklı saygı ve işyerinde birbirlerine yardımcı olan iletişimin sonuçlarıyla örgütün hoş görünmesinisağlamaktadır.
- ✓ Örgütün amaç ve hedeflerine ulaşması için bir grup içindeki görev vesorumluluklarını yerine getirirken örgütün elde etmek istediklerini üretmektedir.
- ✓ Örgüt kültürü üyeler için alışkanlıklar üretecek değer ve normları fiilen yerinegetirilmesine katkı sağlamaktadır.

2.1.4. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Örgüt kültürünün birkaç güçlü özelliği vardır. Bunlar (Lubis ve Hanum, 2019: 89):

- ✓ İstikrarlı bir üyeliğe sahip olgun bir örgüt,
- ✓ İşbirliği yapabilme ve derin değerleri aşılayabilme ve
- ✓ Alınması veya uygulanması gereken davranış hakkında netlik sağlayan güçlü birörgüt kültürü.

Güçlü bir örgüt kültürü, üyeler üzerinde zayıf bir kültürden daha büyük bir etkiye sahip olmaktadır, Kültür güçlü olduğunda, yüksek etik standartları desteklemektedir. ÖrgütKültürüngücünün önemli bir noktası, değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilenperformansla ilgilidir. Bu nedenle örgüt kültürü, performans sonuçlarına yol açan davranışlarıbelirlemek için tasarlanmıştır. (Lubis ve Hanum, 2019: 89).

Kotter ve Heskett (1992, akt Marker, 2009) örgüt kültürünü şirketler üzerinden araştıraraközelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Örgüt kültürünün, uzun vadeli ekonomik performans üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır.
- ✓ Örgüt kültürü, gelecekte kuruluşların başarısını veya başarısızlığını belirlemedeönemli bir etkendir.
- ✓ Örgüt kültürü finansal performansı değerlerinden dolayı engelleyebilmektedir.
- ✓ Değiştirilmesi zor olsada performansı artırmak için örgütsel kültürlerdeğiştirilebilmektedir.

2.1.5. Örgüt Kültürünün Önemi ve Amacı

Başarılı bir örgüt, rolleri yerine getirmek ve hedeflere ulaşmak için insanlarıcezbedebilecek, tutabilecek ve ödüllendirebilecek güçlü kültürlere sahip olmasıgerekmektedir. Güçlü kültürler genellikle ortak değerlerin hizmetinde özveri ve işbirliği ilekarakterize edilmektedir (Sun, 2008: 137). Aynı zamanda Örgüt kültürünü, ekonomikfaaliyetin sadece bir belirleyicisi değil, kısmen bir sonucu olarak görülmektedir (Martinez,2015: 331).

Örgüt kültürü, örgütsel başarıyı etkileyebilecek önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.Yöneticiler, işyerinde daha fazla tutarlılık ve üretkenlik geliştirmek için örgütsel kültürüoluşturması gerekmektedir. Örgüt kültürü, örgütsel etkinliği artırmak içinkullanılabilmekte, çünkü üyelerin karar verme biçimlerini, örgütün çevresini yorumlamave yönetme biçimlerini kontrol etmektedir. Örgüt kültürü, örgütteki ilişkileri, çalışmasüreçlerini, karar verme ve problem çözme süreçlerini şekillendiren ana konulardan biriolarak ele alınabilmektedir. Bu nedenle,

kültürün kuruluşun performansı, etkinliği veçevresindeki rekabetçi konumu üzerinde dikkate değer bir etkisi bulunmaktadır (Beytekin,2010: 2).

Örneğin çalışanların seçilmesini, görev betimlemelerine uygun pozisyonlarayerleştirilmesini, çalışmalarının belirli kriterlere göre değerlendirilmesini, ödüllendirmeuygulamalarını, sürekli eğitim ve mesleki gelişim faaliyetlerini, terfi süreçlerini, yeni işealınanların kültüre uyum sağlamasını, kültürü destekleyenler ödüllendirilir, kültüre aykırıdavranan ve onlara zarar verenler ise cezalandırılır. Öte yandan çalışanlara sosyalleşmesüreci içerisinde örgüt kültürü; hikâye, gelenekler, semboller ve organizasyon dili gibiunsurlar aracılığıyla aktarılmaktadır (Güçlü, 2003).

2.1.6. Örgüt Kültürünün Öğeleri

Örgüt kültürü, enerjilerini ve emeklerini bir örgütün yaşamına adayan insanlar tarafındanöğrenilen, üretilen ve yeniden yaratılan semboller, inançlar ve davranış kalıplarındanoluşmaktadır. Organizasyonun eylem biçimleri, işin tasarımında, organizasyonun ürettiğieserler ve hizmetlerde, mekanlarının mimarisinde, kullandığı teknolojilerde, karşılaşma vetoplantı törenlerinde, organizasyonun zamansal yapılanmasında, çalışma hayatınınkoşullarında ve kalitesinde, iş ideolojilerinde, şirket felsefesinde, kuruluş üyelerininjargonunda, yaşam tarzlarında ve fiziksel görünümlerinde örgüt kültürü öğeleri görülmektedir (Strati, 1992: 578).Burada temel varsayımlar, temel değerler, normlar,artifaktlar, dil, hikayeler ve mitler, semboller, töreler, adetler ve kahramanlar üzerindeduracağız.

2.1.6.1. Temel Varsayımlar (Sayıltılar)

Temel varsayımlar kültürün en derininde yatmaktadır. Temel varsayımlar çoğunluklagörünmezdir. Paylaşılan deneyimler sonucunda geliştirilen temel normlar, inançlar vedeğerlerden oluşmaktadır. Temel varsayımlar, örgüt üyelerinin nasıl hissettiğini,düşündüğünü, algıladığını ve davrandığını belirleyen derinden tutulan ortak inançlardır

(Öztürk ve Şahin, 2017).

2.1.6.2. Temel Değerler

Örgüt kültürü paylaşılan değerler ve normlar olarak tanımlanmaktadır.Değerler, ahlaki veetik kodlarla yakından bağlantılı olup ve insanların ne yapılması gerektiğini düşündüklerinibelirlemekte ve hem yönetici hem de çalışanların beğenilerini ve hoşnutsuzluklarınıbelirlemektedir (Sun, 2008: 138)Örgüt kültürü, temel değerlerin, düzenlemelerinaçıklığının ve örgüt arasında yayılma genişliğinin yaşatılmasında belirlenen güce sahiptir.

Temel değerleri kabul eden ve yaşayan üye sayısı ne kadar fazlaysa, örgüt üyelerinin örgütkültürünün gücüne olan bağlılığı da o kadar fazla olmaktadır. (Lubis ve Hanum,2019: 89).

Temel değerler arasında kuruluşun değerleri, etiği, vizyonu, hedefleri ve felsefesibulunmaktadır. (Marker, 2009: 726).

2.1.6.3. Normlar

Kişilerin belirli roller altında uyması gereken ölçüler, kurallar ve emirler bulunmaktadır.Tüm bunlar norm olarak geçmektedir. Kültürler değerler ve normlara dayanmaktadır. Bunormlar kişiyi hedefleri ulaşma yolunda seçilecek yolu kısıtlamakta, doğru yanlış olarakbelirlemekte ve davranışlara şekil vermektedir. Örgütlerinde kültürlerine uygun olannormları bulunmaktadır. Örgüt normları insanların davranışlarının önceden bilmesineyardımcı olmaktadır. Örgüt kültürü içinde yöneticilerin çalışanlarının kültürünü venormlarına hâkimolarak bir örgüt normlarını veya kurallarını koyabilmektedir.Yöneticilerin, çalışanları tanımasında normlar ve değerlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. (Köse, 2001)

2.1.6.4. Artifaktlar

Artifaktlar(eserler) oldukça görünürdür. Bunlar, bir organizasyonun tesislerinde dolaşırken, duyularla gözlemlenebilen kültürün tezahürleridir. Artifaktlar tanımlanabilen ve sayılabilen manzaralar, sesler, kokular ve dokulardan oluşmaktadır. Ayrıca belki de gerçek kültürelözellikleri teşhis etmede en az faydalı olanlardır, çünkü var olandan çok istenenin biryansıması olabilmektedir. Başka bir deyişle, neyin sunulduğunu görülmekte, ancak bubelirli özelliklerin neden sergilendiği bilinmemektedir(Marker, 2009: 726).

2.1.6.5. Dil

Bir kişinin dilini öğrenmek için bir etnik gruba ait olması gerekmediği gibi, benzer şekildebazı kişiler, o örgütün üyesi olmadan da bir örgütün kültüründe dil olarak yetkinolabilmektedir. Dil gibi kültür de paylaşılan anlamlarda ve kamusal performansta kendinigöstermekte, ancak bireysel olarak öğrenilmekte ve bilişsel yapılarda ve yeterlilikdüzeylerinde önemli kişilerarası farklılıkları kabul etmektedir (Allaire ve Firsirotu, 1984:212).

2.1.6.6. Hikâyeler ve Mitler

Mitler ve hikayeler örgüt kültürünün en temel öğelerinden olup, örgüt üyelerinin davranış,algı ve düşüncelerine yön vermektedir. Mitler, gerçeklik, zaman, yer, eylem, insanlarındoğası ve insanların diğer insanlarla etkileşimleri ve kişinin değerlerine, inançlarına vedavranışlarına rehberlik eden diğer çevresel unsurlara ilişkin varsayımları içermektedir.Mitler, örgüt kültürünün bir unsuru olarak, örgütteki insan unsurunun, örgütsel ve çevreselsorunların, insan ilişkilerinin ve eğilimlerinin temel yorumlarını ve tüm bunlarla olanilişkinin gerçek mahiyetini, oluşturan kişi ve gruplar tarafından paylaşılanları içermektedir.Bu yorumlar, zaman ve mekân kullanımında, yapılan işlerde ve yapılma biçimindesomutlaşır. Mitlerin en önemli özelliği tartışmaya açık olmaması ve sorgusuz sualsiz kabuledilmesidir (Tükenmez, 2017)).

2.1.6.7. Semboller

Semboller kültürün en açık öğesidir ve diğer bireysel veya gruptan farklı veya daha genişbir özelliği ifade etmektedir. (Sun, 2008: 139)Paylaşılan anlamlar ve semboller sistemikültürün yorumlayıcı bir görünümüdür. Örgüt kültürü, zihnin birikimli ürünleri olarakpaylaşılan sembolik sistemlerden, kültürel tezahürlerin altında yatan bilinçdışı zihinsüreçlerinin bir yansımasından oluşmaktadır. Kültür, dinamik, sembol yüklü bir bağlam,bir dizi işlevsel biliş veya derin, bilinçsiz bir zihin yapısıdır. Bu önemli semboller veyazihnin ürünleri, sosyal etkileşimin gerçekleştiği düzenli anlam sisteminin yorumlanmasıiçin ham maddeleri oluşturmaktadır. (Allaire ve Firsirotu, 1984: 212).

2.1.6.8. Törenler ve Adetler (Ritüeller)

Törenler özel etkinliklerdir. Ritüeller, toplumsal olarak gerekli görülen kolektif faaliyetlerolarak görülmektedir (Sun, 2008: 139)Törenlerin birçoğu geleneksel olaylar olaraktanımlanan törenleri içermektedir. Adetler, örgütlerin günlük rutinlerinde tekrarlanandavranışlardır. Bu davranışlar yazılı değildir. Ama açıkça "biz burada işleri böyleyapıyoruz" mesajını verilmektedir. Bazı şirketler çalışanlarından birbirlerine "Hanım" ve"Efendim" şeklinde hitap etmelerini şart koşarken, bazı şirketlerde yukarıdan aşağıyaherkes birbirine isimleriyle hitap edebilmektedir (Güçlü, 2003).

2.1.6.9. Kahramanlar

Kültürün yaratılmasında, sürdürülmesinde ve değiştirilmesinde güçlü liderlerin ve kişilerinyeri bulunmaktadır. Kahramanlar, çok değerli özelliklere sahip olan ve genellikle"kazananlar" veya bir organizasyonda başarılı olan kişilerdir. Kahraman büyük bir motiveedicidir ve işler zorlaştığında herkesin güveneceği kişidir (Sun, 2008: 139). Oluşturulanörgüt kültürü, kurucuların sosyal ve teknik özelliklerine, vurgularına bağlı olarak da farklıolabilir. Örgüt kültürünün oluşmasında her kurucunun aynı etkiye sahip olmaması doğaldır(Ruçlar,2013).

2.2. Lider ve Liderliğin Tanımı ve Önemi

Liderliğin bir dizi tanımı bulunmakta, ancak en basit haliyle, hedeflere ulaşmak içinbaşkalarını etkileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Başkalarını etkilemek için gerekensüreçte mevcut bilgilerin değerlendirilmesine dayalı olarak net ve kararlı karar verme dahilolmak üzere liderlerden beklenen birçok kişisel özellik bulunmaktadır. Liderlerin kapasitegeliştirme ve başkalarını güçlendirme taahhüdü olmakla birlikte saygılı ve istişare ederancak gerektiğinde zorlu kararlar almaya istekli yapıda olması beklenmektedir (Hughes,2009: 1029).

Yüzyıllar boyunca liderlik sadece kişisel bir nitelik olarak görülmüştür. Yaklaşık 2500 yılönce yaşamış büyük Çinli düşünür Konfüçyüs, herhangi bir liderlik tanımı yapmamış,ancak liderlerin erdemli olmaları ve çevrelerindeki insanlara bakmaları gerektiğinde ısraretmiştir. Ona göre bir liderin birincil amacı halka hizmet etmektir. Felsefenin kurucubabası olarak kabul edilen Platon için lider bilge olmalıdır.Machiavelli,liderin iyi erdemlere sahip olması, halkın desteğini alması ve zeki olması gerektiğini belirtmiştir(Silva,2016: 2).

Silva (2016) liderliği, belirli bir bağlamda, bazı insanlar ortak hedeflere ulaşmak için birinilider olarak kabul ettiğinde ortaya çıkan etkileşimli etki süreci olarak tanımlamaktadır.Omolayo (2007), liderin organizasyon hedeflerine ulaşmak için astlarının gönüllükatılımını aradığı bir sosyal etki süreci, bir kişinin grubun diğer üyeleri üzerinde sosyal etkiuyguladığı bir süreç, bir bireyin ve grubun faaliyetlerini etkileme süreci, belirli durumlardahedefe ulaşma çabası içinde olan bireyleri ve hem etkileyen faili hem de etkilenen kişiyiiçeren ilişkisel bir kavram olarak belirtmiştir.

İyi bir lidere sahip olmak önemlidir. Silahlı kuvvetler, iş dünyası, siyaset, din, spor vb.dahil olmak üzere insan faaliyetinin birçok alanında en yaygın olarak kullanılanterimlerden biridir. Her yıl liderlik hakkında düzinelerce kitap ve binlerce makaleyayınlanmaktadır. Gelecekteki liderlerini geliştirmeye çalışan kuruluşlar tarafındanmilyonlarca dolar yatırım yapılmaktadır (Silva,2016: 1).

Liderliğin özünde, genellikle uygulamaya yönelik etik ve şeffaf yaklaşımlarla kazanılangüvenilirlik özelliği bulunmaktadır. Liderler gerektiğinde hesaplanmış riskler vesorumluluk almakta ve inisiyatif göstermektedir. Pratikte bu tür davranışlar, iyi stratejikdüşünme, kişilerarası iletişim becerileri ve duygusal zekâgerektirmektedir. Liderlikdoğuştan gelen bir özellik değildir. Eğitim yoluyla gelişebilmekte, iş ve sorunlara maruzkalma, rol model olma ve mevcut lidere danışmanlık yapmayı gerektiren karmaşıkyeterlilikler, kişisel nitelikler ve vizyon liderliği geliştirmektedir. (Hughes,2009: 1029).

Liderlik, büyük ölçüde kültürel yönelimlidir ve geleneksel inançları, normları, değerleri vebir meşguliyeti benimsemektedir (Nanjundeswaraswamy ve Swamy, 2014: 58).Kouzes ve Posner (2007), liderlik etkinliği beş temel özelliğe ulaşmıştır. Bunlar;

- ✓ Gidilecek yolu modellemek,
- ✓ Takımına ortak bir vizyona ilham vermek,
- ✓ Sürece meydan okumak,
- ✓ Başkalarının harekete geçmesini sağlamak ve
- ✓ Kalbi teşvik etmek, isteyerek yapılmasını sağlamak.

Liderliğin etkisiz, eksik veya zehirli olduğu durumlarda insanların, organizasyonların,toplulukların ve hatta tüm toplumların bazen en yıkıcı şekillerde etkilenmektedir (Gandolfive Stone, 2018: 262).

2.2.1. Liderlik Teorileri

Çoğu kültürün başarılarını tanımlamak ve başarısızlıklarını haklı çıkarmak içinkahramanlara ihtiyacı olduğundan, liderliğin ortak özelliklerini keşfetmeye yönelik çabalaryüzyıllar boyunca sürmüştür. İlk teorisyenler, liderliğin doğuştan geldiğini ve doğuştanliderleri, lider olmayanlardan ayıran belirli fiziksel ve kişilik özelliklerinin olduğunu savunmaktadır (Khan vd., 2016: 2).

2.2.1.1. Özellikler Liderlik Teorisi

Özellik teorileri, liderlik özelliklerinin genetik mi yoksa kazanılmış mı olduğukonusundaki varsayımları görmezden geldi. Liderlik için iki özellik belirlenmiştir.Bunların ilki; boy, zekâ, çekicilik ve özgüven ve deneyime veya öğrenmeye dayalı etkililiközellikleri ile liderliğin temel bileşeni olarak karizma da dahil olmak üzere büyük ölçüdekalıtıma bağlı olarak ortaya çıkan özelliklerdir (Khan vd., 2016: 2).

2.2.1.2. Davranışsal Liderlik Teorisi

Davranışsal liderlik teorisi kullanılan liderlik tarzı kalite, takipçilerin durumu veya bir dizibaşka faktörlere bağlı olduğundan, hiçbir liderlik tarzının tek başına kesin olmadığınıönermektedir. Bu teoriye göre, liderlik etmenin tek bir doğru yolu yoktur, çünkü ortamın içve dış boyutları liderin o belirli duruma uyum sağlamasını gerektirmektedir. Çoğudurumda liderler sadece dinamikleri ve ortamı değiştirmemekte, organizasyon içindekiçalışanlar da değiştirmektedir. Genel anlamda, davranış teorisi, liderlik etmenin/organizeetmenin en iyi yolunun bulunmadığına ve bazı durumlarda etkin olan liderlik tarzınındiğerlerinde etkili olmayabileceğine meydan okuyan bir teoridir (Khan,2016: 2)

2.2.1.3. Durumsal Liderlik Teorisi

Durumsal liderlik teorisyenleri, astların ilişkiyi tanımlamada çok önemli bir rol oynadığınısavunmaktadır. Durumsal liderlik, çoğunlukla lidere vurgu yapmaya devam etse de grupdinamiğine odaklanmanın önemini savunmaktadır. Durumsal liderlik teorisi, liderliktarzının astların olgunluğuna uygun olması gerektiğini öne sürmektedir. İlk olarak 1969'da tanıtılan durumsal liderlik teorisi, liderlik etmenin eşsiz bir yolu olmadığını ve bu liderlerinetkili olabilmeleri için duruma uyum sağlayabilmeleri ve liderlik tarzlarını görev odaklı veilişki odaklı arasında dönüştürmeleri gerektiğini savunmuşlardır (Khan, 2016: 2).Durumun rasyonel bir şekilde anlaşılmasını ve uygun bir tepki verilmesini gerekmektedir.Genel olarak durumsal liderlik teorisi, görev odaklı ve insan odaklı liderlik sürekliliğindenevrimleşmiştir. Süreklilik, liderin gerekli görevlere veya takipçileriyle olan ilişkilerineodaklanma derecesini temsil etmektedir. Görev odaklı liderler, takipçilerin rollerini tanımlamakta, kesin talimatlar vermekte,organizasyonel modeller oluşturarak ve resmiiletişim kanalları kurmaktadır (McCleskey, 2014: 118)

2.2.1.4. Liderlik Tarzları

Liderlik tarzı "bir lideri karakterize eden nispeten tutarlı davranış modelidir."Liderliktarzlarının örgütsel bağlılığı ve iş tatminini olumlu yönde etkileyebileceğinidüşünülmektedir. (Nanjundeswaraswamy ve Swamy, 2014:

58).Lewin, Lippit ve White(1939), liderlik modellerini otokratik, demokratik ve laissez-faire olmak üzere üç liderlik modeli belirlemiştir (akt. Ommoya, 2007: 30).

1970'lerin sonunda ve 1980'lerin başında liderlik teorileri, liderin, liderlik bağlamının vetakipçinin belirli perspektiflerinden ayrılmak ve takipçiler ve liderler arasındakialışverişlere daha fazla odaklanan uygulamalara doğru ayrılmıştır. (Khan, 2016: 3).

2.2.1.4.1. Dönüşümcü Liderlik Boyutları

Dönüşümcü liderlik stili, takipçilerin yanı sıra onların ihtiyaçlarına da odaklanmaktadır.Dönüşümcü liderlik tarzına sahip yöneticiler, yeteneklerinin il basamağında, çalışanlarındeğer sisteminin büyümesi ve gelişmesi, ilham seviyeleri ve ahlakları üzerindeyoğunlaşmaktadır. Dönüşümcü liderliğin amacı insanları ve organizasyonları gerçekanlamda "dönüştürmek", onları zihin ve kalpte değiştirmeyi, vizyon, iç görü ve anlayışıgenişletmeyi, nedenleri açıklığa kavuşturmayı, davranışları değerlerle, kavramlarla uyumluhale getirmeyi ve kalıcı, değişiklikleri meydana getirmeyi, kendi kendini besleyen vemomentum inşa etmeyi amaçlamaktadır. (Nanjundeswaraswamy ve Swamy, 2014: 58).Dönüşümcü liderlik, takipçilerin organizasyona yönelik kişisel faktörle ilgili süreçlere veyafaaliyetlere katılımını ve belirli üstün başarı sağlayacak bir kursa katılmasınıgerektirdiğinden, daha büyük bir iyiye hizalanması temelinde kendisini önceki ve çağdaşteorilerinden ayırmaktadır. Dönüşümcü liderlerhem takipçinin hem de liderinmotivasyonunu ve ahlakını yükseltmektedir. Dönüşümcü liderlerin ortak değerlere,inançlara ve hedeflere dayalı olarak takipçilerle etkileşime girdiği düşünülmektedir. Bu,hedefe ulaşılmasına yol açan performansı etkilemektedir. Dönüşümcü lider, kendiçıkarlarını aşarak takipçilerini ihtiyaçlarını yeniden düzenlemeye teşvik etmeye çalışmaktave daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlar için çaba göstermektedir. (Odumeru ve Ogbonna,2013: 356).

Dönüşümcü liderliğin dört birleşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler; idealleştirilmiş etki,ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgiyi içermektedir. (McCleskey, 2014: 120)

2.2.1.4.1.1. İdealleştirilmiş Etki-Karizma

İdealleştirilmiş etki, takipçilerine liderlerini rol model almaları için ilham veren bir liderinözelliğidir. Karizma, idealleştirilmiş etkinin yerini alan alternatif bir terimdir.İdealleştirilmiş etki, insanlar arasında ilham veren, anlam oluşturan ve bir amaç duygusuyaratan değerler yaratmaktadır. İdealleştirilmiş etki, doğada ilham vericidir. Hayatta neyinönemli olduğuna dair tutumlar geliştirmektedir. İdealleştirilmiş etki, karizmatik liderlik ileilişkilidir. (Khan, 2016: 5).

İdealleştirilmiş etki, takipçi ilişkisinin iki ayrı yönünü içerir. İlk olarak, takipçiler lideri,takipçilerin taklit etmek istediği belirli niteliklerle ilişkilendirir. İkincisi ise liderlertakipçilerini davranışlarıyla etkilemektedir (McCleskey, 2014: 120)

2.2.1.4.1.2. İlham Verici Motivasyon

İlham veren motivasyon, takipçilerin bilincini geliştirmek, onları örgütsel misyon vevizyona göre hizalamak ve diğerlerini vizyonu anlama ve taahhüt etme konusunda motiveetmektedir. İlham verici motivasyonun dönüşümcü liderlik tarzının kilit bir boyutudur. Butarza sahip bir lider, çalışanları boğmak yerine, onlardan en iyisini alarak örgütsel arayıştaçalışanları teşvik etmektedir. Deneyin önlenmesi ve yaratıcılığın engellenmesi, yalnızcaorganizasyona olumlu ve üretken bir şekilde katkıda bulunmak isteyen çalışanları hayal kırıklığına uğratmaktadır (Odumeru ve Ogbonna, 2013: 356). Bu tarzla donatılmış liderler,çalışanları denetimsiz kararlar almaları için daha fazla özerklik kazanmalarını ve bukararları almaları için gerekli araçları sağlamalarını sağlamaktadır. Bu davranışı kullananliderler, vizyonlarını açık bir şekilde iletmenin yanı sıra takipçileri için yüksek standartlarbelirler ve onları kendi ve örgütsel büyümeleri için normal durumların ötesinde gelişmeyeteşvik etmektedir. (Khan, 2016: 5)Coşku ve iyimserlik, ilham verici motivasyonun temel özellikleridir (McCleskey, 2014: 120).

2.2.1.4.1.3. Entelektüel Teşvik

Entelektüel teşvik özelliklerine sahip liderler, takipçilerini entelektüel olarak teşvik eden,yaratıcılığı ortaya çıkaran ve işlerinin bir parçası olarak zorlukları kabul edenkişilerdir. (Odumeru ve Ogbonna, 2013: 356). Duygusal dengelerini korurlar ve karmaşıkproblemlerle rasyonel olarak ilgilenmektedir. Benzer becerileri çalışanlarında dageliştirmektedir. Liderler ve çalışanlar arasında karşılıklı bir fikir birliğini yansıtankarmaşık kararlar almak için takipçilerde problem çözme teknikleri geliştirmektedir. Diğer

Liderlik özelliklerinden farklı olarak çalışanların örgütsel becerilerinin gelişmesinisağlanmaktadır. (Khan, 2016: 5).Entelektüel teşvik, liderlerin varsayımları sorgulayarak, bilinen sorunları yenidençerçevelendirerek ve eski ve

yerleşik durumlara ve zorluklara yeni çerçeveler ve bakışaçıları uygulayarak takipçilerinin yenilik çabalarını artırmalarına olanak tanımaktadır.Entelektüel uyarım, liderin açık olmasını gerektirir. Eleştiri korkusu olmadan açıklık veproblem çözme durumunda artan güven seviyeleri, takipçilerin öz yeterliliğini artırmakiçin birleşmektedir. Artan öz-yeterlik, artan etkililiğe yol açmaktadır (McCleskey, 2014:118)

2.2.1.4.1.4. Bireysel İlgi

Bireyselleştirilmiş değerlendirme, bireyleri işyerine temel katkıda bulunanlar olarakgörmenin temel dönüşümcü liderlik davranışlarıyla ilgilidir. Bu tür liderler, çalışanlarınınihtiyaçlarına ilgi göstererek istenen işyeri davranışının gelişimini hızlandırmak ve koçlukyapmak için donanımlı olmaktadır. Rolleri, katılımcıdan otokratik tarza göre değişime uğramaktadır (Khan, 2016: 5). Bu, her bir ekip üyesinin kendini gerçekleştirme ve kendinedeğer verme ihtiyacını karşılamakta ve geliştirmektedir. Bunu yaparken takipçilere dahafazla başarı ve büyüme için ilham verir (Odumeru ve Ogbonna, 2013: 356). Liderlertakipçilerine öğrenme fırsatları ile destekleyici bir iklim sağlamaktadır (McCleskey, 2014:120)

2.2.1.4.2. Etkileşimci Liderlik Boyutları

Etkileşimci liderlikte, personelin temel ve dış talebine odaklanılmakta, liderler ve takipçilerarasındaki ilişki sözleşmeye dayanmaktadır. Barışçıl iş rolleri ve misyon tasarımı ileörgütsel hedefe ulaşma eğiliminde olarak temel amaçları istikrarlı bir organizasyonusürdürmektir. Etkileşimci liderlik, daha çok, lider ile takipçisi arasındaki, takipçilerinbelirli hedeflere veya performans kriterlerine uymaları karşılığında tazmin edildiği"ticaretlere" dayanmaktadır. Etkileşimci lider, önce performans ve ödül arasındaki ilişkiyidoğrulayacak ve ardından bunu, astlarını performansı iyileştirmeye teşvik eden uygun biryanıtla değiştirecektir. Organizasyonlarda etkileşimci liderlik, yöneticiler ve astlar arasındabir değişim rolü oynamaktadır. Etkileşimci liderlik tarzı, çalışanlar ve yönetim arasındaödül ve hedeflerin değişimi olarak anlaşılmaktadır. Etkileşimli liderleri astlarını koşulluödüller, düzeltici eylemler ve kuralların uygulanması yoluyla motive etmektedir. (Nanjundeswaraswamy ve Swamy, 2014: 58).Buna karşılık, etkileşimci liderlik, takipçilerin kendi kişisel çıkarlarını yerinegetirmelerine, işyeri kaygısını en aza indirmelerine ve artan kalite, müşteri hizmetleri,azalan maliyetler ve artan üretim gibi net kurumsal hedeflere odaklanmalarına izinvermektedir. (McCleskey, 2014: 122).

2.2.1.4.2.1. Koşullu Ödüllendirme

Koşullu ödül liderliği, sonuçlara ulaşmaya odaklanmaktadır. İnsanlar, çabalarınınkarşılığında somut, maddi ödülleri takdir ettikçe, bu davranış su yüzüne çıkmaktadır.Koşullu ödül kullanan yönetici liderlerin, işin yapılması için çalışanlara yön göstermesibeklenmektedir. Özetle, koşullu ödülün temel göstergeleri, performansa dayalı maddiödülleri, yön belirleme, karşılıklılık ve takımda güven oluşturmayı kapsamaktadır (Khan,2016: 4).

2.2.1.4.2.2. İstisnalarla Yönetim (Aktif)

İstisnai yönetim (aktif), bırakınız yapsınlar liderliği ile karakterize edilen liderliğinbırakılması değildir. İstisnai olarak yönetimi takip eden (aktif) liderler, işi tatmin edici birstandartta bitirmek ve tekneyi sallamaktan kaçınmak için çalışanlarına doğal bir güvenduymaktadır. Örgütün istisna liderleri tarafından yönetilmesi durumunda biraz maceraveya risk alma, yeni bakış açıları olması gerekmektedir. İhtiyaç odaklı değişim kültürünkarşılık gelir. Özetlemek gerekirse, istisnalara yönetim (aktif) çalışanlara güven, zayıfiletişim, statükonun sürdürülmesi ve güven eksikliğini içermektedir (Khan, 2016: 4).

2.2.1.4.2.3. İstisnalarla Yönetim (Pasif)

İstisnaya göre yönetim (pasif), liderlerin anlaşmayı belirtmekten kaçındığı ve personeltarafından ulaşılacak hedef ve standartları sağlayamadığı etkileşimci liderlik tarzıdır.Bazen bir lider harekete geçmeden önce işlerin ters gitmesini beklemektedir (Khan, 2016:4)

2.2.1.4.3. Serbesiyetçi Liderlik

Serbesiyetçi (Laissez-faire) liderlik modeli, müdahale etmeme politikasını içermektedir.Tüm çalışanlara tam özgürlük tanınmakta ve hedeflere ulaşmak için belirli bir yol belirtilmemektedir (Lewin, vd.,1939, akt. akt. Ommoya, 2007: 30).Laissez-faire lider, hayati organizasyonel konulara sınırlı katılım gösterir ve kritik konularayanıtlarını ertelemeye eğilimlidir. Laissez-faire lideri görevlerin tamamlanması veüretkenlik konusunda çok az dikkatli olduğu vurgulamaktadır. Katılımdan kaçınma,bırakınız yapsınlar liderlik tarzının temel bir özelliğidir. Bu kaçınma davranışı, takipçilerarasında aşırı hayal kırıklığına ve takipçilerin düşük benlik saygısına yol açmaktadır.

Laissez-faire liderleri, takipçilerinin eylemlerine çok az ilgi göstermekte ve bununsonucunda takipçilerin motivasyonunu düşürmekte ve örgütsel sonuç üzerinde olumsuzetkiler oluşturmaktadır. Bir stil olarak Laissez-

faire'in olumsuz özellikleri göz önünealındığında, onu liderlik dışı bir tarzda derecelendirmek ve bir liderlik tarzı olarak kabuletmemek mümkündür. (Khan, 2016: 5).

2.3. Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi

Kültür oluşum sürecinde, bir liderin veya bir kurucunun eylem planları önermesiylebaşlamakta ve bunlar grubun iç ve dış sorunlarını çözmede başarılı olmaya devam ettikçeve bunların altında yatan varsayımlar sorgulanmadan ve tartışılmadan olduğu gibi kabuledilmektedir. Her örgüt kültürünün, üyelerin örgütün nasıl ve neden bu şekilde çalıştığınıaçıklamak için kullandıkları kendi gerçek sistemi bulunmaktadır (Beytekin vd., 2010: 2).

Genel olarak liderlerin, kültür tanımlarını inceleyerek, çalışanların davranış vedüşüncelerinin genel eğilimini tahmin etmeli veya kavramalıdır, çünkü kültür tanımlarıöncelikle onların davranış biçimleri veya düşünme biçimleriyle ilgilidir. Örgüt kültürüöğeleri olan semboller, kahramanlar, ritüeller ve değerler işletmeyi veya operasyonu farklıderecelerde ve farklı şekillerde etkileyebileceğinden, örgüt liderleri için kritik önemesahiptir. Çünkü varsayımlar, inançlar ve değerler en çok örgütün liderleri tarafındanbelirlenmektedir. Örgüt kültürünün kuruluşunda neyin uygun veya uygunsuz olarakdeğerlendirildiği konusunda çalışanlara rehberlik eden davranışları belirlemektedir (Sun,2008: 138).

Strati (1992), lider tarafından örgütsel yaşamın değer ve anlamlarının yaratılması, liderinarabuluculuk davranışı, örgütün yapılandırıldığı çeşitli üretken birimlerin liderlerininentelektüel ve duygusal yönelimleri arasındaki farklılıklar örgüt kültürünün temel yönlerinigösterdiğini belirtmektedir.Liderin örgüt kültüründe başarılı olabilmesi için üç iç faaliyetin dikkatle ele alınmasıgerekmektedir. Birincisi, örgüt için yön oluşumu, geniş anlamda hem vizyon hem destrateji açısından hayati bir rol oynamaktadır. İkinci olarak, başarılı uygulama ve sonuçlarısağlamak için temel süreçler, sistemler ve yapılar değiştirilip yeniden değerlendirilerekkuruluşun tasarımına sürekli olarak dahil edilmelidir. Üçüncüsü, liderler, mükemmellik veetik davranış için bir istek yaratmak için kültürü kademeli olarak kuruma aşılamalıdır.Gelişen organizasyon yapıları içinde liderler, varsayımlarını dışsallaştırırlar ve buvarsayımları kademeli olarak grubun misyonları, hedefleri, organizasyon yapıları veçalışma prosedürleri ile uyumlu hale getirirler. Hızla değişen dünyada bir liderin vizyonsahibi olarak vizyonu etkilenme ve geliştirme yeteneğine de sahip olması beklenmektedir.Kültürün yaratıcısı olarak lider, gelişmelere açık, esnek, değişime hazır olmalıdır. (Keçicioğlu, 1998 akt. Avcu, 2018).

2.4. Literatür Taraması

Bakan (2008) çalışmada, yöneticilerin " liderlik" ve "örgüt kültürü" algılarına ile demografik yapıların etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak demografik yapıların örgüt kültürüve liderlik algıları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.Xenikou (2022), çeşitli liderlik stilleri ve bunların teorik ve ampirik olarak örgüt kültürü ilenasıl ilişkilendirildiği üzerine literatürün incelenmesi yapmıştır. Sonuç olarak örgütkültürünün liderliği tamamlayıcı rolünün yanında, liderlik ve diğer önemli örgütsel yapılar arasındaki ilişkide moderatör rolü olduğunu tespit etmiştir.Öztürk ve Şahin (2017), öğretmenlerin algılarına göre örgüt kültürü ile lider ve lideretkileşim düzeylerinin öğretmen liderliği üzerine etkisi ve lider üye etkileşiminin builişkiye aracılık rolü incelenmiştir. Bulgular sonucunda, yüksek seviyede örgüt kültürü,öğretmen liderliği ve lider-üye ilişkisi ile lider-üye ve öğretmen liderliği arasında ortaseviyede pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Örgüt kültürünün hem lider-üye, hem de öğretmen liderlik etkileşimi yordadığı belirtilmiştir.

Bakan, (2009), örgüt kültürü ile liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, çeşitliliderlik türleri ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.Gül ve Aykanat (2012), tarafından yapılan çalışmada karizmatik liderlik ile örgüt kültürüarasındaki ilişkinin olumlu bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Karizmatik liderliğin çevreyeduyarlılık özelliği ile örgüt kültürü arasında diğer özelliklere göre daha güçlü bir ilişkininolduğu savunulmaktadır.

Kargas ve Varoutas (2015), liderlik ve örgüt kültürü, arasındaki bağlantıyı incelemiştir.Sonuçların, örgüt kültürü ve liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu, faktörlerinkoordinasyonu (özdeş kültürel tip ve liderlik tarzı) bu ilişkiyi zorladığını ifade etmiştir.İlyas ve Abdullah (2016), liderlik, örgüt kültürün öğretmen performansına etkisinin de araştırıldığı çalışmada, liderliğin öğretmen performansını direk etkilediği ve örgütkültürünün iş tatminini doğrudan etkilediği saptanmıştır. Joharis (2017), liderlik, örgüt kültürü, iş motivasyonu ve iş tatmininin öğretmen örgütselbağlılığına etkisi üzerine yapılan çalışmanın sonucuna göre Sonuçlar, liderlik, örgütkültürü, iş motivasyonu ve iş tatmininin Medan'daki liselerde öğretmen örgütsel bağlılığınıdoğrudan veya dolaylı olarak önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir.Lubis ve Hanum (2019), okuldaki örgüt kültürünün varlığını (1) Kurumun vizyon, misyonve hedeflerini kurumsallaştırmada iletişim, (2) Örgütsel düzenlemelerin uygulanması, (3)

Ek program faaliyetlerinin uygulanması açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları,okul gelişimi adına örgüt kültürü yürütmek ve düzenli ve disiplinli olmaya çalışmanınailevi bir özellik olduğu belirtilmiştir.Khan vd. (2020),

araştırmada yükseköğretim kurumlarında Bölüm Başkanları arasındaörgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık ve düzenleyici rolleri altındaliderlik tarzlarının yenilikçi çalışma davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasonucunda, örgüt kültürü ile örgütsel vatandaşlık davranışının böyle bir ilişki üzerindekiaracı ve düzenleyici etkilerini vurgulayarak, çalışanların yenilikçi iş davranışları üzerindeliderlik tarzlarının önemli bir olumlu etkisini olduğu tespit edilmiştir.Syakur vd. (2020), çalışma, iletişim ve örgüt kültürünün liderlik tarzına, işbirliğine vegüvene etkisini yükseköğretimdeki öğretim elemanının örgütsel bağlılığı üzerindenincelemiştir. İletişim ve örgüt kültürünün liderlik tarzına ve işbirliğine, ayrıcayükseköğretimde öğretim elemanlarının güvenine ve örgütsel bağlılığına doğrudan vepozitif olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirtilmiştir.Liv d., (2017), çalışmada özellikle dünyanın en yenilikçi üniversitelerini dikkate alarak,liderlik yapıları ve örgüt kültürü ile organizasyon elinovasyonun nasıl hızlandırılabileceği incelenmiştir. Sonuç olarak dünyanın önde gelen yenilikçi üniversiteleri, öncekiçalışmalarla tutarlı olarak, çoğunlukla doğrudan örgütsel yeniliği tetikleyen dönüşümcü bir liderlik tarzına sahipken, işlemsel liderlik, örgüt kültürü ve yenilik ile pozitif bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır.Negis-Isik ve Gursel (2013), başarılı bir okulun kültürünü derinlemesineincelemiştir. Sonuç olarak okulun genel olarak olumlu bir okul kültürüne sahip olduğuvurgulanarak, (1) farklı görüşlere sahip öğretmenlerin olumlu ilişkilere sahip olması, (2)öğretmenlerin problem çözmede ortak tutum sergilemesi ve (3) okul müdürlerinin liderliközelliklerine sahip olması gibi olumlu örgüt kültürü özelliklerinin de okul başarısına katkısağladığını belirtmiştir.

Acar (2012), çalışmada örgüt kültürü ve liderlik tarzlarının çalışanların bağlılığı üzerindekietkileri incelemiştir.Bulgular ışığında liderlik ve örgüt kültürünün örgütsel bağlılıküzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Azanza vd., (2013) çalışmada, esneklik odaklı organizasyon kültürlerinin otantik liderliküzerindeki etkisi aracılığıyla çalışan düzeyinde olumlu sonuçları nasıl kolaylaştırdığınıincelemiştir. Sonuçlar, otantik liderliğin esneklik odaklı örgüt kültürleri ile çalışanların iştatmini arasındaki pozitif ilişkiye kısmen aracılık ettiği bulunmuştur.

Tsai (2011), örgütsel kültür ile liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örgütkültürleri, liderlik davranışı ve iş tatmini ile önemli ölçüde olumlu ilişkili olduğu veliderlik davranışının ise iş tatmini ile önemli ölçüde olumlu ilişkili olduğu saptanmıştır.Kanada, Hong Kong, Yeni Zelanda, Güney Afrika, Birleşik Krallık ve Amerika BirleşikDevletleri'nden elde edilen arşiv verileri kullanılarak, örgüt kültürünün hangi yönlerininliderlik ve kişisel etkililik ile ilgili olduğu algılarını incelemiştir. Örgüt kültürü hemliderlik etkinliği hem de kişisel etkinlik ile güçlü bir şekilde ilişkili olarak algılandığı, örgütkültürünün çalışan tatminini ve memnuniyetini teşvik eden yönleri, liderlik ve kişiseletkililik ile olumlu bir şekilde ilişkili olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu araştırmada olgular, dikkatli veözenli şekilde değerlendirilir. Olgular üzerinden anlam haritaları çıkarmak amacıyla nitelaraştırmalardan faydalanılmaktadır. Analiz edilen olguların ortaya çıktığı kamusalalanların derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bunun yanında nitelaraştırmalar, sosyal olaylar, kurumsal uygulamaları da incelemektedir (Fidan, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Evren alanını oluşturan birimlereulaşmanın zor olduğu durumlarda bu yöntem kullanılmaktadır (Patton, 2005). Bu yöntemlederin veri elde edilebilecek bireylere odaklanılmaktır (Creswell, 2013). Çalışmanın amacıkapsamında örneklem belirlenecektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi ve dokümanincelemeleri gibi yöntemler ön plana çıkmaktadır. Nitel araştırmalarda verilerin geçerliliğive elde edilen sonuçlardaki doğruluk payının önemi arttıkça araştırmacılar için de nitelaraştırmalarda pek çok araştırma tekniğinden faydalanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yönteminin uygulanacağı bu çalışmada verilerin toplanması için görüşmetekniğinden faydalanılacaktır. Görüşme tekniğinde veriler, katılımcılarla yüz yüzeyapılacak bir uygulama ile elde edilebileceği gibi yarı yapılandırılmış görüşme formuüzerinden de gerçekleştirilebilir. Buna göre aşağıdaki görüşme formu ile araştırmaverilerinin elde edilmesi planlanmaktadır.

1. Cinsiyetiniz?

2. Yaşınız?

3. Meslekteki kıdem yılınız?

4. Göreviniz?

5. Örgütsel kültürü nasıl anlamlandırırsınız?

6. Okulun ortak değerleri nelerdir bunları örgüt kültürü çerçevesinde açıklar mısınız?

7. Lider olarak yöneticiler benimsenmeli midir? Açıklayınız

8. Örgüt kültüründe liderin yerini açıklar mısınız?

9. Örgüt kültüründe yöneticinin yerini açıklar mısınız?

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bu yaklaşımda amaç görüşme veya gözlem sonucu katılımcıların ifadelerini düzenlemek ve yorumlamaktır. Bu şekilde okuyucuya daha düzenli metinler iletilebilmektedir. Veriler, soru kalıpları ya da temalar eşliğinde neden- sonuç ilişkisi içerisinde verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

4. BULGULAR VE YORUM

MillîEğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev alan öğretmenlerin örgüt kültürünü ve bu kültür ile liderlik arasındaki ilişkiyi nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmaya çeşitli branşlardan 20 öğretmen katılımcı olmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerini gösteren Tablo 1 aşağıda verilmektedir.

Tablo1,Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	K/E	Yaş	Eğitim	E/B	Branş	Kıdem	Görev yılı
K1	K	29	YL	B	Beden Eğitimi	3	3
K2	K	36	YL	E	Fizik	14	5
K3	K	41	Doktora	E	Bilişim	18	5
K4	K	33	Lisans	B	Türk Dili	9	2
K5	E	28	Lisans	B	Coğrafya	3	3
K6	K	38	YL	E	Matematik	12	7
K7	K	27	Lisans	B	İngilizce	4	4
K8	K	27	Lisans	E	Çocuk Gelişimi	3	3
K9	K	26	Lisans	B	Çocuk Gelişimi	4	1
K10	E	29	Lisans	B	Tarih	3	1
K11	K	27	Lisans	E	Din Kültürü	4	4
K12	K	34	Lisans	E	Coğrafya	4	4
K13	E	29	YL	B	Matematik	4	4

Katılımcıların görüşleri kapsamında örnek ifadeler üzerinden yarı yapılandırılmışgörüşmeler değerlendirilmiş ve örgütsel kültürü anlamlandırmak, okullardaki ortakdeğerler, örgüt kültürü içerisinde lider, örgüt kültürü içerisinde yönetici temaları ön planaçıkmıştır.

Tema 1. Örgütsel Kültürünü Anlamlandırmak

Çeşitli branşlarda ve kıdem yılında bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel kültürfarklı şekillerde anlamlandırılmaktadır."Toplumda bir grubun veya kuruluşun üyesi olarak o topluluğa uyum sağlamaktır." (K1,

K4, K9, K16, K19)"Bir örgütü oluşturan normların tamamına denir. Okul kültürü de bir örgütsel kültürdür.

Okulun formal ve informal kuralların tamamını oluşturur. Okuldaki öğretmen,öğrenci,velive çalışanlar arasındaki ilişkileri kapsar." (K2)"Örgüt içindeki değerler, normlar, davranışlar ve kurallar örgüt kültürüdür." (K3, K17)

"Aynı düşünce ve inanca sahip kişilerin oluşturduğu toplumsal kümelerdir. Önemli olankan bağı değildir, ortak değerler ve hedeflerdir." (K5)

"Okuldaki yöneticilerden, öğretmenlerden okulda çalışan kişilere kadar tüm örgütükapsayan değerlerin, ilişkilerin ve anlayışın bütünüdür." (K11)

"Kişinin inanışı, düşünüş ve davranış biçimini belirleyen normlar ve değerler bütünüdür."(K12)

"Bulunduğumuz kurumun kolektif hafızasının toplamı örgütsel şematiği ve kültürüyansıtır." (K13)

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde örgüt kültürünün belirli norm, kural,değerler ve hedefler kapsamında değerlendirildiği belirlenmiştir. Yine ifadelerincelendiğinde bütüncül yapıya referans verildiği belirlenmiştir. Özellikle ortak değerlerevurgu örgüt kültürünün anahtar kavramlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Tema 2. Okullarda Ortak Değerler

Katılımcıların ifadeleri kapsamında eğitim ve öğretimin kurumsallaştığı alanlar olarakokulların örgüt kültürü bağlamında ortak değerlerine ilişkin yapılan değerlendirmelerdeaşağıdaki örnek ifadeler belirlenmiştir.

"Okullarda örgüt kültürü, kurallar, inançlar ve okuldaki yöneticiler öğretmenler veöğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerlerdir." (K1)

"Okulun vizyonu başarı hedefleri, eğitim hedefleri okulun ortak hedefleridir ve örgütkültürü de bu ortak değerlerin oluşması sonucunda ortaya çıkar." (K2)

"Disiplin, başarı, temizlik, kalite, yaratıcılık, yenilikçilik, işbirliği, çalışkanlık ortakdeğerler arasında sıralanabilir. Ortak değerler örgütü diğer örgütten ayırır, örgüt içindeortak değerleri barındırır." (K3)

"Yönetici, öğretmen, öğrencilerin beklentileri, velilerin beklentileri, okulun geleneği,okulun tarihi, normları okulun ortak değerleridir. Bu değerler öğretmen ve öğrencidavranışlarına yol gösterir." (K4)

"Karşılıklı sevgi ve saygı, uyumluluk, ortak hedefler doğrultusunda birlikte hareket ederekgüzel bir okul ortamı yaratmaktır." (K5)

"Ortak değerler okuldaki başarının arttırılması, yönetimde birlik beraberlik ve okuldakiilişkilerin ortak bir amaca hitap etmesidir." (K11)

"Sosyal kültürel faaliyetler, sergiler, kermesler, ortak tarih" (K12)

"Okuldaki öğrencilerin bireysel gelişimlerini arttıracak ve topluma faydalı bireyler halinegetirecek olan her şey okulun ortak değeri olarak kabul edilmektedir." (K13)

Katılımcıların örnek ifadeleri göz önüne alındığında öğretmenler ve öğrencileri bağlayanortak değerlerin varlığına referans verdikleri belirlenmiştir. Bu değerlerin özellikle kültür,saygı, hedefler ve kurallar okulların örgüt kültürünü ifade eden unsurlar olarak katılımcılartarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

Tema 3. Yöneticilerin Lider Olarak Benimsenmesi

Katılımcıların ifadeleri göz önüne alındığında yöneticilerin lider olarak benimsenmesigerekliliğine referans verdikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle aşağıda bazı örnekifadeler yer almaktadır.

"Lider ve yönetici birbiriyle bağlantılıdır. Benimsenmelidir. Yöneticiler aynı zamandaliderin fikirlerini benimseyen, uygulayan kişidir." (K1)

"Eğer yöneticilerle liderler aynı hedefi benimsemişler ise evet benimsenmelidir. Amaliderler sadece yöneticilere bağlı kalırlarsa yönlendirici olamayabilirler." (K2)

"Örgüte liderlik edemeyecek bir yönetici örgütün var olan standardını korumasına nedenolur." (K3)

"Ortak anlayışla ve yöneticilerin liderliğini benimseyerek okul hedeflerine ulaşmak dahakolay olur." (K5)

"Bir lider kesinlikle olmalı ve bu amaç doğrultusunda tüm birimlere liderlik ederek tümbirimleri ortak amaçlar doğrultusunda yönlendirmeli ve önderlik etmelidir. Bu sebeplerdenötürü yöneticiler lider olarak benimsenmelidir." (K10)

"Örgüt kültürü için lider kültürü ve hâkimiyet, onun fazileti ve kararlılığı hiyerarşişemasını oluşturur." (K11)

"Liderlik ve yöneticilik farklı kavramlar liderliğin gerektirdiği ile yöneticiliğin gerektirdiğişeyler birbirinden farklı olabilir." (K12)

"Lider bulunduğu bölgeye yarar sağlarken yönetici ise başında olduğu biriminsorumluluğunu alan kişidir." (K13)

Katılımcıların ifadeleri kapsamında yöneticilerin lider olarak benimsenmesinin kimi zamanmümkün olduğunu ancak çoğunlukla aradaki farkın belirgin olduğuna yönelik görüşlerortaya konulmuştur. Kavramların birbirine yerine kullanıldığı saptanmıştır. Lider ileyönetici arasında karşılıklı ilişkinin örgüt kültürünün oluşturulmasında etkili olduğubelirlenmiştir.

Tema 4. Lider- Yönetici Karşılaştırması

Katılımcıların ifadeleri kapsamında örgüt kültüründe liderin veya yöneticilerin yerini nasılgördükleri tema olarak oluşmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında aşağıdakiörnek ifadeler belirlenmiştir.

"Örgüt kültüründe lider kurum kültürünü ileri veya geriye götürebilir. Huzurlu bir ortamoluşturma liderin birinci görevidir. Çalışanlar arsında uyum sağlamalıdır. Yöneticininönem vermediği değer, norm örgüte kolay giremez." (K1)

"Lider yol gösterici, yaratıcı ve yeni fikirler ortaya atan kişidir. Örgüt kültürününoluşturulması yönlendirilmesi için liderin rolü önemlidir. Örgüte yön veren kişi liderdir.

Yöneticiler yapılan çalışmaları denetleyen, yapılan işlerin sonuçlarını değerlendiren kişidir.

Bu nedenle örgütün yaptığı işlerin denetimi ve yönetimini yapan, sonuçları değerlendirenyöneticilerdir." (K2)

"Örgüt kültürünün oluşmasında liderin temel görevi vardır. Çünkü örgüt için lidermodeldir. Ayrıca lider örgütü etkiler ve motive eder, yol gösterir." (K3)

"Okul kültürüyle liderler arasında önemli bir bağ vardır. Çünkü başarılı ve etkili bir liderkültürün şekillenmesini sağlar. Liderler örgütün sembollerinin, değerlerinin, inançlarının,tören ve efsanelerin oluşmasında etkili olurlar. Yöneticinin görevlerinden birisi de etkili birokul kültürünün oluşmasına katkıda bulunmaktır. Oluşturulan ortak duygular yönetici,öğretmen, öğrenci ve velinin kaynaşmasını sağlar." (K4)

"Örgüt kültüründe lider örgütün organizasyonunu sağlar, hedefler için örgütü hareketegeçirir. Örgüt kültüründe yönetici kendi üzerine düşen görevleri yapar ancak, inisiyatifalmakta liderler kadar cesur davranamazlar." (K5)

"Örgütte güçlü liderle karşılaşan bireyler onun kişiliğini alırlar. Yöneticiler ise rol modelkurumun kimliğini oluşturur." (K10)

"Lider çevresindeki kişileri etkileyen, bilgi gücü yüksek olup, hitabeti iyi olan, sorumlulukalabilen kişidir. Örgüt kültüründe bu müdür, müdür yardımcısı, öğretmen bile olabilir.Yöneticilik kanun işidir. Kanunlar, kurallar neyi gerektiriyorsa yönetici onu yapar.Sorumluluğu kanun çerçevesinde alır. Etrafında insanları etkilemek onlara lider olmak gibibir zorunluluğu yoktur." (K11)

"Lider, örgüt topluluğuna yön veren kişidir. Yönetici, lider ile aynı kişidir. Topluluğunkararlarına yön veren kişidir." (K12)

"Mevcut örgüt içerisinde çalışanların arasındaki uyumdan liderler sorumludur. Kurumçalışanlarının motivasyonlarını yükseltmek gibi sorumlulukları vardır. Örgüt kültüründeyöneticiler mevcut kurumların yönetiminden sorumludur." (K13)

"Ortak hedeflerin ne olduğu hakkında belirleyici rolü vardır. Hedefler doğrultusundaişbirliğini sağlar ve verimliliğin artmasını sağlamalıdır. Ortak hedefler doğrultusundaverimliliğin artmasını sağlamak için sorumluluk alır. Bu sebepten olan olaylardan yöneticisorumludur." (K6)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde lider ile yönetici kavramsallaştırması arasındafarklılıklara değindikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra lider ile yöneticilerin ortak kararalmaları gerekliliği vurgulanmış, hedef birlikteliğinin sağlanmasına referans verilmiştir.

Katılımcı	K/E	Yaş	Eğitim	E/B	Branş	Kıdem	Görev yılı
K1	K	29	YL	B	Beden Eğitimi	3	3
K2	K	36	YL	E	Fizik	14	5
K3	K	41	Doktora	E	Bilişim	18	5
K4	K	33	Lisans	B	Türk Dili	9	2
K5	E	28	Lisans	B	Coğrafya	3	3

K6	K	38	YL	E	Matematik	12	7
K7	K	27	Lisans	B	İngilizce	4	4
K8	K	27	Lisans	E	Çocuk Gelişimi	3	3
K9	K	26	Lisans	B	Çocuk Gelişimi	4	1
K10	E	29	Lisans	B	Tarih	3	1
K11	K	27	Lisans	E	Din Kültürü	4	4
K12	K	34	Lisans	E	Coğrafya	4	4
K13	E	29	YL	B	Matematik	4	4

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Her örgütün kendine özgü bir kültürü veya değer seti ve farklı örgütlerin kendi kültüranlamı anlayışı olabilmektedir. Örgüt kültürü, tipik olarak, bir örgütün üst yönetimininveya kurucularının değerlerine dayalı olarak bilinçsizce oluşturulmaktadır. Başarılı birkültür elde etmek için yöneticiler, örgüt kültürünü ve temalarını göz ardı etmemelidir.Çünkü kültür, örgütsel gelişim sırasında rekabet avantajı ve inançların ve değerlerin yaygınolarak paylaşıldığı ve güçlü bir şekilde tutulduğu bir kültür işbirliği, kontrol, iletişim veyataahhüt gibi birçok avantaj da sunmaktadır (Sun, 2008: 140).

Günümüz örgütlerinde, hızla değişen küresel çevrenin karmaşıklığını anlayan etkililiderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı liderlik modelleri, örgütsel performansıetkileyebilmektedir. Bundan dolayı eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşması içinyöneticilerin liderlik özellikleri taşıması gerekmektedir. Liderlik özellikleri kazanılmasıiçin hizmet içi eğitimler planlanmalıdır. Örgütleri, ileriye götürecek olanları gözdenkaçırmadan gelecekte arzu edilen bir duruma taşımak liderliğin sorumluluğundadır. Bu sonderece zor bir dengeleme eylemidir. Ancak liderliği inanılmaz derecede önemli kılan veseçilen liderlik tarzının neden ne kadar önemli olduğudur.Sürekli bir tartışmaya yol açan liderliğe ve örgüt kültürü araştırılmaktadır. Geleceğinliderlerini belirleme ve geliştirme süreci geleneksel olarak potansiyel liderin özelliklerietrafında gelişmiştir. Porras ve Hoffer (1986), kültürel değerlerin, eğilimlerin ve kurallarınbenzersiz bir liderlik stili şekillendirdiğine vurgu yaparak kültürün liderlik üzerindekietkisine dikkat çekmiştir. Schein (1990), liderlerin uygun ve stratejik olarak uygun birkültürü teşvik etmeye çalışırken, kültürel unsurları değerlendirmeleri ve saygı duymalarıgerektiği vurgulamıştır. Liderlerin, iş yaratmanın ilk aşamalarında kültürüşekillendirdiğini, ancak daha sonra, iş olgunlaştığında, liderlik özelliklerini şekillendirenşeyin kültür olduğunu savunulmaktadır. Farklı bir bakış açısıyla kültürel gelişimdeliderlerin rolünün önemine vurgu yapan araştırmacılar bulunmaktadır. Brooks (1996),liderlerin değişimi etkilemek için örgüt kültürü bilgilerini kullandıklarını iddia ederken,Chodkowski (1999), liderlerin davranışlarının, takipçiler arasında örgütsel kültür algısınıetkilediği sonucuna varmıştır.

Çalışmanın araştırma kısmında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görevalan öğretmenlerin örgüt kültürünü ve bu kültür ile liderlik arasındaki ilişkiyi nasılanlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla 13 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış;görüşmelerden elde edilen verilerden örgüt kültürünü anlamlandırmak, okullardaki ortakdeğerler, yöneticilerin lider olarak benimsenmesi, lider- yönetici karşılaştırması temalarıoluşturulmuştur.

Katılımcıların örgüt kültürünü anlamlandırırken, ortak değerler, hedefler, norm vekurallara yer verdikleri belirlenmiştir. Yine bunun yanında eğitim profesyonelleri olaraköğretmenler, öğrenciler ve veliler şekildeki yapısal alana ilişkin olarak iletişimin varlığınıön plana çıkardıkları belirlenmiştir. Diğer bir tema okullardaki ortak değerler temasıdır.Burada okulların örgüt kültürünün oluştuğu veya yeniden üretildiği önemli olmaktadır.Okullardaki ortak değerlerin diğer okullarda ayrıştıran bir özellik taşıdığına referansverilmektedir.

Araştırmada yönetici ile lider kavramsallaştırmasına dair sorular da yönetilmiştir. İkikavram genel olarak birbiriyle karıştırılan, kimi zaman da birbiri yerine de kullanılabilenkavramlar olarak ortaya çıkmaktadır. Pek çok örgütte ve organizasyonel yapıda olduğu gibi yöneticilerin lider olarak benimsenip benimsenmeyeceği tartışma konusu edilmiştir. Buçalışmada da yöneticileri lider olarak benimsenmesi teması kapsamında katılımcıların birkısmı benimsenmesi bir kısmı da benimsenmediği ifade etmişlerdir. Liderin özellikle yolgösterici hedefleri belirleyici bir misyonu olduğu, yöneticinin ise liderin bu uygulamalarınıhayata geçiren olduğu yönünde ifadeler ortaya çıkarılmıştır.Araştırmada örgüt kültüründe liderin yeri ile yöneticinin yeri karşılaştırmasına dair ifadelernedeniyle lider-yönetici karşılaştırması teması ortaya çıkarılmıştır. Yapılançözümlemelerde liderin uygulamalarının daha çok hedef belirleme, motivasyon sağlamagibi soyut alanlara denk düştüğü ancak yöneticinin bunların hayata geçiren pozisyondaolduğuna dair karşılaştırmalara değinildiği belirlenmiştir. Yine lider ve yöneticilerinkarşılıklı iletişim halinde olmalarının örgüt için daha önemli olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

1. Acar, A. Z. (2012). Organizational culture, leadership stylesand organizational commitmentin Turkishlogisticsindustry. Procedia-SocialandBehavioralSciences, 58, 217-226.
2. Akdemir, Çukacı, Y. (2010, October). Örgüt kültürü değerleriyle örgütsel öğrenmedüzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bir araştırma. In Journal of Social Policy Conferences (No. 50, pp. 1173-1192).Allaire,Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. Organizations tudies, 5(3), 193-226.
3. Aslan, M., Özer, N. ve Ağıroğlu Bakır, A. (2009). "Okul Kültürüne İlişkin Yönetici veÖğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma". İlköretim Online, 8(1), 268-281.
4. Avcu, Y. (2018). Örgüt kültürü ve liderlik tarzları arasındaki ilişkiler: İstanbul Emniyet Müdürlüğünde bulunan orta kademe yöneticiler üzerine bir araştırma (Mastersthesis,Sosyal Bilimler Enstitüsü).
5. Aykanat, Z. (2010). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama (Mastersthesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
6. Azanza, G.Moriano, J. A., &Molero, F. (2013).Authenticleadershipandorganizationalculture as drivers of employees'jobsatisfaction. Revista de Psicología del Trabajo y de lasOrganizaciones, 29(2), 45-50.
7. Bakan, İ. (2008). "Örgüt kültürü" ve "liderlik" türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerindemografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. Karamanoğlu Mehmet bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2008(1), 13-40.
8. Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir AlanÇalışması. TISK Academy/TISK Akademi, 4(7).Bess, J. Dee, J. R. (2008). Understandingcollegeanduniversityorganization: Dynamicsof thesystem (Vol. 2). Stylus Publishing, LLC..Beytekin, O. F.Yalçinkaya, M., Doğan, M., Karakoç, N. (2010).
9. Theorganizationalculture at theuniversity. The International Journal ofEducationalResearchers, 2(1), 1-13.
10. Brooks, I. (1996). Leadership of a culturalchangeprocess. Leadership&OrganizationDevelopment Journal.
11. Brown, MH (1985). Bu bana bir hikayeyi hatırlatıyor: Örgütsel sosyalleşmede konuşmaeylemi. Western Journal of Communication (İletişim Raporlarını içerir) , 49 (1), 27-42.
12. Chodkowski, M.(1999). Relationshipsbetweenleadercharacteristics, plannedchange,andorganizationalculture in adynamicmanufacturingenvironment. Western MichiganUniversity.
13. Creswell, J. W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, And MixedMethodsApproaches. New York: Sage.
14. Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem- A Yayıncılık
15. De Witte,Van Muijen, J. J. (1999). Organizationalculture. EuropeanJournal of WorkandOrganizationalPsychology, 8(4), 497-502.
16. Fidan, Merih B. (2018). "Nitel Araştırmalar ve Düşünümsellik: Bir Kritik AnalitikDüşünme Pratiği". Academic Platform Journal of EducationandChange, 1 (2), 23 – 35.
17. Gandolfi, F.,Stone, S. (2018). Leadership, leadershipstyles,andservantleadership. Journal of Management Research, 18(4), 261-269.
18. Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(2), 61-85.
19. Gül,Aykanat, Z. (2012). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine biraraştırma. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1): 17-36.
20. Hatch, M. J. (1993). Thedynamics of organizationalculture. Academy ofmanagementreview, 18(4), 657-693.
21. House, R.Javidan, M., Hanges, P.Dorfman, P. (2002).Understandingculturesandimplicitleadershiptheoriesacrosstheglobe: anintroductiontoproject GLOBE. Journal of worldbusiness, 37(1), 3-10.
22. Hughes, R. (2009). Time forleadershipdevelopmentinterventions inthepublichealthnutritionworkforce. PublicHealthNutrition, 12(8), 1029-1029.
23. Ilyas, M.Abdullah, T. (2016). TheEffect of Leadership, OrganizationalCulture,EmotionalIntellegence, andJobSatisfaction on Performance. TheEffect of Leadership,OrganizationalCulture, EmotionalIntellegence, andJobSatisfaction on Performance, 5(2),158-164.

24.Joharis, M. (2016). Theeffect of leadership, organizationalculture,workmotivationandjobsatisfaction on teacherorganizationalcommitment atseniorhighschool in Medan. International Journal of Business and ManagementInvention, 5(10), 1-8.

25.Kalaichelvi, V. U,Antony, A., &Vimalanathan, A. N. (2017). A study onorganizationalculture. Int J Res, 5(8SE), 91-95.

26.Kargas, A. Varoutas, D. (2015). Ontherelationbetweenorganizationalcultureandleadership: An empiricalanalysis. CogentBusiness Management, 2(1), 1055953.

27.Keçecioğlu,T., (1998). Liderlik ve Liderler, İstanbul.

28.Khan, M. A.,Ismail, F. B., Hussain, A., &Alghazali, B. (2020). Theinterplay ofleadershipstyles, innovativeworkbehavior, organizationalculture,andorganizationalcitizenshipbehavior. Sage Open, 10(1), 2158244019898264.

29.Kotter, J.Heskett, J. L. (1992). Corporatecultureandperformance. New York:TheFreePress.

30.Kouzes, J. M. Posner, B. Z. (2007). Theleadershipchallenge: Themosttrustedsource onbecoming a betterleader.

31.Köse, S., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. Yönetim ve

32.Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(1), 219-242.

33.Lewin, K.Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressivebehavior inexperimentallycreated “socialclimates”. TheJournal of socialpsychology, 10(2), 269-299.

34.Li, W., Bhutto, T. A., Nasiri, A. R., Shaikh, H. A., &Samo, F. A. (2017).Organizationalinnovation: the role of leadershipandorganizationalculture. InternationalJournal of PublicLeadership.

35.Lubis, F. R.Hanum, F. (2020, December). Organizationalculture. In 2ndYogyakartainternationalconference oneducationalmanagement/administrationandpedagogy (YICEMAP 2019). AtlantisPress (pp. 88-91).

36.Marker, A. (2009). Organizationalculture. Handbook of ImprovingPerformance intheWorkplace: Volumes 1-3, 725-744.

37.Martinez, E. A,Beaulieu, N., Gibbons, R., Pronovost, P., &Wang, T. (2015).Organizationalcultureandperformance. Americaneconomicreview, 105(5), 331-35.

38.McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational,andtransactionalleadershipandleadershipdevelopment. Journal ofbusinessstudiesquarterly, 5(4), 117.

39.Nanjundeswaraswamy, T. S.Swamy, D. R. (2014). Leadershipstyles. Advances inmanagement, 7(2), 57.

40.Negis-Isik,Gursel, M. (2013). OrganizationalCulture in a SuccessfulPrimary School:An Ethnographic Case Study. EducationalSciences: TheoryandPractice, 13(1), 221-228.

41.Odumeru, J.Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs.transactionalleadershiptheories: Evidence in literature. International review ofmanagementandbusinessresearch, 2(2), 355.

42.Omolayo, B. (2007). Effect of leadershipstyle on job-relatedtensionandpsychological senseof community in workorganizations: A casestudy of fourorganizations in Lagos State,Nigeria. Bangladesh e-Journal of Sociology, 4(2), 30-37.

43.Patton, M. Q. (2005). QualitativeResearch. New York: John Wiley&Sons, Ltd.Porras, J. I.,&Hoffer, S. J. (1986). Commonbehaviorchanges insuccessfulorganizationdevelopmentefforts. TheJournalof

44.AppliedBehavioralScience, 22(4), 477-494.

45.Robbins, S. P.Judge, T. A. (2013). Organizationalbehavior .Hoboken.Ruçlar, K. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: SakaryaÜniversitesi örneği (Mastersthesis, Sakarya Üniversitesi).

46.Schein, E. H. (1990). Organizationalculture (Vol. 45, No. 2, p. 109).AmericanPsychologicalAssociation.

47.Smircich, L. (1983). Concepts ofcultureandorganizationalanalysis. Administrativesciencequarterly, 339-358.

48. Strati, A. (2017). Organizationalculture. In Concise Encyclopaedia of ParticipationandCo-Management (pp. 578-584).

49. deGruyter.Sun, S. (2008). Organizationalcultureanditsthemes. International Journal of Business andManagement, 3(12), 137-141.

50. Syakur, A.,Susilo, T. A. B., Wike, W., &Ahmadi, R. (2020). Sustainability ofCommunication, OrganizationalCulture, Cooperation, TrustandLeadership StyleforLecturerCommitments inHigherEducation. Budapest InternationalResearchandCriticsInstitute-Journal (BIRCI-Journal), 3(2), 1325-1335.

51. Taylor, J. (2014). Organizationalcultureandtheparadox of performancemanagement. PublicPerformance&Management Review, 38(1), 7-22.Tsai, Y. (2011). Relationshipbetweenorganizationalculture,leadershipbehaviorandjobsatisfaction. BMC healthservicesresearch, 11(1), 1-9.

52. Tükenmez, Y. (2017). Kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi Konyaodalar örneği. KTO KaratayÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim DalıYüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi.

53. Uygur, N. (2006). Kültür kuramı. Yapı Kredi Yayınları.

54. Wagner, B. G. (2005). A Study On The Influence Of Characteristics Of Organizational CultureToTheWorkPerformance. The International Journal of Accountingand BusinessSociety, 13(2), 51-67.

55. Xenikou, A. (2022). Leadershipandorganizationalculture. In Handbook of Research Methodsfor Organisational Culture (pp. 23-38). Edward Elgar Publishing.Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı)Ankara: Seçkin Yayıncılık

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

Research Article

Subject Area
Picture

Year: 2022
Vol: 8 Issue: 103
PP: 3584-3590

Arrival
29 September 2022
Published
26 October 2022
Article ID Number
64802
Article Serial Number
31

Doi Number
http://dx.doi.org/10.29228/sssj.64802

How to Cite This Article
Soylu, R. & Diğler, M. (2022). "Rene Magritte'nin Adamın Oğlu Resmi ve Göstergebilim Çözümlemesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:8, Issue:103; pp:3584-3590

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

Rene Magritte'nin Adamın Oğlu Resmi ve Göstergebilim Çözümlemesi

Rene Magritte's Son of Man Painting and Semiotic Analysis

Rasim Soylu [1] Mustafa Diğler [2]

[1] Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Sanat, Tasarim ve Mimarlik Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sakarya, Türkiye
[2] Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sanat, Tasarim ve Mimarlik Fakültesi, Resim Bölümü, Karaman, Türkiye

ÖZET

Göstergebilim göstergeleri inceleyen bir bilim dalı olarak yüzyılın başlarında kurulur. Dilsel, görsel ve simgesel göstergeleri düz anlam, yan anlam, derin anlam ve karşıt anlamlarıyla inceleyen ve çözümleyen göstergebilim günümüzde pek çok bilim ve sanat dalı tarafından bir çözümleme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Sanat tarihi boyunca birçok önemli eser günümüz sinema sanatı ve diğer alanlar üzerinde etkili olmuştur. Sanat akımları kendisinden önce gelen akımlardan beslenmiş ve bazen de birbirlerinden etkilenmişlerdir. İnsan ve sanat arasındaki ilişki bütünüyle bizim zihnimize yansır. Magritte eserlerini oluştururken "Herkes bir şeyler saklar ve insanlar ne sakladığını bilmek ister, ama hiçbir zaman bilemez" der. Filmde de tam olarak anlatılmak istenen budur. Magritte, gerçeklik olgusuyla bir çatışma halindedir. Filmde de gerçek tablolarla kopya tablolar arasında bu çatışma gerçekleşmektedir. Bu çalışmanın amacı Magritte'nin Adamın Oğlu Resminin göstergebilim bağlamında incelenmesidir. Bu araştırmada Rene Magritte'nin Adamın Oğlu Resminin içerdiği ikonik ve simgesel göstergeler, göstergebilim sanat eseri çözümleme yöntemleriyle ele alınacak ve çözümlenecektir. Bunun için anlam çözümleme şeması, karşıt anlamlar şeması, Gremias'ın eyleyenler şeması ve göstergebilimsel dörtgen şemalarından yararlanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Gösterge, Göstergebilim, Rene Magritte, Adamın Oğlu

ABSTRACT

Semiotics was established at the beginning of the century as a branch of science that studies signs. Semiotics, which examines and analyzes linguistic, visual and symbolic signs with denotation, connotation, deep meaning and opposite meanings, is used as an analysis method by many branches of science and art today. Throughout the history of art, many important works have been influential on today's cinema art and other fields. Art movements were fed by the currents that came before them and sometimes they were influenced by each other. The relationship between man and art is completely reflected in our minds. "Everyone hides something, and people want to know what they are hiding, but they never know," says Magritte while creating his works. This is exactly what the movie is trying to convey. Magritte is in conflict with the fact of reality. In the movie, this conflict takes place between real paintings and copy paintings. The aim of this study is to examine Magritte's Son of Adam Painting in the context of semiotics. In this research, the iconic and symbolic signs contained in Rene Magritte's Son of Man Painting will be discussed and analyzed with semiotic artwork analysis methods. For this, meaning analysis schema, opposite meaning schema, Gremias' agent schema and semiotic quadrilateral schema will be used.

Keywords: Sign, Semiotics, Rene Magritte, Son of Man

1. GÖSTERGEBİLİM

Göstergebilim, Fransız dilbilimci Saussure'ün dilbilim derslerinde kurulmasını öngördüğü ve temellerini attığı bir bilim dalıdır. Dil göstergeleri ve dil dışı göstergeleri inceleyen göstergebilim sadece göstergeleri anlamlandırmakla kalmaz gelişim süreçlerini de inceler (Rifat, 2009: 15).

İnsanlık kültür tarihi içerisinde zamanla gelişen ortak kodlar belirti, belirtke, görüntüsel gösterge ve sembol gibi göstergelerin doğmasına yol açmıştır. Bu göstergeler toplumsal olaylarda olduğu gibi sanat ve kültür çalışmalarında da karşımıza çıkar.

Göstergebilim dilbilimin yanı sıra iletişim, kültür ve sanat alanlarında da bir inceleme ve çözümleme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Göstergebilimden son dönemlerde bilhassa edebiyat, sinema ve plastik sanat alanlarında sanat eserlerinin incelenmesi ve anlamlandırılmasında aktif olarak yararlanılmaktadır (Akerson, 2006: 15).

Göstergebilim çözümleme yöntemi bir sanat eleştirisi yöntemi olarak da düşünülebilir. Sanat eserleri genellikle Fieldman'ın Pedagojik Eleştiri yöntemiyle incelenir. Tanımlama, betimleme, yorumlama ve yargı basamaklarından oluşan bu yöntemden farklı olarak göstergebilim sanat eserlerindeki göstergeleri belirler ve anlamlandırır (Feldman, 1992: 487-510, Kayalıoğlu, 2021: 196).

J.Mukarovsky, sanat eserini göstergelerden oluşan dizgeler bütünü olarak tanımlar. Bu düşünceye göre sanat eseri özel bir gösterge veya kendine özgü bir bildirişim olarak tanımlanabilir (Sladek, 2014, s.172). Sanat eserlerinin içerdiği bilgi objelerini, izleyicinin zihninde kavramsallaşan birer gösterge olarak değerlendirmek mümkündür (Yılmaz, Demir Yılmaz ve Yılmaz 2021:66).

Sanat eserinin kendisi de sanatçısını, ruhsal durumunu, artistik yeteneklerini, yaşadığı dönemi ve etkilendiği sanat akımını gösteren bir göstergedir. Sanat eserinde yer alan biçimler ve renkler de bir göstergedir. Fırça izleri ve sanatçının üslubunu yansıtan biçimsel özelikler de birer göstergedir. Sanat eserinde ele alınan tema, figürler ve diğer ikonlar da birer göstergedir. Hatta ikonografik anlamlar taşıyan figürler, renkler, biçimler ve semboller gösterge olarak da çok yan anlam ve derin anlam taşırlar. Göstergebilim sanat eseri çözümleme yöntemiyle belirti, belirtke, görüntüsel gösterge ve sembol gibi göstergelerin düz anlam, yan anlam ve derin anlamları çözümlenir. Ayrıca her anlam bir karşıt anlama da gönderme yapar. Greimas'ın eyleyenler şeması ve göstergebilimsel dörtgen şemasından da sanat eserlerindeki göstergelerin çözümlemesinde yararlanılabilir.

2. RENE MAGRİTTE

René François Ghislain Magritte (21 Kasım 1898 – 15 Ağustos 1967), Belçikalı Sürrealist ressamdır. Sürrealizm sanat akımının en güçlü temsilcilerinden birisidir. Tamamen düş ve bilinçaltı konularına değinen sanatçı, kavramsal denilebilecek fantastik betimlemeler üzerinde durur.

Küçük yaşındayken intihar eden annesinin atladığı nehirden çıkarılan bedenin onda derin bir travmaya yol açtığı belirtilir. Brüksel'de Académie Royale des Beaux-Arts' da sanat eğitimini tamamlar. 1927 yılında Paris'e taşınır. Orada Sürrealist sanatçılar grubuna dahil olur. 2. Dünya Savaşı yılarında Brüksel' taşınan sanatçı 1967 yılında dünyaya veda eder (Tükel, 1997: 1151).

Magritte Sürrealizme farklı bir bakış açısı ve zengin üslup çeşitliliği kazandırır. Onun sanatının özü gizem olarak özetlenebilir. Diğer Sürrealist sanatçıların bilinçdışı ya da duygusal metaforlarına nazaran Magritte mantıklı ve akılcı bir yaklaşımla daha felsefi bir eğilim gösterir (Çokokumuş ve Türker, 2014: 126).

Yurdayüksel, Magritte hakkında şunları söyler (2006: 5).

> "Magritte yapıtlarını günlük, basit nesnelerden oluşturmuş ve belli kullanımı olan objeleri bambaşka biçimlerde kullanarak işlevlerini değiştirmiştir. Mavi benekli ve bulutlu bir kuş, külahtan şapkalı bir adam, çalkantılı yüz ifadeleri, bir gül, tüm odayı dolduran ve devleşen elmalar, bir erkeğin farklı boyutlardaki görüntüsü, ayakkabılar, etajer, ağaçlar, pencereler, kapı, sandalye, masa, pipo, fırçalar, çiçek saksıları gibi çok sıradan nesnelerin görüntülerini kendi doğal görüntülerinin dışına çıkartıp, mantığa ve akla ters düşecek biçimde, yırtıcı ve düşsel bir ortam içinde gözler önüne sermiş ve zamansız bir yaşamın katılımcılarının böylece boyutlarını değiştirmiştir. Bunun sonucunda da izleyenlerin alışılagelmiş vizyonlarını hep sorgular hale getirmiştir."



Görsel 1. Rene Magritte, Adamın Oğlu Resminin Posteri ile, https://www.themagger.com/rene-magritte-yasami-eserleri/ 06.04.2022

3. İMGELERİN İHANETİ

İmgelerin İhaneti (La Trahison Des Images) olarak adlandırılan bir seri çalışması, nesnelerin göründüklerinden farklı anlamlara gönderme yapmayı amaçlar. Örneğin "Bu Bir Pipo Değildir" adlı çalışmasında resimde görünen şey aslında bir piponun gerçekçi bir tasviridir.

Resmin altında yazan (Ceci n'est pas une pipe) "Bu Bir Pipo Değildir" yazısı bir çelişki gibi görünse de aslında resmin bir pipo olmadığı belki bir pipo görüntüsü olduğuna gönderme yapar. Fransız düşünür Michel Foucault, "Bu Bir Pipo Değildir" kitabında bu resmi ve onun yarattığı paradoksu ele alır (Foucault, 2010: 19).

Magritte bu seriden yaptığı resimler arasında bir de üzerinde "Ceci n'est pas une pomme" yani "Bu Bir Elma Değildir" yazısı olan Realist bir elma resmi yer alır. 1929 yılında yaptığı bu elma imgesi daha sonra 1964 yılında yaptığı "Adamın Oğlu" adlı resminde kendi portresinin yüzünü gizleyen bir imge olarak karşımıza çıkar.

Magritte resimlerinde, objeler ile kelimeler arasında benzerlik ve anlam bütünlüğü aramaz. Aslında etüt ettiği imgelerin gerçek dünya ile aynı olması gibi bir kaygısı da yoktur. Ona öre sıradan objeler günlük yaşamda kullanılan anlamlarından öte anlamlar taşır. Belki de amacı bir gerçeklik yanılsaması yaratmaktır (Çokokumuş ve Türker, 2014: 126).



Bu Bir Pipo Değildir. (1928-1929) 63.5 cm × 93.98 cm. Tual üstüne yağlıboya.
(https://www.deviantart.com/sayla59/art/this-is-not-a-pipe-485754529 Erişim Tarihi: 06.04.2022)



Rene Magritte, 'Ceci N'est Pas Une Pomme, Belçika, 1929
(https://www.magrittegallery.fr/product-page/ceci-n-est-pas-une-pomme Erişim Tarihi: 06.04.2022)

4. ADAMIN OĞLU (THE SON OF MAN - LE FİLS DE L'HOMME)



Rene Magritte, Adamın Oğlu, 1964, (Alpay,2020, Erişim Tarihi:06.04.2022).

Magritte "herkes bir şeyler saklar ve insanlar ne sakladığını bilmek ister, ama hiçbir zaman bilemez" demiştir. Eser, bir oto portredir. Sanatçı kendisini başında melon şapka olan ve klasik takım elbise giyen birisi olarak betimlemiştir. Yüzü ise üzerinde dört adet yaprak bulunan yeşil bir elma tarafından kapatılmıştır. Sol gözü ise elmanın kenarından bir parça görülmektedir. Portrenin yüzüne yaptığı elma 1929 yılında yapmış olduğu "Bu Bir Elma Değildir" yazılı elma resmine de gönderme yapar.

Adamın Oğlu resmi sanatçının başka eserlerine de gönderme yapar. Yine 1964 yılında yaptığı "Büyük *Savaş"* ve *"Melon Şapkalı Adam" resimleri bu resimle aralarında ilişki içerisindedir.* Yüzünü uçan beyaz bir güvercin kapayan melon şapkalı adam aslında Adamın Oğlu resmindeki aynı figürdür. "Büyük Savaş" resmindeki şemsiyeli kadın figürü ise "Adamın Oğlu" resmiyle aynı arka planı paylaşır. Bu resimde de arka planın bir kısmı gökyüzü ve deniz, alt kısmı ise taş örülmüş bir duvardan oluşur. https://www.sanatlaart.com/haftanin-tablosu-insanin-oglu-rene-magritte-1964/



Görsel Melon Şapkalı Adam



Görsel Büyük Savaş

Magritte'nin Adamın Oğlu tablosunda melon şapkalı adamın yüzüne elma yerleştirmesi göstergebilim açısından incelendiğinde doğal yaşamdan yasak meyveye pek çok şeye gönderme yapar. Meyvenin yeşil olması yaşamın İlahi bir ihsan ve sonsuz yaşam arzusuna gönderme yapıyor olabilir. Zaten elma Âdem ile Havva'nın Cennetten kovulmasına sebep olan meyveye gönderme yapar. Sürrealist bir ressam olarak Magritte elmanın arkasına saklanan yüz ile insanın tutkularına, cinselliğe ve yasak arzulara da gönderme yapar.

Karakuş'a göre (2022: 35) "Mitlerden masallara, türkülerden deyimlere geniş bir yelpazede insanlığın milyonlarca yıllık geçmişine "elma" ya yüklenen anlamlarla tanıklık ederiz. Bu tanıklık, dünya halklarının belirli imgeler aracılığıyla ortak bir dil yarattığını ve bu dilin günümüze kadar ulaşabilen güçlü dinamiklere sahip olduğunu gösterir."

Ayrıca yeşil elmanın Newton'un elmasına da gönderme yaptığı da düşünülebilir. Bu durumda bilim ve akılcılık ile akıldışı ve bilinçaltının çatışmaktadır. Zaten sürrealizmin ana amacı da bu değil midir? (Alpay, 2020).

Freud'dan etkilenmiş olan Sürrealist ressamlar gibi Magritte 'de resimlerinde görünenin arkasına gizlenen sırlara odaklanır. Elmanın ardından gizlice bakan göz bizim de izlendiğimiz algısını yaratır. Zaten Magritte, İmgelerin İhaneti resim serisinde, gördüğümüz imgelerin aslında gördüğümüz şey olmadığını ve temsili bir imge olduğu varsayımına gönderme yapar. Resimdeki adamın bir kolunun ters olması ise gerçeküstü bir fragman olarak çelişkilere ve bilinçdışının paradokslarına gönderme yapar.

Rene Magritte; elmanın, yüzü gizlemesi ile ilgili şöyle bir açıklamada bulunur:

> "En azından yüzünü kısmen iyi gizler; böylece görünen yüze, elmaya, kişinin görünen yüzünü gizleyen ama gizli olan yüzünüz var. Bu sürekli olan bir şey. Gördüğümüz her şey başka bir şeyi gizler; daima, gördüklerimizde neyin gizlendiğini görmek isteriz. Gizlenmiş ve görünür olanın bize göstermediğine ilgi var. Bu ilgi oldukça gizli bir duygu, gizli görünen ve mevcut olan arasında bir çeşit çatışma şeklinde olabilir" (Aktaran, Alpay, 2020).

Magritte gerek felsefe gerekse psikanalizim ile olan ilgisi nedeniyle resimlerinde bilinç ve bilinçdışı çatışmalarına bolca yer vermiş ve resmi izleyenleri her zaman şaşırtmaya çalışmıştır. Ayrıca semboller ve göstergeler onun resimlerinde bir anlatım dili olarak pek çok yan anlamlar ve derin anlamlar ifade etmeye devam etmektedir.

5. RESİMDEKİ GÖSTERGELER

Melon şapkalı takım elbiseli adam: Yan anlam olarak zengin, beyaz yakalı, özgüveni yüksek özel hobileri olan metroseksüel, orta yaşlarda bir erkeğe gönderme yapar. Derin anlam olarak da kapitalist ve modern kültüre gönderme yapar.

Elma ile yüzün gizlenmesi: Bir gösterge olarak yan anlamı gerçek kimliğini veya niyetini gizlemeye gönderme yapar. Derin anlam olarak mistik, sürrealist ve moderniteye gönderme yapar.

Resimdeki göz: Yan anlam olarak, nazar etme, gözleme, gizli olarak izleme gibi anlamlara gönderme yapar. Derin anlam psikanalizim, kapitalizm ve modernizme gönderme yapar.

Resimdeki ters kol: Filmde güvensizlik veya hile yapmaya gönderme yapar. Derin anlam psikoloji ve ahlaktır.

Ayrıca resimdeki göstergeler şöyle sıralanabilir.

Eler, Göz, Melon Şapka, Düğmeler, Beyaz Gömlek, Palto, Kravat, Takım Elbise, Elma, Gökyüzü, Bulutlar, Duvar, Deniz.

Tablo 1. Göstergebilim Anlam Çözümleme Şeması (Soylu, 2021: 46).

Gösterge	Düz Anlam	Yan Anlam	Derin Anlam
Adam	Canlı, İnsan, Erkek	Eğitimli, Başarılı, İş adamı, Metro seksüel	Kapitalizm, Modernizm
Eller	Organ	Çalışma, Üretme, Yetenek	Kapitalizm, Modernizm
Takım elbise	Giyecek	Zengin ve üst sınıf, seçkin	Kapitalizm, Modernizm
Melon şapka	Başlık, Kostüm	Zengin ve üst sınıf, seçkin	Kapitalizm, Modernizm
Palto	Giyecek	Zenginlik, Saygınlık	Kapitalizm, Modernizm
Düğmeler	Aksesuar	Kapama, Gizleme, Düzen	Kapitalizm, Modernizm
Beyaz gömlek	Giyecek	Beyaz yakalı, yönetici, Zenginlik, Saygınlık	Kapitalizm, Modernizm
Kravat	Aksesuar, Giyecek	Zenginlik, Saygınlık, Üst sınıf, Yönetici	Kapitalizm, Modernizm
Elma	Meyve	Zenginlik, Yaşam, Yasak Elma, Tutkular, Cinsellik	İkonografi, Din, Mistiszm
Gökyüzü	Coğrafik yer	Sonsuzluk, Huzur	Coğrafya, Psikoloji
Bulutlar	Doğa Olayı	Yaşamın kaynağı su, yağmur, bereket	Coğrafya, Bilim, Kültür, Mistiszm
Deniz	Coğrafik alan	Sonsuzluk, Huzur, bereket	Coğrafya, Psikoloji
Duvar	Yapı elemanı	Set, Engel, Gizlenme	Mistisizm, Psikoloji

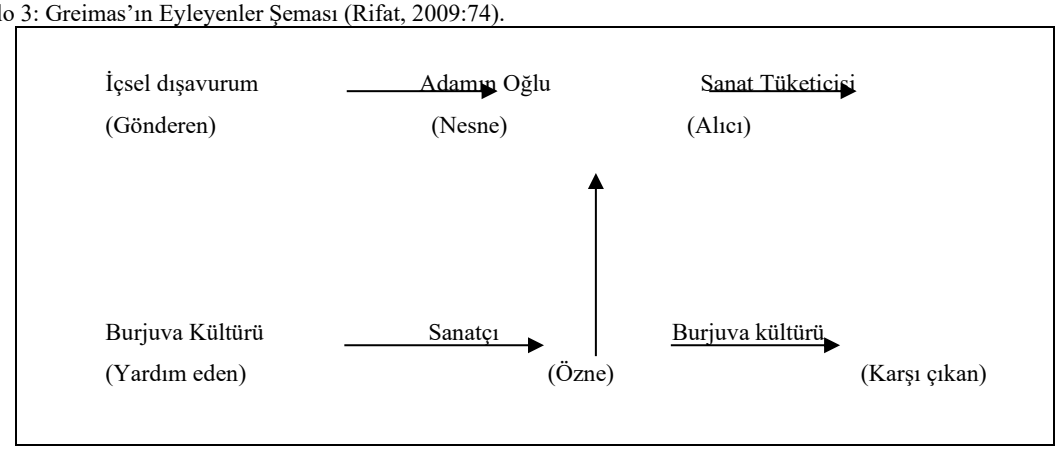
6. KARŞIT ANLAMLAR ŞEMASI

Her anlam karşıt anlamını da çağrıştırır. Bu durumda eserde görülen göstergeler görünen ve anlaşılan düz anlam ve yan anlamları yanı sıra zıt anlamlarına da gönderme yapar.

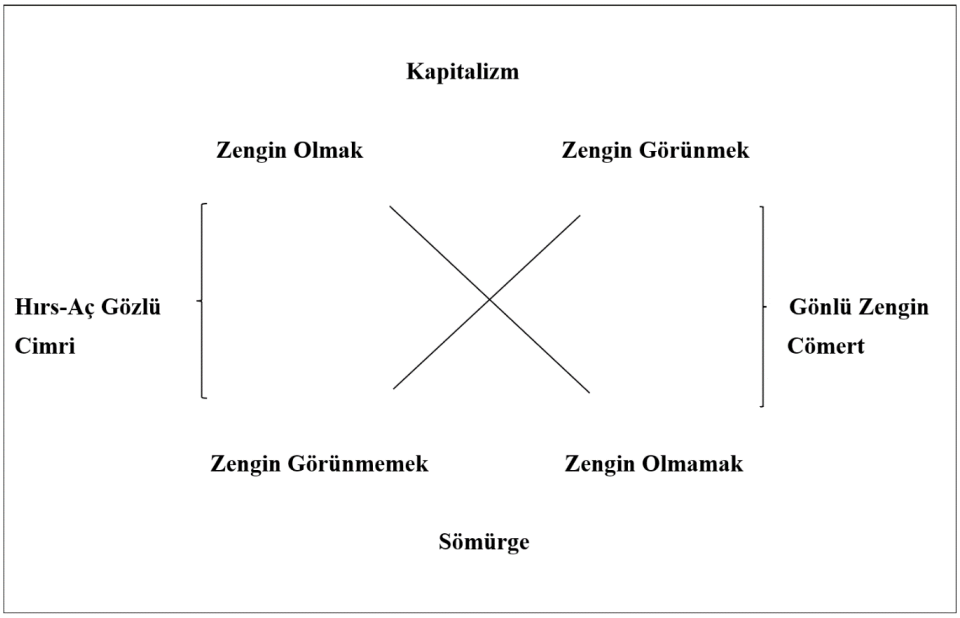
Tablo 2. Anlam Karşıtlıkları Şeması Uygulama Örneği (Batu, 2011:134).

Olumlu Anlam	**Olumsuz Anlam**
Gizli	Açık
Saygı	Saygısızlık
Nezaket-İncelik	Kabalık
Güven	Güvensizlik
Dürüst	Sahtekâr
Sadakat	İhanet
Burjuva	Proletarya
Zenginlik	Fakirlik
Kibir	Tevazu
Klasik	Modern
Aşk	Nefret
Ahlak	Ahlaksızlık
Yasak zevkler	Meşru zevkler
Yaşam	Ölüm

Tablo 3: Greimas'ın Eyleyenler Şeması (Rifat, 2009:74).



Tablo 4: Göstergebilimsel Dörtgen Şeması Uygulaması (Gremias, 1987:110).



7. SONUÇ

Sanat eserlerindeki göstergeleri çözümleme yöntemi olarak göstergebilim 20. Yüzyılın başlarında gelişen bir bilim dalıdır. Kendisinden başka bir şeyi gösteren şey olarak tanımlanan gösterge belirti, belirtke, görüntüsel gösterge ve sembol gibi türlerden oluşur. Bir sanat eseri kendisi de sanatçısını ve dönemini gösteren bir sanat eser olmakla birlikte çok sayıda belirtisel, görüntüsel ve sembolik gösterge içerir. Sanat eserlerindeki göstergeler göstergebilim çözümleme yöntemi ile anlamlandırılır, düz anlam, yan anlam ve derin anlamları analiz edilir. Ayrıca karşıt anlamlar şeması, eyleyenler şeması ve göstergebilimsel dörtgen şeması ile de çözümlenebilir.

Sürrealist bir ressam olan Rene Magritte kelimeler ve objeleri insanın aklını karıştıracak bir şekilde resimlerinde yansıtan gerçeküstü bir sanatçıdır. Adamın Oğlu adını verdiği yüzünde yeşil bir elma olan fötr şapkalı ve takım elbiseli adam portresi insanı düşündüren bir tema taşır.

Göstergebilim çözümleme yöntemiyle ele alındığında Adamın Oğlu resmi kapitalizme, üst ve zengin burjuva sınıfına, beyaz yakalı yönetici sınıfına, yüzündeki elma ile gizemlere, içten pazarlıklara, yaşamın zevklerine, cinselliğe ve yasak tutkulara gönderme yapar.

KAYNAKÇA

1. Akerson, F. E. (2006). Göstergebilime Giriş, İstanbul: Multilingual Yayınevi.
2. Alpay, Z. (2020). Haftanın Tablosu: İnsanın Oğlu, René Magritte, https://www.sanatlaart.com/haftanin-tablosu-insanin-oglu-rene-magritte-1964/ Erişim Tarihi: 06.04.2022.
3. Batu, B. (2011). Sanat Eğitimi Alanında Yapıt İncelemelerinde Bir Yöntem Olarak Görsel Gösterge Çözümlemesi, Doktora Tezi, Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
4. Çokokumuş, H. İ. T. -. B. "Gerçeküstücülük, Rene Magritte'den Jerry Uelsmann'a" . Sanat ve Tasarım Dergisi 1 (2014): 121-140.
5. Feldman, E. B. (1992). Varieties of Visual Experience. New York: Harry N. Abrams, Inc.
6. Focuault, M. (2010). Bu Bir Pipo Değildir, Çev. Selahattin Hilav, İstanbul, Y.K.Yayınları.
7. Greimas, A.J. (1987). Qn Meaning Selected Writings in Semiotic Theory, Canada, Minneapolis: University of Minnesota Press.
8. Karakuş, G. (2022). Sanat ve Mitoloji Bağlamında Elma İmgesi. Akademik Sanat , (16) , 32-47.
9. Kayalıoğlu, S. (2021). Himmet Gümrah'ın "Soma İçin" Adlı Resminin Sanatsal Açıdan İncelenmesi. Sanat Dergisi, (37), 189-208.
10. Rifat, M. (2009). Göstergebilimin ABC' si, İstanbul: Say Yayınları.
11. Sladek, O. (2014). Prag Ekolünün Yapısalcı Poetikası Ve Geçirdiği Dönüşüm, Çev: Bahar Dervişcemaloğlu, İstanbul: Dergâh Yayınları.
12. Soylu, R. (2021). "Sanat Eseri Çözümlemeleriyle Göstergebilim, Ankara: Pegem Akademi.
13. Tükel, U. (1997). *"Magritte Rene",* Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, İstanbul: Yem Yayınevi.
14. Yılmaz, U. Demir Yılmaz, E. N. & Yılmaz, M. (2021). Enstalasyon Sanatında Doğu İzleri Üzerine Göstergebilimsel Bir İnceleme: Heike Weber, Rudolf Stingel ve Martin Roth Örnekleri . Art-e Sanat Dergisi , 14 (27) , 47-71 .