

2023

Vol: 9 Issue: 109

MARCH



International Peer-Reviewed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor

Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com



e-ISSN:2587-1587



Publication Date 27 MARCH 2023

Volume / Issue 9 / 109

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

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

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

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

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

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ





Publication Date 28 MARCH 2023
Volume / Issue 9 / 109

GENERIC

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

Frequency: Monthly

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

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

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

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

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMÍ

JOURNAL ADMINISTRATION

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

ADVISORY BOARD

Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN

Professor Abdikalık KUNİMJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Ali AKSOY	Inonu University / TURKEY
Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UNITED ARAB EMIRATES
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University / UKRAINE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute / KYRGYZSTAN
Professor Belkis OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor C. Gazi UCKUN	Kocaeli University / TURKEY
Professor Chunxing FAN	Tennessee State University / USA
Professor Dharm BHAWUK	Hawaii University / HAWAII
Professor Dragana RADICIC	Lincoln University / UNITED KINGDOM
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi National University of Kazakh / KAZAKHSTAN
Professor Ekaete EFRETUEI	Keele University / UNITED KINGDOM
Professor Elvira BOLAT	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Professor Fatos UKAJ	Prishtina University / KOSOVA
Professor Hasan TUTAR	Sakarya University / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray University / TURKEY
Professor Isidora KOURTI	Regent's University / UNITED KINGDOM
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M.SHAIKH	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Katia Zhivkova MIHAILOVA	Univ. of National and World Ec. Sofya / BULGARIA
Professor Kayhan TAJEDDINI	Lund University / SWEDEN
Professor Lutfiye OZDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZI	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI ARABIA
Professor Mahir FISONOGLU	Cukurova University / TURKEY
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mehdi TEHRANI	Columbus State University / USA
Professor Meltem ONAY	Celal Bayar University / TURKEY
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Professor Murat CANITEZ	Omer Halis Erdemir University/ TURKEY
Professor Mustafa BİLALOV	Dagestan State University / DAGESTAN
Professor Mustafa PAKSOY	Kilis 7 Aralık University / TURKEY
Professor Nalan AKDOĞAN	Baskent University/ TURKEY
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Balıkesir University/ TURKEY
Professor Partha SARKAR	The University of Burdwan / INDIA
Professor Pınar SURAL OZER	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Universties/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Technical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale University / TURKEY
Professor Semra GUNEY	Hacettepe University / TURKEY
Professor Serap CABUK	Cukurova University / TURKEY
Professor Sharon THACH	Tennessee State University / USA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Professor Steve LETZA	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Ugur YOZGAT	Istanbul Kultur University / TURKEY
Professor Vaidas LUKOSIUS	Tennessee State University / USA
Professor Ymer HAVOLLI	Prishtina University / KOSOVA
Professor Yu-Feng LEE	New Mexico State University / USA
Professor Yusuf KARAKILCIK	Inonu University / TURKEY
PUBLICATION BOARD	
Professor Abdigappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELİK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBIGI	Urmia University/ IRAN
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Ali APALI	Mehmet Akif Ersoy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Ali Cuneyt CETIN	Akdeniz University / TURKEY



Professor Ali OZDEMIR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDIBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN
Professor Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKİYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University / KAZAKHSTAN
Professor Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk Univ./ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Banu TANRIOVER	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Betül ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Deniz AKGUL	Ahi Evran University / TURKEY
Professor Dinarakhan TURSUNALIJEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics/ KYRGYZSTAN
Associate Professor Dr. Duygu KIZILDAG	Izmir Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dundar KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevsehir Hacibektaş University / TURKEY
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Elif SIMSEK OZKAN	Erciyes University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fahri TURK	Trakya University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sakarya University / TURKEY
Professor Furqan AHMAD	Jamia Islam University / INDIA
Professor George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute / CANADA
Professor Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University / RUSSIAN
Associate Professor Dr. Gul KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gul Tugba DAGCI	Yalova University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsen GERSİL	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsum Vezir OGUZ	İstanbul Gelisim University / TURKEY
Professor Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Halil Ibrahim AYDIN	Batman University / TURKEY
Associate Professor Dr. Haluk DUMAN	Aksaray University / TURKEY
Associate Professor Dr. Hasan GÜL	Ondokuz Mayıs University/ TURKEY
Associate Professor Dr. Hatice Hicret OZKOC	Mugla Sıtkı Kocaman University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Hayriye SENGUN	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Huseyin TEZER	Bilecik Seyh Edipali University / TURKEY
Professor Dr. H.Secil FETTAHLIOGLU	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Professor Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Associate Prof. Dr. Koray KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Professor Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Associate Professor Dr.Mehmet INCE	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Melih OZCALIK	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Muhammed SAYGIN	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa AY	Selcuk University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa Fedai CAVUS	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Associate Professor Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Associate Professor Dr. 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 MAZHİTAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMISHİMA	Sapparo City University / JAPAN
Assistant Professor Dr. Sahin CETINKAYA	Usak University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sara ONUR	Kirikkale University / TURKEY
Professor Sarash KONYRBAEV	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Şara MAJİTAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY



Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kırıkkale University / TURKEY
Professor Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. S. Mustafa ERSUNGUR	Ataturk University / TURKEY
Professor Dr. Tahir AKGEMCI	Selcuk University / TURKEY
Professor Tseediin BATULGA	Mongolia State Universty / MONGOLIA
Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University / KAZAKHSTAN
Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University / USA
Associate Professor Dr. Zubeyir TURAN	Omer Halisdemir University / TURKEY

REFEREE LIST

Prof.Dr. Aysen SOYSALDI	Ankara Hacı Bayram Veli University
Prof.Dr. Fatma KOÇ	Ankara Hacı Bayram Veli University
Prof.Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin University
Prof.Dr. Kader SÜRMEİ	Yıldız Teknik University
Prof.Dr. Lütfi ÖZAV	Uşak University
Prof.Dr. Melda ÖZDEMİR	Ankara Hacı Bayram Veli University
Prof.Dr. Murat BAŞAR	Uşak University
Prof.Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir University
Prof.Dr. Mustafa YILDIRIM	Eskişehir Osmangazi University
Prof.Dr. Murat ÇETİN	Tekirdağ Namık Kemal University
Prof.Dr. Nesrin DEMİR	İzmir Katib Çelebi University
Prof.Dr. Ömer BEYHAN	Necmettin Erbakan University
Associate Prof.Dr. Atakan ÇAĞLAYAN	İstanbul Rumeli University
Associate Prof.Dr. Bekir KOCADAŞ	Adıyaman University
Associate Prof.Dr. Fuat Serkan SAY	Mersin University
Associate Prof.Dr. Meryem YALÇIN	TOBB University of Economics and Technology
Associate Prof.Dr. Mehmet Ali EROĞLU	Akdeniz University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL	Necmettin Erbakan University
Associate Prof.Dr. Ünal ÖZDEMİR	Mersin University
Associate Prof.Dr. Yavuz ÖNTÜRK	Yalova University
Assistant Prof.Dr.Abdurrazak GÜLTEKİN	Bingöl University
Assistant Prof.Dr.Ahmet ALKAYIŞ	Bingöl University
Assistant Prof.Dr.Ali KÖSTEPEN	İzmir Katib Çelebi University
Assistant Prof.Dr.Ali TEHCİ	Ordu University
Assistant Prof.Dr.Dide Akdağ SATIR	Yıldız Teknik University
Assistant Prof.Dr.Erdoğan BOZKURT	Amasya University
Assistant Prof.Dr.Ercan YÜKSEKYILDIZ	Samsun University
Assistant Prof.Dr.Fatma BUDAK	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assistant Prof.Dr.Gökhan ABANOZ	Amasya University
Assistant Prof.Dr.Hakan ÖRTEN	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assistant Prof.Dr.Mehmet Arda YILMAZ	Trakya University
Assistant Prof.Dr.Okan BOZYURT	Afyon Kocatepe University
Assistant Prof.Dr.Ömer Faruk ÖZGÜR	Düzce University
Assistant Prof.Dr.İlker EROĞLU	Tekirdağ Namık Kemal University
Assistant Prof.Dr.Remzi AKYEL	Manisa Celal Bayar University
Instructor.Dr. Selahattin TAYLAN	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Dr. Ahmet ALİREİSOĞLU	
Dr. Barış YILDIZ	
Dr. Celalettin ÇELEBİ	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)
SOBIAD Atif Dizini



Publication Date 28 FEBRUARY 2023

Volume / Issue 9 / 109

CONTENTS

<p>Ekin Can Seyhan & Adnan Tepecik Examining Edward W. Said's Orientalism In Terms Of Space From The Star Wars 1977 Movie</p>	5833-5845
<p>Yusufcan Keskin & Gürkan Elçi Investigation of the Development of Track and Field Turkish Championships on the Basis of Branch Atletizm Türkiye Şampiyonalarının Branş Bazında Gelişiminin İncelenmesi</p>	5846-5851
<p>Bülent Buldu & Emre Safa Tengilimoğlu Türkiye'nin Kriz Yönetimi Odaklı Afet Yönetimi Stratejisinde Yaşanan Sorunlar Ve Kriz Yönetiminden Risk Yönetimine Geçme Gayreti Problems Experienced In Turkey's Crisis Management-Oriented Disaster Management Strategy And Efforts To Shift From Crisis Management To Risk Management</p>	5852-5858
<p>Dilek Gedik, Devran Yazır & Yunus Emre Nazlıgöl Türk Bayraklı Gemi Sahibi Firmalar ve Yabancı Bayraklı Gemi Sahibi Olan Türk Firmalarının Tayfa Sınıfı Gemiinsanı Seçimi Crew Selection of Turkish Flagged Ship Owners and Foreign Flagged Ships Owners</p>	5859-5871
<p>Eylül Alıcı & Muammer F. Bozkurt Yüksek Rönesans: Derin Polarize Alanlar- Sanat Ve Bilimin Kesişimi High Renaissance: Deep Polarized Fields - Intersection Of Art And Science</p>	5872-5879
<p>Mustafa Hatipler İnsan, Kırsal Yoksulluk Ve Toprak İlişkisi Bağlamında Osmanlı Ve Cumhuriyet Dönemi Toprak Rejimi The Ottoman And Republic Period Soil Regime In The Context Of Human, Rural Poverty And Soil Relationship</p>	5880-5886
<p>Sadettin Gültekin & Eda Gültekin Uluslararası Ticarete Ticari Dışa Açıklık ve Gelir İlişkisi: Ülke Örnekleri Üzerinden Bir İnceleme Trade Openness in International Trade and Income Relationship: An Examination on Country Examples</p>	5887-5905
<p>Ebru Ateşok Ahılı Köyü Geleneksel Tuzlu Testi Yapımının Günümüzdeki Durumu Ve Su Analizleri Current Status Of Making Traditional Salt Jug And Water Analysis In Ahili Village</p>	5906-5911
<p>Ömer Özkan & Nezih Metin Özmutaf Sağlık Alanında İnsan Sermayesi Ve İş Performansı: İzmir İlinde Bir Araştırma Human Capital and Business Performance in the Area of Health: A Study in Izmir</p>	5912-5920
<p>Recep Bozyiğit & Baştürk Kaya Güvercinlik-Obruk Mağaraları (Değiş-Derbent) Üzerine Bir Değerlendirme Evaluation of the Güvercinlik-Obruk Caves (Değiş-Derbent)</p>	5921-5929
<p>Emine Koca & Esra Ok Zöhra Elektronik Giysilerin Tasarım Değerleri Üzerine Bir Analiz An Analysis on The Design Values of Electronic Clothing</p>	5930-5943
<p>Mehmet Yalçınkaya Dijital Halkla İlişkiler Aracı Olarak Dijital İçerik Yönetiminin Marka Güveni ve Marka Tercihindeki Rolü: Sosyal Medya Kullanıcılarına Yönelik Bir Araştırma The Role of Digital Content Management as A Digital Public Relations Tool in Brand Trust and Brand Preference: A Study for Social Media Users</p>	5944-5951
<p>Arzu Bozdağ Tulum Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Tutumlarının Karşılaştırmalı Analizi Comparative Analysis of School Alienation Attitudes of Gifted Students</p>	5952-5967

Ömer Seyhan, Arif Soylu, Muhammed Ercan & İbrahim Halil Uçaktürk Okullarda ve Öğretmenlerde Akademik İyimserlik İnancına Yönelik Kavramsal Bir Çerçeve A Conceptual Framework for Belief in Academic Optimism in Schools and Teachers	5968-5976
Harun Tüysüz, Uğur Kaya & Selim Yiğit Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Psikolojik Sıkıntı Düzeyi ile İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Examining The Relationship Between The Level Of Covid-19 Psychological Distress and The Level Of Work-Related Emotional Burnout Of Classroom Teach	5977-5982
Hatice Kadioğlu Ateş & Duran Aslan İlkokulda Bilgisayar Destekli Öğretim Modelinin Kullanılması Using The Computer Aided Education Model In Primary School	5983-5995
Emine Burcu Sezer, Arzu Atmaca, Hatice Kaya Köse & Melike Bozacı Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticilerin Liderlik Davranışları Hakkındaki Görüşleri Secondary School Teachers' Views on Leadership Behaviors of Managers	5996-6007
Turan Koçak, Yavuz Özer, Recep Sözveren, Erdoğan Yabul, Hikmet Aras & Mustafa İbrahim Aloğlu Okul Yöneticilerinin Öğretmen ve Veli İlişkilerinde Problemlere Yönelik Rollerinin İncelenmesi Examining the Roles of School Administrators for Problems in Teacher and Parent Relationships	6008-6020
Birsan Ergezer, Türkay Polat, Serdal Şimşek, Ali Öz, Betül Öz & Cemalettin Bayraktaroğlu Bazı Demografik Değişkenler Açısından Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Self-Efficacy Levels of School Administrators in terms of Some Demographic Dimensions	6021-6035
İbrahim Gülcü, Mustafa Güder, Ali Çelik, Ferhat Satan, Tahir Tokalı, Mehmet Yanıkoğlu Sınıf Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Classroom Teachers' Extracurricular Activities	6036-6055
Nesrin Bardak & Süleyman Demez Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Review the Relationship Between Occupational Self-Proficiency Perceptions and Occupational Dissipation Perceptions of Secondary Teachers	6056-6068
Yeliz Çağıl İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları ile Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Review of the Relationship Between the Attitudes of Teachers in Primary Schools Regarding Education Practices Through Integration/Integration and the Belief of Classroom Management Self-Sufficiency	6069-6082
Adem Bayar & Murat Aydın Öğretmenlere Karşı Yapılan Zorbalıklara İlişkin Yönetici Görüşleri The Views Of Administrators On Bullying Against Teachers	6083-6093
Hüseyin Keskin Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Nedenlerinin İncelenmesi Investigation of The Reason Why Teachers Conduct Postgraduate Education	6094-6104
Uğur Ataseven & Ayşe Mentiş Taş Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilikle İlgili Öğretim Programı Ve Kendilerine İlişkin Algı Ve Deneyimlerine Yönelik Görüşleri Classroom Teachers' Views On Entrepreneurship-Related Curriculum And Their Perceptions And Experiences	6105-6123
Arife Güvenoğlu Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi Examination Of The Leadership Style Of Secondary School Principles According To Teacher's Perceptions	6124-6132
Özgür Algan & Mehmet Ali Özdemir Yatağan Ovası ve Yakın Çevresinde (Muğla) Arazi Kullanımının Zamana Bağlı Değişimi (1984-2022) Time Change Of Land Use In Yatağan Plain And Its Close Surroundings (Muğla) (1984-2022)	6133-6147
Feray Eren Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Algılanan Yönetim Tarzlarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma A Study to Determine Perceived Management Styles of Vocational High School Principals	6148-6158
Mahmut Şeker, Mehmet Bahar & Mehmet Çeni Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticilerine Yansıyan Disiplin Sorunları Discipline Problems Reflected To School Administrators Working In High Schools	6159-6166
Salih Toplu & Oğuzhan Toplu Eğitim Kurumlarında İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler Factors Affecting The Levels Of Job Satisfaction And Organizational Commitment In Educational Institutions	6167-6186
Cemal Demir & Ercan Babacan Sendikaların Okulda Karar Sürecine Etkisi The Effect Of Unions On The Decision Process In The School	6187-6205

Erdal Güzel , Duygu Güzel, Murat Yıldırım & Mahmut Salih Taşpınar Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının İncelenmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması Examination Of Teachers' Perception Of Organizational Silence: A Phenomenology Study	6206-6212
Hakan Ateş & Murat Çınar Eğitim Yönetimi Alanında Örgütsel Adalet Konulu Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin Betimsel İçerik Analizi Descriptive Content Analysis Of Master's And Doctoral Theses On Organizational Justice In The Field Of Educational	6213-6227
Murat Parlak Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi Review The Attitudes Of Teachers On The Trainers' Activities	6228-6236
Nurşen Boduroğlu Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliklerinin Belirlenmesi Determining School Principals' Empowering Leadership Competencies According to Preschool Teachers' Views	6237-6246
Tülin Acar Sınıf Öğretmenlerinin Afet Bilinci Algısı Üzerine Bir İnceleme: İstanbul-Arnavutköy Örneği An Investigation on the Disaster Awareness Perception of Classroom Teachers: The Case of İstanbul-Arnavutköy	6247-6255
Ümmühan ARK İmihaller Bağlamında Kadının Kocasının İznine Bağlı İbadetleri ve Sosyo-Kültürel Arka Planı Woman's Worships Subject to Her Husband's Permission and its Socio-Cultural Background in the context of Catechisms	6256-6267
Ramazan Tatlı, İsmail Doğaner, Osman Yıldırım, Eren Mahmutoğlu, Nuriye Doğan & İbrahim Arslan Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examining Teachers' Views on School Climate	6268-6278
Ali Derin, Şeyma Ünal, Sergül Yılmaz, Öznur Çetin, Zehra Kaya & M.Emin Kurumahmutoğlu Okul Yöneticilerinin Rotasyon Hakkındaki Görüşleri Opinions of School Administrators on Rotation	6279-6288
Elif Yalçın, Mehmet Alperen Yalçın & Hüseyin Hüsnü Bahar Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Finansal Durumunun İncelenmesi Investigation of Financial Status of Preschool Education Institutions According to Preschool Education Institution Administrators	6289-6296
Gamze Güven Özkan, Necla Çelik & Ayça Boyacı Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışmaların Betimsel Analizi Descriptive Analysis of Conflicts Experienced by Teachers	6297-6304
Sevda Sayı, Halil İbrahim Güven & Serhat Özcoşkun Eğitimde Akran Zorbalığı ve Etkilerinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Examination of Peer Bullying and Its Effects in Education: A Meta-Analysis	6305-6311



Examining EDWARD W. Said's Orientalism In Terms Of Space From The Star Wars 1977 Movie *

ABSTRACT

Today, the common understanding of orientalism is seen as a not very positive reading and description of eastern and/or other societies from the western perspective. The basis of this widespread and negative understanding is Edward W. Said's view of orientalism and its acceptance. It is an undeniable fact that while it had only meanings such as 'reading/researching different cultures' before him, after him it changed to the understanding of 'Westerners see others as inferior to themselves and backward'.

In the films of the Star Wars brand, the first film of which was released in 1977 and has an important place in the history of science fiction, the concept of orientalism found its place in the debates in this view from the perspective of Edward W. Said. A group of people reacted to the comparison of a place in the movie with a mosque and the use of a bad character. These reactions have resulted in the removal of Lego products belonging to the place in this analogy, which is combined with the mosque and the bad character, from the shelf.

In this study, it is aimed to read the concept of orientalism in Said's perspective, while examining the locations in the Star Wars movie of 1977, the debut film of this brand, which has taken a place in the concept of orientalism. In line with this reading, the relationship between the concept of orientalism and orientalism in the perspective of Edward W. Said will be examined through space fiction.

Keywords: Star Wars, Edward W. Said, Orientalism, Cinema, Space

Ekin Can Seyhan¹ 
Adnan Tepecik² 

How to Cite This Article

Seyhan, E.C. & Tepecik, A. (2023). "Examining EDWARD W. Said's Orientalism In Terms Of Space From The Star Wars 1977 Movie" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5833-5845. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68560>

Arrival: 26 January 2023

Published: 28 March 2023

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

INTRODUCTION

Recently, many academics have evaluated culture as a mental infection or parasite and define humans as the hosts where these parasites live (Harari, 2014: 242).

In the example given by Harari as the most critical point in this regard; He talks about the fact that a hundred years ago Europeans accepted certain races as being superior to other races by nature. This situation, which was seen as racism after 1945, began to be seen as morally problematic and scientifically unfounded. Especially geneticists mention that they have done many studies on this subject.

In addition, anthropologists, sociologists, historians, and behavioral scientists also state that they find obvious differences between human cultures. And although at one point it is anti-racist, the inevitability of culturalism is expressed (Harari, 2018: 143, 144).

In this respect, the difference between culturalism and racism is clearly defined. Although people oppose racism, it is stated that the same groups maintain these distinctions over culturalism (Harari, 2018: 146, 147). At this point, this situation stands at a point that confirms the truths advocated by Edward Said under the name of culturalism.

The meaning of the word orientalism has a very different meaning, contrary to Said's thoughts, which is widely accepted today. Orientalists are people who are knowledgeable about the Eastern peoples, their languages, history, traditions, religions and literature. At the same time, painters who draw pictures of the Eastern world are called orientalist painters (Thorton, 1983: 13).

Contrary to today's perception about orientalism, it has a positive meaning. It is said that orientalism was initially defined as academic admiration, interest and interest in different and exotic cultures (Mackenzie, 1995: 11).

Edward W. Said does not see orientalism only as a research concept. Orientalism is a thought based on the ontological and epistemological distinction between East and West. It is the institution that deals with the Orient and does not research about the Orient, but makes provisions. He states that he sees orientalism not only as a research but also as a descriptive purpose with his discourses that describe, teach, settle, manage (Said, 1989: 15, 16).

* This study is prepared from an ongoing PhD thesis titled "1977'den 2019'a Star Wars Filmlerinde Mekân Üzerinden Edward W. Said Oryantalizmi Analizi" which was accepted in the Department

¹ Phd Student At Başkent University Interior Architecture and Environmental Design PhD Program. Orcid ID: 0000-0002-5352-0195

² Prof.Dr., The Dean of Baskent University, Faculty of Fine Arts, Design and Architecture. Orcid ID: 0000-0002-5444-5967

On the basis of the break with Said regarding orientalism, as Clifford said, there is Said's writing on the impossibility of pure research and transmission (Clifford, 1988: 3).

In addition, Said gives examples of contemporary Arab representations in popular images and representations in social sciences in the last phase of orientalism. In these examples, he mentions that the concept of "Arab", which started as an embarrassing element in 1967, evolved into a threatening element after 1973 (Said, 1989: 299).

Edward W. Said's understanding of orientalism is that the West's view of the East is inevitable from that of a Westerner with certain limitations and prejudices. He argues that the dominant society in the Orient after the Second World War was the Americans (Said, 1989: 14).

Curtis says that the most critical criticism of being impartial is in the depictions of art, literature, music, theater and cinema. He adds that in these descriptions, even if he accepts the existence of humiliating behaviors of the eastern life at certain points, the things that are tried to be done in terms of aesthetics are ignored (Curtis, 2009: 14, 15).

Lewis makes his criticism of the concept of orientalism as an exaggerated exaggeration through Greek researchers. He gives a scathing example of the intense interest in the research of the past of Greek mythology, which was rejected and opposed by the Greek patriots.

According to him, he argues that all the studies conducted in America are contrary to Said's discourses, on the basis that elements such as Greek history and language literature education are not intended to trample the Greeks. He argues that defending the situation through the Greek classicists would be absurd, but through the orientalists this situation turned into a fun fantasy horror (Lewis, 1993).

Based on this discourse, even researchers who do not agree with Said are not against Said's concept of orientalism. They only turn to the discussion of representation in formal details. In this inference, the importance of the concept and subject of orientalism expressed by Said can be understood.

Said mentions that in orientalism, Arabs are shown as a source of oil as well as being anti-Zionist. Also, in the cinema and on television, the Arab is either a lecherous or a bloodthirsty rascal. He is an immoral person who is overly fond of sexuality, able to make clever and tricky tricks, but basically emerges as a sadistic, treacherous and mean person (Said, 1989: 300).

Ideas and views on these two opposing views between the views of people like Lewis/Curtis and Said's can arguably be read in accordance with both sides.

PURPOSE AND SCOPE OF THE RESEARCH

Apart from the inferences made, a supportive situation for Said's discourses was also experienced under the Star Wars brand. In the movies, just like the Arab representation in Said's discourse, there can be a similar whole with Jabba's financial power regarding the oil resource power. On the other hand, the lascivious part can be read through the princess Leia, whom Jabba took prisoner in his palace. Discussions such as the depiction of Princess Leia's character as a slave woman and the decision to discontinue the products of this depiction support this situation. (url 1, url 2, url 3, url 4).



Image 1. Jabba Palace lego and Jabba Palace (url 5)

As a spatial resemblance to this point of view, Jabba experienced events that his living space made a bad presentation against Islam with his toy produced by the Lego company, Jabba's palace was confiscated from many Muslim countries and its sale was stopped (url 6, url 7).

Contrary to all these decisions, Esparza's words can be considered as an article that argues the opposite in the representation of Leia being taken prisoner beyond the female symbol. He glorifies Leia's strangling Jabba with his chains, with a view of gaining his own freedom and taking revenge (Esparza, 2017).

As in the case of different readings of a representation seen in the concept of woman; In Jabba's palace, it is possible to read representations other than mosque representation by reading the space differently. In the examples shown in image 1, it is possible to establish a similarity to the inverted flat dome in the example of the flattened dome on the left, and it is possible to establish both functional and visual similarity with the towers in the Circular Irish tower, which takes its name from the region on the right (Cragoe, 2012: 136,145).

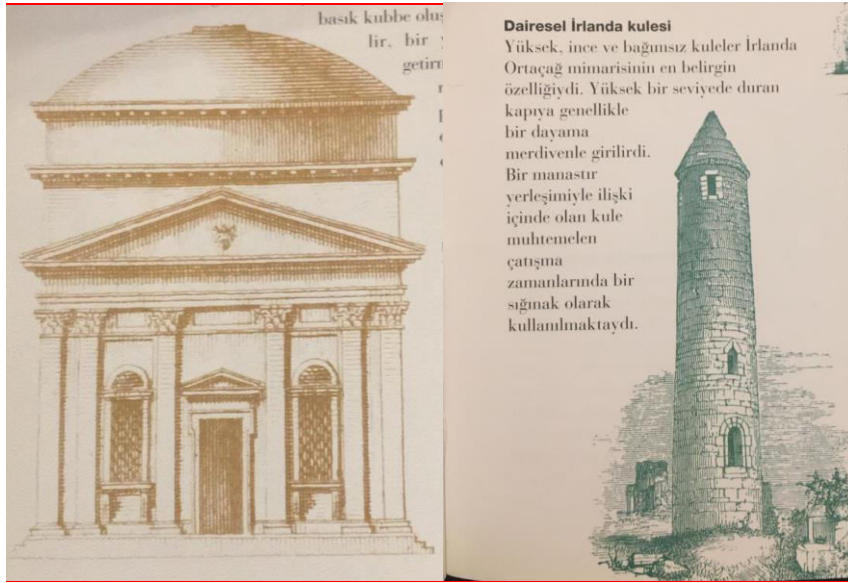


Image 2. The low dome, the Irish tower, an example of modernism (Cragoe, 2008: 136, 145)

In his book 'Art of Islam Language and Meaning', the book on Islamic arts research, it talks about the multicultural synthesis of Islamic arts. Even over the dome in the examples seen in the image, it shows the types of domes belonging to Islam. He says that each of these varieties has common aspects with different cultures (Burckhardt, 2009: 125).

In this sense, defining a place as an Islamic place is an indication that a consistent inference cannot be reached from the eyes of Islamic researchers.

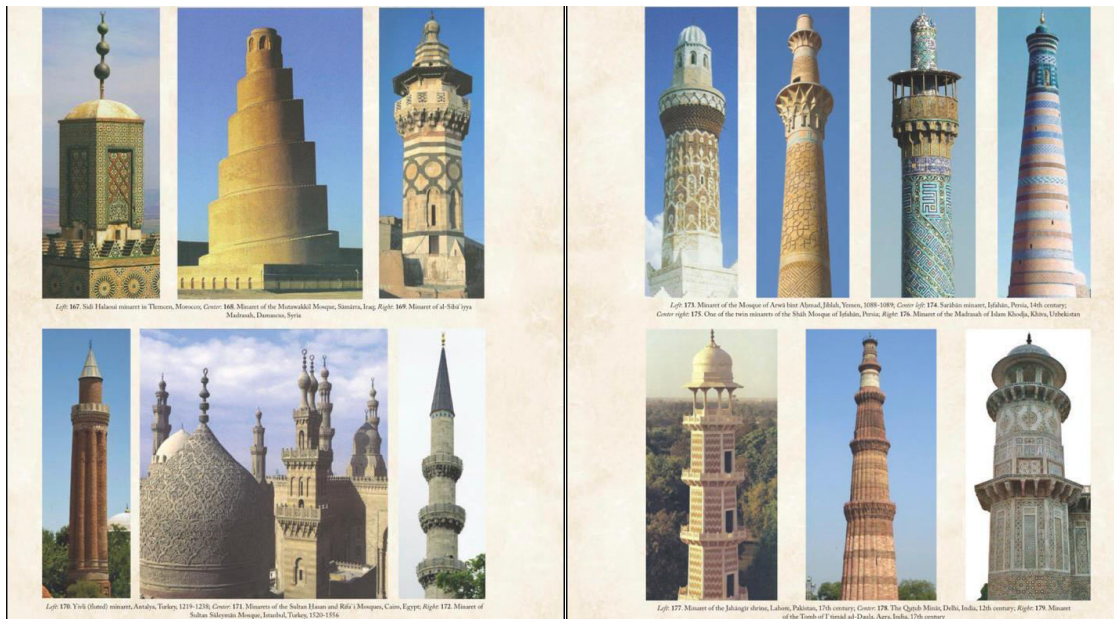


Image 3. Types of domes (Bruckhanrdt, 2009: 126, 127)

Jabba Palace, starting from the idea of the oriental view of the West, a mosque analogy was made by inference from the representation of the character to the representation of the space. Visual examples where space can have different representations are also shown when viewed without reading through the character.

In addition, during the design phase of this region, the sketches produced for the Palace were also aimed to be used as a base for the rebels (Rinzler, 2013: 79). The rebels and Jabba have two opposite representations in the film. The spatial representation of the two extreme identities was investigated in a similar way, on one side being the palace

of the leader of the criminal organization and on the other the base of the group fighting for independence seeking democracy.

But with the discontinued sales, Jabba's palace can also be read as an acknowledgment of its status as belonging to an orientalist view. In line with these inferences, it has been seen that there may be results beyond what is seen in the representation of space and women and what has become popular.

With the aim of starting this way, it is aimed to read the relations of representations with the readings to be made over the places in the star wars movie of 1977, which is the first movie of the Star Wars movies.

In this context, comics and sketches of 1977, which were published for promotional purposes before the movie, will be discussed in order to be a guide in the setting of the place in the films.

STAR WARS

Star Wars movies, which have not lost their popularity since the first time of fiction in the cinema, have been used as a representation of science fiction, from the first day to the present day, movies, books, animations, etc. continues with continuous production in many areas.

Protective as a product that protects the environment after Star Wars enters the cinema (Stern, 2007). Originally mirrored in 1977 with A New Hope, 1980 remains the Emperor, 1983 Return of the Jedi, 1999 The Phantom Menace, 2002 Attack of the Clones, 2005 Revenge of the Sith, 2015 The Force Awakens, 2017 The Last Jedi, and 2019 Rise of Skywalker. . For the series; There are comments such as "Star Wars was written and removed as a mystical space legend" (Vaz, 1995: 8).

The work of art is born as an intermediary in the consciousness of a person. It gains meaning, meanwhile, it develops by integrating with the general culture of the society or the period in which it lives (Oku, 1981: 105). In this context, Star Wars not only made it possible to read a historical film as a work influenced by the period of its shooting, but also enabled it to present the perspectives it encountered with periods of concentration.

Star Wars is a movie series that has had very different points in the history of cinema. In his science fiction book, Bould says that he describes the movie Star Wars 2002 and the 'effects sequences' as films based on a 'clothing line model' consisting of a hanging 'sloppy narrative' (Bould, 2012: 74). On the other hand, in the book 1001 You Must See Before You Die (1001 Movies You Must Watch Before You Die), Star Wars has not only found its place as a movie, but in the book 1001 Days Shaped the World, the effect of the release date of Star Wars movies on the world is taken into consideration (Furtado). , 2018: 856; Schneider, 2020: 612).

Considering these two different situations, when the movie Star Wars was released in 1977, it not only broke new ground in the world and science fiction, but also found itself at a point so important that it could be a historical event. In addition, in 2002, a Star Wars movie was discussed as an example of the bad aspects of visual effects-based science fiction in a work of science fiction.

The Star Wars brand, which was launched in 1977, is in both the 1970s, the period when Lewis banned the use of the word orientalism, and the period when Said wrote his work on orientalism.

It also holds the years when Gans started to spread his positive perspective on popular culture.

Star Wars, which was born within the scope of multi-sighted discussions during these years, has an important place in this sense.

Star Wars not only carried Lucas to stardom with its intense action sequences, exuberant music and exciting special effects, but also marked the beginning of the director-producer blockbuster films that started the popular culture revolution (Duijsens and Borden, 2011: 358). With this beginning, Star Wars was chosen for the purpose of being selected for research, as well as being a long-term fiction, at the same time it has an important position in the history of cinema.

“When Star Wars hit the screens in the summer of 1977, the worlds of cinema and pop culture changed forever—like the trajectory of this young boy from the American Midwest. Star Wars felt deep, it felt like it had history, it felt real! We met unforgettable characters, explored iconic locations, and experienced resonant personal stories set against the backdrop of an epic galaxy trying to find balance.” (Ratcliffe, 2021: 9).

As a nostalgic work, the script glues together Lucas' childhood space adventure series, Sinbad movies, samurai movies, Westerns and World War II aviation movies (Kemp, 2014: 366). When looking at the content of Star Wars, this discourse can be a strong support that places have a representation. Fiction can be read as a collection of inspirations, on the one hand, as representations of the views of George Lucas and his team.

“Moyers: I think that partly explains the success of Star Wars. It wasn't just the production value that made the movie so exciting to watch, it came at a time when people needed to see good and evil collide in recognizable images.

Campbell: Since there is no particular nation on earth that identifies with evil forces, you have an abstract force that represents a principle rather than a specific historical situation. The story should be about the workings of principles, not the encounter of this nation with that nation. The masks put on people's faces in Star Wars represent the real monster power in the modern world. When Darth Vader's mask comes off, you see a shapeless man, not fully developed as a human being. What you see is a strange and pathetic kind of undifferentiated face.” (Campbell, 1991: 188).

“The main element that makes Star Wars movies so popular with almost every audience in the world is the ideological and political messages, sometimes directly and sometimes secretly, in the narrative of the films. Star Wars films, whose main story is based on a never-ending struggle between good and evil, will not be as successful without making use of this theme and ideology and politics, which it deals with and elaborates.” (Serter, 2018: 244).

According to Moyers and Campbell, there are implications that the symbols are very clear. Serter also supported this. In this context, it can be said that the concepts of good and bad are given very clearly in the movie.

Design Elements of Star Wars

In addition to all the experience he has behind him, Star Wars has a very eventful history in the production process. This eventful history has crossed the path of the brand's creator, George Lucas, not only with successful academics like Joseph Campbell, but also with successful artists like Ralph Maquire or John Johnson.

Before Star Wars movies could be released or transferred to studios, George Lucas needed an artist who would provide visual expression to convey the universe he created to people and especially to studios. This artist later made significant contributions to the development of the physical form of the Star Wars universe.

These artists had a great influence while designing the Galaxy (Windham, 2005: 118).

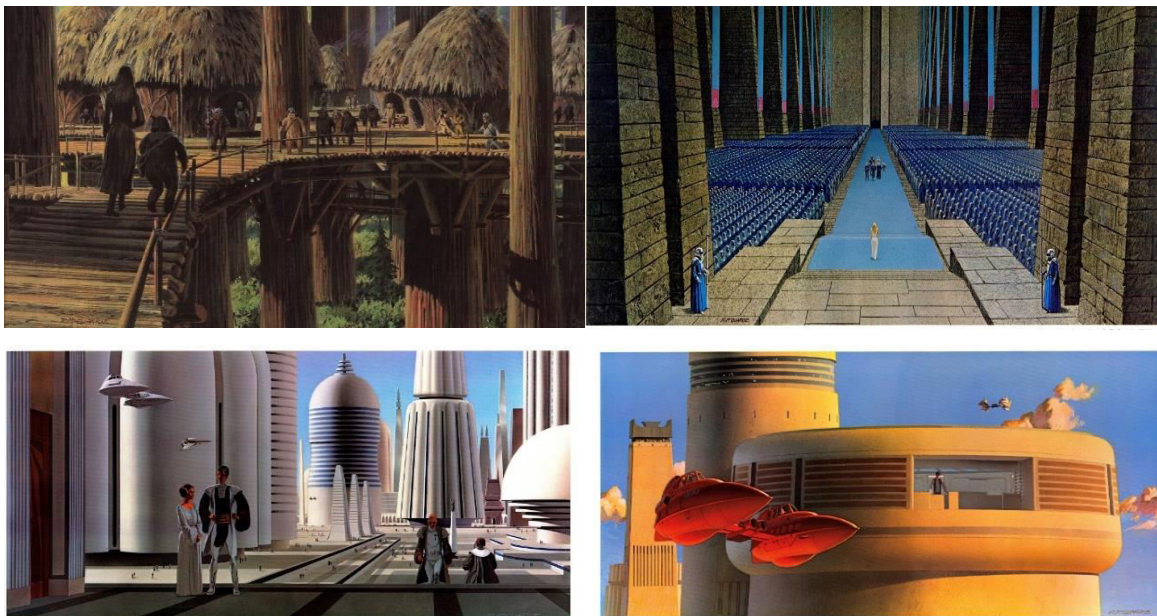


Image 4. Maquire's designs (Maquire, 1983: 13; Maquire, 1980: 22-24; Wikarska, 1977)

In the books, there is an introduction as drawings that provide the emergence of the physical form of Star Wars (Wikarska, 1977). This shows the strength of the artistic side of the universe.

Through these drawings, it can be read how detailed every design element was considered during the production of the Star Wars universe.

On the other hand, differences between drawings and production are seen in Star Wars movies.

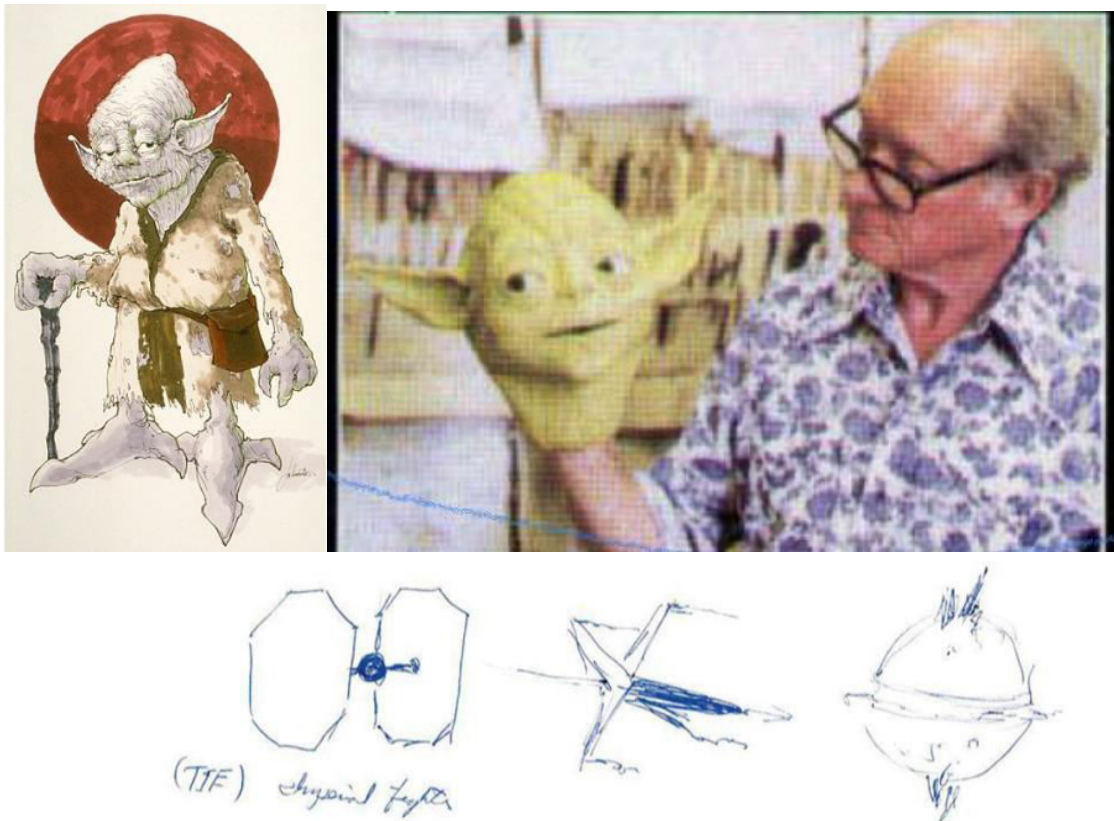


Image 5. First sketch and puppet of Yoda character (Maquire, 1983: 13; Maquire, 1980: 22-24; Wikarska, 1977), 1974 Lucas' first sketches from George Lucas' first meeting with Maquire (Rizler, 2017: 129)

In Visual 5, the change of the character named Yoda from the design stage to the production stage is seen. One of the importance of this image for Star Wars in the design history is the change in production. The design differs from the one imagined at the drawing stage and the physical production stage of the production.

Despite these changes made in the production stage in the bottom row band, the film in general has not been left out of a fiction belonging to George Lucas and his line. The visual that best illustrates this situation, although the production of Lucas made it to people like Maquire, it can be read that he still has a line that belongs to him through the visuals he directed them.

As a support for this situation, Lucas says that he showed Maquire many different images and had him draw them (Rizler, 2017: 170).

When the visuals and the differences transferred to the cinema are examined, it is seen that the design concept of Star Wars, which is a movie, is based on the designers, but it has undergone changes with the difference brought by the production stage. However, these differences seem to avoid the limitations that affect the brand's attitude to be evaluated.

Design Analysis

While space readings are being made, vehicles start to go out of an ordinary industrial design product in their lists and into a living space. This situation is also described as ships carrying urban architecture in their own books (Hidalgo, 2017: 32). For this purpose, while readings are being made, the great deaths will be read through these tools and space fiction.

Star Wars Comic Books 1977

1 number pg. As it was said in the introduction at the close of 18, this book is a series aimed to be published as a preparation for a 6-issue movie.

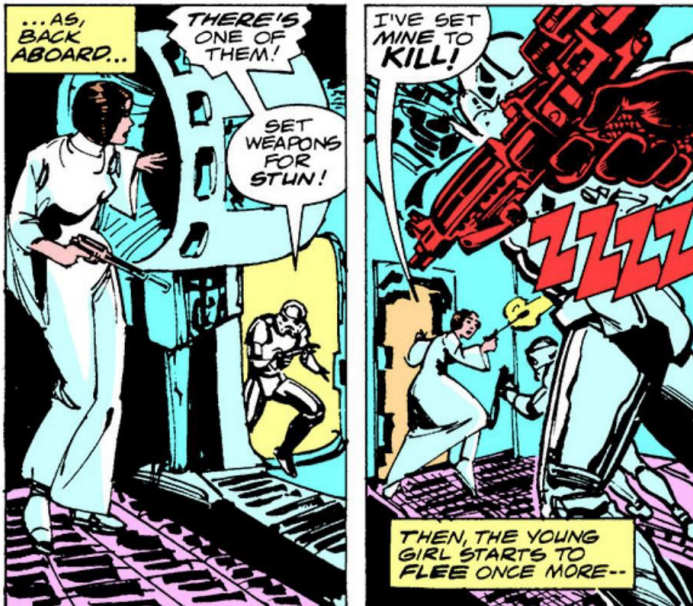


Image 6 Star Wars comics, issue: 1, page: 4

There are differences with some cinema in this fiction. The biggest and most important difference is the female theme represented by the Leia character seen in the image. In the comic, Leia has a different representation from the academic studies on the theme of women discussed in the introduction. Leia has a warrior-resisting woman identity from the very beginning, instead of her evolving character.



Image 7 Star Wars comics, issue: 2, page: 3; number: 2; page: 16

In addition, starting from number 2, some spatial introductions about the identity of the film are started. There are many first representations of space from Obiwan's house to inside the spacecraft.

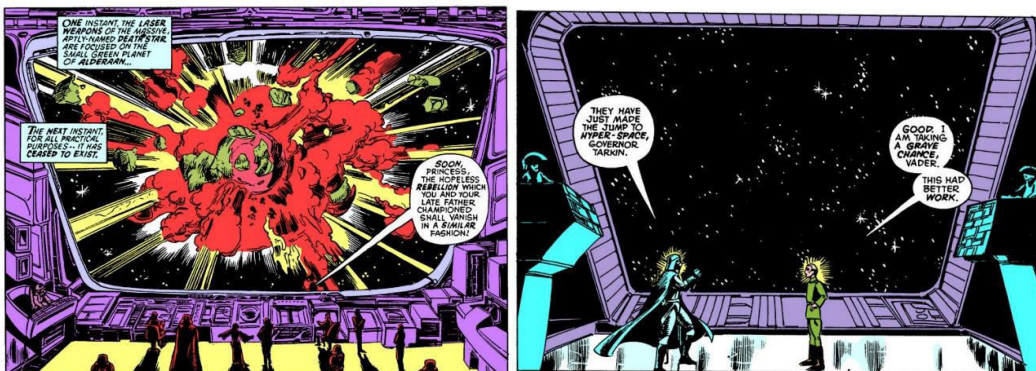


Image 8 Star Wars comics, issue: 3, page: 2; number: 5, page: 8

It is seen that these representations are depicted in the same perspective, in the same color language, in a similar design language, in the same perspective, in the spaces of the villains appearing in the number 5 and in the number 3. This similarity and fictional repetition can be read as the comic book not only aims at a character-based narrative, but also attaches importance to space and design elements.

Through this reading, it is an indication that it is aimed to convey the importance given to the Star Wars brand in the sketches made during the preparation phase, for promotional purposes, to the consumer.

Although it has space and atmosphere narratives, the space fictions represented in the comics do not have enough detailed representations to be able to make a reading with cultural traces in their identities. With this background, it is seen as a representation of a cultural reading that has not yet reached the stage in space fiction through Star Wars.

Star Wars 1977 Movie

Throughout the film, it is possible to make 2 separate examinations as vehicle interiors and planets.

✓ **Tattoine**

Skywalker House

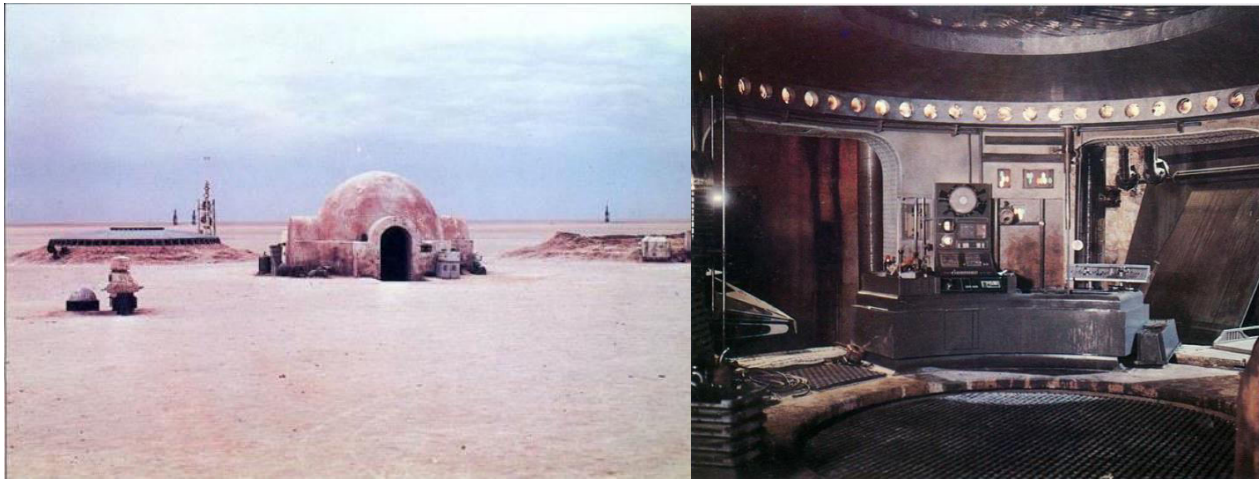


Image 9 Interior representation of Luke Skywalker house

In an interior scene where the main character Luke Skywalker lives, in the design of Luke's house; it was aimed to represent a broken and worn but friendly space (Titelman, 1980: 38). These rash representations played a role in the representation of regional life and poverty.

It is also said that these rubble houses are the effects of the region taken in Tunisia (Riznler, 2017: 342). But Tunisia is the region that has already been chosen for these shots. Although the crew was impressed after they went for the shoot, the Tunisian region was preferred from the perspective of the other end of the galaxy. A cultural reading of the distant concept of an American cultural producer can be made here.

However, this reading does not have a culturally negative effect. The producer chose this region by integrating it with good character.

Sandcrawler



Image 10: Sandcrawler, Jawa tools representation of mobile spaces

The vehicle, which is seen as a traveling shop, can be read as a structural element rather than a vehicle due to its scale. It is suitable for living in. With this, it is possible to evaluate the movement as an add-on to a structure, as it is a structure beyond its vehicle function. In this sense, an inference can be made as wandering spaces.

Sandcrawler, which has a different understanding of space fiction, could not be read in terms of culture because it has no similar example.

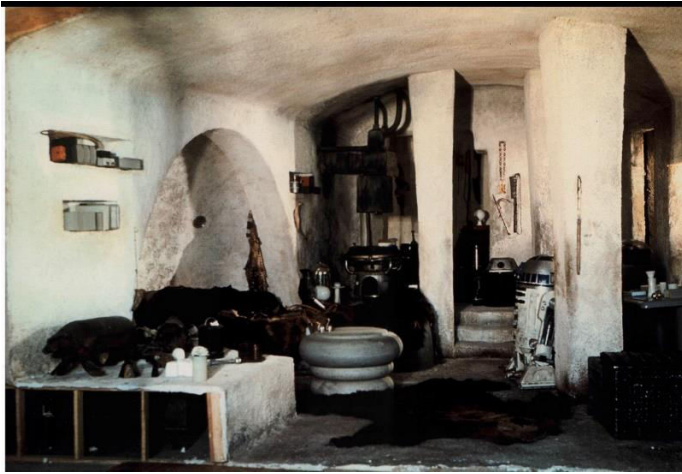
Ben Kenobi House

Image11: Interior representation of Ben Kenobi house

In Ben Kenobi's representation of the house, it is mentioned that it is desired to create an identity of a person who collects memories. In this sense, in the role of the disguised Jedi, the search for representations of dysfunctional items representing his house has been sought (Knoll, 2005: 39).

Simple ordinary household functions are seen in the design of the house. He lives and sleeps both in his daily life in a main room (Luceno, 2004: 11).

Unlike the previous representation of the house where people live, there are ornaments etc. on the walls. parts have been added. With these products, the primitive aspect of the mentor can also be read by adding products that exist outside of the function.

In addition, the use of adobe houses is predominantly seen in South America and the sunny states of North America, or it is integrated with the Spanish colonial style with rounded stucco plastered wall styles (Jones, 2014: 34, 35).

Materials such as stone and brick on the wall, which are the dividing elements in buildings, are seen as more primitive building dividers before modernism (Hodge, 2019: 164).

A spatial representation relation of the main character of the film, which is primitive and preserves the effects of Tunisian architecture, is read.

Cantina

The planet Tattoine is located in the region of Mos Eisley. Cantina waiting area, Rodney Kinsman Fbragne seats and structurally one-piece seating units can be combined and grown side by side. It consists of one piece and is one color. Linear pieces visually complete the combinations.

With the Streamline culture, dynamic and one-piece products and lines begin in western furniture (Miller, 2010: 398). These are felt in the seats in the space. Although it has a backward period design in terms of history, it has not gone back to a history that can be called primitive. With this, he makes it read that space designs with Western representation are used.

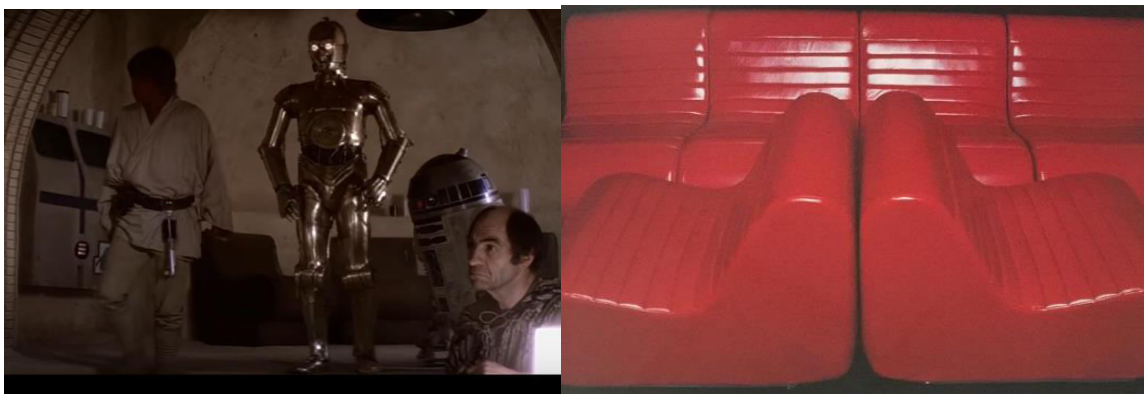


Image 12: Cantina representation, Rodney Kinsman chair (Fiel, 2013: 407)

Millenium Falcon

As seen in image 12, there is a much more developed space than the usual interiors (Titelman, 1980: 73). Here is a small living area with corridors. The vehicle was registered here for the first time and will continue to be found in future films. This vehicle, seen in 1977, was seen and continued to evolve until its sequels, 2019.

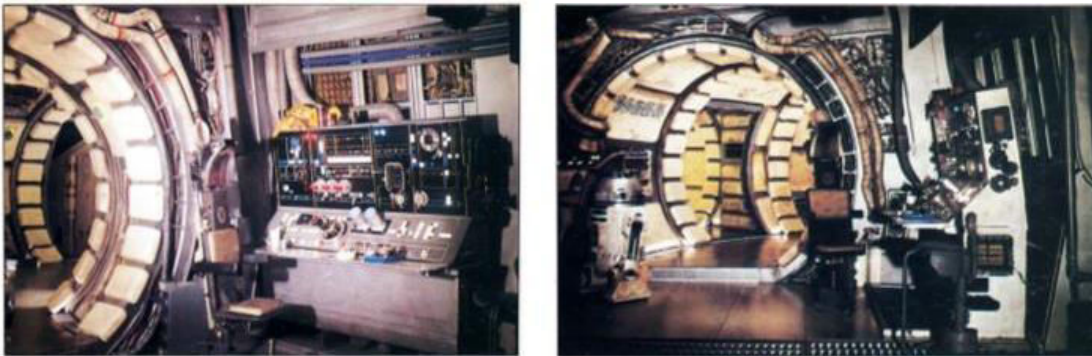


Image 13: Millennium Falcon indoor representations (Knoll and Rinzler, 2012: 52, 53)

Britain s-chair metal parts and overlay may be examples of British designs similar to the 1970s (Miller, 2010: 517) or Fred Scott 1979, again designed by combining ergonomically supported metal and fabric materials, with British single office seating elements and material and material function. The similarities of the relationship can be read (Museum, 2010: 82).

✓ **Death Star**

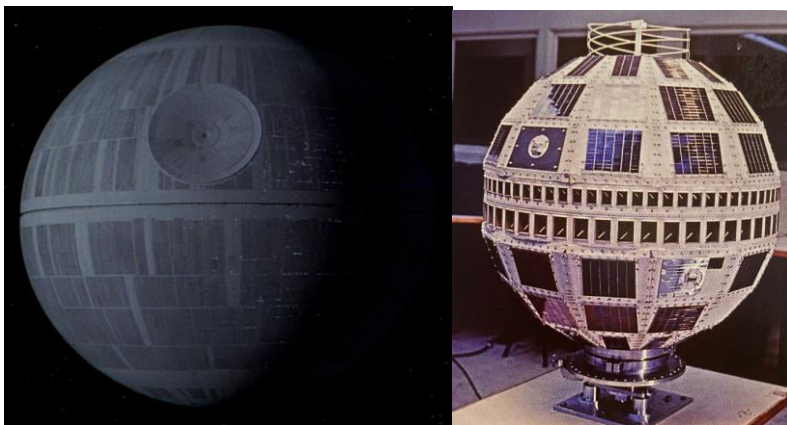


Image 14: Death Star, Telstar 1 satellite placed on the 1962 Delta rocket (Furtado, 2018: 803)

It is defined as an artificial small planet designed for war that can contain 25000 humans and 40000 droids in the size of the moon (Windham, 2005: 70). This ship is the first vehicle to reach planetary scale by going beyond the known industrial scale.

Telestar 1 satellite is similar in form and appearance to the moon. In 1962, Telstar 1 was launched into space, making the first communication satellite active. When this satellite was first sent into space, it went with the discourse that 'the world is a smaller place'. Names such as the American vice president of the period, Lyndon Johnson, were personally involved and participated in his first post live (Furtado, 2018: 803).

With the inclusion of the American vice president, it can be read that technological success is also advertised as an American success. It is seen that a representation of power and success of 1962, including American politics, is integrated with the gigantic ship spaces of bad characters.

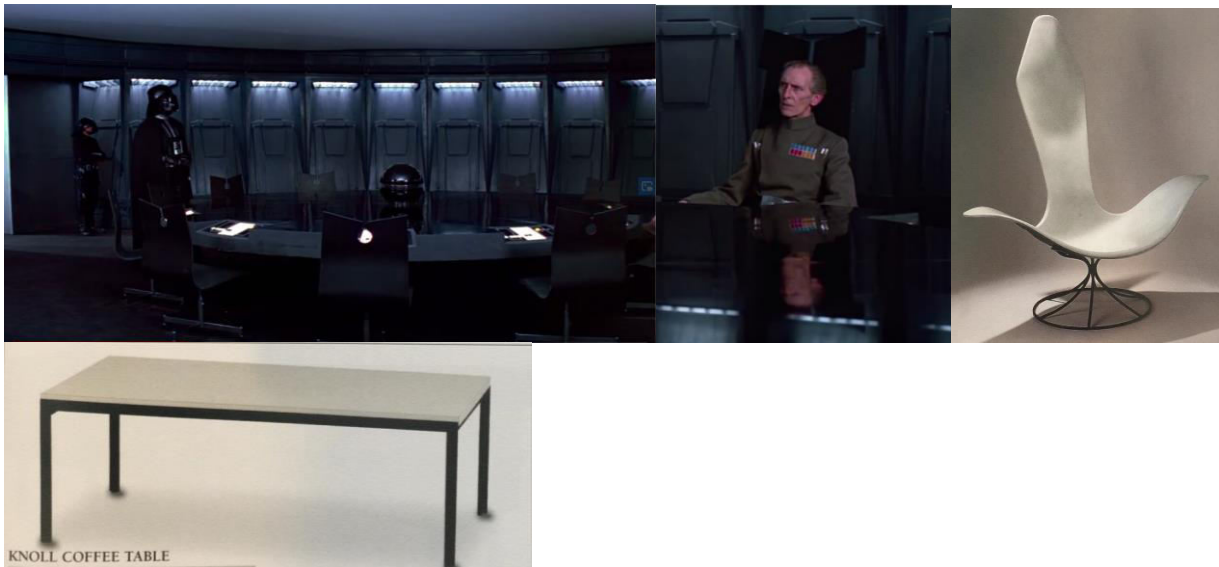


Image 15 : Moff Tarkin meeting room for Death Star vehicle, Laverne Tulip seating unit, Knoll table (Fiell, 2013: 381; Miller, 2010: 493)

In addition, the interior aesthetics were inspired by the 1968 American science fiction movie 2001 Space Odyssey and the designs of the American space movie (Rinzler, 2007: 486).

Knoll table simple and clean design, black and white front designs are reflected in the film only in black (Miller, 2010: 493).

In Miller's workbook on the history of furniture, tables, etc., between 1940 and 1970. The furnishings were handled with the concept of coffee table. This concept has been addressed by simpler tables that are easier to use. These tables can be long, high, low, etc. In addition to being multiform, they are at the forefront with their plain, unadorned, plain designs (Miller, 2010: 492, 493). In the image, as an example, the similarity of the Knoll coffee table and the simplicity of the meeting table can be seen.

The chair is similar to the Erwine & Estelle Laverne Tulip 1960 backrests. The chair, which has long arm-rested backs, reflects the furniture of the period, although the upper parts are widened (Fiell, 2013: 381).

All these modern furniture representations are used over the west and it is seen that they are in the use of bad characters.



Image 16: Millennium Falcon interior representations

Tube light, a type of lighting made by London art school graduate Eileen Gray, can be given as an example (Phaidon, 2020: 81). With these illuminations, bad representation begins to gain an important identity. The first appearance of vertical in-wall lighting in gigantic spaces and the black-dark themed and vertical lightings in a representation that continues in repetition in this type of bad representation, based on the 2001 Space Odyssey movie, where it was established as black and evil dominance as opposed to white dominance. It has been said (Rinzler, 2017: 817).

It has also been said that this aesthetic was inspired by the American science fiction film Things To Come, which was shot in 1936 and examined in the previous section (Rinzler, 2017: 692).

✓ Yavin-4

The planet only has a representation showing the rebel base. This planet has an integrated representation with nature. In addition, the structure was located inside the temples in the very primitive New Mexico area.

Regarding the interior design of the hangar in the temple; an interior layout where no touch is permanent is read. The designers in Star Wars also refer to this situation as the 'gypsy aesthetic'. (Soztyak, 2017: 281).



Image 17: Worship of Planet Yavin-4 and interior representation of insurgents

The integration of the primitive native with good character can be read here.

DESIGN INTERPRETATIONS

Death Star is in the aesthetic represented by bad characters and it is seen that the most modern examples of Western design aesthetics can be read. In addition, it has been seen that American cinema has effects on interior design. sonuç

The Planet of Yavin, on the other hand, can be read as representing the good characters as being outside of their own race, by being represented by more primitive and far from American culture places.

On the other hand, Tatooine Planet contains sandcrawler etc. Although it represents a lawless region with its effects, it also has the places where the main good 2 characters are located. In the representation of Tatooine; The use of Tunisia can be read as filming what is far from the eyes of the director by truly integrating it with physical distance. During this reading, it can be read as all the good characters coming out of the lawless region and the place where they live, in which he has a neutral and equal approach to the distant.

It is seen that the size of the carrier vehicles, which started with the sandcrawler and grew with the death star, and the spatialization of the interiors are not like the usual vehicles. In these vehicles, the spaces are thought and designed just like living spaces. This can be read as an integrated idea of the future fictional space and the carrier vehicle.

CONCLUSION

In line with the limitations brought by the film shooting technology of the years it belongs to, it has been seen that he turned to representations outside the sketching stage in many subjects. In addition, it has been determined that he does not have a common narrative language in space fiction with the comics published before him.

It has been seen that the space readings in the film have limitations outside of the usual scale. With a different world, different races and different time zone, it has been seen that the living space is on a rescaling. It has been determined that many places in different scales such as vehicles or planets or bars can be read together at the same scale.

It has been determined that the good characters of the general film are associated with the places as primitive and remote/located on the other side. It has been determined that the bad characters carry the lines of the furnishings that carry the western design elements of the period, as well as the places that represent the modern and developed. In line with these determinations, it reveals a situation contrary to Said's discourse through space fiction.

REFERENCES

Bould, M. (2012). *Science fiction*. England: Routledge Publishing.

Burckhardt, T. (2009). *Art of Islam language and meaning*. World Wisdom.

Campell, J. (1991). *The power of myth*. Anchor Edition.

Clifford, J. (1988). *The predicamen of culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Craoge, C. D. (2008). *How to read buildings: A crash course in arthitectoral styles*. Milan: Rizzoli Publishing.

- Curtis, M. (2009). *Orientalism and Islam*. Cambridge: Cambridge University.
- Design Museum. (2010). *Fifty cars that changed the world*. London: Conran Publishing.
- Duijsens, F., & Borden, D. (2011). *Film*. İstanbul: NTV Başvuru Kitapları.
- Esparza, N. (2017, January 2). General Leia Organa: The female hero of the *Star Wars* saga. [Online forum comment]. Retrieved from <https://www.theodysseyonline.com/general-leia-organa-the-female-hero-the-star-wars-saga>
- Fiell, C., & Fiell, P. (2013). *1000 chairs*. Taschen.
- Furtado, P. (2018). *1001 days that shaped the world*. London: Cassel Publishing.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lessons for the 21st century*. Manhattan: Random House.
- Hodge, S. (2019). *The short story of the architecture*. London: Laurence King Publishing.
- Hidalgo, P. (2017). *Star Wars Last Jedi the visual dictionary*. London: DK Publishing.
- Jones, W. (2014). *How to read houses: A crash course in domestic architecture*. Rizzoli.
- Knoll, J. (2005). *Creating the worlds of Star Wars*. New York City: Harry N. Abrams Inc.
- Kemp, P. (2014). *Sinemanın tüm öyküsü*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Knoll, J., & Rinzler, J. W. (2012). *Creating the worlds of Star Wars: 365 days*. New York City: Harry N. Abrams Inc.
- Lewis, B. (1993). *Islam and the West*. Oxford: Oxford University.
- Luceno, J. (2004). *Inside the world of Star Wars trilogy: The ultimate guide to the incredible location episodes IV, V, VI*. London: DK Publishing.
- Mackenzie, J. (1995). *Orientalism: history, theory and arts*. Manchester: Manchester University Press.
- Maquire, R. (1980). *Star Wars: The empire strikes back portfolio*. New York: Ballantine Books.
- Miller, J. (2010). *Furniture: World style from classic to contemporary*. London: DK Publishing.
- Phadion (Eds.) (2020). *The design book*. Phaidon.
- Ratcliffe, A. (2021). *The art of Star Wars galaxy's edge*. New York: Abrams Publishing.
- Read, H. (1981). *Sanat ve toplum*. İstanbul: Umran Yayınları.
- Rinzler, J. W. (2005). *The art of Star Wars episode 3, reevege of sith*. New York, NY: Del Rey Books.
- Rinzler, J. W. (2010). *The making of Star Wars: The empire strikes back*. New York, NY: Del Rey Books.
- Rinzler, J. W. (2007). *The making of Star Wars: The definitive story behind the original film*. New York, NY: Del Rey Books.
- Said, E. (1989). *Oryantalizm: Sömürgeciliğin keşif kolu*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Serter, S. S. (Der.). (2018). *Star Wars sineması okumaları*. İstanbul: Dedalus Kitap.
- Schneider, S. J. (Ed.). (2020). *1001 movies you must see before you die*. B.E.S Publisher, Cassel Illustrated.
- Szostak, P. (2017). *The art the Star Wars last Jedi*. New York: Abrams Publishing.
- Thornton, L. (1983). *The orientalist: painter- travelers 1829-1908*. Art Creation Realisation.
- Titelman, C. (1980). *The art of Star Wars*. New York: Ballantine Books.
- Vaz, M. C. (2002). *The art of Star Wars, episode 2- attack of the clones*. New York, NY: Del Rey Books.
- Widham, R. (2005). *Star Wars ultimate visual guide*. London: DK Publishing.
- Wikarska, C. (1977). *The Star Wars portfolio by ralph maquire*. New York: Ballantine Books



Investigation of the Development of Track and Field Turkish Championships on the Basis of Branch

Atletizm Türkiye Şampiyonalarının Branş Bazında Gelişiminin İncelenmesi

ABSTRACT

Athletics is the branch that is extremely popular around the world and has the highest spectator rate, with 20% in the Olympic Games. It includes running, jumping, and throwing, walking, cross-country running, and road running tracks. This study it is aimed to examine the development of athletics in Turkey. For this purpose, the World Athletics scores obtained in the 100 m, 400 m, and 1500 m races in the Turkish Athletics Championships held in Turkey between 2011 and 2021 were considered. In the study, the World Athletics scores of the athletes in the big male and female categories who competed in the finals of the 100 m, 400 m, and 1500 m running competitions in the Turkish athletics championships held between 2011 and 2021 were used. The data used in the study were obtained from the website of the Turkish Athletics Federation. A total of 955 data were evaluated within the scope of the study. It was observed that World Athletics scores obtained from 100 m running in 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2018, and 2019 were significantly lower than in 2021 ($p<0.001$). The mean World Athletics scores in 2021 were substantially higher than in 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, and 2020 ($p<0.001$). The mean World Athletics scores in 2019 and 2021 were higher than the other years, and it was determined that the scores obtained from the 1500 m races differed significantly over the years ($p<0.001$). Female athletes achieved significantly higher World Athletics mean scores than men in the 100, 400, and 1500 m races of the Turkish athletics championships held between 2011 and 2021. As a result, there has been a development in athletics in Turkey over the years.

Keywords: Track and Field, Turkey, World Athletics,

ÖZET

Atletizm, dünya çapında son derece popüler olan ve olimpiyat oyunlarında %20 ile seyirci oranının en yüksek olduğu branştır. Koşular, atlamalar, atlamalar, yürüyüş, arazi koşusu ve yol koşu branşlarını içerir. Bu çalışmada Türkiye'deki atletizm sporumun gelişiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla 2011-2021 yılları arasında Türkiye'de düzenlenen Türkiye Atletizm Şampiyonalarının 100 m, 400 m ve 1500 m yarışmalarında elde edilen sonuçlar ile Dünya Atletizm birliğinin müsabaka derecelerine oranla belirlediği puanlar dikkate alınmıştır. Çalışmada 2011-2021 yılları arasında düzenlenen Türkiye atletizm şampiyonalarında 100 m, 400 m ve 1500 m koşu müsabakalarında finale kalan büyük erkek ve büyük kadın kategorilerindeki sporcuların sonuçları ile Dünya Atletizm birliğinin belirlediği müsabaka derecelerine orantılı puanlar kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler Türkiye Atletizm Federasyonu'nun internet sitesinden temin edilmiştir. Çalışma kapsamında toplam 955 veri değerlendirilmiştir. 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2018 ve 2019 yıllarında 100 m koşudan elde edilen Dünya Atletizm puanlarının 2021 yılına göre anlamlı derecede düşük olduğu görüldü ($p<0,001$). 2021'deki ortalama Dünya Atletizm puanları, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2020'den önemli ölçüde daha yüksekti ($p<0.001$). 2019 ve 2021 yıllarında Dünya Atletizm puan ortalamalarının diğer yıllara göre daha yüksek olduğu ve 1500 m yarışlarından elde edilen puanların yıllara göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlendi ($p<0.001$). 2011-2021 yılları arasında düzenlenen Türkiye Atletizm Şampiyonası'nın 100, 400 ve 1500 m yarışlarında kadın sporcuların Dünya Atletizm ortalama puanlarının erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek olmasını görmüştür.

Anahtar Kelimeler: Atletizm, Türkiye, Dünya Atletizm

INTRODUCTION

Athletics is the branch that is extremely popular around the world and has the highest spectator rate, with 20% in the Olympic Games. It includes running, jumping and throwing, walking, cross-country running, and road running tracks. The athletics branch is managed by the World Athletics (Timika et al., 2014). Athletes are evaluated according to the distance they run, throw, or jump in the athletics branch. With the World Athletics's published score table, each athlete's performance score can be determined from the World Athletics score table, depending on their grade (Tilahun Muche et al., 2021).

Athletics is the bodywork based on the development of physical abilities such as agility, and agility strength, which is performed by running, throwing, and jumping movements and performed alone in various branches (Yapıcı & Ersöz, 2003; Zorlu et al., 2020).

¹ Ph.D.Stu.,Istanbul Gedik Univesity,Graduate Education Institute, Physical Education and Sports,Istanbul,Türkiye. ORCID:0000-0002-3604-4613

² Ph.D.Bartın University, Sports Science Faculty,Recreation Department,Bartın,Türkiye.ORCID:0000-0002-8889-9692

Yusufcan Keskin ¹

Gürkan Elçi ²

How to Cite This Article

Keskin, Y. & Elçi, G. (2023). "Investigation of the Development of Track and Field Turkish Championships on the Basis of Branch" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5846-5851. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.j.68826>

Arrival: 10 February 2023

Published: 28 March 2023

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

Athletics, accepted as the main branch of sports, develops the human organism best and ensures the optimum level of body functions with the training methods selected by the purpose and age in body training (Suna & Isıldak, 2020). Athletics, spreading and attracting considerable attention worldwide, is a sport with millions of amateur practitioners and spectators. This interest in athletics has carried to schools and clubs and turned it into a part of daily life (Yapıcı & Ersöz, 2003).

Athletics is the most critical element of the modern Olympics. Athletics is a challenge that shows human beings the last limit of their abilities, which is said to be "cannot be reached any further," and that limits are pushed once again and are crossed from time to time (Şinoforoğlu, 2020).

It is known that the entry of athletics into Turkey resulted from the work of foreign faculty members and students working at Galatasaray High School and Robert College in the 1900s. The Turkish Athletics Federation was officially established on August 10, 1922 (Erturan et al., 2012; Oguz & Oguz, 2017). While the first Turkish Athletics Championship was held in Eskişehir on September 5, 1924, Turkey became a member of the International Association of Athletics Federations (World Athletics) in the same year (TAF, 2003).

Our athletics athlete Elvan ABEYLEGESSE, who broke new ground in 2004, broke the world record in 5000 m and 10000 m (Şengül, 2013). Although the success rate of the Turkish Athletics Federation in international competitions increased in the 2000s, it left 90 years behind in 2012. Hosting the World Indoor Athletics Championships held in Istanbul in 2012, the Athletics Federation started to get good results in such essential organizations (TAF, 2021).

Turkey, which rose to the top in European cross-country competitions in 2016 and always stood out from the top in such Balkan championships, has become an essential power in the field of athletics in the eyes of the countries around it (TAF, 2021). Ramil GULİYEV became the first person to win the senior world championship in London in 2017. Ramil Guliyev also won the Islamic Solidarity Games the same year, the Mediterranean Games a year later, and the European Championship in Berlin (Mirzoev, 2018).

Thanks to these successes that Turkey has recently increased in international competitions, it has become one of the leading athletics countries in Europe. (TAF, 2021). With more than 180 thousand licensed athletes and more than 1000 clubs, athletics has become one of Turkey's most popular sports branches. The Turkish Athletics Federation (TAF), which operates more than 200 annually, implements dozens of overseas programs and nine separate league competition programs in its country (TAF, 2021).

In our country, the problem with this sport is growing daily. Saving measures arising from the economic crisis in our country in recent years and reflected in sports and especially amateur sports, as in every field, are the trainers, facilities, materials, etc. While troubles affect all amateur branches, athletics, and gymnastics also get their share. The indifference of the media and the audience to such amateur branches affects this branch even more negatively. Sometimes, although various successes are achieved in some branches of athletics, these successes cannot be sustained, and successful athletes cannot be trained among us (Göktaş et al., 2006).

When the studies in the literature are examined, it is expected that the studies based on the development of Turkish athletics will be insufficient and that the results obtained in today's studies will gain original value in bringing different perspectives. This study it is aimed to examine the development of athletics in Turkey. For this purpose, the World Athletics scores obtained in the 100 m, 400 m, and 1500 m races in the Turkish Athletics Championships held in Turkey between 2011-2021 were considered.

MATERIAL AND METHODS

Obtaining Data

In the study, the World Athletics scores of the athletes in the big male and female categories who competed in the finals of the 100 m, 400 m and 1500 m running competitions in the Turkish athletics championships held between 2011 and 2021 were used. The data used in the study were obtained from the website of the Turkish Athletics Federation. A total of 955 data were evaluated within the scope of the study.

Statistical Analysis

The data obtained from the study were analyzed using the SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program. One-way analysis of variance (One Way ANOVA) was used to determine whether there was a differentiation between World Athletics scores by years, and Dunnett's T3 test was used to determine the groups with difference. Mann Whitney U test was used to determine whether there was a difference between World Athletics scores according to gender. Obtained results were evaluated at 95% ($p < 0.05$) significance level.

RESULTS

When the World Athletics scores obtained from the 100 m races of the Turkish athletics championships are evaluated over the years, it has been observed that there is an increase in the World Athletics scores over the years in general. It was observed that World Athletics scores obtained from 100 m running in 2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2018 and 2019 were significantly lower than in 2021 ($p < 0.001$) (Table 1; Figure 1).

It was determined that female athletes achieved significantly higher World Athletics mean scores than men in the 100 m races of the Turkish athletics championships held between 2011 and 2021 (Table 2; Figure 2).

Table 1. Comparison of WORLD ATHLETICS scores from 100 m races by year

	N	\bar{x}	SD	Min.	Max.	p
2011	28	770,17 ^a	209,07	136	1080	.000
2012	31	816,00 ^b	120,31	605	1062	
2013	22	899,54 ^c	148,15	294	1061	
2014	15	907,66	60,10	826	1027	
2015	23	881,08 ^d	71,24	668	990	
2016	41	902,14 ^e	95,03	686	1047	
2017	10	880,30	86,12	676	993	
2018	21	929,33 ^{a,b}	73,62	808	1063	
2019	23	947,13 ^{a,b}	80,50	792	1099	
2020	17	929,47	114,59	631	1053	
2021	30	983,06 ^{a,b,c,d,e}	68,46	807	1115	
Total	261	892,39	127,73	136	1115	

Note: The difference between the same exponential letters is significant

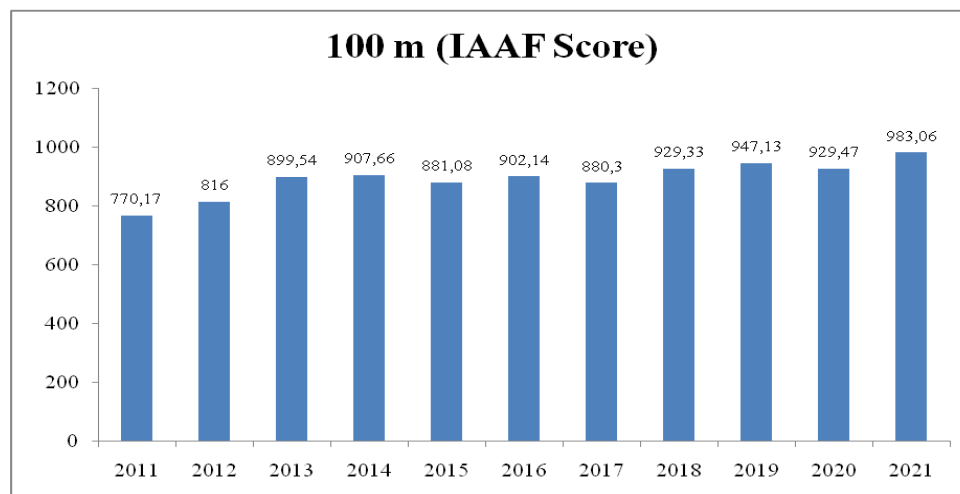


Figure 1. World Athletics scores from 100 m races by year

Table 2. Comparison of World Athletics scores from 100 m races by gender

	N	\bar{x}	SD	p
WORLD ATHLETICS Score	Male 163	873,15	147,22	.022
	Female 98	924,39	76,68	

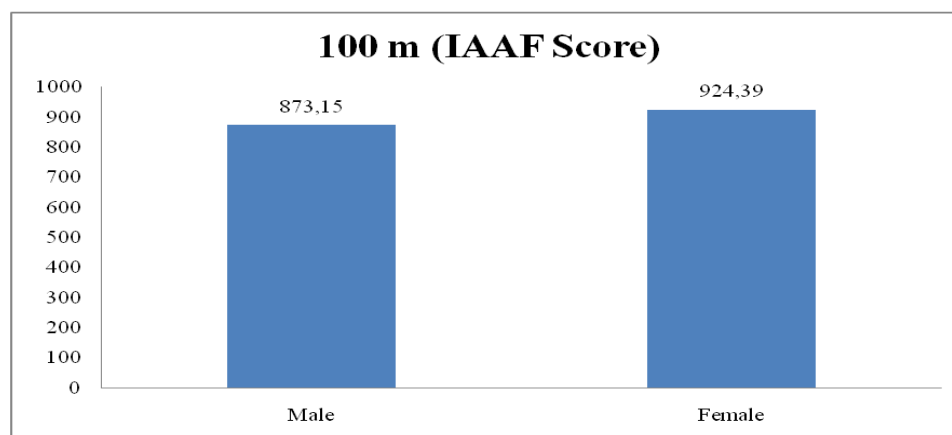


Figure 2. World Athletics scores from 100 m races by gender

When the World Athletics scores obtained from the 400 m conditions in the Turkish athletics championships were compared by years, it was found that the mean World Athletics scores in 2021 were significantly higher than in 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 and 2020 (Table 3; Figure 3).

It was determined that female athletes achieved significantly higher World Athletics mean scores than men in the 400 m races of the Turkish athletics championships held between 2011 and 2021 (Table 4; Figure 4).

Table 3. Comparison of World Athletics scores from 400 m races by year

	N	\bar{x}	SD	Min.	Max.	p
2011	16	845,50	185,44	566	1116	.000
2012	30	878,36 ^a	126,64	648	1083	
2013	44	816,02 ^b	184,05	413	1075	
2014	33	846,72 ^c	157,06	244	1074	
2015	44	771,00 ^d	211,42	133	1027	
2016	52	897,55 ^{d,e}	119,88	646	1103	
2017	29	838,86 ^f	85,00	707	982	
2018	43	768,83 ^e	161,06	371	1010	
2019	29	845,89	94,05	713	1014	
2020	55	769,41 ^d	194,23	317	1092	
2021	22	1003,09 ^{a,b,c,d,e,f}	60,30	915	1099	
Total	397	832,81	167,01	133	1116	

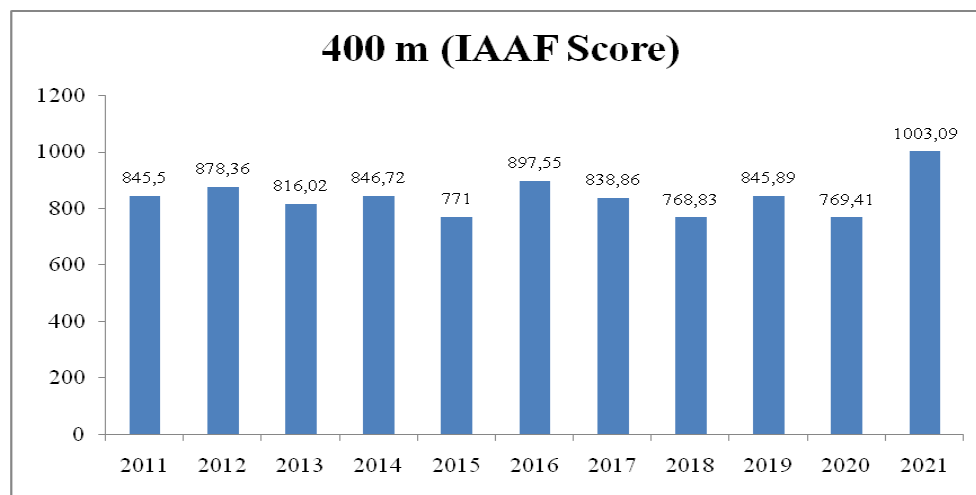


Figure 3. World Athletics scores from 400 m races by year

Table 4. Comparison of World Athletics scores from 400 m races by gender

		N	\bar{x}	SD	p
WORLD ATHLETICS Score	Male	263	810,01	166,91	.000
	Female	134	877,56	158,49	

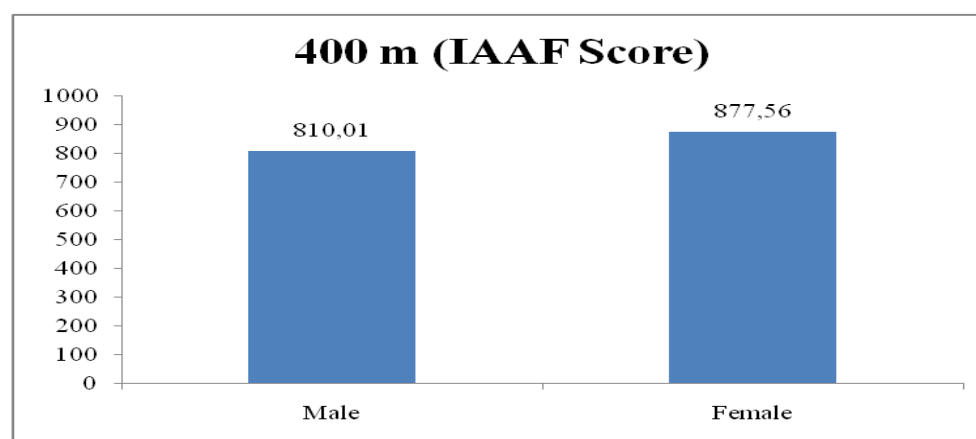


Figure 4. World Athletics scores from 400 m races by gender

When the World Athletics scores obtained from the 1500 m conditions in the Turkish athletics championships were compared according to the years, it was seen that the mean World Athletics scores in 2019 and 2021 were higher than the other years, and it was determined that the World Athletics scores obtained from the 1500 m races differed significantly over the years ($p < .001$) (Table 5; Figure 5).

It was determined that female athletes achieved significantly higher World Athletics mean scores than men in the 1500 m races of the Turkish athletics championships held between 2011 and 2021 ($p < .05$) (Table 6; Figure 6).

Table 5. Comparison of World Athletics scores from 1500 m races by year

	N	\bar{x}	SD	Min.	Max	p
2011	13	870,23	113,10	689	1064	.000
2012	28	850,46	144,00	604	1103	
2013	42	819,09 ^a	195,50	298	1098	
2014	10	899,60	74,74	806	1028	
2015	29	850,10	159,79	470	1072	
2016	88	872,46 ^b	131,30	554	1091	
2017	26	898,65 ^c	84,82	741	1035	
2018	31	834,22 ^d	147,82	489	1024	
2019	19	940,36 ^{a,b,d}	59,035	799	1017	
2020	53	791,30 ^{c,e}	161,91	448	1034	
2021	17	927,17 ^e	72,69	819	1048	
Total	356	856,03	145,36	298	1103	

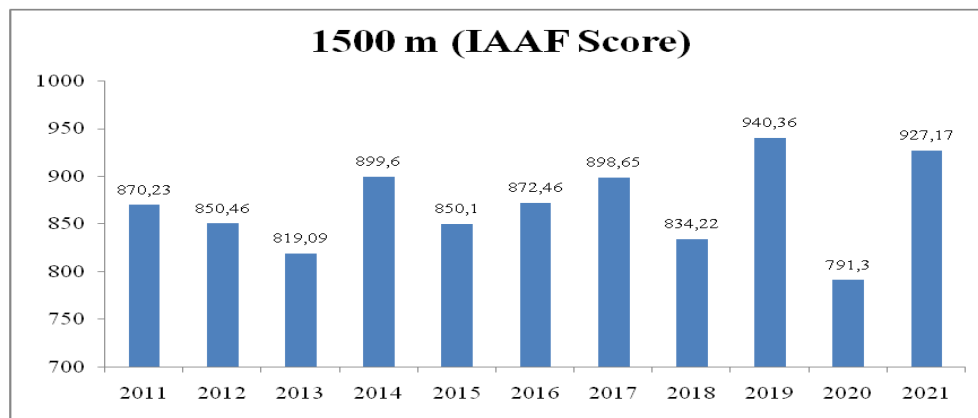


Figure 5. World Athletics scores from 1500 m races by year

Table 6. Comparison of World Athletics scores from 1500 m races by gender

		N	\bar{x}	SD	p
WORLD ATHLETICS	Male	252	837,21	154,36	.001
Score	Female	104	901,63	108,60	

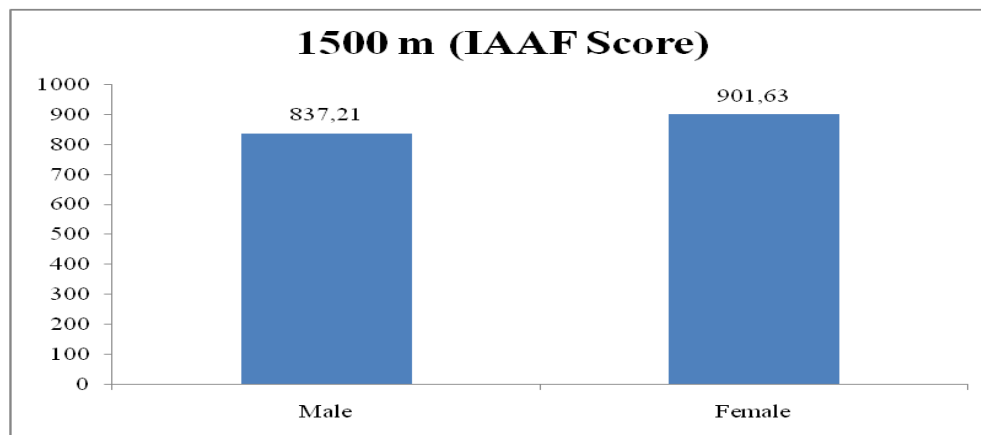


Figure 6. World Athletics scores from 1500 m races by gender

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

Conclusions

Athletics, which started in our country with the practice of French physical education teacher Monsieur Curel in the Mekteb-i Sultani (Galatasaray High School) towards the end of the 19th century, started to train in the athletics branch of Tatavla Heraklis Club (today's Kurtuluş Sports Club), founded by the Greeks in 1896. Competing in the 5th Summer Olympics held in Stockholm in 1912, Mıgırdıç Mıgıryan and Vahram Papazyan became Turkey's first Olympic athletes.

Athletics, a critical unit within the Turkish Training Associations Alliance formed in 1922, gained a federation structure in this way. While the first Turkish Athletics Championship was held in Eskişehir on September 5, 1924,

Turkey became a member of the World Athletics in the same year. Since then, interest and investments in athletics have increased in Turkey.

Especially in the last 20-25 years, it is seen that the athletes' success has started to increase gradually, together with the fact that the athletes have more opportunities and facilities. The data obtained from our study also supports this. It has been determined that the World Athletics scores obtained by the athletes from the 100, 400, and 1500 m races in the Turkish championships have increased over the years between 2011 and 2021. This shows that investments in athletics have increased in Turkey. At the same time, developments in the field of technology are effective in increasing the performance of athletes.

Recommendations

We believe that it is important to make more investments in this field, especially to implement practices that encourage sponsorship agreements, in order for athletics to become more widespread in our country and to increase the number of successes achieved worldwide. In addition, we think that directing children to sports from a very young age and supporting those who have interest and skills in this field will ensure the development of athletics in Turkey.

In addition to all these, coaches are the greatest architects of success in sports, in the education of athletes, regardless of their sports branch and for whatever purpose. For this reason, more opportunities should be provided to train athletic trainers at universities.

REFERENCES

- Erturan, E. E., Brison, N., & Allen, T. (2012). Comparative Analysis of University Sports in the US and Turkey. *Choregia*, 8(1).
- Göktaş, Z., Kalemoglu, Y., Özmaden, M., & Pekel, A. (2006). Balıkesir İlindeki Lisanslı Atletlerin Sosyoekonomik Durumları Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 323-332.
- Mirzoev, O. M. (2018). World Strongest 200m Sprinters' competitive Performance Analysis. *Theory and Practice of Physical Culture*, (11), 9-9.
- Oğuz, O., & Oğuz, A. G. (2017). Historical Development of Turkish Sports and Turkish Basketball. *Acta Universitatis Danubius. Relationes Internationales*, 10(2).
- Suna, G. & Işıldak, K. (2020). Atletizmin Farklı Branşlarındaki 12-14 Yaş Erkek Atletlerin Bazı Motorik Ve Fizyolojik Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 64-74.
- Şengül, N. Ç. (2013). Antikçağda Küçük Asya'daki Sporcular: Sosyal Durumları, Profesyonellik ve Kentler. *Cedrus*, 1, 151-162.
- Şinoroğlu, T. (2020). Türkiye'nin Erken Dönem Olimpizm Serüveni Ve Ay-Yıldız'ın Olimpiyat Oyunları'nda İlk Resmi Temsili (1896-1921). *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(Spor Tarihi Özel Sayı), 21-55.
- Tilahun Muche, Z., Haile Wondimu, D., Bayissa Midekssa, M., Chekol Abebe, E., Mengie Ayele, T., & Abebe Zewdie, E. (2021). A Comparative Study of Hematological Parameters of Endurance Runners at Guna Athletics Sport Club (3100 Meters above Sea Level) and Ethiopian Youth Sport Academy (2400 Meters above Sea Level), Ethiopia. *Journal of Sports Medicine*, 2021.
- Timpka T, Alonso JM, Jacobsson J, Junge A, Branco P, Clarsen B, Renström P. (2014). Injury And Illness Definitions and Data Collection Procedures for use in Epidemiological Studies in Athletics (track and field): Consensus Statement. *Br J Sports Med*, 48(7), 483-490.
- Türkiye Atletizm Federasyonu (TAF) (2003). *Atletizm Tarihçesi ve Atletizm*, Ankara, s.1-8
- Türkiye Atletizm Federasyonu (TAF) (2021). *Türkiye Atletizm Federasyonu Genel Bilgi*. Erişim Tarihi: 24.04.2021. <http://www.taf.org.tr/tafgenel-bilgiler-ve-tarihce/#1450680377138-3574daac-0c9c>
- Yapıcı, A. K., & Ersöz, A. (2003). Modern Olimpiyat Oyunlarında Atletizm Rekorlarını Hazırlayan Faktörler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8).
- Zorlu, E., Doğu, G., Yıldız, A. B., & Yılmaz, B. (2020). Atletizm branşındaki sporcuların kişilik özelliklerinin başarı motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 24-35.

Türkiye'nin Kriz Yönetimi Odaklı Afet Yönetimi Stratejisinde Yaşanan Sorunlar Ve Kriz Yönetiminden Risk Yönetimine Geçme Gayreti

Problems Experienced In Turkey's Crisis Management-Oriented Disaster Management Strategy And Efforts To Shift From Crisis Management To Risk Management

ÖZET

Yerküre oluşumundan bu yana bugünkü şeklini çeşitli doğa olaylarının periyodik bir düzen içerisinde gerçekleşmesi ile almıştır. Lokal alanları etkileyen ve şekillendiren sel, heyelan, çığ, volkanik patlamalar, yıldırım düşmesi ve yangın gibi birçok afetin yanında, daha geniş alanlarda etkili olabilen ve yıkıcılığı daha çok olabilen özellikle ana karaların hareketi ve birbirlerine uyguladıkları enerji ile meydana gelen depremler ile yerkürenin dizaynı günümüzde de devam etmektedir. Yerkürenin bu hareketliliği ülkemizde de yıkıcı etkiye sahip depremlerin oluşmasına neden olmuştur.

Bununla beraber özellikle sanayi devrimiyle ve makineleşme süreci ile kullanılan enerji çeşitliliğinin artması afet kategorisinde değerlendirilebilecek yıkıcılıkta olabilen çeşitli endüstriyel kazalar ve ulaşım kazalarının meydana gelmesine neden olmuştur.

Doğa ve insan faaliyeti kaynaklı afetler; hızlı ve kontrolsüz nüfus artışı, yanlış ve sağlıksız kentleşme, yer seçimindeki yanlışlıklar, teknolojik ve endüstriyel gelişmeler gibi birçok nedenden dolayı başta afetle mücadele stratejisi zayıf olan ülkeler olmak üzere tüm dünyada gün geçtikçe daha fazla tehlike ve risk oluşturmaya başlamıştır.

Ülkelerin afetlerle mücadele stratejileri tarihsel süreç içerisinde şekillenerek afetin yıkıcılığını azaltmak hedefiyle afet öncesi risk yönetimine evrilmiştir. Ülkemizde de özellikle 1999 Marmara ve Düzce depremleri sonrası afet risklerinin azaltılması konusunda atılan adımlar mevcut olmakla birlikte henüz istenilen seviyede bir afet risk yönetiminin gerçekleştirilmiş olduğundan bahsetmemiz güçtür.

Bu çalışmada ülkemizi etkileyen yıkıcı afetler sonrası, kriz yönetimi odaklı gerçekleştirilen çalışmalarla beraber afet yönetim anlayışımızın tarihsel gelişimi ve son çeyrekte afet risk yönetimine geçişle yapılan iyileştirmeler incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Afet, Risk Yönetimi, Kriz Yönetimi, Bütünleşik Afet Yönetimi

ABSTRACT

Since its formation, the Earth has taken its current shape with the occurrence of various natural events in a periodic order.

In addition to many disasters such as floods, landslides, avalanches, volcanic eruptions, lightning strikes and fire that affect and shape local areas, the design of the earth is still valid today, with earthquakes that can be effective in larger areas and can be more destructive, especially the movement of the main lands and the energy they apply to each other. continues.

This mobility of the earth has caused earthquakes with devastating effects in our country as well.

However, the increase in the variety of energy used, especially with the industrial revolution and the mechanization process, has led to the occurrence of various industrial accidents and transportation accidents that can be considered in the category of disaster.

Disasters caused by nature and human activity; Due to many reasons such as rapid and uncontrolled population growth, wrong and unhealthy urbanization, mistakes in site selection, technological and industrial developments, it has started to create more and more dangers and risks all over the world, especially in countries with weak disaster strategies.

Disaster strategies of countries have been shaped in the historical process and have evolved into pre-disaster risk management with the aim of reducing the destructiveness of the disaster.

Although there are steps taken to reduce disaster risks in our country, especially after the 1999 Marmara and Düzce earthquakes, it is difficult to talk about the fact that a desired level of disaster risk management has yet been achieved.

In this study, the historical development of our disaster management approach and the improvements made in the last quarter with the transition to disaster risk management, together with the crisis management-oriented studies after the devastating disasters affecting our country are examined.

Keywords: Disaster, Risk Management, Crisis Management, Integrated Disaster Management

Bülent Buldu ¹ 
Emre Safa Tengilimoğlu ² 

How to Cite This Article
Buldu, B. & Tengilimoğlu, E.S. (2023). "Türkiye'nin Kriz Yönetimi Odaklı Afet Yönetimi Stratejisinde Yaşanan Sorunlar Ve Kriz Yönetiminden Risk Yönetimine Geçme Gayreti" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5852-5858. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.65811>

Arrival: 18 October 2022

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretim Görevlisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya Teknik Bilimler MYO Sivil Savunma ve İtfaiyecilik Programı, Kütahya, Türkiye, ORCID: 0000-0002-8705-3118

² Öğretim Görevlisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya Teknik Bilimler MYO Sivil Savunma ve İtfaiyecilik Programı, Kütahya, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4051-8499

GİRİŞ

Yerküre oluşumundan bu yana bugünkü şeklini çeşitli doğa olaylarının periyodik bir düzen içerisinde gerçekleşmesi ile almıştır. Lokal alanları etkileyen ve şekillendiren sel, heyelan, çığ, volkanik patlamalar, yıldırım düşmesi ve yangın gibi birçok afetin yanında, daha geniş alanlarda etkili olabilen ve yıkıcılığı daha çok olabilen özellikle ana karaların hareketi ve birbirlerine uyguladıkları enerji ile meydana gelen depremler ile yerkürenin dizaynı günümüzde de devam etmektedir. Yerkürenin bu hareketliliği ülkemizde de yıkıcı etkiye sahip depremlerin oluşmasına neden olmuştur.

Bununla beraber özellikle sanayi devrimiyle ve makineleşme süreci ile kullanılan enerji çeşitliliğinin artması afet kategorisinde değerlendirilebilecek yıkıcılıkta olabilen çeşitli endüstriyel kazalar ve ulaşım kazalarının meydana gelmesine neden olmuştur.

Doğa ve insan faaliyeti kaynaklı afetler; hızlı ve kontrolsüz nüfus artışı, yanlış ve sağlıksız kentleşme, yer seçimindeki yanlışlıklar, teknolojik ve endüstriyel gelişmeler gibi birçok nedenden dolayı başta afetle mücadele stratejisi zayıf olan ülkeler olmak üzere tüm dünyada gün geçtikçe daha fazla tehlike ve risk oluşturmaya başlamıştır.

ARAŞTIRMA ve BULGULAR

Afet Yönetimine Dair Temel Kavramlar

Afet yönetimi çeşitli aşamalardan oluşan ve kesintisiz devam eden bir sistemdir. Dolayısıyla afet yönetim sistemi çok ortaklı ve çok paydaşlı bir yapıya sahiptir. Bu özelliği zaman zaman paydaşlar arasında sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Bundan dolayıdır ki afet yönetiminin tüm paydaşlarının ortak bir literatüre sahip olması son derece önemlidir.

Bu amaçla, AFAD tarafından tüm paydaşların katılımı ve dünya afet literatürü de taranarak “Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü” oluşturulmuştur.

“Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü”nde; afet ve acil durum şu şekilde yapılmaktadır:

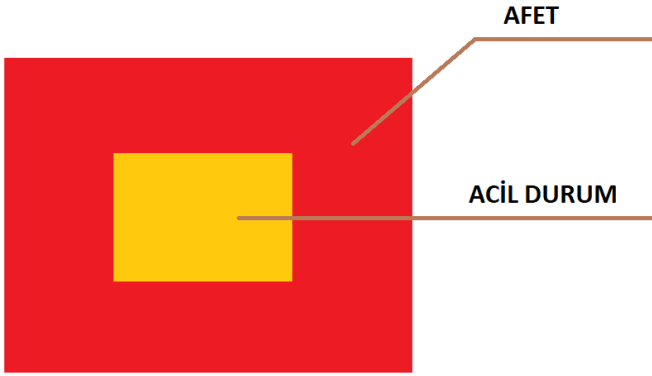
Acil Durum

Büyük, ancak genelde yerel olanaklar ile baş edilebilen çapta, ivedilik gerektiren bütün durum ve hâllerdir. 5902 sayılı afet ve acil durum yönetimi başkanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanunda ise acil durum; “Toplumun tamamının veya belli kesimlerinin normal hayat ve faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan ve acil müdahaleyi gerektiren olaylar ve bu olayların oluşturduğu kriz hâli” olarak tanımlanmıştır.

Afet

Tüm toplumu ya da toplumun belirli kesimleri açısından fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran ya da kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yetmediği doğa, teknoloji ya da insan kaynaklı olay şeklinde tanımlanmaktadır.

Anlaşılabileceği üzere acil durum hali günlük hayatın her alanında karşılaşılabilecek durumlardır ve acil duruma önceden görev tanımları yapılan kişi ve kurumların belirlenen görev tanımları işleyiş standartları hiyerarşisinde gerçekleştirdikleri müdahale ile acil durumun giderilmesi ve normalleşme sağlanabilmektedir. Acil durumlar afet kapsamında ya da afet kapsamı dışında değerlendirilebilir. Acil durumun afet kapsamında değerlendirilmesi afetin meydana getireceği fiziksel, ekonomik ve sosyal zararın büyüklüğü, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durdurması veya kesintiye uğratma kapasitesi ile afetten etkilenen toplumun afet ile mücadele etme kapasitesinin yeterli olmaması durumlarında söz konusu olmaktadır. Yani bir olayın veya acil durumun kendisi afet olarak değerlendirilmemektedir, olayın veya acil durumun doğurduğu sonuç afet olarak değerlendirilmektedir.



Acil Durum ve Afet

Şekil 1. Afet ve Acil Durum Tanımlaması

Afetlerin ortaya çıkmasıyla beraber bir şekilde afetle mücadele başlamıştır kuşkusuz. Afetlerin oluşma şekilleri, etkileri süreç içerisinde değişmiş ayrıca müdahale ve kontrol altına alma yöntemleri tarihsel süreç içerisinde gelişim yaşamış ve bu gelişim devam edecektir. Afetlerde oluşan değişim afete müdahale yöntemlerini ve müdahale stratejilerini dönüştürmüştür. Özellikle potansiyel afet risklerinin doğru belirlenmesi ve bu sürecin etkili bir biçimde yönetilmesi ile afetin doğuracağı zararın azaltılabileceği fikri “afet yönetimi” kavramının oluşmasını sağlamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti’nde Afet Yönetimi ve Afetlerle Mücadele Strateji ve Politikalarının Gelişim Süreci

Dünyada yaşanan yıkıcı afetler neticesinde afetle mücadelenin de bir dönüşüm geçirerek özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında kriz yönetiminden risk yönetimine doğru bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Dünyadaki bu dönüşümün neticesinde ülkemizde de özellikle 99 yılında Marmara’da meydana gelen deprem ile beraber afet yönetiminin uluslararası dönüşüme ayak uydurması ve afetler sonucu oluşan ağır bilançodan kaçınmak amacıyla birtakım önemli dönüşümler gerçekleşmiştir. Yapılan bu iyileştirme çalışmalarının afete müdahale bakımından ne denli başarılı olduğu ve aksayan yönlerin tespitinin daha iyi anlaşılması açısından ülkemizdeki afet yönetimi birikiminin nasıl şekillendiğini incelemekte fayda vardır.

Ülkemiz geneli deprem kuşağında olmakla beraber, bazı bölgelerimiz sel, heyelan, çığ, yangın veya endüstriyel ve ulaşım kazaları bakımından yüksek risk barındırmaktadır.

Ülkemizin afetlerle mücadele tarihi anlamında elimizde yazılı doküman olarak en eski bilgi 1509 tarihinde gerçekleşmiş deprem ile ilgilidir. Padişah II. Beyazıt dönemine denk gelen ve 7.6 büyüklüğündeki deprem yaklaşık on üç bin kişinin ölümü ile sonuçlanmış ve 1047 binanın yıkıldığı tahmin edilmektedir. Afetle mücadelede afet öncesi risk azaltma çabası olarak değerlendirebileceğimiz ilk çabalarda bu depremden hemen sonra uygulamaya konulmuştur.

Dönemin padişahı tarafından ilan edilen fermana göre, sahillere ve dolgu zeminlerin üzerine yapı yapılması yasaklanmış ve yıkıcılığı acı tecrübeyle öğrenilmiş taş yapıların yerine ahşap kagir yapıların yapımı bir zorunluluk haline getirilmiştir. Ancak depremin neden olduğu afet sonucu alınan bu kararlar daha sonra özellikle İstanbul’da büyük yangın afetlerinin yaşanmasına yol açacaktır. 16. yy boyunca tahrip gücü yüksek büyük yangınlarla karşılaşılmasına rağmen bu yangınlarla etkin mücadele edebilecek bir itfaiye teşkilatlanması oluşturulamamış, ilk profesyonel yangın müdahale teşkilatı olan Tulumbacılar Ocağı 1720 yılında kurulabilmiştir. 1864 yılında İstanbul’da çıkan Hoca Paşa yangını, 3000’e yakın evin yanmasına neden olmuştur.

VIII. yüzyıl ve IV. Yüzyıl boyunca hızlanan sanayi devrimi beraberinde gelişen yeni kentsel yapı yaklaşımları, sanayileşmenin getirdiği ve kentleri tehdit eden afet kategorisinde değerlendirilebilecek sorunlar ile baş edebilmek amacıyla modern stratejiler ve yaklaşımlar benimsenmesini beraberinde getirmiştir. Söz konusu bu değişim ve dönüşümün Osmanlı İmparatorluğu’na etkileri de 19.yüzyılın ikinci çeyreğinde daha görünür olmaya başlamıştır. Eskimiş ve büyüyen nüfusa hitap etmede yetersiz kalan üst ve altyapı ile buna bağlı olarak artan afet tehlikesi ve tehdidi Batı ülkelerinde değişen kentleşme politikalarını başta İstanbul olmak üzere Osmanlı İmparatorluğu’na da taşımıştır.

1894 yılına gelindiğinde İstanbul yine 7.0 şiddetinde çok büyük ve yıkıcı bir depremle sarsılmıştır. Depremde ahşap yapılar ayakta kalırken yangından korunma kapsamında taş yapıya dönüştürülen yapıların yıkılması can kaybını arttırmıştır. Bu deprem neticesinde ortaya çıkan durum tek bir afet tipi için önlem alınmanın ne kadar yanlış bir afet yönetim yaklaşımı olduğunu göstermesi açısından son derece önemlidir. Daha önce yangınla mücadele

çabaları neticesinde ahşap yapının terk edilerek yığma taş yapı tercihi 1894 depreminde hasarın çok büyük olmasının nedeni olmuştur.

1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan hemen sonra büyük bir afetle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Erzincan'da 1939 yılında meydana gelen deprem, 33 bin kişinin yaşamını yitirmesine ve 120 bin konutun yıkılmasına veya ağır hasar görmesine neden olmuştur.



1939 Erzincan depremi yeni kurulan genç Cumhuriyetin afetler konusunda yeni yasal düzenlemeler yapması gerektiğini göstermiştir. İlk etapta afet yaralarının sarılması için 1940 senesinde Erzincan ve çevre illerde 1939 yılında meydana gelen depremin yıkımını gidermek amacıyla, Erzincan ve Erzincan Depreminden etkilenen alanlarda oluşan zararın giderilmesi amacıyla bölgeye yapılacak yardım faaliyetleri hakkında 3773 sayılı kanun çıkarılmıştır.

Ülkemiz Erzincan depreminden sonra 1944 yılına kadar birçok deprem yaşamıştır. Söz konusu bu depremlerin başlıcaları; Niksar-Erbaa (1942), Adapazarı-Hendek (1943), Tosya-Lâdik (1943) ve Bolu-Gerede (1944) depremleridir. Bu depremler sonrasında çalışmalara hız

verilmiş ve 1944 yılında “Yer Sarsıntılarında Evvel ve Sonra Alınacak Tedbirler Hakkında Kanun” çıkarılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nde meydana gelebilecek afetlerle etkin mücadele edilmesi için yasal, yönetsel ve teknik bir alt yapı oluşturulmasında dönüm noktası olacak olan bu kanun ile deprem tehlikesi ve risklerinin belirlenmesi ve azaltılması noktasında merkezi ve yerel örgütlenmenin nasıl olacağı, yapılaşmanın şekli ve nasıl denetleneceğini belirleyen bir düzen ilk kez oluşturulmak istenmiştir. Bu dönemden sonra 1949 Bingöl ve daha sonra 1966 da Varto’da meydana gelen depremler yıkıcılık etkisi fazla olan depremler olmuştur. 1953’te “Yapı ve İmar Reisiği” bünyesinde deprem bürosu kurularak ve takip eden süreçte 6188 sayılı “Bina yapımı ve İzinsiz Yapılar Hakkında Kanun” çıkarılır. Kapsamlı ilk imar kanunu ise 1956 yılında resmi gazetede yayınlanır.



Ülkede meydana gelebilecek afetlere tek elden ve daha etkin müdahale edebilmek amacıyla 1958 yılında kurulan “İmar ve İskan Bakanlığı” kuruluşundan sonraki süreçte meydana gelen sel, deprem ve heyelan afetlerinde en aktif rolü üstlenmiştir. 1959 yılında 7126 sayılı kanun ile “Sivil Savunma Teşkilatı” kurulmuş ve uzun yıllar afet yönetiminde öncü teşkilat olmuştur. Aynı yıl afet kanunu olarak 7269 sayılı “Umumi Hayata Müessir Afetler Dolayısıyla Alınacak Tedbirler ile Yapılacak Yardımlara Dair Kanun” çıkarılmıştır. Bu kanun süreç içerisinde revize edilerek güncellenmiş ve halen yürürlüktedir. Ancak kanunun adından da anlaşılacağı üzere daha çok kriz yönetimi odaklı hazırlanmış ve afet sonrası yapılacak çalışmaları önceliklemiştir.



Afet yönetimi anlamında bir kırılma noktası olan ve 17 Ağustos 1999 gerçekleşen deprem tüm Marmara Bölgesi'nde etkili olmuş, afetle mücadelede yetersiz kalmıştır. Bunun sonucunda Türkiye Afet Yönetimi Sisteminin yeniden sorgulanması başlamış ve yeni yasal düzenlemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Marmara depremi sonrası birçok kanun, khk, yönetmelik, tebliğ ve yönerge çıkartılmıştır. Ancak yapılan bu çalışmalar afet yönetiminde ihtiyaç duyulan bütüncül ve risk yönetimine dayalı olma anlayışından uzak, afetin olumsuz etkilerini iyileştirme ve yeniden inşa etme aşamalarını barındıran çalışmalar olmuştur.

Tablo 1: Türkiye Cumhuriyeti'nde Afet Yönetimi Sistemleri ve Afetler ile Mücadele Strateji ve Politikalarının Gelişim Dönemleri (1509 – 2011 Dönemi).

Süreç	Afete Yönelik Politika
1944'ten Öncesi (1509 Büyük İstanbul Depremi ile başlayan dönem)	Afetlerle mücadelenin temel amacı afet sonrası iyileştirmelerdir + tekrar inşa etmeyi de kapsayan çok kısıtlı iyileştirme politika ve stratejileri mevcut: Halkta iyileştirici devlet görüşü hakim, Afetler kadere ve ilahi güce bağlama eğilimi olduğundan afetlerle mücadelenin gereksizliği düşünülmekte.....
(Yer Sarsıntılarında Evvel ve Sonra Alınacak Tedbirler Hakkında Kanun ile başlayan dönem) 1944 – 1958 Dönemi	Afet sonrası politikalar ağırlıklı + çok küçük ve yüzeysel seviyede afet öncesi çalışma gayretleri: Geleneksel afet yönetim sisteminin kurumsallaşması, Afetler kadere ve ilahi güce bağlama eğilimi olduğundan afetlerle mücadelenin gereksizliği düşünülmekte, İyileştirici Devlet görüşü hakimdir...
(İmar ve İskan Bakanlığı'nın kurulması neticesi başlayan dönem) 1958 – 1999 Dönemi	Afet sonrası öncelikleyen politikalar ağırlıklı (müdahale ve iyileştirme odaklı çalışmalar) + geliştirilmeye ihtiyaç duyulan, yetersiz ve birbirinden kopuk ilerleyen afet öncesi çalışmalar: klasik (geleneksel) afet yönetim modeli bu dönemde de öncelikli, Afetlerin doğal olaylar sonucu oluştuğuna dair anlayış gelişimi, İyileştiren Devlet görüşünün baskın rol olarak devam etmesi ile beraber Koruyan Devlet anlayışının başlaması...
1999 – 2012 (Büyük Marmara Depremleri ile beraber başlayan dönem)	Afet sonrası müdahale stratejisinde dönüşüm (etkin ve sürdürülebilir müdahale stratejisi, iyileştirme ve yeniden yapım yaklaşımlarının geliştirilmesi). + Afet öncesi stratejik politika geliştirme çabaları ve dönüşüm (afetten sakınım ve afete hazırlıklı olma yaklaşımlarının önem kazanması) + Bütünlük afet yönetim sistemine geçiş çabaları: Afet risk yönetimi anlayışına doğru bir dönüşümün başlaması. Afetlerin doğal ve insan kaynaklı olan türlerinin olduğu anlayışının gelişmesi, İyileştirici devlet görüşünden koruyucu devlet görüşüne evrilme (geleneksel afet yönetim sisteminin baskın durumu bu değişimin önünde bir engel olarak halen durmaktadır)...

Ülkemizdeki afet yönetimi konusunda yapılan ve tarihsel sürecini yukarıda sıraladığımız çalışmaların günümüzde yaşadığımız afetlere yansımaları değerlendirildiğinde bu çalışmaların özellikle afet öncesi süreci yani risk yönetim sürecini yeterince önceliklemediği, yapılan çalışmaların kriz yönetimine odaklandığı görülmektedir. Oysaki afet yönetimi sadece afete maruz kalanların enkazdan kurtarılması, yaralananların hastaneye taşınması, iye tedarik edilmesi veya yangınlara müdahale etmek gibi çalışmaların sevk ve idaresi değil, tam tersi önceliği müdahaleye duyulabilecek ihtiyacı mümkün olduğunca azaltmak için potansiyel risk ve tehlikelerin afetlerden önce tespit edilerek ortadan kaldırmaktır.

Doğru bir afet yönetimi süreci, konu ile alakalı tüm kurumların sürece katkı vermesi ve doğru stratejiler geliştirilerek afet risklerinin tespit edilmesi ile çok yönlü ve çok disiplinli bir süreç işleterek oluşabilecek afete etkin bir hazırlık

için yapılacak çalışmaları kapsmalıdır. Aynı zamanda afet sonrası yapılacak çalışmalar ve iyileştirmeler de bu süreç içerisinde etkin bir planlama ile sürdürülmelidir.

Afet yönetimi, afet öncesi ve sonrası tüm süreci bütün olarak ele alan ve sürekliliğini sürdüren, çağın tüm imkan ve olanaklarını sürece dahil eden, toplumun ve kuruluşların tüm sürece katılmasını sağlayan, can ve mal kayıplarının oluşmamasını hedefleyen bir birini takip eden ve kesintisiz devam eden bir süreç olarak; zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme süreçlerini kapsar.

Afet gerçekleşmeden can ve mal kaybı oluşturabilecek doğa, insan veya teknoloji kaynaklı tehditlerin belirlenerek bertaraf çalışmalarının yapılması sayesinde afet sonucu oluşabilecek zararın azaltılması sağlanmalıdır.



Şekil 2. Bütünleşik Afet Yönetim Sisteminin Döngüsel Şeması

Bununla beraber meydana gelen bir afete zamanında ve etkin bir müdahale ancak hazırlıklı olmakla mümkün olabilecektir. Afet öncesi yapılacak müdahale planları, eğitim ve tatbikatları yine afetin erken fark edilmesini sağlayabilecek erken uyarı sistemlerinin kurulması, müdahale, yardım ve sağlık ekipman ve malzemelerinin hazır tutulması, toplumun afete karşı hazır hale getirilmesi gibi çalışmalar afet sonrası oluşabilecek düzensizliğin önüne geçerek oluşan zararın daha da artmasının önüne geçeceği gibi kesintiye uğrayan olağan durumun kısa bir süre içerisinde tekrar eski düzeninde devam etmesini sağlayacaktır.

Afete etkin bir müdahale ile can ve mal kurtarma, sağlık, iaşe, güvenlik, sosyal ve psikolojik destek gibi hizmetlerin ilk andan itibaren afetzedelere ulaştırılması sağlanmış olur. Etkin müdahale sayesinde afetin meydana gelmesinden itibaren arama – kurtarma ve tıbbi, gıda, barınma, giyim gibi acil hizmetler kısa süre içerisinde afetzedelere ulaştırılabilecektir.

Yine afet sonrası yapılacak iyileştirme çalışmaları sürecinde hızlı bir hasar tespiti ile kesintiye uğrayan olağan yaşantının kısa sürede düzene sokularak yaraların sarılması ve afete maruz kalan vatandaşların kısa sürede normal yaşamlarına döndürülmesi hedeflenmelidir.

SONUÇ

Sonuç olarak, afetler olağan yaşantıyı kesintiye uğratan olaylardır. Birçok afetin meydana gelme potansiyeline sahip olan ülkemizde afet zararının minimum düzeyde tutulabilmesi ancak afetten korunma ve müdahale çalışmalarının bir bütünlük içinde ve tüm paydaşların bir araya getirilerek organize edilmesi ile mümkün olabilecek bir süreç yönetimidir.

Ülkemizde özellikle Marmara depreminden sonra yapılan yasal düzenlemelerle afet yönetiminde kat edilen yol azımsanmayacak ölçüde önemli ve değerli olmakla beraber, özellikle afetten sakınım (risk yönetimi) süreçlerinin daha ileriye götürülmesi ve bu amaçla yapılması gereken birçok iyileştirmenin olduğunu son dönemde yaşadığımız deprem, sel, yangın ve çığ felaketlerinde bir kez daha gördük.

Afet müdahale organizasyonunun afetten önce, afet anında ve afet sonrası hedeflenen verimlilikte yürütülmesinin yolu, konunun uzmanlarının bulunduğu afet yönetim merkezlerinin kurulmasıyla beraber, merkezi ve yerel yönetimlerin verimli bir koordinasyon içerisinde çalışarak yetki dağılımı ve sorumluluk alanları konusunda etkili bir iş bölümü yapmalarıdır. Afet yönetim sisteminin etkin bir şekilde yürütülmesi ancak kamu kurumları,

belediyeler, üniversiteler, özel sektör kuruluşları, medya ve sivil toplum kuruluşları arasında sağlanacak çağdaş bir koordinasyon anlayışı ile başarılabilir.

KAYNAKÇA

Özden, A. T.(2013), “Architecture and Disaster: A Holistic and Risk-Based Building Inspection Professional Training Model for Practicing Architects in Turkey”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara

T.C. Başbakanlık Afet Ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı Kasım (2014), “Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü”, Ankara

TMMOB Jeoloji Müh. Odası, (2005), “Afetler ve Ulusal Afet Yönetim Sistemi Üzerine Genel Değerlendirme”, <http://www.jmo.org.tr/>

Akyel, R. (2007), “Afet Yönetim Sistemi: Türk Afet Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Tespit Ve Çözümüne İlişkin Bir Araştırma”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

Uluğ, A. (2009), “Nasıl Bir Afet Yönetimi?”, Tmmob İzmir Kent Sempozyumu, İzmir

Özmen, B.; Nurlu, M.; Kuterdem, K. & Temiz, A. (2005) “Afet Yönetimi ve Afet İşleri Genel Müdürlüğü”, Kocaeli Deprem Sempozyumu, Kocaeli.

7269 sayılı Umumi Hayat Müessir Afetler Dolayısıyla Alınacak Tedbirler ile Yapılacak Yardımlara Dair Yasa (2002), Resmi Gazete yayın tarihi: 25 Mayıs 1959. <http://www.yargitay.gov.tr>

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2019). 2019 idare faaliyet raporu. Erişim tarihi: 23.05.2020, https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/e_Kutuphane/Kurumsal-Raporlar/AFAD-2019-Idare-Faaliyet-Raporu1.pdf.

GÜL, O. K., (2011) “27 Aralık 1939 Erzincan Depremi'nin Sivas ve İlçelerine Etkileri”, Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, Sayı 3

Cumhuriyet Gazetesi, 28 Aralık 1938 tarihli sayısı “Şiddetli zelzele neticesinde Erzincan tamamen enkaz yığını haline geldi”

USLANMAZ, A.(2004), Kriz Yönetimi Ve Doğal Afetlere Hazırlık: Düzce Deneyimi Ve Yeni Bir Model Önerisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Türk Bayraklı Gemi Sahibi Firmalar ve Yabancı Bayraklı Gemi Sahibi Olan Türk Firmalarının Tayfa Sınıfı Gemiinsanı Seçimi

Crew Selection of Turkish Flagged Ship Owners and Foreign Flagged Ships Owners

ÖZET

Dünyada ticaretin büyük bir kısmı denizyoluyla yapılmaktadır. Denizyolu ticareti hızla gelişmektedir. Bu gelişmeye paralel olarak denizcilik sektörü de büyümekte ve genişlemektedir. Denizcilik sektörünün büyümesi beraberinde gemiinsanı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Sektörde başlıca faktörün personel ve gemi olduğu bilinmektedir. Denizlerde gemiinsanlarının, malların ve geminin güvenliği oldukça önemlidir. Bu sebeple gemilerde çalışacak kaptan, zabıt, mühendis ve tayfaların nitelikli eğitilmiş seçilmesi gerekmektedir. Nitelikli eğitimi sağlamak amacıyla zorunlu sertifikasyon eğitimleri oluşturulmuştur. Nitelikli eğitimler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı liselerde, Yüksek Öğretim Kurumları (YÖK)'na bağlı üniversitelerde ya da özel kurslarda verilmektedir. Alınan eğitimlerin yanı sıra işe alınacak olan personelin psikolojik ve fiziksel sağlığının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nedenle en iyi personelin seçimi en önemli adımdır.

Bu çalışmada gemilerde tayfa olarak çalışacak kişilerin seçiminin doğru ve etkili bir şekilde yapılabilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda uzman görüşleri alınarak dört alternatif ve yedi kriter belirlenmiş ve elektronik ortamda anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarında kriter ağırlıkları Bulanık Analitik Hiyerarşi Prosesi (BAHP) metodu ile, alternatifler Sezgisel Bulanık TOPSIS (IF-TOPSIS) metodu ile sıralanmıştır. Sıralamalar sonucunda en iyi alternatif denizcilik lisesi tayfa, en önemli kriter ise gemiinsanın sağlık durumu (psikolojik ve fiziksel) olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: BAHP, Gemiinsanı, IF-TOPSIS, Personel seçimi, Tayfa.

ABSTRACT

Most of the world trade is done by seaway. Maritime trade is developing rapidly. In parallel with this development, the maritime sector is also growing and expanding. The growth of the maritime industry has brought along with need for seaman. It is known that the main factor in this sector is crew and ships. The safety of crew, cargo and the ship are very important at seas. For this reason, it is necessary to select qualified trained Captains, Watch Keeping Officers, Watch Keeping Engineers, and other crews to work on the ships. Mandatory certification trainings have been established in order to provide qualified education. Qualified education is given in High Schools affiliated to MEB, Universities affiliated to YOK or in private courses. In addition to these trainings the psychological and physical health of the crew to be recruited should also be considered. Therefore, the selection of the best personnel is the most important step.




This study is aimed to make the selection of people who will work as crew on ships correctly and effectively. In this context, four alternatives and seven criteria were determined by taking expert opinions and a questionnaire was conducted in electronic environment. In the survey results, criteria weights were listed by the Fuzzy Analytical Hierarchy Process (FAHP) method, and the alternatives were listed by the Intuitive Fuzzy TOPSIS (IF-TOPSIS) method. As a result of the best alternative is maritime high school graduated crew, and the most important criterion was the health status of the crew's (psychological and physical) was determined.

Keywords: FAHP, Crew, Crew Selection, IF-TOPSIS, Seafarer

GİRİŞ

Dünya'nın yaklaşık %70'i okyanuslarla kaplıdır (Bozkurt ve Arslan, 2017: 201-213). Denizyolu taşımacılığı tüm ulusların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan en önemli ulaşım yöntemlerinden biridir (Çetin, 2009: 35-58). Dünya ticaretinin %75'i gemilerle yapılmaktadır (Eryüzlü, 2019: 152-162). Denizyolu taşımacılığı ucuz ve tek seferde çok miktardaki yüklerin taşınabildiği bir ulaştırma türüdür. Bu durum denizcilik sektöründe kişilerin kolay istihdam edilmeleri, işlerinde yüksek gelir elde etmeleri ve kariyer yapmaları açısından her zaman ilgi çekici olmasını sağlamıştır (Yorulmaz ve Alkan, 2017: 471-480).

Denizyolu taşımacılığı, lojistik sektöründe önemli yer tutmaktadır. Denizyolu taşımacılığının küresel bazdaki etkisi ve hegemonya oluşumu üzerindeki baskısı kaçınılmaz olarak ilerlemeyi ve ticaret hacmindeki sürdürülebilir kalkınmayı da beraberinde getirmektedir (İncekara, 2021:111-123). Dünya üzerinde küresel ticaretin gelişmesi ile

Dilek Gedik¹ 
Devran Yazır² 
Yunus Emre Nazlıgöl³ 

How to Cite This Article

Gedik, D., Yazır, D. & Nazlıgöl, Y.E. (2023). "Türk Bayraklı Gemi Sahibi Firmalar ve Yabancı Bayraklı Gemi Sahibi Olan Türk Firmalarının Tayfa Sınıfı Gemiinsanı Seçimi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5859-5871. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67786>

Arrival: 19 December 2022

Published: 28 March 2023

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

¹ Arş.Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi, Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümü, Trabzon, Türkiye. ORCID: 0000-0001-7263-1889

² Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi, Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümü, Trabzon, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6825-8142 (Sorumlu Yazar)

³ Arş.Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi, Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Bölümü, Trabzon, Türkiye. ORCID: 0000-0002-8858-2513

denizyolu ulaşım ağı daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle büyük hacimli yüklerin taşınmasında denizyolu daha ucuz ve güvenli olduğu için daha fazla tercih edilmiştir (Şaban ve Güğercin, 2009:1-16). 1980'li yıllar denizcilik piyasalarında meydana gelen krizin sonucu olarak şirketler maliyetlerini düşürmek istemiştir. Bu noktada gemi sahiplerine büyük avantajlar veren ikinci sicil ortaya çıkmıştır. İkinci sicil, şirketler açısından avantajlar sağlasa da denizcilik sektöründe çalışanlar için daha zor ve rekabetin yüksek olduğu iş şartlarının oluşmasına neden olmuştur. İkinci sicile sahip gemilerde çalışan personelin temel düzeyde sosyal hakları hemen hemen yok denilebilecek kadar azdır. Ayrıca ikinci sicile sahip gemilerde çalışan gemiinsanları için herhangi bir milliyet kısıtlaması da yoktur. Bu durum denizcilik sektöründe yüksek rekabete ve zor şartlar içeren iş gücü piyasasının oluşumuna sebep olmuştur (Ağartan, 2006). Denizcilik sektöründe başlıca faktör gemi ve personeldir. Gemi işlerinde çalışan personelin becerileri işletmenin ticari devamlılığı ve rekabet edebilirliği açısından son derece önemlidir (Çelik, 2014).

Gemiinsanı talebi iki temel faktöre bağlıdır. Bu faktörler dünya denizcilik ticareti filosu hacmi ile gemilerinde çalışması için gereken personel vasfı ve sayısıdır. Türk denizciliğinde var olan en önemli sorunlardan biri, insan kaynağının yeterli ve verimli planlanmamasıdır. Yıllarca gemilerinde çalışacak gemiinsanı bulmakta zorluk çeken Türk denizciliği, günümüzde iş gücü fazlası vermektedir (Muslu, 2018:137-148). Denizcilik mesleği kişilere sadece yüksek maaş ve özgür bir yaşam imkânı sağlar. Bu durum denizcilik mesleğinin konvansiyonel denizci ülkelerinden, iktisadi gelişimini tamamlayamamış üçüncü dünya ülkelerine doğru kaymasına neden olmaktadır (Arslan, 2006).

Denizcilik işletmelerinde gemiinsanlarının işe alımları diğer sektörler göre farklıdır. İlk fark gemiinsanlarının kontratlarının gemi tipleri ve çalışma yoğunluklarına göre zabıtlar için 2-6 aylık, tayfalar için 5-10 aylık sürelerde yapılmalarıdır. İkinci fark denizcilik sektöründe iş planlamalarının iş analizi ve tanımlamalarıdır. Bu tanımlamalara göre yapılan analizlerin sonucunda gemiinsanlarından gerekli yeterliliklerin ve niteliklerin gemiinsanları için şart koşulan minimum sağlık koşullarının ve gemilerin emniyetli bir şekilde seyir yapabilmeleri için gerekli asgari gemiinsanı sayısının ulusal ve uluslararası kurullarla belirlenmiş olmasıdır (Hanhan ve Arslan, 2007:1-18).

Yazır ve Yay (2022), tanker gemilerinde çalışan gemi personellerinin role talimleri performanslarını incelemiştir ve gemiadamlarının eğitim düzeyi arttıkça çalışma performansının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Nitelikli eğitim almış gemiinsanı istihdam etmek amacıyla küresel denizcilik sektörünün aktörleri yeni zorunlu sertifikasyon eğitimleri oluşturmuşlardır. Bunun yanı sıra uygun bir oryantasyon programı iş kazalarını engellemenin ve deniz emniyetini sağlamanın yanında maliyetleri azaltıcı bir etkiye sahiptir (Muslu, 2018:137-148).

Denizyolu taşımacılığında gemiinsanlarının taşınan malların ve gemilerin güvenliği ele alınması gereken önemli konulardır. Gemiinsanlarının çalışma şartları, almış olduğu eğitimler, yabancı dil seviyesi ve psikolojik durumları da gemide çalışmak için önemli kriterlerdendir. Gemiinsanı, gemi kaptanı, zabıtlar, yardımcı zabıtlar, stajyerler, tayfalar ve yardımcı hizmet personelini kapsamaktadır (UAB, 2018(a)).

Tayfa, gemide güverte, makine ve kamara departmanlarında çalışan geminin kaptanı, vardiya zabıtları, yardımcı zabıtlar ve güverte ve makine stajyerleri dışındaki gemiinsanlarını kapsamaktadır (UAB, 2018(b)). Denizcilik endüstrisinin mürettebat sayısını azaltması denizciler için artan stres, güvenlik endişeleri ve daha az iş tatmini ile sonuçlanmaktadır (Bruhn vd., 2014:1-13).

Maliyeti çok daha fazla olan mesleki eğitim mezunlarının uzmanlaştıkları alan dışında bir alana yönelmeleri kaynakların boşa harcanmasına yol açmaktadır (Teziç, 2007). MEB'na bağlı denizcilik okullarında İngilizce dersine yoğunlaşarak öğrenimler artırılmalı, eğitim kaliteleri ve kontenjanlar yükseltilmelidir. İngilizcenin gereken şekilde öğretilmesine daha fazla önem verilmelidir. Dünyadaki gemiinsanı eğitimi (MET-Maritime Educational Training) STCW (Standards of Training Certification and Watchkeeping)'de belirtilen esaslar dahilinde verilmektedir. Tayfa sınıfı gemiinsanları değerlendirildiğinde 27 adet tayfa sınıfı gemiinsanına yapılan anket sonucuna göre yaklaşık %80'i kendi eğitimlerini yetersiz bulmuştur (Gönel, 2013).

Bu çalışmada, gemilerde tayfa sınıfı olarak çalışacak kişilerin seçiminin doğru ve etkili bir şekilde yapılabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, kriterlerin ağırlıklandırılmasında Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinden BAHP (Bulanık AHP) yöntemi, alternatiflerin sıralanmasında ise IF-TOPSIS (Sezgisel Bulanık TOPSIS) yöntemi kullanılmıştır. Kriterler, gemiinsanlarının maaş giderleri, almış oldukları eğitimler ve bu eğitimlerin kalitesi, denizcilik meslek sevgisi ve istekleri, denizcilik örf/adetlerine olan bağlılıkları, sağlık durumları, tecrübeleri ve yabancı dil seviyesidir. Alternatifler ise denizcilik meslek lisesi mezunu tayfa sınıfı gemiinsanı, denizcilik eğitimi veren özel kurslardan belge sahibi olan gemiinsanı, askerliğinin en az dokuz ayını güvertede er olarak yaptığını belgeleyen gemiinsanı ve yabancı uyruklu gemiinsanı olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda Türkiye'de zabitan ve tayfa sınıfı gemiinsanlarının uluslararası geçerlilikte sertifikalara sahip olmalarına rağmen personelin yabancı dil bilgisi gibi bazı eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

LİTERATÜR TARAMASI

Denizlerde insan faktörü en önemli unsurlardan biridir. Gemiinsanlarının çalışma şartları, almış olduğu eğitimler, yabancı dil seviyesi ve psikolojik durumları da gemide çalışmak için önemli kriterlerdendir. Çalışmada denizcilerin aldıkları eğitimler, psikolojik durumları, gemiinsanlarının denizcilik şirketlerine maliyetleri araştırılmıştır. Literatürde gemiinsanlarının aldıkları eğitimlerle gemilerdeki tayfa sınıfının niteliği ve denizcilik liseleri mezunlarının eğitim hakkında araştırma yapılmıştır.

Kelemenis ve Askounis (2010: 4999-5008) çalışmalarında işyerindeki insan ilişkilerinin giderek daha fazla kişiselleştiğini, nitelikli personel seçiminin bir organizasyon için önemli bir başarı faktörü olduğunu ortaya koymuşlardır. Lou ve Xing (2019:2421-2434)'e göre personel seçimi, herhangi bir işletmenin büyümesi için önemli ve vazgeçilmez bir adımdır. Personel seçiminin amacı belirli kriterlere göre belirli bir pozisyon için en uygun çalışanları seçmektir. Özer Çaylan ve Yıldız (2016:59-81)'a göre nitelikli işgücü, uluslararası şirketler için bir rekabet gücüdür ve bu şirketlerin küresel pazarda etkin bir şekilde rekabet edebilmeleri yeterli sayıda nitelikli personelin belirlenmesine ve seçilmesine bağlıdır. Sonuç olarak “doğru işe doğru insan” kavramının lojistik firmaları için seçim süreçlerinde oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ceyhun (2010:97-112)'un çalışmasının temel odağı gemiinsanlarının istihdamını düzenleyip geliştirmek ve çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarını sürekli hale getirmek için gereken uygulamaları incelemektir. Aynı zamanda çalışmanın amacı farklı ülkelerdeki denizcilik ve işletmecilik firmalarının personelleri ile ilgili sorunlara olan bakış açılarını araştırmaktır. Muslu (2017:618-622)'ya göre denizcilik sektörü küresel iş yapılan nadir sektörlerden biridir. Deniz iş gücü piyasaları yüksek anlamda küresel hareketliliğe sahiptir. Gemiinsanı olmak için ise çeşitli eğitimler ve sertifikasyonlar gerekmektedir. Tüm gemiinsanları bir dizi zorunlu eğitimden geçmek zorundadır. Türkiye’de tayfa sınıfında gemiinsanı açığı görülmesi de arz fazlalığı mevcuttur. İşsizlik sorunu gemiinsanı arzının küresel gemiinsanı talebine cevap vermesi ile azaltılabilecektir. Fakat gemiinsanının piyasanın talep ettiği denizcilik eğitimi ve kültürü ile tayfa sınıfı gemiinsanlarının donatılması gerekmektedir. Parlak ve Yıldırım (2005:87-104)'in çalışmasına göre denizcilik, Türkiye’de eskiden yüksek maaşlı ve saygın bir meslekti. Bununla birlikte belgeli denizcilerin bolluğuyla birleşen bunalımlı işgücü piyasası koşullarının ortaya çıkması denizcilerin konumunun değiştiğini göstermiştir. Düşük ücret, belirsiz istihdam uygulamaları ve güvenli olmayan gemilere ek olarak gemideki yaşam koşulları denizcinin baş etmesi gereken zorluklar haline gelmiştir. Cömert (2008) Türkiye’de gemiinsanı piyasasını bilimsel bir metotla inceleyerek gemiinsanı arzı ve istihdamı üzerine öneriler oluşturmak amacıyla çalışma yapmıştır. Çetin (2009) denizciliği bir bütün olarak ele alan model henüz olmadığı için bu ihtiyacı karşılamak amacıyla denizcilik politikası, denizcilik eğitimi ve deniz ekonomisi ana unsurlarını işleyerek bilimsel model hazırlamaya çalışmıştır. Progoulaki ve Roe (2011:7-23) araştırmalarında denizcilik şirketlerinin önemli maliyet düşürme ihtiyacının çeşitli milletlerden denizcileri işe alma ve gemilerde çok kültürlü ekipler oluşturmanın ana nedeni olduğunu saptamıştır. Ellis ve Sampson (2016:1-81)'un raporuna göre dünyanın çeşitli limanlarından toplanan mürettebat listelerine girilen bilgilerin harmanlanması sonucu denizciler için küresel işgücü piyasasına Filipinli denizcilerin hâkim olduğu görülmüştür. Fidan ve Nas (2019:271-296) çalışmalarında mesleki eğitimin ülke ekonomisine olan yükünü hesaba katarak gerçek anlamda denizcilik mesleğine yönelmek isteyen ve bunu hayat tarzı yapabilecek gençlerin okullara yönlendirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Campara vd. (2017:137-150) denizcilik eğitim sisteminin kalitesini güvenli ve verimli denizcilik için en önemli ayaklardan biri olarak kabul etmişlerdir. Bu sebeple üniversite düzeyindeki denizcilik eğitimi ve STCW Sözleşmesi uyarınca denizcilerin en üst sıradaki niteliklerini sağlamanın hayati önem taşıdığını fark etmişlerdir.

Yücel (2015:227-250)'e göre gemi ve denizde çalışma ortamı gemiinsanları için riskli, yoğun, belirsizliğe açık ve kısıtlı bir konumdur. Bu yüzden böyle bir ortamda işe odaklanmak, denizcilik örf-adetlerine bağlı bir şekilde çalışmak, etkin ve verimli olmak için ayrıca bir gayrete ihtiyaç vardır. Smith vd. (2006:616-620) çalışmalarında denizci yorgunluğunun boyutuna ve potansiyel çevreye ilişkin küresel endişenin nakliye endüstrisinde yaygın olduğuna değinmiştir. Güvendiren (2020)'in çalışmasına göre gemiinsanlarının evlerinden ve ailelerinden uzun süre ayrı kalmalarını gerektiren soyutlanmış iş ortamlarının, stresin yanı sıra fiziksel ve ruhsal sağlıklarında olumsuz sonuçlar doğurduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalara göre sosyal kaygının bekârlarda daha sık yaşandığı görülmüştür. Yalnızlık, gemiinsanları tarafından en sık dile getirilen durumdur ve yorgunluk da aynı şekilde gemiinsanları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Jensen ve Oldenburg (2020:174-180) yapmış oldukları çalışmada, stres algısı ve denizcilerin gemi ortamına ve gemide çalışmaya hazırlanmasındaki kültürlerarası farklılıkları açıklamaktadır. Gemi zabiti adaylarının denizcilik eğitim merkezlerinde gemi operasyonunun özel stres durumlarına uygun olarak hazırlanmasının gerekli olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre “Multimodal Stres Yönetimi Eğitimi” ve denizcilik “Çeşitlilik Eğitimi” önerilmektedir. Uslu (2021) çalışmada araştırmaya katılan gemiinsanlarının örgütsel stres ölçeğinden aldığı puanları incelemiştir. İnceleme sonucuna göre araştırmadaki gemiinsanlarının gemi içerisindeki iş yükünün, vardiya saatlerinin çok yüksek olduğu ve normal mesai saatlerinden daha uzun süreler çalıştıkları görülmüştür. Kurt (2010) ‘un çalışmasının amacı Türk bayraklı

ticari gemilerde çalışan farklı görevlerdeki gemiinsanlarının tükenmişlik düzeylerini belirlemek ayrıca tükenmişlik durumlarının gemiinsanlarının yaşlarına, denizde çalışma sürelerine ve gemideki görevlerine göre farklılıklarını ortaya koymaktır. Sonuç olarak gemiinsanlarının duyarsızlaşma boyutunun ihmal edilebilir durumda olmadığı, yüksek seviyede tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Ülke ekonomilerinin gelişmesinde ve büyümesinde denizcilik sektörü önemli bir yere sahiptir. Bu gelişme ve büyümede gemi personeli seçiminin rolü literatürde kapsamlı şekilde incelenmiştir. Bu çalışma literatürde mevcut olan çalışmaları detaylandırmayı personel seçimini etkileyen faktörleri kendi arasında karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Literatür incelendiğinde genel olarak gemiinsanı seçimi ile ilgili farklı yöntemler kullanılarak çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bunlardan bazıları gemiinsanlarının yapmış olduğu seferlerin uzunluğu, limanda kalma periyotları, geminin sefer bölgeleri, çalışılan gemi tipi, kontrat süreleri, gemide çalışanların kültürel farklılıkları ve bunlara bağlı olarak gemiinsanlarının psikolojik durumlarıyla ilgili çalışmalardır. Bu çalışmada ise gemilerde tayfa sınıfı olarak çalışacak kişilerin seçiminin doğru ve etkili bir şekilde yapılabilmesi için uzman görüşlerince belirlenen alternatiflerin sıralanmasında IF-TOPSIS yöntemi ve kriterlerin ağırlıklandırılmasında BAHP yöntemi kullanılarak kapsamlı bir araştırma yapılmıştır.

YÖNTEM ve UYGULAMA

Giderek büyüyen ve gelişen denizcilik sektöründe personel seçimi oldukça önemli bir konudur. Gemide çalışma ve yaşam şartları oldukça zorlayıcı ve yıpratıcıdır. Tam da bu noktada gemiinsanı seçimi önemli bir unsurdur.

Bu çalışmada, Türk bayraklı gemi sahibi firmalar ve yabancı bayraklı gemi sahibi olan Türk firmalarının tayfa sınıfı gemiinsanı seçimi yapılmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra kriterler ve alternatifler belirlenerek anket oluşturulmuştur. Oluşturulan ankette yedi farklı kriter ve dört farklı alternatif ikili olarak karşılaştırılmıştır. BAHP yöntemi ile kriterlerin ağırlıkları hesaplanmış ve IF-TOPSIS yöntemi ile alternatifler sıralanmıştır. Anketin katılımcıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların yeterlilikleri, öğrenim durumları, tecrübeleri ve mevcut pozisyonları

Katılımcı Yeterliliği	Öğrenim Durumu	Tecrübesi (Yıl)	Mevcut Pozisyonu
Kılavuz Kaptan	Yüksek Lisans	15 ve üstü	Kılavuz Kaptan
Uzakyol Kaptanı	Lisans	15 ve üstü	Uzakyol Kaptanı
Uzakyol Kaptanı	Lisans	15 ve üstü	Uzakyol Kaptanı
Uzakyol Kaptanı	Lisans	15 ve üstü	Uzakyol Kaptanı
Uzakyol Kaptanı	Lisans	15 ve üstü	Uzakyol Kaptanı
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	2-3	4. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	9-12	2. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	3-6	3. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	1-2	4. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	3-6	3. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	3-6	3. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	3-6	3. Kaptan
Uzakyol Vardiya Mühendisi	Lisans	6-9	2. Mühendis
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	9-12	2. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	6-9	3. Kaptan
Uzakyol Kaptanı	Lisans	9-12	2. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	9-12	2. Kaptan
Uzakyol Vardiya Mühendisi	Lisans	6-9	3. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	6-9	3. Kaptan
Uzakyol Vardiya Zabiti	Lisans	9-12	2. Kaptan

Bulanık AHP (BAHP)

İnsanların kararlarında genellikle somut kavramlarla birlikte soyut kavramlar da etkilidir. Bu durum ortaya belirsizlikleri çıkartmaktadır (Özdemir ve Güneroğlu, 2018). Bu belirsizlik durumunda sonuca varmak zorunda kalan kişi birçok yonteme başvurmuştur ve bulanık mantığı ileri sürmüştür. Bulanık mantık kişinin mantığına daha yakın olması sebebiyle bulanık mantık üzerinde duran yöntemler uygulanarak verilen seçimler daha doğru sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Analitik hiyerarşik prosesi belirsizlik durumlarında karar vermede yeteri kadar uygun olmadığı için bulanık mantık ve AHP birleştirilerek bulanık analitik hiyerarşi prosesi ileri sürülmüştür. Karar verici genellikle kesin değerler içeren değerlendirme yapmaz ve aralıklı değerlendirmeler yapmayı daha güvenilir bulmaktadır. Literatürde yer alan çeşitli yazarlar tarafından ortaya konan birçok metot bulunmaktadır (Göksu ve Güngör, 2008).

Tablo 2: Üçgensel bulanık sayılar

GERÇEK SAYI	ÜÇGENSEL BULANIK SAYI	ÜÇGENSEL BULANIK SAYILARIN TERSİ
1	(1, 1, 1)	(1, 1, 1)
2	(1, 2, 3)	(1/3, 1/2, 1)
3	(2, 3, 4)	(1/4, 1/3, 1/2)
4	(3, 4, 5)	(1/5, 1/4, 1/3)
5	(4, 5, 6)	(1/6, 1/5, 1/4)
6	(5, 6, 7)	(1/7, 1/6, 1/5)
7	(6, 7, 8)	(1/8, 1/7, 1/6)
8	(7, 8, 9)	(1/9, 1/8, 1/7)
9	(8, 9, 9)	(1/9, 1/9, 1/8)

Kaynak: Kumar ve Chan, 2007

Buckley Yaklaşımı (1985)

Buckley, bu yaklaşımda bulanık ağırlıkları ve performans skorlarını ortaya çıkarabilmek için geometrik toplama metodunu kullanmıştır (Yacan, 2016: 77). Bu metodun kullanılma amacı bulanık durumların rahatlıkla genelleştirilmesi ve karşılaştırma matrislerinde tek çözüm elde edilmesidir (Dayanandan ve Kalimuthu, 2018: 1-14). Geometrik ortalama metodu birden fazla katılımcının olduğu anket sonuçlarının tek bir matrise indirgenmesini sağlar.

Buckley Yaklaşım Algoritması ve Çözüm Basamakları

\tilde{A}^k katılımcılara ait karar matrisleri olmak şartı ile Tablo 2’de yer alan üçgensel bulanık sayılara göre hazırlanır.

$$\tilde{A}^k = \begin{bmatrix} 1 & \tilde{A}_{12} & \tilde{A}_{1y} \\ \tilde{A}_{21} & 1 & \tilde{A}_{2y} \\ \vdots & \vdots & \vdots \\ \tilde{A}_{x1} & \tilde{A}_{x2} & 1 \end{bmatrix} \quad (1)$$

Ardından katılımcıların cevaplarından elde edilen tüm veriler aşağıda verilen ağırlıklı ortalama formülü ile düzenlenir (Kafalı, 2014).

$$\tilde{A}_{xy} = \frac{Z_1 A_{xy}^1 + Z_2 A_{xy}^2 \dots Z_k A_{xy}^k}{Z_1 + Z_2 + \dots + Z_k} \quad (2)$$

Denklem 2’de bulunan \tilde{A}_{xy} kriter x ve y’nin birbirleri arasındaki karşılaştırma değeridir. Z_k değeri ise k katılımcısına ait olan ağırlık değeridir. A_{xy}^k ise x ve y kriterlerine karşılık gelen katılımcılara ait olan değerlendirmelerin karşılaştırma değeridir. Ardından karar matrisi aşağıda bulunan matristeki gibi gösterilir.

$$\tilde{A} = \begin{bmatrix} 1 & \tilde{A}_{12} & \dots & \tilde{A}_{1y} \\ \tilde{A}_{21} & 1 & \dots & \tilde{A}_{2y} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \tilde{A}_{x1} & \tilde{A}_{x2} & \dots & 1 \end{bmatrix} \quad (3)$$

Karar matrislerini oluşturduktan sonra her bir katılımcıya ait olan kriter ağırlıkları geometrik toplama yöntemi ile teke indirgenir.

$$\tilde{b}_1 = (\tilde{a}_{11} \otimes \tilde{a}_{12} \otimes \dots \otimes \tilde{a}_{1y})^{1/y} \quad (4)$$

eşitliği bunun için kullanılır. Bu eşitlikte n toplam kriter sayısını temsil etmektedir, a_{in} i ve n kriteri arasında oluşan bulanık karşılaştırma değeridir. b_i ise karşılaştırılan tüm kriterlerin geometrik ortalamasıdır. Her bir kriterin bulanık ağırlıkları ise,

$$\tilde{w}_i = \tilde{b}_i \otimes 1 / (\tilde{b}_1 + \tilde{b}_2 + \dots + \tilde{b}_n) \quad (5)$$

eşitliği ile hesaplanır. Daha sonra bulanık sayıların karşılık geldiği mutlak değerlere dönüştürülmesi ve tüm kriterler arasındaki bağıl aralıkların hesaplanması gerekir.

$$B = \frac{b_i + b_2 + b_3}{3} \quad (6)$$

Elde edilen değerlerin daha iyi değerlendirilebilmesi için normalizasyon işlemi uygulanır.

$$(w_i^R)^N = \frac{w_i^N}{\sum_{i=1}^n w_i^N} \quad (7)$$

$(W_i^R)^N$ her bir kritere ait normalize değerlerin ağırlıklardır. n ise kriterlerin toplam sayısıdır. Alt kriterlerin birbirleri arasındaki önem derecelerini görmek için bağıl bulanık ağırlıklar ve bağıl mutlak ağırlıklar hesaplanır.

$$(W_i^R)^{SN} = (W)^N \otimes (W_i)^{SN} \quad (W_i^R)^{SN} = (W)^N \quad (8)$$

$$(W_i^R)^{SN} = (W^R)^N \otimes (W_i^R)^{SN} \quad (9)$$

Denklem 8'de

$(W_i^R)^{SN}$: alt kriterlerin bağıl bulanık ağırlıkları

$(W^R)^N$: kriterleri içeren normalize edilmiş ağırlıklar

$(W_i^R)^{SN}$: alt kriterlerin normalize mutlak ağırlıklar

Sezgisel Bulanık TOPSIS (IF TOPSIS)

$A = \{A_1, A_2, \dots, A_m\}$ alternatifler kümesi olup $C = \{C_1, C_2, \dots, C_n\}$ kriterler kümesidir. Karar verici grup aynı değildir, l tane farklı karar verenden meydana gelmektedir. Farklı karar verici gruplarda karar verenlerin göreceli önem sıraları birbiri ile aynı değildir. Bazı karar verenlerin farklı tecrübeleri ve bilgileri olması sebebiyle önem sıraları diğer karar verenlerden daha az ya da daha çok olabilmektedir (Efe vd., 2015:433-440).

$\lambda = \{\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_l\}$ karar verenlerin ağırlık değeridir, $\lambda_k \geq 0, k=1, 2, \dots, l$ olup

$$\sum_{k=1}^l \lambda_k = 1 \quad (10)$$

$R^{(k)} = (r_{ij}^{(k)})_{m \times n}$ karar verenlerin karar matrisidir, $r_{ij}^{(k)} = (\mu_{ij}^{(k)}, \nu_{ij}^{(k)}, \pi_{ij}^{(k)})$ k'inci karar veren tarafından verilen i'inci alternatifin j'inci kriterden elde ettiği sezgisel bulanık değerdir. $\pi_{ij}^{(k)}$ k'inci karar verene göre i'inci alternatifin j'inci kriteri sağlama sırası, $\nu_{ij}^{(k)}$ k'inci karar verene göre i'inci alternatifin j'inci kriteri sağlamama sırası ve $\mu_{ij}^{(k)}$ k'inci karar verene göre belirsizlik düzeyini belirtmektedir.

Sezgisel Bulanık TOPSIS yönteminin basamakları aşağıdaki gibidir:

1. Basamak Karar verenlerin ağırlıkları belirlenir.

Karar verenlerin önem sıraları dilsel değişkenler şeklinde düşünülmüştür. Karar verenlerin ağırlıklarını belirtmek amacıyla dilsel değişkenler sezgisel bulanık sayılarla (SBS) ifade edilmiştir.

$D_k = (\mu_k, \nu_k, \pi_k)$ k'inci karar verenin önem sırasını belirten bir sezgisel bulanık sayıdır. k'inci karar verenin ağırlığı denklem (11) deki gibidir (Efe vd., 2015:433-440).

$$\lambda_k = \frac{\left(\mu_k + \pi_k \left(\frac{\mu_k}{\mu_k + \nu_k} \right) \right)}{\sum_{k=1}^l \left(\mu_k + \pi_k \left(\frac{\mu_k}{\mu_k + \nu_k} \right) \right)} \quad \lambda_k \geq 0, k = 1, 2, \dots, l \text{ ve } \sum_{k=1}^l \lambda_k = 1 \quad (11)$$

2. Basamak Karar verenlerin alternatifler için yaptıkları değerlendirmeler bir araya getirilerek birleştirilmiş karar matrisi elde edilir.

Grup karar verme süreci içinde, birleştirilmiş bir karar matrisi edinmek için bütün karar verenlerin fikirlerinin herhangi bilgi kaybına uğramadan grubun fikri olarak birleştirilmesi gereklidir. Bu nedenle Xu tarafından tavsiye edilen IFWA (Sezgisel Bulanık Ağırlık Ortalaması) kullanılmıştır (Xu, 2007:221-236).

$$r_{ij} = IFWA_{\lambda}(r_{ij}^{(1)}, r_{ij}^{(2)}, \dots, r_{ij}^{(l)}) = r_{ij}^{(1)} \lambda_1 \oplus r_{ij}^{(2)} \lambda_2 \oplus \dots \oplus r_{ij}^{(l)} \lambda_l$$

$$= 1 - \prod_{k=1}^l (1 - \mu_{ij}^{(k)})^{\lambda_k}, \prod_{k=1}^l (\nu_{ij}^{(k)})^{\lambda_k}, \prod_{k=1}^l (1 - \mu_{ij}^{(k)})^{\lambda_k} - \prod_{k=1}^l (\nu_{ij}^{(k)})^{\lambda_k} \quad (12)$$

$r_{ij} = (\mu_{ij}, \nu_{ij}, \pi_{ij})$ ($i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$), R birleştirilmiş karar matrisinin elemanıdır.

$$R = \begin{bmatrix} (\mu_{11}, \nu_{11}, \pi_{11}) & (\mu_{12}, \nu_{12}, \pi_{12}) & \dots & (\mu_{1n}, \nu_{1n}, \pi_{1n}) \\ (\mu_{21}, \nu_{21}, \pi_{21}) & (\mu_{22}, \nu_{22}, \pi_{22}) & \dots & (\mu_{2n}, \nu_{2n}, \pi_{2n}) \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ (\mu_{m1}, \nu_{m1}, \pi_{m1}) & (\mu_{m2}, \nu_{m2}, \pi_{m2}) & \dots & (\mu_{mn}, \nu_{mn}, \pi_{mn}) \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} r_{11} & r_{12} & \dots & r_{1n} \\ r_{21} & r_{22} & \dots & r_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ r_{m1} & r_{m2} & \dots & r_{mn} \end{bmatrix} \quad (13)$$

3. Basamak Kriterlerin ağırlıkları belirlenir.

Karar verme probleminde kriterlerin ağırlıkları birbirinden farklıdır. Kriterlerin önem sıraları tüm karar verenler için farklıdır. Bu sebeple karar veren tarafından kriterlere verilen sezgisel bulanık değerlerin bir araya getirilmesi gerekmektedir.

$W_j^{(k)} = (\mu_j^{(k)}, v_j^{(k)}, \pi_j^{(k)})$ k 'inci karar verenin j 'inci kriter için vermiş olduğu sezgisel bulanık sayıdır ve kriterlerin ağırlıkları IFWA ile hesaplanmaktadır.

$$w_j = IFWA_{\lambda}(w_j^{(1)}, w_j^{(2)}, \dots, w_j^{(l)}) = \lambda_1 w_j^{(1)} \oplus \lambda_2 w_j^{(2)} \oplus \lambda_3 w_j^{(3)} \oplus \dots \oplus \lambda_l w_j^{(l)}$$

$$w_j = IFWA_{\lambda}(w_j^{(1)}, w_j^{(2)}, \dots, w_j^{(l)}) = \lambda_1 w_j^{(1)} \oplus \lambda_2 w_j^{(2)} \oplus \lambda_3 w_j^{(3)} \oplus \dots \oplus \lambda_l w_j^{(l)} \quad (14)$$

$W = \{w_1, w_2, w_3, \dots, w_j\}$ kriterlerin ağırlıklarıdır $w_j = (\mu_j, v_j, \pi_j)$ ($j=1, 2, \dots, n$)

4. Basamak Ağırlıklı birleştirilmiş karar matrisi oluşturulur.

Kriterlerin ağırlıkları ve birleştirilmiş karar matrisi oluşturulduktan sonra ağırlıklı birleştirilmiş karar matrisi elde edilir.

$$R' = R \otimes W = (\mu'_{ij}, v'_{ij}) = \{(\mu_j, \mu_{ij}, \mu_j, v_{ij} + v_j - v_{ij} \cdot v_j) | x \in X\} \text{ ve}$$

$$\pi'_{ij} = 1 - v_{ij} - v_j - \mu_{ij} \cdot \mu_j + v_{ij} \cdot v_j \quad (15)$$

Ağırlıklı birleştirilmiş karar matrisi

$$R' = \begin{bmatrix} (\mu'_{11}, v'_{11}, \pi'_{11}) & (\mu'_{12}, v'_{12}, \pi'_{12}) & (\mu'_{1n}, v'_{1n}, \pi'_{1n}) \\ (\mu'_{21}, v'_{21}, \pi'_{21}) & (\mu'_{22}, v'_{22}, \pi'_{22}) & (\mu'_{2n}, v'_{2n}, \pi'_{2n}) \\ (\mu'_{m1}, v'_{m1}, \pi'_{m1}) & (\mu'_{m2}, v'_{m2}, \pi'_{m2}) & (\mu'_{mn}, v'_{mn}, \pi'_{mn}) \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} r'_{11} & r'_{12} & r'_{1n} \\ r'_{21} & r'_{22} & r'_{2n} \\ r'_{m1} & r'_{m2} & r'_{mn} \end{bmatrix} \quad (16)$$

olup $r'_{ij} = (\mu'_{ij}, v'_{ij}, \pi'_{ij})$ ($i=1, 2, \dots, m; j=1, 2, \dots, n$) ağırlıklı birleştirilmiş karar matrisinin elemanıdır.

$$A^* = (r_1^*, r_2^*, \dots, r_n^*), r_j^* = (\mu_j^*, v_j^*, \pi_j^*), j = 1, 2, \dots, n \quad (17)$$

$$A^- = (r_1^-, r_2^-, \dots, r_n^-), r_j^- = (\mu_j^-, v_j^-, \pi_j^-), j = 1, 2, \dots, n \quad (18)$$

$$\mu_j^* = \left\{ \left(\max_i \{\mu'_{ij}\} | j \in J_1 \right), \left(\min_i \{\mu'_{ij}\} | j \in J_2 \right) \right\} \quad (19)$$

$$v_j^* = \left\{ \left(\min_i \{v'_{ij}\} | j \in J_1 \right), \left(\max_i \{v'_{ij}\} | j \in J_2 \right) \right\} \quad (20)$$

$$\pi_j^* = \left\{ \left(1 - \max_i \{\mu'_{ij}\} - \min_i \{v'_{ij}\} | j \in J_1 \right), \left(1 - \min_i \{\mu'_{ij}\} - \max_i \{v'_{ij}\} | j \in J_2 \right) \right\} \quad (21)$$

$$\mu_j^- = \left\{ \left(\min_i \{\mu'_{ij}\} | j \in J_1 \right), \left(\max_i \{\mu'_{ij}\} | j \in J_2 \right) \right\} \quad (22)$$

$$v_j^- = \left\{ \left(\max_i \{v'_{ij}\} | j \in J_1 \right), \left(\min_i \{v'_{ij}\} | j \in J_2 \right) \right\} \quad (23)$$

$$\pi_j^- = \left\{ \left(1 - \min_i \{\mu'_{ij}\} - \max_i \{v'_{ij}\} | j \in J_1 \right), \left(1 - \max_i \{\mu'_{ij}\} - \min_i \{v'_{ij}\} | j \in J_2 \right) \right\} \quad (24)$$

5. Basamak Pozitif ve negatif ayırım ölçümleri hesaplanır.

Alternatiflerle pozitif ve negatif ideal sezgisel bulanık çözümleme arasındaki farkı ölçebilmek amacıyla, Hamming uzaklık hesabı, Euclidean uzaklık hesabı ve bu hesapların normalleştirilmiş uzaklık hesaplamaları kullanılabilir.

Alternatifler ile pozitif ideal sezgisel bulanık çözüm ve negatif ideal sezgisel bulanık çözüm arasındaki ayırıcı ölçümler (S_i^* ve S_i^-) hesaplanmıştır.

$$S_i^* = \frac{1}{2} \sum_{j=1}^n [|\mu'_{ij} - \mu_j^*| + |v'_{ij} - v_j^*| + |\pi'_{ij} - \pi_j^*|], i = 1, 2, \dots, m \quad (25)$$

$$S_i^- = \frac{1}{2} \sum_{j=1}^n [|\mu'_{ij} - \mu_j^-| + |v'_{ij} - v_j^-| + |\pi'_{ij} - \pi_j^-|], i = 1, 2, \dots, m \quad (26)$$

6. Basamak Tüm alternatif için yakınlık katsayısı hesaplanır.

Pozitif ve negatif ideal sezgisel bulanık çözüme göre A_i için yakınlık katsayısı hesaplanır.

$$C_i^* = \frac{S_i^-}{S_i^* + S_i^-}, 0 \leq C_i^* \leq 1, i = 1, 2, \dots, m \quad (27)$$

7. Basamak Alternatifler sıralanır.

Alternatifler, yakınlık katsayılarının büyüklüğüne göre sıralanır.

UYGULAMA

Bu çalışmada, Türk Bayraklı gemi sahibi firmalar ve yabancı bayraklı gemi sahibi olan Türk firmalarının tayfa sınıfı gemiinsanı seçimi için dört alternatif ve yedi kriter uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Anket denizcilik sektöründe çalışmakta olan uzakyol kaptanları, kılavuz kaptan, uzakyol vardiya zabıtları ve uzakyol vardiya mühendislerine uygulanmıştır. Ankete toplam yirmi kişi katılmıştır. Katılımcıların ankette bulunan ikili karşılaştırmalar için verdikleri cevaplar BAHF metodu ile değerlendirilmiş ve belirlenen ağırlıkların yüzdelik önemlerine ulaşılmıştır. IF-TOPSIS yöntemi kullanılarak alternatiflerin sıralaması yapılmıştır.

Alternatifler

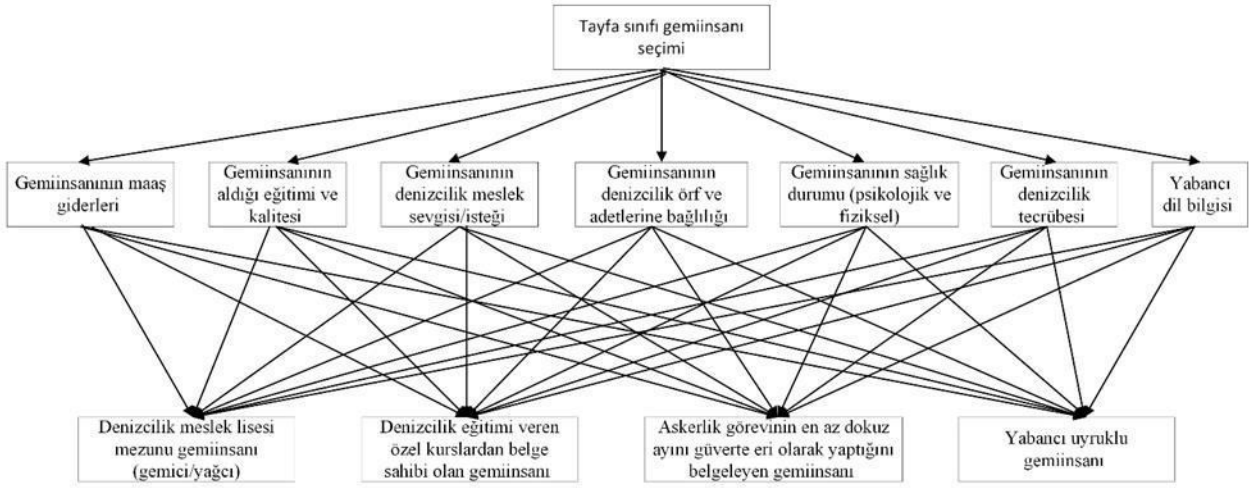
Katılımcılara uygulanmış olan ankette dört farklı alternatif belirlenmiştir.

- ✓ Denizcilik meslek lisesi mezunu gemiinsanı (gemici/yağcı) (A1) Denizcilik alanındaki tematik eğitim kurumlarından olan, merkezi sınavla öğrenci kabul eden liselerden mezun olan, yeterliliği sınırlı kişilerdir (AA, 2019)
- ✓ Denizcilik eğitimi veren özel kurslardan belge sahibi olan gemiinsanı (A2) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığına bağlı resmi veya özel denizcilik eğitimi veren kurumlar ile Gemiinsanı Yetiştirme Kurslarında eğitim alarak belge sahibi olan kişilerdir (DTO,2017)
- ✓ Askerliğinin minimum dokuz ayını güvertede er görevi ile yaptığını belgeleyen gemiinsanı (A3) Askerliğinin minimum dokuz ayını güvertede er görevi ile yaptığını belgeleme şartını sağlayarak, gemici/yağcı yeterliliğine hak kazanan kişilerdir (UAB, 2018(b)).
- ✓ Yabancı uyruklu gemiinsanı (A4) Yabancı uyruklu olup kendi ülke idaresinden almış olduğu yeterlilik belgesine sahip gemiinsanlarıdır (UAB, 2018(b)).

Kriterler

Anket sorularının hazırlık aşamasında sektörde belli bir süre hizmet vermiş uzman kişilerin görüşlerinden ve daha önce yapılmış olan çalışmalardan yararlanılmıştır.

- ✓ Gemiinsanının maaş giderleri (K1)
- ✓ Gemiinsanının aldığı eğitimi ve kalitesi (K2)
- ✓ Gemiinsanının denizcilik meslek sevgisi/isteği (K3)
- ✓ Gemiinsanının denizcilik örf ve adetlerine bağlılığı (K4)
- ✓ Gemiinsanının sağlık durumu (psikolojik ve fiziksel) (K5)
- ✓ Gemiinsanının denizcilik tecrübesi (K6)
- ✓ Gemiinsanının yabancı dil bilgisi (K7)



Şekil 1: Tayfa sınıfı gemiinsanı seçiminin hiyerarşik yapısı

Tablo 3: Kriterlerin ikili karşılaştırma sonuçlarının geometrik ortalamaları

KRİTERLERİN İKİLİ KARŞILAŞTIRILMASI							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
K1		3.00	3.00	0.33	3.00	2.00	0.33
K2	0.33		3.00	3.00	0.14	0.33	0.33
K3	0.33	0.33		0.14	0.33	0.33	0.33
K4	3.00	0.33	7.00		3.00	0.33	2.00
K5	0.33	7.00	3.00	0.33		3.00	7.00
K6	0.50	3.00	3.00	3.00	0.33		5.00
K7	3.00	3.00	3.00	0.50	0.14	0.20	

Tablo 4: Alternatiflerin her bir kriter için ikili karşılaştırmalarının geometrik ortalamaları

K1					K2				
	A1	A2	A3	A4		A1	A2	A3	A4
A1	1.00	2.90	5.09	3.14	A1	1.00	1.12	3.65	2.56
A2	0.34	1.00	2.46	0.65	A2	0.89	1.00	3.45	2.03
A3	0.20	0.41	1.00	0.31	A3	0.27	0.29	1.00	1.07
A4	0.32	1.55	3.20	1.00	A4	0.39	0.49	0.94	1.00

K3					K4				
	A1	A2	A3	A4		A1	A2	A3	A4
A1	1.00	3.49	5.86	2.50	A1	1.00	3.25	5.08	2.46
A2	0.29	1.00	3.56	0.67	A2	0.31	1.00	1.67	0.52
A3	0.17	0.28	1.00	0.23	A3	0.20	0.60	1.00	0.31
A4	0.40	1.49	4.26	1.00	A4	0.41	1.92	3.20	1.00

K5					K6				
	A1	A2	A3	A4		A1	A2	A3	A4
A1	1.00	2.34	3.79	1.10	A1	1.00	2.16	4.66	1.24
A2	0.43	1.00	2.90	0.40	A2	0.46	1.00	2.83	0.54
A3	0.26	0.34	1.00	0.28	A3	0.21	0.35	1.00	0.28
A4	0.91	2.49	3.64	1.00	A4	0.81	1.85	3.58	1.00

K7				
	A1	A2	A3	A4
A1	1.00	1.53	0.38	1.90
A2	0.65	1.00	0.34	1.06
A3	2.60	2.97	1.00	2.58
A4	0.53	0.94	0.39	1.00

Tablo 5: Kriterlerin ikili karşılaştırmalarının geometrik ortalamaları

	K1			K2			K3			K4			K5			K6			K7		
K1				2,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	0,25	0,33	0,50	2,00	3,00	4,00	1,00	2,0	3,00	0,25	0,3	0,5
K2	0,25	0,3	0,5				2,0	3,0	4,0	2,00	3,00	4,00	0,13	0,14	0,17	0,25	0,3	0,50	0,25	0,3	0,5

K3	0,25	0,3	0,5	0,25	0,3	0,5				0,13	0,14	0,17	0,25	0,33	0,50	0,25	0,3	0,50	0,25	0,3	0,5
K4	2,00	3,0	4,0	0,25	0,3	0,5	6,0	7,0	8,0				2,00	3,00	4,00	0,25	0,3	0,50	1,00	2,0	3,0
K5	0,25	0,3	0,5	6,0	7,0	8,0	2,0	3,0	4,0	0,25	0,33	0,50				2,00	3,0	4,00	6,00	7,0	8,0
K6	0,33	0,5	1,0	2,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	2,00	3,00	4,00	0,25	0,33	0,50				4,00	5,0	6,0
K7	2,00	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	0,33	0,50	1,00	0,13	0,14	0,17	0,17	0,2	0,25			

BAHP (Buckley 1985) ile Hesaplama

BAHP Buckley (1985) yönteminde yapılan anketler üçgensel bulanık sayılara dönüştürülmüştür. Dönüştürülen üçgensel bulanık sayıların geometrik ortalaması alınmıştır ve hesaplamalar yapılmıştır. Kriterler için alternatiflerin öncelik değerleri Tablo 6'daki gibi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda en önemli kriter olarak gemiinsanın sağlık durumu (K5) elde edilmiştir.

Tablo 6: BAHP Buckley tüm karar elemanlarının öncelik değerleri

Kriterler	Kriter Öncelik Değerleri	Alternatifler	Alternatif Öncelik Değerleri
K1	0.1630037	A1	0.098982858
		A2	0.130351739
		A3	0.076767085
		A4	0.693898318
K2	0.082174014	A1	0.360004744
		A2	0.052154752
		A3	0.162374431
		A4	0.425466072
K3	0.044915661	A1	0.484473395
		A2	0.074079781
		A3	0.176302345
		A4	0.265144479
K4	0.182884166	A1	0.322141829
		A2	0.054838033
		A3	0.476795808
		A4	0.14622433
K5	0.217203197	A1	0.53144333
		A2	0.060625175
		A3	0.191108024
		A4	0.216823471
K6	0.199484634	A1	0.315986477
		A2	0.073102479
		A3	0.402442234
		A4	0.20846881
K7	0.11033463	A1	0.279902968
		A2	0.058778594
		A3	0.145751482
		A4	0.515566956

Kaynak: Buckley,1985

Tablo 7: Alternatiflerin BAHP Buckley önem dereceleri

Alternatifler	A1	A2	A3	A4
Önem Derecesi	0.33574	0.07313	0.258855	0.33229

Kaynak: Buckley,1985

Tablo 7' de denizcilik meslek lisesi mezunu gemiinsanın önem derecesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Yabancı uyruklu gemiinsanın önem derecesinin ikinci sırada, askerliğinin en az dokuz ayını güvertede er olarak yaptığını belgeleyen gemiinsanın önem derecesinin üçüncü sırada ve denizcilik eğitimi veren özel kurslardan belge sahibi olan gemiinsanın önem derecesinin dördüncü sırada olduğu görülmektedir.

IF-TOPSIS ile Hesaplama

Karar verenlerin önem derecesi dilsel terimler olarak düşünülmüştür. Karar verenlerin önem derecesini belirlemek için dilsel değişkenler sezgisel bulanık sayılarla (SBS) gösterilmiştir.

Tablo 8: Karar vericilerin önem derecelerini belirlemede kullanılan dilsel terimler

Dilsel Terimler	SBS
Oldukça İyi	[0,75; 0,10; 0,15]
İyi	[0,60; 0,25; 0,15]

Orta	[0,50; 0,50; 0,50]
Kötü	[0,25; 0,60; 0,15]
Oldukça Kötü	[0,10; 0,75; 0,15]

Kaynak: Efe vd. 2015

Tablo 9: Alternatiflerin ayırım ölçüleri ve yakınlık katsayıları

Alternatifler	S_i^*	S_i^-	C_i^*
A1	0,118	0,496	0,8079
A2	0,340	0,401	0,5412
A3	0,231	0,470	0,6708
A4	0,468	0,248	0,3461

BULGULAR ve İRDELEME

Literatürde gemilere tayfa sınıfı personel seçimi ile ilgili araştırma sayısının yeterince olmayışı ve halihazırda yapılmış çalışmaların kısıtlı oluşu böyle bir çalışma yapmaya yöneltmiştir.

Cömert (2008) çalışmasında, gemiinsanları sayısında, özellikle tayfa sınıfında arz fazlalığı olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil ve mesleki geliştirme kurslarında eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Tayfa sınıfı gemiinsanını dünya piyasalarında rekabet edecek hale getirip bunların yurtdışında istihdamının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise kriter sıralamasında yabancı dil %15'lik dilim ile üçüncü sırada yer alırken alternatif sıralamasında ise yabancı uyruklu gemiinsanı yaklaşık %34'lük kısmı oluşturarak ikinci sırada yer almıştır.

Ağartan (2006), çalışmasında denizcilik piyasasının yaşadığı büyük kriz neticesinde denizcilik işletmelerinin ve gemi sahiplerinin maliyetlerini düşük seviyelerde tutmak istemesinden bahsetmiştir. Bu çalışmada ise maliyet kriteri yaklaşık %12 ile dördüncü sırada yer almıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda genel olarak maliyet, eğitim ve örgütsel bağlılıktan söz edilmiştir. Gemiinsanının fiziksel olarak gemiye uygunluğu alınan sağlık raporunda gösterilmektedir fakat psikolojik olarak gemide çalışmaya uygun olup olmadığı üzerinde fazla durulmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada kriterlerden birisi gemiinsanının sağlık durumu üzerine belirlenmiştir ve gemiinsanının sağlık durumu sıralaması %22'lik önem derecesi ile ilk sırada yer almıştır.

Bu çalışmada kullanılan bulanık yöntemler, insan düşüncelerinin sebep olduğu belirsizliği anlamada kullanılan yöntemlerdir. Bu sebeple gelecekte uygun yük, uygun gemi, uygun hat ve gemilerde düşük yakıt tüketimi kapsamında stratejik karar verme yaklaşımı gibi problemlere uygulanması öngörülmektedir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türk Bayraklı gemi sahibi firmalar ve yabancı bayraklı gemi sahibi olan Türk firmalarının tayfa sınıfı gemiinsanı seçimi için literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra uzmanların görüşleri alınarak kriterler ve alternatifler belirlenmiştir. Kriterlerin ağırlıkları BAHF yöntemi ile sıralanmıştır ve en uygun alternatif seçimi ise IF-TOPSIS metoduyla belirlenmiştir.

Alternatifler için denizcilik lisesi mezunu gemiinsanı birinci sırada, yabancı uyruklu gemiinsanı ikinci sırada, askerliğinin en az dokuz ayını güvertede er olarak yaptığını belgeleyen gemiinsanı üçüncü sırada ve özel kurslardan belge almış olan gemiinsanı dördüncü sırada yer almıştır. Kriterler önem derecesine göre sıralandığında gemiinsanının sağlık durumu birinci, denizcilik tecrübesi ikinci, yabancı dil bilgisi üçüncü, maaş giderleri dördüncü, aldığı eğitimin kalitesi beşinci, denizcilik örf ve adetlerine bağlılığı altıncı ve denizcilik meslek sevgisi/isteği yedinci sırada yer almıştır.

Yeterli bilgiye sahip olan ve sorulara gerçek anlamda cevap verebilecek uzmanlara ulaşmanın zorluğu nedeniyle anket elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir.

Denizcilik işletmelerinde, personel alım sürecinde şirketlerin insan kaynakları bölümü karar verici konumdadır. Anketlerin gemide aktif çalışan ya da bir dönem çalışmış kişilere uygulanmasındaki amaç bu kişilerin tecrübe ve görüşlerinden faydalanmaktır. Çalışma sonucunda şirketlerin insan kaynakları bölümlerinin işe alımlarda bu çalışma sonuçlarını göz önünde bulundurmaları önerilmektedir. Personelin kaliteli eğitim almış olmasının yanı sıra psikolojik ve fiziksel sağlığının kontrolünün işe alımlarda daha fazla göz önünde bulundurulması bir başka öneridir. Denizcilik eğitimi veren özel kurslardan belge sahibi olan gemiinsanlarının daha az tercih edilmesinin sebebi araştırılarak gereken eğitimler ve düzenlemeler yapılmalıdır. Gemilerde çalışacak personel seçiminde en önemli kriter gemiinsanının psikolojik ve fiziksel sağlığıdır. Fiziksel sağlık kontrolüne ek olarak denizcilik şirketleri personeline gemiye katılmadan önce psikoteknik testler uygulamaktadır. Bu testlere ek olarak gerek görüldüğü taktirde gemiinsanlarına psikolojik destek sağlanmalıdır. Sağlanması gereken psikolojik destek hem gemiye katılmadan önce hem de gemiden ayrıldıktan sonra tekrarlanmalıdır. Yapılan testlerin ve verilen desteğin

geri dönüşleri değerlendirilmelidir. Böylece gemilerde daha iyi bir çalışma ve sosyal ortamın oluşması sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağartan, E.T. (2006). Gemi adamlarının çalışma yaşamı ve çalışma ilişkileri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anadolu Ajansı (2019). Eğitim, meslek liseleri. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/gelecegin-denizcileri-bu-lisede-yetisiyor/1485155> Erişim Tarihi: 16.07.2022.
- Arslan, Ö. (2006). Türk gemiadamları için insan kaynakları yönetimi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, Y., & Aslan, R. (2017). Kamusal hizmet sunumunda suyun yeri: Kütahya belediyesi örneği. Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(1),201-213.
- Bruhn, W., & Burmeister, H., & Rødseth, Ø.J., & Porathe, T. (2014). Autonomous unmanned merchant vessel and its contribution towards the e-navigation implementation: the MUNIN perspective. International Journal of e-Navigation and Maritime Economy, 1,1-13.
- Buckley, J.J. (1985). Fuzzy hierarchical analysis. Fuzzy Sets and Systems,17,233-247.
- Campara, L., & Frančić, V., & Bupić, M. (2017). Quality of maritime higher education from seafarers' perspective. Scientific Journal of Maritime Research, 31(2), 137-150.
- Ceyhun, G.Ç. (2010). enhancement of seafarer loyalty to the company in different countries. Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi, 2(1), 97-112.
- Cömert, A. (2008). Türkiye'de gemiadamı piyasası: arz ve istihdam üzerine bir model önerisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Deniz Bilimleri ve İşletmeciliği Enstitüsü.
- Çelik, B. (2014). Denizcilik endüstrisinde insan kaynakları planlaması: Türk gemi adamlarına yönelik bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, O. (2009). Denizcilik sektöründe mukayeseli bir model. Güvenlik Stratejileri Dergisi, 5(10),35-58.
- Dayanandan, U., & Kalimuthu, V. (2018). Software architectural quality assessment model for security analysis using fuzzy analytical hierarchy process (FAHP) method. 3D Research Center,9(31),1-14.
- Deniz Ticaret Odası. (2017). Denizcilik eğitimi. <https://www.denizticaretodasi.org.tr/tr/sirkuler/denizcilik-egitimi-9262> , Erişim Tarihi:05.07.2022.
- Efe, B., & Boran, F.E., & Kurt, M. (2015). Sezgisel bulanık TOPSIS yöntemi kullanılarak ergonomik ürün konsept seçimi. Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi, 3(3), 433- 440.
- Ellis, N., & Sampson, H. (2016). The global labour market for seafarers working aboard merchant cargo ships 2003. Seafarers International Research Centre (SIRC). 1-81.
- Eryüzlü, H. (2019). Dünya deniz ticareti ve türkiye dış ticareti ilişkileri: ekonometrik bir analiz. The Journal of Social Science, 3(5), 152-162.
- Fidan, V., & Nas, S. (2019). Denizcilik meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçim yeterliliği ve meslek seçimlerini etkileyen faktörler. Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi, 11(2), 271-296.
- Göksu, A., & Güngör, G. (2008). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. Celal Bayar Üniversitesi, İ.İ.B.F. dergisi, 20(1), 59-72.
- Gönel, O. (2013). Gemi adamı arz-talebinin incelenerek gelecekteki istihdam ve eğitimin planlanması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güvendiren, H. (2020). Gemi adamlarında bağlanma stilleri ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün ruhsal belirtilerle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hanhan, U., & Arslan, T. (2007). İzmir'de konuşlanmış denizcilik şirketlerinin gemiadamlarına yönelik insan kaynakları politikalarının analizi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(3), 1-18.
- İncekara, B. (2021). Denizyolu taşımacılığı ve uluslararası ticaret. International Journal of Commerce, Industry and Entrepreneurship Studies (UTISGAD), 1(2), 111-123.
- Jensen, H. J., & Oldenburg, M. (2020). Training seafarers to deal with multicultural crew members and stress on board. International Maritime Health, 71(3), 174-180.

- Kafalı, M. (2014). Gemi inşa sanayinde bulanık karar verme uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kelemenis, A., & Askounis, D. (2010). A new TOPSIS-based multi-criteria approach to personnel selection. *Expert Systems with Applications*, 37(7), 4999–5008.
- Kumar, N., & Chan, F.T.S. (2007). Global supplier development considering risk factors using fuzzy extended AHP-based approach. *OMEGA* 35, 417–431.
- Kurt, Ö. (2010). Gemide çalışma koşullarının gemiadamları üzerindeki olumsuz etkileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Lou, S., & Xing, L. (2019). A hybrid decision making framework for personnel selection using bwm, mabac and promethee. *International Journal of Fuzzy Systems*, 21(8), 2421–2434.
- Muslu, A. (2017). Dördüncü sanayi devriminde insan kaynakları yönetiminin artan rolü ve önemi. III. Uluslararası Girişimcilik, İstihdam ve Kariyer Kongresi. Muğla, Türkiye, 618-622.
- Muslu, A. (2018). Kaliteli ve emniyetli gemi işletmeciliği için gemi adamlarının oryantasyon eğitimi. London: IJOPEC yayınları. 22, 137-148.
- Özdemir, Ü., & Güneroğlu, A. (2018). Cargo type selection procedure using fuzzy AHP and fuzzy TOPSIS techniques: the case of dry bulk cargo ships. *International Journal of Shipping and Transport Logistics*, 10(3), 259-280.
- Özer Çaylan, D., & Yıldız, R.Ö. (2016). An evaluation on the personnel selection criteria for third party logistics companies in Turkey: a qualitative research. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 59-81.
- Parlak, Z., & Yıldırım, E. (2005). Labour markets for and working conditions of Turkish seafarers: an exploratory investigation. *TR Dizin*, 1(5), 87-104.
- Piri Reis Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (Püsem), (2019). Gemiadamı Olabilme Koşulları, <https://www.gemipersoneli.com/bilgibank/kosullar.asp> . Erişim Tarihi: 26.06.2022.
- Progoulaki, M., & Roe, M. (2011). Dealing with multicultural human resources in a socially responsible manner: a focus on the maritime industry. *World Maritime University J Marit Affairs*, 10, 7-23.
- Smith, A.P., & Allen, P.H., & Wadsworth, E.J.K. (2008). Too tired to start? travel to the vessel and subsequent fatigue at work among seafarers. *The Ergonomics Society*, 616-620.
- Şaban, M., & Güğərçin, G. (2009). Deniz taşımacılığı işletmelerinde maliyetleri etkileyen faktörler ve sefer maliyetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 1(1),1-16.
- Teziç, E. (2007). Uluslararası mesleki ve teknik eğitim konferansı. T.C. Yükseköğretim Kurulu 2007. Ankara, Türkiye.
- Türkiye Cumhuriyeti Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2018(a). Gemiadamları ve Kılavuz Kaptanlar Eğitim ve Sınav Yönergesi, 2018(a).
- Türkiye Cumhuriyeti Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, 2018(b). Gemiadamları ve Kılavuz Kaptanlar Yönetmeliği, 2018(b).
- Uslu, K. (2021). Gemi adamlarında stres, tükenmişlik, depresyon düzeyleri ve ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yacan, İ. (2016). Eğitim kalitesinin belirlenmesinde etkili olan faktörlerin bulanık ahp ve bulanık topsis yöntemi ile değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazır, D., & Yay, S. (2022). Kimyasal tanker gemilerinde emniyet ekipmanlarını kullanan personelin yeterliği. *Çanakkale Onsekiz Mart University Journal of Advanced Research in Natural and Applied Sciences*. 8(3), 472-484.
- Yorulmaz, M., & Alkan, G. (2017). Denizcilik öğrencilerinin denizcilik sektöründeki kariyer beklentilerinin ve sektör çalışma koşulu algılarının analizi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(3), 471-480.
- Yücel, R. (2015). Gemiadamlarının örgütsel bağlılıklarının, iş performanslarına etkileri: İstanbul'da iç ve şehirler arası hatlardaki yolcu gemilerinde çalışan gemiadamlarına ilişkin bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 16(2), 227-250.
- Xu, Z. (2007). Multi-person multi-attribute decision making models under intuitionistic fuzzy environment. *Springer Science+Business Media.*, 6, 221-236.



Yüksek Rönesans: Derin Polarize Alanlar- Sanat Ve Bilimin Kesişimi

High Renaissance: Deep Polarized Fields - Intersection Of Art And Science

ÖZET

Genel olarak sanat ve bilime iki ayrı alan olarak yaklaşılmıştır, ancak incelendiğinde birinin diğerini etkilediğini anlamak kolaydır. Bilim ve sanat arasındaki ilişki yeni bir gerçek değildir. Bilimsel fikirler 15. yüzyılda Rönesans sırasında uzun zamandır sanata ve sanatçılara ilham kaynağı olmuştur. Bu sadece modern çağın yeniden doğuşu değil; bilim ve sanat alanında devrimdi. Rönesans döneminde, Avrupa toplumu Greko-Romen kültürünün yeniden doğuşuyla uyanmaya başladı. Katolik Kilisesi, bilim adamlarının fikirlerini adım adım kabul etmeye başladı, uzlaşma ile başlayan bu süreç, kültür ortamı ve hümanist düşüncenin canlanmasına neden olmuştur. Bilim insanlarından (en önemlilerinden biri) bugün modern bilimin ustası olarak kabul edilen Galileo Galilei'yi gösterebiliriz. İnsan bilgisinin sınırları hızla genişleyerek Rönesans'ın sanatsal gerçekçiliğinin temelini matematiğe dayandığından bahsetmek mümkündür. Bu doğrultuda, Rönesans dönemindeki sanatçıların matematiğin sağladığı yeni perspektifler sayesinde sanat alanında farklı arayışlara yöneltmiştir. İnsanın yaratma sürecinin tarihi; bilim ve sanatın beyinlerle bütünleşmesi gibi farklı disiplinleri tek çatı altında bir araya getiren Galilei Galileo'ya bilim insanı ve sanatçı Leonardo Da Vinci'ye tanık oldu. Galileo ve Da Vinci yalnızca bu bakış açısını değil, aynı zamanda rönesans filozoflarından esinlenen felsefi bir anlayışı da miras aldı. Bu araştırmada, sanat ve bilimin kökenlerini keşfedecek ve Rönesans'tan başlayarak bilim ve sanatın birlikteliğine tanık olan en önemli tarihi bölümlerin bazıları gözden geçirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Bilim, Greko-Romen, Doğrusal Perspektif, Odak Noktası, Astronomi, Uzay

ABSTRACT

In general, art and science have been approached as two separate fields but when examined it's easy to recognize the impressed one has on the other. The relationship between science and art was not a new fact. Scientific ideas have long inspired art and artists during the Renaissance in the fifteenth century. It was not just a rebirth of the modern era, but a revolution in the science and the art field. In the era of the Renaissance, European society began to awaken with a rebirth of Greco -roman culture. Catholic Church began to accept the ideas of scientists by steps. This process, which started with reconciliation has resulted in the cultural environment and humanist thought come alive. We can point to one of the most important scientists, Galileo Galilei, who is today considered the Master of Modern Science. It is possible to mention that the artistic realism of the Renaissance was based on mathematics by rapidly expanding the boundaries of human knowledge. In this direction, through to the new perspectives provided by mathematics, artists in the Renaissance period led them to different quests in the field of art. Galileo and Da Vinci not only inherited this perspective, but a philosophical sense as well that had been inspired by renaissance philosophers. The history of the human creative process has witnessed the integration of science and art in masterminds, Galileo Galilei who integrated different disciplines in a gather under one roof and the scientist and artist Leonardo Da Vinci. In this research, we've reviewed origins of art and science and review some of the most important historical parts that witnessed the integration of science and art - beginning with the Renaissance.

Keywords: Art, Science, Greco-Roman, Linear Perspective, Vanishing Point, Astronomy, Space

GİRİŞ

Sanat ve bilim tüm aşamalarında kültürü şekillendirmede, sanatsal vizyonları zenginleştirmede ve insanın yaratıcı hayal gücünü canlandırmada önemli bir yere sahiptir. İlk çağlardan beri; insan ve doğa üzerindeki hakimiyetini güvence altına almak, avcılık ve kendini savunma için araçlar üretme girişimleriyle (dini ve felsefeyi keşfetmeden önce bile) bilimi keşfettiği bilinmektedir. Bu bağlamda, daha iyi malzeme bilgisi ve daha iyi el becerisi gerektiren sofistike tarım aletlerinin üretimine doğru ilerlediğinden bahsetmek mümkündür. Bu ilkel araçların icadını, yaşamın insani ve bilimsel yönlerini temsil ettiği için "kültür" ün modern anlamı olarak nitelendirildiğinden bahsetmek mümkündür.

Kültür teriminden türeyen 'yetiştirmek' fiilinin bilim, sanat, matematik ve felsefe gibi bir çok alanın gelişmesine neden olarak (yukarıdaki dilbilimsel açıklamaların) kültürün evrensel anlamı adına bilim ve sanat bağlantısının birbiri ardından gelen kültürleri etkilemesindeki bağlantıyı açıkça göstermektedir. Bu zengin bağlantı sadece Sanatsal anlamda değil, aynı zamanda bilimsel yöntemi de harekete geçirerek gelişimine diyebiliriz. İnsan

Eylül Alıcı¹
Muammer F. Bozkurt²

How to Cite This Article

Alıcı, E. & Bozkurt, M.F. (2023). "Yüksek Rönesans: Derin Polarize Alanlar- Sanat Ve Bilimin Kesişimi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5872-5879. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.67865>

Arrival: 23 December 2022
Published: 28 March 2023

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

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnteraktif Medya Tasarımı, Türkiye, ORCID: 0000-0002-3497-217X

² Dr. Öğretim Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sanat Tasarım Fakültesi, Türkiye, ORCID: 0000-0001-9011-7293

yaratıcılığının tarihi Leonardo Da Vinci ve Galileo gibi dahilerin bilim ve sanatı birleştirmesine tanık olduğundan bahsetmek mümkündür.

Da Vinci ve Galileo'nun bilimsel devrimlerinin Rönesans ve Barok dönemlerinde sanatın yapısı üzerinde etkilerini; iki alan arasındaki etkileşimden nasıl yararlandıklarını; fikirler arasında doğa, dünya ve evren araştırmalarına dahil edilen gözlem ve deney ruhunun bilimsel fikirlerinin sanatçılar üzerindeki etkisini belgelemek ve tartışmak için batı sanatsal gelişiminin başlangıç noktası olan ve bu dönemlerin teolojik ve bilimsel bağlamlarının iniş çıkışlarını takip eden Greko-Romen döneminden başlayarak; öncelikle, sanat ve bilimin kesişim noktalarından, gözlem ve deney ruhunun bilimsel fikirlerinin sanatçılar üzerindeki etkisini ünlü eserlerin bazı örnekler üzerinden incelenecektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Greko-Romen ve Rönesans dönemindeki bilimsel fikirlerin sanatçılar üzerindeki etkisi ile sınırlandırılmıştır.

ORTA ÇAĞ: GREKO-ROMEN DÖNEMİNDE SANAT VE BİLİM

Greek dönemi (MÖ 756-MÖ 146) bilim ve sanatın birlikteliği ile açıkça ortaya çıktığı en önemli dönemlerden biri olduğu söylenebilir. Sanat, bilim, teoloji ve felsefenin tek bir yaratıcı sentez (biriklilik) içinde birleştiği, kültürel ve entelektüel bir atmosferde geometri, hesaplama doğruluğu (Computational Accuracy), saf güzellik, sakinlik gibi büyüleyici detayları ortaya çıkardığı görülebilir. Öglid, Pisagor, Arşimet gibi Yunan öncülerinin matematik ve geometri alanındaki bilimsel teorilerinin sanat ve müziğe olan estetik katkılarından bahsetmek mümkündür. Matematiksel teorilerini ve hesaplamalarını heykel ve mimari gibi görsel sanatlar alanına dahil eden Pisagor ve diğer Yunan öncülerinin başarıları, din ve felsefeyle uzlaşan bilimsel bir mirasın alt yapısını oluşturmuştur; hem temel bir yapı taşı hem de daha sonraki Avrupa kültürel gelişimi için verimli bir zemin haline geldiği söylenebilir.

Orta Çağ'da karanlık bir dönem yaşayan Avrupa toplumu, 14. yüzyılın'ın başında Rönesans'ın gelişimiyle uzun bir uykudan uyandığı bilinmektedir. Newton, Da Vinci, Galileo gibi dahiler, görsel sanatlara yeni bir soluk, canlılık, gerçekçilik ve insan estetik anlayışını geri kazandıran mühendislik, fizik ve anatomide bir bilimsel keşif devrimi başlattıklarından söz edebiliriz. Bu bağlamda, Da Vinci ve Galileo'nun 17. yüzyılda Batı sanatının gelişmesinde önemli bir etkisi olan astronomik başarılarıyla sonuçlandırıldığı bilinmektedir.

GALILEO: BİYOGRAFİ, SANAT ve BİLİMİN KESİŞİMİ

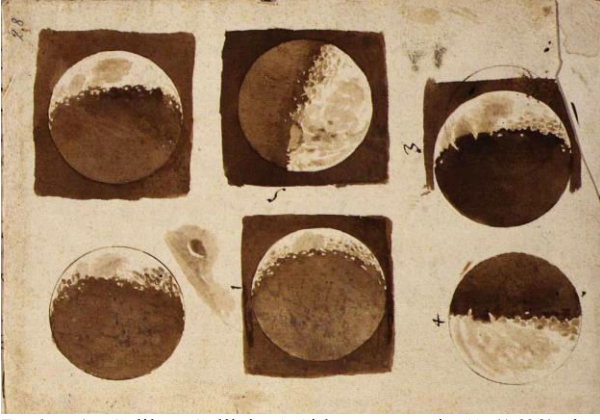
Galileo, 1564 yılında İtalya'nın Pisa kentinde doğdu. Eğitimini 1592'de Pisa'da tamamladı. Roma'da merkezi dini otoriteden uzak Venedik Cumhuriyeti'nin kuzey İtalya şehri Padua'ya taşındı. Padua; düşünce özgürlüğünden yararlanan birkaç Avrupa bölgesinden biriydi. Galileo'nun, Martin Luther King'in başlattığı reform hareketi ve Katolik kilisesinin, reformcuların fikirlerinden geri çekilmesi adına verdiği karşı devrim hareketine tanıklık ettiğinden bahsedebiliriz. Bilimsel bilginin ve rasyonelitenin insana yeni vizyonlar kazandıracığı gerçeğiyle, bilim adamları, sanatçılara ve diğer aydınlara dayatılan teolojik bilgiler, metinler ve öğretilerin yok olmasından endişe edilmesi durumu söz konusu olduğu söylenebilir.

Galileo'nun bilime dayalı kesin tanımları Muhafazakarların rahatsız etmesine rağmen O'nun sanat ve müzikle iç içe bir ailede büyümesi, araştırmaya ve yazmaya olan ilgisini hiçbir zaman kaybetmemesine neden olmuştur. Galileo'nun akustik emisyonlar ve ses titreşimleri konusundaki incelemeleri; bilim ve müzikle ilgilendiği, obsesif olduğu alanlar arasında bir kesişimin olduğundan bahsetmek mümkündür.

Galileo, saf melodinin, yazılı metnin yokluğunda bile dinleyicinin duygularını uyandırabildiği yeni bir müzikal güzellik anlayış içersindeydi. Bir müzik teorisi hümanistleşti, müziğin amacının sadece dinleyicinin kulağını memnun etmek değil, aynı zamanda ruhunu duygusal, entelektüel ve ahlaki olarak etkilemek olduğu konusunda hemfikir oldu (Panofsky E :05).

Müzik dışında Latin edebiyatı ve klasiklere ilgisi olduğu bilinen Galileo'nun, edebi yazılara ilişkin eleştirel değerlendirmeleri ve dünya atmosferinin dışıyla ilgili astronomik terimlerin kullanımları hakkındaki gözlemleri olduğu bilinmektedir. Bunları felsefe ve edebiyat ile sentezlenen bilimsel bir yaklaşımla analiz etmiştir. Ayrıca, Galileo'nun sanatçılardan oluşan yakın çevresi, estetik ve sanat eleştirilerine atıfta bulunduğu yazıları, görsel sanatlara olan ilgisinin bir göstergesi olduğundan da bahsetmek mümkündür.

Galileo'nun otobiyografisi incelendiğinde matematik alanı dışında görsel sanatlara dair incelemelerin daha ağır bastığı söylenebilir. 1609 yılındaki ay çizimleri resim anlamındaki becerisini kanıtlayarak O'nun mükemmel bir ressam ve tasarımcı olduğunu belgeleyebilir niteliktedir. Galileo sulu boya tekniğini kullanarak teleskobuyla gözlemlediği ay yüzeyini ve gölge/ışık değişimlerini gerçekçi bir şekilde belgelemiştir (Resim 1).



Resim 1: Galileo Galilei, " Sidereus nuncius" (1609), basılı kitap, Oklahoma Üniversitesi Kütüphaneleri Bilim Tarihi Koleksiyonları (Erişim Tarihi:22.12.2022)

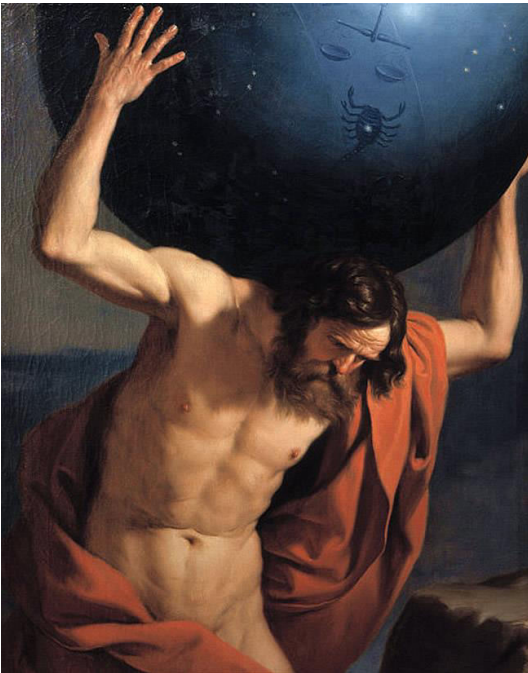
Kaynak: <https://www.phaidon.com/agenda/art/articles/2017/september/06/how-galileo-saw-the-night-sky/>

Galileo'nun Bilimsel Fikirlerinin Sanatçılar Üzerindeki Etkisi

17.yüzyıl boyunca Galileo'nun bilimsel çalışmalarının sanat ve kültür üzerindeki etkisi bilinmektedir. Sanatta doğanın, insanın ve nesnelerin doğru biçimde temsil edilmesi, sanatçıların kendilerini daha özgürce ifade edebildiği yeni bir perspektif kazanmıştır. Bu noktada, Galileo'nun fikirlerinin sanatçılara ilham kaynağı olduğu görülür. Temsil sanatındaki bilimsel ve astronomi alanındaki keşiflerin benzetimi ve bu keşiflerden elde edilen yeni tanımlar öykülenerek resmedilmiştir. Işık ve dokunsal değerlerin (tactile values) figüratif resminin stilinde ve öğelerinde, hareket, kütle ve uzayın temsil edilmesinde ortaya çıkmıştır. İnsan yaratıcılığının sınırlarının hızlı bir şekilde genişlediği açıkça görülmüştür.

Atlas Göksel Dünyayı Elinde Tutuyor (Atlas holding up the celestial globe) , Giovanni Francesco Barbieri (Guercino), 1646

Guercino, bu tuvali 1646 yılında Don Lorenzo de Medici için boyadığı bilinmektedir (Resim 2). Eserde, tanrı Zeus tarafından sonsuza kadar omuzlarında gökyüzünün kubbesini taşımaya mahkum edilen Atlas'ı tasvir etmiştir. Galileo'nun keşiflerinden etkilenen en önemli eserler arasındadır. O'nun evren hakkındaki bilimsel çalışmalarından ilham alan Guercino bunu cesurca sanatına aktarmış ve muhafazakarların "düz dünya" tanımını reddetmiştir.



Resim 2: Atlas Göksel Dünyayı Elinde Tutuyor (Atlas holding up the celestial globe) ,Giovanni Francesco Barbieri (Guercino), 1646

Kaynak: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Atlas_holding_up_the_celestial_globe_-_Guercino_%281646%29.jpg(Erişim Tarihi:22.12.2022)

Mısır'a Uçuş, (The Flight into Egypt), Adam Elsheimer, 1609

Alman ressam Adam Elsheimer bu eserde, incilde anlatılan Yusuf, Meryem ve İsa'nın Mısır'a yolculuğunu tasvir etmiştir. Resim, gece gökyüzünün natüralist betimlemesiyle ünlüdür (Resim 3). Elsheimer, Galileo'nun astronomik gözlemlerini kaydettiği aynı yıl olan 1609'da tabloyu tamamladığı bilinmektedir. Astronomiyle doğrudan bağlantılı

olması açısından son derece eşsizdir. Bu bağlamda, resimde gökyüzü tasviri daha önceki temsillerden farklı görünmektedir. Yıldız kümeleri ve samanyolu realist biçimde ifade edilmiştir.

Ay ve ışık detayları Galileo'nun "Sidereus Nuncius" kitabındaki bilimsel çizim ve tanımıyla eşleştiği söylenebilir. "Flight into Egypt" bir dizi geleneği bozan bir tablodur. Rembrandt ve Rubens kadar ünlü ressamlar üzerinde muazzam bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir.

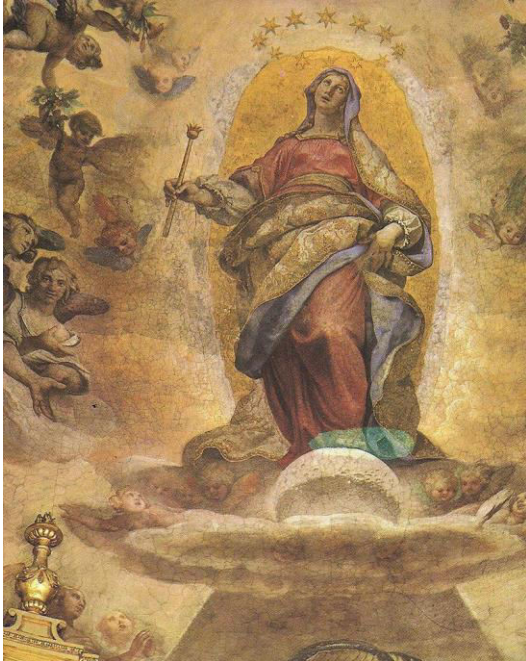


Resim 3: Mısır'a Uçuş, (The Flight Into Egypt), Adam Elsheimer, 1609

Kaynak: <http://www.thefamousartists.com/adam-elsheimer/the-flight-into-egypt> (Erişim Tarihi:22.12.2022)

Meryem'in Göğe Kabulü, (The Assumption of the Virgin), Lodovico Cardi, 1612

"Cigoli" olarak bilinen İtalyan ressam Lodovico Cardi'nin Santa Maria Maggiore kilisesinin kubbesinde boyanmış olduğu meşhur fresk Meryem Ana'nın yükselişini tasvir etmiştir (Resim 4). Eserde, Meryem Ana'nın altında ay ve başının üzerinde samanyolu galaksisi resmedilmiştir. Galileo'nun bilimsel araştırmalarına saygı niteliği taşımaktadır ve sanat yoluyla keşiflerinin ilk kabulü olarak görülmüştür. Ressam, uzay ve gök cisimlerinin tasvirini Galileo'nun teleskopik gözlemlerine göre boyamıştır. Ayrıca, teleskopun açısı fresk'in perspektifine ilham olmuştur. Bu nedenle, Meryem Ana "low angle" olarak resmedilmiştir. Bu açı aynı zamanda evrendeki insanlığın durumunu yücelterek ressamın muhafazakar kesime bir gönderme yaptığı düşünülmektedir.



Resim 4: Mısır'a Uçuş, (The Flight Into Egypt), Adam Elsheimer, 1609

Kaynak: <http://www.thefamousartists.com/adam-elsheimer/the-flight-into-egypt> (Erişim Tarihi:22.12.2022)

Samanyolu'nun Kökeni, (The Origin of the Milky Way Peter Paul Rubens), 1637

Rubens'in resim ve çizim alanında astronomiden etkilendiğini eserlerinde görmek mümkündür. "Samanyolu'nun Kökeni" resminde bu açıkça görülmektedir (Resim 5). Ressam, samanyolu galaksisini ve diğer tasvirleri yumuşak renk geçişleri ve keskin olmayan bir ışık kullanarak boyamıştır. Rubens'in Yunan mitolojisinden ilham aldığı söylemek mümkündür. Oğlu Herkül'e sonsuz yaşam vermek isteyen Zeus, onu ölümsüzlük sütünü emziren karısı

Hera'ya getirmiştir. Hera'nın göğsünden akan sütün açısını parlak yıldızların yolunu oluşturarak resmettiği görülmektedir. Bu bağlamda, teknik ve estetik olarak nesnelere gerçekçi tasvirlerinin Galileo'nun Barok tarzındaki gözlemleriyle örtüştüğü bilinmektedir.



Resim 5: Samanyolu'nun Kökeni, (The Origin of the Milky Way Peter Paul Rubens), 1637

Kaynak: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Birth_of_the_Milky_Way (Erişim Tarihi:22.12.2022)

YAKIN ÇAĞ: RÖNESANS DÖNEMİNDE SANAT ve BİLİMİN KESİŞİMİ

Rönesans (Aydınlanma) döneminde, Avrupa toplumu, yüzyıllardır süren hareketsizliğinden yavaş yavaş uyanmaya başladı. Katolik Kilisesi bilim adamlarının fikirlerini kabul etmeye başladıktan sonra, bir tarafta dini ve diğer otoriteler, diğer tarafta bilim ve sanat arasında verimli ilişkiler şeklinde olumlu dönüşümler ortaya çıktı. Katolik Kilisesi, bilim adamlarının fikirlerini adım adım kabul etmeye başladı, uzlaşma ile başlayan bu süreç, kültür ortamı ve hümanizmin canlanmasına neden oldu. Yaşam meselelerini ele almada bilimin, deney yapmanın ve uygulamanın önemini vurgulayan filozofların ortaya çıkmasından sonra; yeni rönesans adamlarının gelişmiş felsefi, deneysel ve pratik düşüncelerine yol açtı.

Descartes ve Francis Bacon gibi filozofların pratik fikirleri, oldukça gözlemci deneysel bilim adamlarının zihinleriyle pratik yapan Rönesans ve Barok sanatçıların eserlerini doğrudan etkiledi. Bilim ve sanat arasındaki ilişkiyi etkileyen bu aydınlamacı dönüşümlere ek olarak, Rönesans ve Barok'ta ortaya çıkan önemli bilimsel keşiflerden - optik fizik, bilimsel perspektif ve astronomi, anatomi ve coğrafya, yerçekimi, hareket alanlarından bahsetmenin önemi anlaşılmıştır.

Yukarıda bahsedilen keşifler, Rönesans hareketlerinin öncülüğünü yapan Alberti ve Brunelleschi gibi mimarlar ve bilim adamı Newton gibi multi-disiplin düşünürler tarafından yapıldı. Sonrasında onlardan etkilenen mimari, heykeller ve görseller, bilimsel bir bakış açısıyla ve gerçekçi estetikleriyle stilize edildi. Bu bağlamda, Galileo ve Da Vinci'nin keşifleri olmasaydı; (belki de) o dönem sanatçıları tarafından bilinmeyecekti.

Leonardo Da Vinci: Biyografi, Sanat ve Bilim

Leonardo Da Vinci 1452 yılında Floransa şehrinin yakınındaki Vinci köyünde doğdu. Zengin bir noter babanın gayri meşru çocuğu olarak dünyaya gelen Leonardo, 5 yaşına kadar annesinin köyünde büyüdü. Daha sonra, babasının onu yanına almasıyla aritmetik, gramer ve müzik alanında iyi bir eğitim aldığı bilinmektedir. Da Vinci'nin çocukluğundan beri ilgi duyduğu ve hakkında araştırmalar yaptığı, projeler geliştirdiği alanları sıralamak gerekirse; resim, heykel, mimari, mühendislik, müzik, şiir, edebiyat, linguistik, mekanik, anatomi, botanik, jeoloji, paleontoloji, matematik, fizik, entomoloji, astronomi, zooloji, meteoroloji, sahne tasarımı, metalürji gibi alanlardan bahsetmek mümkündür (Erdoğan,2020 :17)

Bahsedilen ilgi alanlarına olan yeteneğini fark eden babası Vinci'nin çizimlerini ünlü heykel ve resim ustalarından olan Andrea del Verrocchio'ya (1435-1488) göstermesiyle Floransa'da profesyonel sanat hayatına adım attığı bilinmektedir. Leonardo'nun yeniden doğuşun, seküler bir dünya düzeninin temellerinin kurulduğu, Rönesans'a ve batı kültürüne benzersiz bir katkı sağladığı bilinmektedir. O'nun yenilikleri resimde ve sanatta devrim niteliğinde olduğu kabul edilmiştir. Birçok yeni teknik geliştiren Leonardo, Raphael gibi Rönesans ressamlarına ilham kaynağı olmuştur. Ayrıca, İtalya'da heykel ve mimari üzerinde de etkisi olduğu bilinmektedir. Kimya'dan astronomiye, sanat, bilim ve teknolojiye olan ilgisinin çeşitliliğinden dolayı dahi ve "evrensel insan" olarak anılmaktadır. Edindiği bilgiler bağlamında, anatomi dahil diğer bilimsel keşiflerinin bir çoğu muhafazakarlar ve kilise baskısından dolayı gizli tutulmuştur.

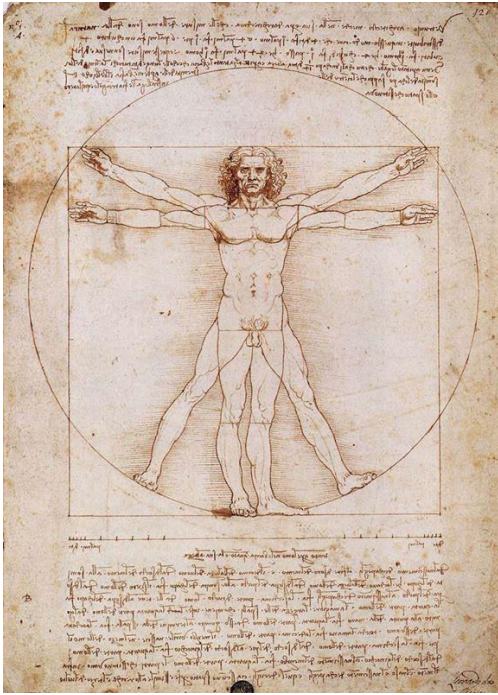
Leonardo'nun çalışma prensibi ve doğayla ilgili olan çalışmaları, birçok insanı reformist düşünceye yönelterek yeni bir bakış açısı kazandırdığını söylemek mümkündür. Bir bilim adamının misyonuna sahip bir sanatçı olan Leonardo'ya göre; sanatçı, tüm dünyayı bir bilim insanı gibi anlamalıdır.

Leonardo Da Vinci'nin Eserlerinin Günümüz Sanatı Üzerindeki Etkileri

Leonardo Da Vinci, 15. yüzyılda kimsenin hayal edemeyeceği tasarımları için vaktini modelleme yapmakla geçirmiştir. Planör, helikopter, paraşüt, silah, robot ve otomobil gibi günümüzde önemsenmeyen araç- gereçlerin ilk örneklerini tasarlamıştır. Sadece cihaz anlamında değil tıp alanında da çalışmaları olduğundan bahsetmek mümkündür. Düzinelerce kadavra üzerinde çalışarak kas ve tendon yapısını resmettiği bilinmektedir. Bu bağlamda, kanın nasıl damarlardan aktığı ve insan organlarının işleyişinin anlamak için fizyoloji okuduğu da bilinmektedir.

Barbara Maranzani'ye göre; Da Vinci, kariyerinin ilerleyen dönemlerinde öğrendiklerini en tanınmış eserlerinden birine uygulamıştır. "Vitruvius Adamı" çizimi, insan vücudunun mükemmel orantıdaki bir modeli olduğu bilinmektedir (Resim 6).

Çalışma, Da Vinci gibi insanlarda bulunan orantılılığın binaların tasarımına ve inşasına da uygulanması gerektiğine inanan antik bir Roma mimarından esinlenmiştir (Maranzani,2020, Web: <https://www.biography.com/news/how-leonardo-da-vinci-changed-your-life>).



Resim 6: Leonardo Da Vinci, Vitruvius Adamı (Vitruvian Man),(1490), Gallerie dell'Accademia, Venedik
Kaynak: <https://mymodernmet.com/leonardo-da-vinci-vitruvian-man/> (22.12.2022)

Vitruvius Adamı, Rönesans döneminde yapılmış örnek bir bilimsel sanat eseri olma özelliğini taşır. Bu anlamda, Leonardo'nun anatomi dışında oranlara duyduğu ilgiden bahsedebiliriz. Eser, Leonardo'nun insan ve doğayı birbiri ile birleştirme açısından bir baş yapıt olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte Leonardo'nun maddesel varlığı kare, ruhsal varlığı ise daire ile sembolize ettiği ve insanoğlunun iki yönünü çizimde bu şekilde ifade ettiği sanılmaktadır.

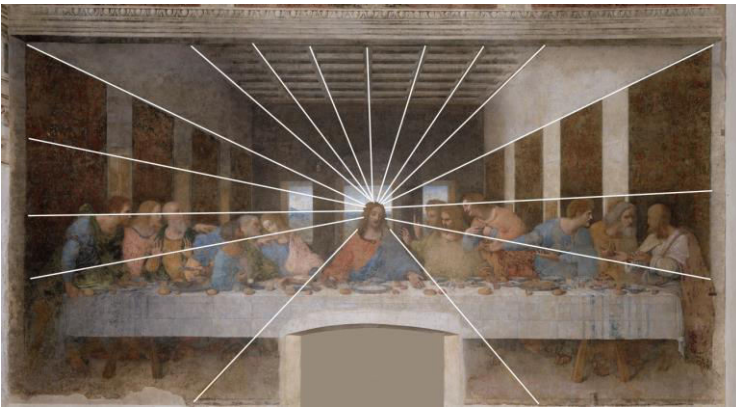
Leonardo'nun doğayı gözlemleyerek resim ve çizim yeteneğini bilimsel yönde kullandığını söylemek mümkündür. Kendisini bir sanatçıdan çok bilim adamı olarak nitelendiren Da Vinci perspektif, simetri, orantılar ve geometrinin çizimlerindeki öneminden bahsetmek mümkündür. Düz bir zeminde derinlik algısı yaratmak için doğrusal perspektif kullandığı bilinmektedir. İlk özgün eseri olarak sayılan "Annunciation" tablosunda, duvarlar, bahçe ve yol detaylarında perspektif detayları dikkat çekmektedir (Resim 7).



Resim 7: Leonardo da Vinci, (1472), 'Annunciation', Uffizi Galerileri(Le Gallerie Degli Uffizi)

Kaynak: <https://www.uffizi.it/en/artworks/annunciation> (23.12.2022)

Leonardo'nun "Son Akşam Yemeği" tablosunda yine perspektif detayını görmek mümkündür. İsa ve 12 havarisinin etrafındaki mimari yapı, zemin detayları bir odak noktası oluşturmaktadır. Da Vinci dramatik etki yaratmak ve doğru perspektifi yakalayabilmek adına çekiç ve çivi kullanarak "vanishing point" oluşturmuştur (Resim 8).



Resim 8: Leonardo da Vinci (1495–1498) İsa'nın Son Akşam Yemeği, (Last Supper), Santa Maria delle Grazie, Milano

Kaynak: <https://artincontext.org/the-last-supper-facts/> (Erişim Tarihi:23.12.2022)

Leonardo bilimin sunduğu olanakları olduğu gibi almak yerine kendi gözlemlerini kayda geçirip edindiği bilgiler ile yeni tasarımlar yapma yolunu seçtiği bilinmektedir. O'na göre makine icat etmek, resim yapmak, anatomiye incelemek, benzer şeylerdir. Onun çalışmalarını izlerken bilimle sanat arasında keskin sınırın tamamen kaybolduğunu görmek mümkündür (Bayav, 2009 S:123-142).

Leonardo eserlerini gerçekleştirmeden önce derin bir araştırmanın sonucunda idealindeki resime ulaşmak için bilimden yararlandığı açıkça görülmüştür. Bu bağlamda, onun bilimsel yönünün sanatına etkisi ve katkısı olduğundan bahsedebiliriz. Günümüzde, bilim insanları ve sanatçılar onun projelerini birebir tasarlayıp uygulamaya geçirmiştir. Anatomi çalışmaları ise araştırılmaya devam etmektedir. Tasarladığı 700'den fazla buluşu hala modern çağa ışık tutmaktadır.

SONUÇ

Bu yazı, Galileo ve Leonardo Da Vinci'nin Rönesans dönemindeki bilim ve sanat kesişimini, sanat kültürü üzerinden bilimsel buluşların etkisini sunmaktadır. İki Rönesans dahisinin gözleme dayalı deneysel yaklaşımın önemi ve dedüksiyon metodolojisinin kullanımını gerektiren bilimsel yaklaşımla eserlerini uyguladıklarını kanıtlamışlardır. Galileo ve Da Vinci'nin teolojik bakış açısının tam tersine gözlem yoluyla kurduğu bilimsel yaklaşımları, görsel öğeleri ve doğadaki nesnelere evrende görüldüğü gibi tasvirlemişlerdir.

Bu bağlamda, sanatçıların ve bilim insanlarının doktrinlerden sıyrılmış yeni bir bilimsel anlayışa neden olduğunu söylemek mümkündür. Sanatta ve bilimde ifade özgürlüğü kazanılmış ve evreni sorgulayarak "yetenekli teknisyen" sıfatından arınıp eleştirel gözlemciler haline gelmişlerdir.

İncelenen sanat eserleri örneklerinde: İki Rönesans dönemi dahisi gözlem yoluyla "realizm" temsiline doğru yöneldiğini söylemek mümkündür. Verilen örnekler doğrultusunda, nesnelere tasvirinde ışığı kullanarak gölgeleri ile objelerin şekillerini ortaya çıkarmak için kullandıklarını ve evreni taklit ettiklerinden bahsedebiliriz.

Galileo'nun bilimsel fikirlerinin bir diğer değişle, Dünya'nın küresel olduğu fikri ve gezegenlerin hareketi ile ilgili düşünceleri sanatçılara ilham olduğunu söylemek mümkündür. Ressamların, Evrenin sonsuzluğunu temsil eden eserlerinde bu durum açıkça görülmektedir. Ayrıca, insan figürünü daha görkemli ve üstün olduğunu yansıtmak

adına perspektiflerini daha "low angle" bir teknik kullanılarak, muhafazakarların insanlıkla ilgili düşüncelerine karşı çıktıklarından bahsedebiliriz.

Bu makale, Rönesans döneminde sanatsal ve bilimsel çalışmaların karşılıklı etkileşimini Leonardo Da Vinci ve Galileo gibi bir dizi öncü Rönesans sanatçısı ve bilim adamının başarılarına değinerek, iki alan arasındaki etkileşimden nasıl yararlandıklarını, fikirler arasında doğa, dünya ve evren araştırmalarına dahil edilen gözlem ve deney ruhunun bilimsel fikirlerinin sanatçılar üzerindeki etkisini ünlü eserleri üzerinden ortaya çıkarılmıştır.

KAYNAKÇA

Bayav, D. (2009), Leonardo Da Vinci'de Sanat, Bilim ve Etkileşimi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 11, Sayı 2 (123-142), Dergipark, Erişim Adresi: www.dergipark.org.tr/en/download/article-file/321633 (Erişim Tarihi: 20.05.2021)

Erdoğan Firdevs C. (2020), Sanatın Büyük Ustaları, Hayalperest Yayınevi S:17

Maranzani, B. (2020), Biography, "How Leonardo da Vinci Changed Your Life", www.biography.com/news/how-leonardo-da-vinci-changed-your-life (Erişim Tarihi: 20.05.2021)

Panofsky, E. (2013), Galileo as a Critic of the Art, Springer, S:05

İnsan, Kırsal Yoksulluk Ve Toprak İlişkisi Bağlamında Osmanlı Ve Cumhuriyet Dönemi Toprak Rejimi

The Ottoman And Republic Period Soil Regime In The Context Of Human, Rural Poverty And Soil Relationship

ÖZET

Genel olarak sanat ve bilime iki ayrı alan olarak yaklaşmıştır, ancak incelendiğinde birinin diğerini Osmanlı toprak rejimi, bir yandan sahip olduğu hukuki statüyle tarih sahnesinde uzun bir müddet varlığını devam ettirmesini bilirken diğer yandan da oluşumundaki tarihsel birikimiyle hem toprak kullanımı konusunda farklı ve ileri bir durum meydana getirmiş hem de toprağın fiziksel durumu ile ilgili olarak pozitif anlamda ekonomik durum oluşumunu sağlamıştır.

Cumhuriyet dönemi, imparatorluk bakiyesi topraklarda, imparatorluk mirası kurumlarla ve yeniden oluşturulmak istenen kurumsal yapıların zaman zaman beraberliği zaman zaman rekabeti üzerinde kurulmuştur. Bu beraberlik, olumlu sonuçları barındırdığı gibi kontrol edilemeyen durumları da barındırmıştır. Osmanlı Devleti'nden devralınan sosyal yapının başlangıçtaki en önemli unsur; tarım, toprak ve zirai faaliyetlerdir. Dönemin konjonktürel tablosunun en fazla öne çıkan yanı, yerleşimin şehirlerden çok köylerde olması ve ekonomik yapının tarıma dayanıyor olmasıdır.

Bu çalışmada, Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi toprak rejiminin karşılaştırılması yapılmıştır. Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi toprak rejiminin karşılaştırılmasında kısıtlılık ve sorun; karşılaştırmanın Osmanlı döneminin son dönemiyle ve Cumhuriyet döneminin yaklaşık 100 yılı ile sınırlı olmasıdır. Toprak rejimi ile ilgili olarak, Osmanlı Devletinin son dönemine göre Cumhuriyet döneminin hareketliliği daha fazladır. Bu çalışmada yapılan karşılaştırmada genel değerlendirmeden ziyade öne çıkan ve esasla ilgili olan konular üzerinde durulmuştur. Öncelikle geçmişte yaşanmış sorunlar ve yanlışlıklar belirlenmesi amaçlanmıştır. Daha sonra bu amaç çerçevesinde bundan sonra aynı sorunların ve yanlışlıkların olmaması için yapılması gerekenlerin neler olduğu üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kırsal Yoksulluk, Toprak Rejimi, Tarım Arazisi.

ABSTRACT

The Ottoman land regime, on the one hand, knew its existence on the stage of history for a long time with its legal status, on the other hand, with its historical background in its formation, it created a different and advanced situation in terms of land use and created a positive economic situation in relation to the physical condition of the land.

In the Republic period, the empire's remnant lands, from time to time, were based on competition from time to time with the institutions of the empire and the institutional structures to be rebuilt. This togetherness has not only positive results but also uncontrollable situations. The most important element of the social structure taken over from the Ottoman Empire; agriculture is land and agricultural activity. The most prominent aspect of the conjunctural picture of the period is that the settlement was in villages rather than cities and the economic structure was based on agriculture.

In this study, the comparison of the Ottoman period and the Republic period land regime has been made. Limitation and problem in comparing Ottoman and Republic land regimes; the comparison is limited to the last period of the Ottoman period and the first approximately 100 years of the Republic period. Regarding the Torak regime, the dynamism of the Republic period is more than the last period of the Ottoman Empire. In the comparison made in this study, the emphasis was placed on the issues that stand out and are related to the basis rather than the general assessment. First of all, it is aimed to determine the problems and inaccuracies that have happened in the past. Later, within the framework of this purpose, it was focused on what should be done to ensure that the same problems and mistakes do not occur after that.

Keywords: Rural Poverty, Soil Regime, Agricultural Land.

GİRİŞ

Toprak rejimleri genel olarak, kırsal yoksulluk başta olmak üzere yoksulluk, gelir dağılımı adaletsizliği, göç, demografik yapı, sosyal dışlanma, Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYH)'nin düşük olması, az gelişmişlik vb. sorunların temelini oluşturmaktadır. Bu anlamda, toprak rejimini, salt toprak mülkiyeti olarak ele almak hem doğru değildir hem de yetersiz bir bakış açısının ürünüdür.

Toprak rejimi ile insan ilişkileri sosyal politikanın özellikle yoksulluk ve göç konularıyla yakından ilgilidir. Toprak rejimi, aynı zamanda kırsaldan kente göçle yakından ilgilidir. Bu konudaki yanlışlar, beraberinde çarpık şehirleşmeyi de getirmektedir. Bu çalışma ile geçmişte yaşanmış sorunlar ve yanlışlıklar belirlenmesi

Mustafa Hatipler¹ 

How to Cite This Article

Hatipler, M. (2023). "İnsan, Kırsal Yoksulluk Ve Toprak İlişkisi Bağlamında Osmanlı Ve Cumhuriyet Dönemi Toprak Rejimi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5880-5886. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68168>

Arrival: 03 January 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Edirne Sosyal Bilimler MYO Dış Ticaret ve Pazarlama Böl., Edirne-Türkiye ORCID: 0000-0002-2090-3042

amaçlanmıştır. Daha sonra bu amaç çerçevesinde bundan sonra aynı sorunların ve yanlışlıkların olmaması için yapılması gerekenlerin neler olduğu üzerinde durulmuştur.

Osmanlı döneminin son dönemiyle ve Cumhuriyet döneminin yaklaşık 100 yılı ile sınırlı olarak yapılan literatür taramasına göre, Osmanlı Devleti'nin son döneminde yaşanan sorunların büyük bir kısmının kaynağı toprak rejimindeki sorunlardır denilebilir. Benzer durum, Cumhuriyet dönemi Türkiye için de geçerlidir. Toprak rejimine dair uygulamalarda yaşanan gecikme ya da yanlış beklentiler, kuruluşa ve sonraki yıllarda hatta günümüzde birçok toplumsal ve ekonomik sorunun temel kaynağı niteliğindedir. Özellikle köyden/kırsaldan şehre göçü önlemeyi öncelmiş olan toprak rejimi politikalarına rağmen, gelinen noktanın, parçalı araziler ve terkedilmiş köyler, işlen(e)meyen topraklar noktasına gelmiş olması, bu konuda bir kere daha ve çok ciddi olarak kafa yorulmasını şart kılmaktadır. Daha da ilginç olanı, arazilerin yerli ya da yabancı büyük sermaye adına toplanıyor olmasıdır ki bu Osmanlı döneminin de Cumhuriyet döneminin toprak rejimi çalışma ve gayretleriyle taban tabana zıt bir durumdur. Osmanlı Devleti'nde toprak rejimi (mülkiyet ve üretim ilişkileri), siyasal ve sosyal yapı ile çok yakın ve güçlü bir bağa sahiptir. Osmanlı Devleti toprak rejimi olarak istinat noktası 1858 tarihli Arazi Kanunnamesidir. Adı geçen kanunname ile klasik dönemde uygulanmış olan miri toprak rejimi sona erdirilmiştir.

Öte yandan 1923 yılında, büyük ve şartları ağır bir savaş sonrasında, genç Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Bir yandan 700 yıllık bir imparatorluğun yaşam tarzı, toplumsal yapılarının etkisi, baskısı diğer yandan da çağdaşlaşma ve "muasır medeniyetler seviyesi" ni yakalama arzusu genç Cumhuriyetimizin çizgisini belirlemede etkili olmuştur. Bu çizgide, Cumhuriyet dönemi toprak rejimi de Osmanlı Devleti toprak rejiminin son dönemlerdeki bozulmuş halinden olsa gerek tamamen farklı amaçlara ve tamamen farklı uygulamalara sahne olmuştur. Şüphesiz en önemli farklılık; mülkiyet ve amaç alanında olmuştur.

Gelecekte özellikle, toprak rejimindeki değişiklikleri ekonomik, sosyal ve kültürel sonuçları gibi konuları daha ayrıntılı bir şekilde inceleyen araştırmalara yapılabilir. Bunun yanı sıra, köyde yaşamın cazibesinin artırılması için yapılabilecek politika önerileri de araştırılabilir. Ayrıca, köyden şehre göçün sosyo-ekonomik nedenleri ve sonuçları gibi konular da ele alınabilir. Ayrıca, toprakların parçalanmasının sonuçlarına odaklanarak, toprakların kullanımı ve işletilmesi ile ilgili politikaların ve mevzuatın etkililiği de incelenebilir. Bu tür araştırmalar, toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimleri anlamak ve gelecekte daha sürdürülebilir ve eşitlikçi toprak politikaları geliştirmek için önemlidir.

OSMANLI TOPRAK REJİMİ

Osmanlı toprak rejimi mülkün sahibi olmak bakımından ele alındığında bu toprakların öşri ve haracî olduğu gibi yarı mülk ve yarı devlet toprağı sayılabilecek araziler de olduğu görülmektedir (Akdağ, 1975).

Osmanlı toprak rejiminin esası, toprağın mülkiyeti ile belirlenmiştir. Bu sistemin yapısını; toprağın devlete ait olması, faydalanma hakkının köylüde olması, Sipahinin toprağı köylüye adeta kiralaması ve vergi gelirlerini toplayıp asker beslemesi oluşturmaktadır (Akdağ, 1975; Genç, 2005).

Osmanlı toprak rejiminde, topraklar; devlet mülkiyetinde olan topraklar (mirî arazi), özel mülkiyet sayılabilecek topraklar ve vakıf olan topraklar olmak üzere üç ana grupta ele alınabilir (Akdağ, 1975).

Osmanlı Devleti Toprak Rejiminin Tarihi Süreci

Osmanlı Devleti toprak rejimi, tarihi süreç içinde gelişmiş bir sitemdir. Doğal olarak da Selçuklu Devleti ve Doğu Roma İmparatorluğu toprak rejimlerinden etkilenmiştir (Divitçioğlu, 2015: 27-28). Bu oluşum içinde ilk dönemlerde padişahlar, arazinin mülkiyetini elinde tutmuş ve kullanımını askeri hizmet karşılığında askerler arasında dağıtmışlardır (İnalçık, 1993: 23).

Osmanlı toprak rejiminin özünü oluşturan Miri toprak rejimi, sadece Osmanlı Devleti'ne has bir uygulama değildir. Bu uygulama Selçuklu İmparatorluğu'nda ve Anadolu Selçukluları'nda mevcuttur. Aynı şekilde benzer uygulamalar Roma İmparatorluğu'nda, Ortaçağ Avrupa'sında ve Bizans İmparatorluğu'nda da mevcuttur (Barkan, 1980).

Mirî Arazi Rejimi

Osmanlı toprak rejimi miri arazi olan topraklarda uygulanmıştır. Miri arazi; geliri tamamen hazineye ait olan arazi (Arazi-i Mirîye-i Sırfa) ve yalnız geliri veya hem geliri ve hem de tasarruf hakkı yahut sadece tasarruf hakkı belirli bir amaca tahsis edilmiş olan arazi (Arazi-i Mirîye-i Mevkufe) olarak adlandırılan topraklardan oluşmaktadır (Akdağ, 1995). Bu toprakların mülkiyeti devlete aittir. Miri arazi en gelişmiş olarak tanımını 1858 yılında çıkarılan Arazi Kanunu'nun 3. Maddesinde bulmaktadır. Bu tanıma göre:

“Rakabesi (çıplak, kuru mülkiyeti) devlet hazinesine (beytülmal) ait olarak ihale ve dağıtımı Osmanlı Devleti tarafından sürdürülen tarla, çayır, yayla, kışla, koru ve benzeri yerlerdir ki, eskiden malı başkasına bırakma ve mahlûlât olarak arsa sahibi kabul edilen tımar ve zeamet sahiplerinin ve bir aralık mültezim ve vergi tahsildarlarının izin ve dağıtımı ile tasarruf olunurken, bunların yürürlükten kaldırılmasıyla şimdi Osmanlı Devleti tarafından bu konuyla görevlendirilen zâtın izin ve dağıtımı ile tasarruf olup mutasarrıfları ellerine yüce tuğralı tapu senetleri verilir.” (Cin, 1985: 45-68).

Bu tanıma göre, miri arazinin çıplak mülkiyeti devlete aittir, işletilmek üzere, süresiz olarak, köylüye verilmektedir (Genç, 2005; Akdağ, 1995):

Dirlik (Tımar) Sisteminin Özellikleri

Osmanlı toprak rejiminin esasını Dirlik (tımar) teşkil etmektedir. Tımar sisteminde, Devlet, sahibi olduğu arazinin belirli bir kısmını karşılığında vergi ve asker yetiştirmek başta olmak üzere belirli hizmetler karşılığında bir şahsa vermektedir (Barkan, 1980). Bu şahsa Tımar sahibi ya da Sipahi denilmektedir. Tımar sahibi, kendisine verilen arazileri, kendi adına ya da bir başkasına da işlettiremez (Üçok, 1943: 259-452; Genç, 2005).

Dirlik sisteminde arazi, başlangıçta tımar ve has adıyla ikiye ayrılmakta iken daha sonra tımar, zeamet ve has olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Pakalın, 1993: 498-503). Bu yapıda; geliri 20.000 akçeye kadar olan arazi tımar, fazlası yerine ve miktarına göre zeamet ve has olarak değerlendirilmiştir (Genç, 2005). Dirlikler; türlerine göre, tımar sahibinin devlete karşı olan sorumlulukları da değişmektedir. Dirlikleri tımar arazisinin mülk olarak verilip verilmediğine, dirlik arazisinin gelirine, tımar sahiplerinin gördükleri işlere, tımarın verilmiş şekline ve tımarın mali durumuna göre olmak üzere 5 çeşit altında tasnif etmek mümkündür (Pakalın, 1993: 498-503).

CUMHURİYET DÖNEMİ TOPRAK REJİMİ

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, 50 hektar (500 dekar) ve daha büyük mülklerin ülkedeki toplam arazi kaynaklarının mülkiyet dağılımında önemli yer tuttuğu görülmektedir. 1934 yılında, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM)’nde 1075 ailenin elinde 580.000 hektarlık işlenmiş arazi olduğu açıklanmıştır (Tezel: 2002: 359).

Cumhuriyet Döneminde toprak rejimi ile ilgili olarak Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu yanında, bazıları iskâna, bazıları da münhasıran Devlet arazisinin ve 200 dönümü geçmemek üzere talep eden köylü ve kasabalıya arazi verilmesine ait olmak üzere çıkarılan kanunlar olarak: 155 sayılı ve 2 Haziran 1929 tarihli Kanun, 1921 yılında çıkarılan Bütçe Kanunu’nun 25. maddesinin A bendi ve 14 Haziran 1944 tarihli ve 2517 sayılı İskân Kanunu, sayılabilir (Pamak, 1980: 127-167). Bu kanunlardan özellikle, 1921 yılı Bütçe Kanunu 25. Maddesine eklenen A bendi ile toprağı olmayan köylü kesime 10 yıllık taksitlerle ödemek üzere arazi verilmiştir.

Bu kanunların yanında Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde en büyük değişiklik 1961 Anayasası ile gerçekleşmiştir. Cumhuriyet dönemi toprak rejimini üç ana devrede ele almak mümkündür. Bunlar; Cumhuriyetin ilk 25 yılı içinde başlayan ve 1961 yılına kadar süren çalışmalar, 1961 yılı çalışmaları ve 1973 yılından günümüze olan çalışmaları, şeklindedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1961 Yılına kadar Yapılan Çalışmalar

1924 Anayasası, özel mülkleri kamulaştırmaya karşı koruyan hükümler getirmiştir. 1926 yılında kabul edilen Medeni Kanun’la özel mülkiyetin yasal gücü nedeniyle, geniş tarım alanları üstünde faaliyet gösteren ailelerin, bu alanları tam malik sıfatıyla tapuya kaydettirmeleri sağlanmıştır (İpekçi, 2008). Bu durum, 1929 yılında yapılan yasal düzenlemeyle, Osmanlı döneminden kalma arazi tasarruf belgesi olanlara da uygulanmıştır. Böylelikle elinde bu tür belge bulunan nüfuzlu aileler, çok geniş alanların mülkiyetini almıştır (Velidedeoğlu, 1963: 16). Bu yasal düzenleme Şubat 1937’de Anayasa değişikliği içeren 3115 sayılı Kanun’la sınırlandırılmıştır. Büyük zorluklara rağmen; 1923-1950 arasında 430.000 aileye 1,5 milyon hektar kadar arazi dağıtılmıştır (İpekçi, 2008).

1945 yılının Mayıs ayında, “4753 sayılı Çiftçiyi Topraklandırma ve Çiftçi Ocakları Kurulması” hakkındaki kanun tasarisını Meclis’e sunulmuş, Çiftçi Ocakları kısmı kaldırılarak Haziran 1945’te, kanunlaşmıştır (İpekçi, 2008). Bu dönemin topraksız köylüye toprak dağıtma ameliyesinin yasal dayanağı bu kanun olmuştur.

Toprak dağıtımı ile ilgili radikal çalışmalar, 1945 yılında çıkarılan işbu 4753 sayılı Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ile başlamıştır. Bu kanunla büyük toprakların kamulaştırılması ve toprak mülkiyeti yapısındaki düzensizlikleri ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. 4753 sayılı yasa, nedensiz üst üste 3 yıl ekilip biçilmeyen tarım arazisinin, Tarım Bakanlığı’nın kararıyla işlenmiyor sayılması ve kamulaştırılmasını öngörmekteydi. Ancak kamulaştırmayı içeren bölümü 1950 yılında kaldırılmıştır (Türker, 2010: 38-57).

Cumhuriyetin kuruluşundan 1961 Yılına kadar Yapılan Çalışmalar

1961 Yılı Çalışmaları

1961 Anayasası ile (1961 Anayasası'nın 37. Maddesine göre), topraksız her yurttaşa toprak verilmesi şartı ortadan kaldırılmış ve toprak dağıtımında toprağın verimli olarak işletilmesi esası getirilmiş, aynı 37. Madde ile o zamana kadar muğlak bulunan devletin verdiği arazinin miras yoluyla intikali kayıt altına almış, toprak dağıtımında, özel mülkiyete el konulabilme şartı yanında esas ve öncelik olarak devlet arazisinin dağıtılması belirlenmiş ve toprak dağıtımıyla esas gaye olarak köyden kente göçün önlenmesi temel amaç edinmiştir (Pamak, 1980: 127-167).

Bu Anayasanın 37. Maddesiyle 38. Maddesinin 2. fıkrası ve 53. Maddesi toprak rejimiyle ilgili; ilk olarak toprak dağıtımında ülke topraklarının verimli olarak işletilmesi ve toprağın sadece isteyen çiftçiye verilmesi esası ortaya konmuştur (Tezel, 2002; İpekçi, 2008).

Özetle, 1923-1973 arasında toprak rejimi ile faaliyetler olarak; 1940-1944 tarihleri arasında 53.000 aileye 875.000 dekar, 1949-1952 tarihleri arasında 80.606 aileye 98.037 dekar, 1950-1960 tarihleri arasında 350 bin aileye 18 milyon dekar, toprak dağıtılmıştır (Türker, 2010: 38-57).

1973 Yılı ve Sonrası Çalışmaları

Bu dönemde toprak rejimi ile ilgili olarak belirleyici olan husus; Haziran 1973 tarihinde çıkarılan 1757 sayılı yasa olmuştur. Şanlıurfa'nın pilot il uygulamasını kapsayan yasa; toprak verimli işletilmesini, topraksız çiftçiye çiftçilik yapması şartıyla toprak verilmesini ve toprak verilen aile reislerinin ilgili olan bir kooperatife girme zorunluluğunu içermekteydi (Tezel, 2002). Ancak uygulamaların başında Yasa, Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir (Türker, 2010: 38-57; Dalkıran, 2017a).

1984 yılında 3083 sayılı Sulama Alanlarında Arazi Düzenlemesine Dair Tarım Reformu Kanunu, 1985 yılında da 3155 sayılı Tarım Reformu Genel Müdürlüğü'nün Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun yürürlüğe girmiştir. 3155 sayılı Kanunla Tarım Reformu Genel Müdürlüğü (TRGM) kurulmuştur. 3083 sayılı kanunun yarım kalan uygulamaları tamamlanmaya çalışılmıştır (Türker, 2010: 38-57). Bu çerçevede, ilgili yasal değişikliklerle birlikte 1987 yılında, 1757 sayılı kanunla dağıtımı yapılmış olan 36 köyde 754 topraksız ve az topraklı çiftçi ailesine 101.977 dekar arazinin tapuları verilmiştir.

2005 yılında Hazine arazilerinin kullanımlara satışını düzenleyen 4070 sayılı kanun çıkarılmıştır. Bu kanunla, daha önce dışarıda bırakılan tarım reformu uygulama alanları satışa dâhil edilmiştir. Bu kapsamda 6.193 dekar arazinin satışı, 32.894 dekar arazinin de Kamu Kurum ve Kuruluşlarına tahsisi gerçekleştirilmiştir.

Cumhuriyet dönemi toprak politikasının bir diğer faktörü de toplulaştırma'dır. 1961-2009 yılları arasında 1.115.000 ha arazi toplulaştırılmıştır (TRGM, 2010: 41). Genel bir değerlendirme olarak Cumhuriyet döneminde toprak ve tarım reformu uygulamaları aşağıda yer alan Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Genel Olarak Cumhuriyet Dönemi Toprak Rejimine Dair Düzenlemeler

Kurumlar / Yıllar	Arazi Kamulaştırması		Arazi Topplulaştırma		Arazi Dağıtımı	
	Hektar	%	Hektar	%	Hektar	%
1923-1944 Yılları Arasında (Çiftçiye Topraklandırma Kanunu)	-	-	-	-	1.200.000	34,2
Toprak-İskân İşleri (1951-84) Genel Müdürlüğü	13.364	6,3	-	-	2.205.372	62,8
Toprak-Su Genel Müdürlüğü	-	-	70.000	6,9	-	-
Toprak-Tarım (1971-1984) Reformu Müstş. (1757 sayılı Kanun)	169.000	92,7	-	-	23.090	0,7
Köy Hizmetleri (1984-2005) Genel Müdürlük	-	-	250.000	24,7	-	-
Tarım Reformu (1984- Gnmz) Genel Müdürlük (3083 sayılı Kanun)	-	-	692.000	68,4	81.881	2,3
TOPLAM	182.364	100	1.012.000	100	3.510.343	100

Kaynak: Eren, 2008: 47.

GENEL HATLARIYLA OSMANLI TOPRAK REJİMİ VE CUMHURİYET DÖNEMİ TOPRAK REJİMİ KARŞILAŞTIRMASI

Osmanlı toprak rejimi, bir yandan sahip olduğu hukuki statüyle tarih sahnesinde uzun bir müddet varlığını devam ettirmesini bilirken diğer yandan da oluşumundaki tarihsel birikimiyle hem toprak kullanımı konusunda farklı ve ileri bir durum meydana getirmiş hem de toprağın fiziksel durumu ile ilgili olarak pozitif anlamda bir ekonomik durum yaratmıştır.

Genel Olarak Osmanlı Dönemi Toprak Rejimi ve Cumhuriyet Dönemi Toprak Rejimi

Osmanlı toprak rejimi, Osmanlı Devleti döneminde geçirdiği hukuki dönüşümlerle kalıcı bir hukuki duruma dönüşmüştür. Bu noktada 1858 tarihli "Arazî Kanunnamesi" belirleyici olmuştur. Bu şekilde de uygulama,

fermanlara bağı bir konumdan yasalara bağı ve yasalarla düzenlenen bir konuma yükseltilmiştir (Berki, 1973: 65-70).

Osmanlı toprak rejimi, Arazi Kanunu'na bağı olarak şekillenmiştir (Aydın, 1991: Md. 69). Kanun çerçevesinde, kendisine toprak verilecek kişilerin arazisinin olup olmadığına bakılmamıştır. Bu noktadaki devlet hassasiyeti, toprağın boş kalmayıp işlenmesini öngörmektedir. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde temel farklılık burada yaşanmıştır. Çünkü Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde toprağın işlenmesi esasının yanında hatta daha çok sosyal dengeler gözetilmiş, topraksız köylünün toprak sahibi olması noktasında yoğunlaşmıştır (Üçok, 1943: 65-70).

İki Toprak Rejimi Arasındaki farklılıklar

Bu farklılıklar belirli sınırlılıklar içinde ele alınmıştır. En önemli sınırlılık; Osmanlı toprak rejiminin geçmişte kalmış ve durağan bir yapısı olmuş olmasının yanında Cumhuriyet dönemi toprak rejiminin dinamik ve değişken bir yapıya sahip olmasıdır. Bu değişken yapı nedeniyle, başlangıçtaki uygulamalar ile daha sonraki uygulamalar farklılık arz etmektedir. Bu farklı uygulamalar karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, mukayese daha çok genel yapılar üzerinde yürütülmüştür. İki rejim arasındaki belirgin farklılıklar kısaca şu şekilde izah edilebilir:

- ✓ Osmanlı toprak rejiminde toprak talebinde bulunanların toprağı olup olmadığı hususu göz önüne alınmamış, toprak varsa talepler değerlendirilmiştir. Cumhuriyet dönemi, talep sahibinin toprağı olup olmadığına bakılmış olanlara verilmemiştir. Bu konu; Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu'nda ve 1961 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda belirtilmiştir (Pamak, 1980: 127-167).
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde, toprak tahsisi yapılanın çiftçilik yapıp yapmaması değil, toprağın işlenmesi öncelenmiştir. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, hem sosyal yapı hem de köyden kente göçün önlenmesi düşüncesiyle, toprak verilenin ve toprağı olanın çiftçilik yapması esası getirilmiştir (Üçok, 1943: 65-70; Pamak, 1980: 127-167).
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde mer'i olan "Arazi Kanunu", hem ziraate elverişli olup fertlere dağıtılan mirî arazinin hem de beş ayrı statüye tabi olmuş olan arazilerin tabi olduğu kanundur. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminin "Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu" sadece ziraata elverişli araziye ve bu arazinin dağıtımına dair hükümler ihtiva etmektedir (Pamak, 1980: 127-167).
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde çiftçi/köylüye tahsis edilen toprağın çıplak mülkiyeti devlete ait olup kullanım hakkı (intifa), tahsis edilene aittir ve miras yoluyla intikal eder. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, kendisine toprak verilene, o toprak tapusu ile birlikte verilmiştir. Bu tapunun iptali durumunda toprağın mülkiyeti hazineye intikal etmektedir (Pamak, 1980: 127-167).
- ✓ Osmanlı toprak rejimine göre toprak verilen kişiler, bu toprağı hem işleme hem de (yarıcılık ve/veya kiraya vermek) işletme hakkına sahiptir. Cumhuriyet dönemi toprak rejimine göre, çiftçi devletten arazi almış ise onu işlemekle yükümlüdür.
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde verilen toprağın kullanım hakkı mirasçılara intikal etmektedir. Bu intikal irsen intikal olmayıp bütün mirasçılara aittir. Bu intikal; toprak bütünlüğünü bozmamaktadır. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, kendisine toprak verilen ölmüş olsa da kalan toprak bütün varislere geçmekte ve bu durumda toprağın parçalanmasına vesile olmaktadır (Üçok, 1943: 65-70).
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde miras hukukuna göre, her kanunî mirasçının mahfuz hisseye sahiptir ve mirasçının mücerret intifa hakkı olma durumu yoktur. Oysa Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, Medenî hukukumuzdan dolayı, verasetten intikal etmeyen, sınırlı intifa (faydalanma) hakkı vardır.
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde toprak talep edenin aile reisi olması şartı yoktur. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde aile reisinin toprak taleplerinde rüçhan hakkı vardır. Bu nedenle, Osmanlı toprak rejiminde, toprak çok, vasi az durumu ve köyden şehre göç zor söz konusu iken Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde toprak az ve köyden şehre göçün daha kolaydır. (Pamak, 1980: 127-167).
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde, toprak dağıtımında cinsiyet ve aile reisliği ön planda değildir ve kadına toprak dağıtımı yapılabilmesi mümkündür. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, aile reisi dışında kadının toprak dağıtımından yararlanması mümkün değildir. Böyle bir talep, kadının evli olmaması, Ziraat Fakültesi'nden mezun olması ya da tarım kursları görmüş olması ve çiftçilik yapmayı taahhüt etmesi şartıyla mümkündür (Üçok, 1943: 65-70).
- ✓ Osmanlı Devleti toprak rejimi Arazi Kanunnamesi sonrasında toprağın ihtiyaca yetecek genişlikte olması esasına tabidir. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde toprak; böyle bir kriter aramaksızın köylü ve çiftçi ailelere geçimlik olarak verilmesi esasını taşımaktadır (Pamak, 1980: 127-167).

- ✓ Osmanlı toprak rejiminde, toprak, tarıma tahsisli ve tarım amaçlı kullanım şartına sahiptir. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, bu şart, 25 yıllık bir zaman ile sınırlıdır. 25 yıl sonra bu şart hükümsüzdür.
- ✓ Osmanlı toprak rejiminde, devlet tarafından ürün bazında, çiftçiyi korumak amacıyla taban fiyat uygulaması ve prim, teşvik uygulaması yoktur. Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, sosyal dengeler ve köyden şehre göçü önlemek amacıyla, ürün bazlı taban fiyatı uygulamaları ve prim, teşvik uygulamaları yapılmıştır.

SONUÇ

Osmanlı toprak rejiminde, toprağın bölünmemesi ve buna bağlı olarak sürekli üretim ve üretimin artması esası varken, Cumhuriyet dönemi toprak rejiminde, miras hukuku ve diğer nedenlerle toprağın bölünmesi önlenememiştir. Bu sorun, zaman içinde çok büyük sorunlar ortaya çıkarmış; birçok büyük tarım arazisi zamanla, küçük parçalara bölünmüştür. Bu bölünmüşlük, hem üretimi etkilemekte hem de üretim giderlerini büyütmektedir. Sonraki yıllarda ve günümüzde yapılmaya çalışılan “toplulaştırma” çalışmaları ve toprağın varisler arasında intikalinin önlenmesi çalışmaları bu sorunu gidermek için atılan önemli adımlardır.

Osmanlı toprak rejiminin yapısından ilham alınarak Cumhuriyet dönemi toprak rejimi ile ilgili şu yapılacak öneri; en azından miras hukukunda yapılacak bazı düzenlemelerle toprağın daha küçük parçalara bölünmesinin önlenmesidir. Bu yapıldığı takdirde sınırların azalmasından dolayı hem üretim artışı sağlanacak hem de üretim giderleri (mazot, gübre vb.) azalacaktır. Bununla ilgili toplulaştırma çalışmaları geçte olsa yapılmaktadır. Toplulaştırmanın daha hızlı ve daha seri hale dönüştürülmesi için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu düzenlemeler gerçekleştiğinde; üretim girdi maliyetlerinin azalacağından şüphe yoktur. Çoğu kez mahsulün tarlada bırakılmasının belirgin sebebi fiyat düşmesiyle birlikte ürün maliyetleridir. Ürün maliyetleri ulusal bir mesele olarak ele alınmalı bu şekilde bir yandan tarımsal ürünler daha ucuz olarak tüketiciyi sunulmalı diğer yandan da çiftçinin ekonomik durumunun iyileştirilmesi sağlanmalıdır. Çiftçinin yetiştirdiği ürünü tarlada bırakmayacağı bir sigorta-teşvik sistemi kurulmalıdır. Bu konuyla ilgili yaşanan “Bolluk Paradoksu’nun etkileri minimize edilmeli, üretim planlaması yapılmalıdır. Kaldı ki tarım ürün maliyetinde yaşanacak azalma, tarım ürünlerinin fiyatını da düşürecektir. İşte asıl mesele buradadır. Bu gerçekleştiği takdirde hem kırsal yoksulluk azalacak hem de köyden şehre göç oranı düşecektir (Dalkıran, 2017b).

Osmanlı toprak rejimi, 1858 Arazi Kanunnamesi ile modernize edilmiştir. Ancak kanunun uygulanmasında yaşanan sıkıntıların, devletin gücünün harpler vasıtasıyla kırılmış olması, hedeflenen gelişmelerin önünde engel olmuştur. Hedeflenen orta büyüklükteki işletmelerinin sayısını çoğaltmak iken, arazilerin büyük parçalar halinde birilerinin elinde kalması önlenememiştir. Cumhuriyet dönemi toprak rejimi de köyde yaşamı ve çiftçinin topraksız kalmamasını öncelerken, gelinen nokta; veraset yoluyla arazilerin parçalanmışlığı, hızlı ve kontrolsüz köyden şehre göç olması garip ve bir o kadar da anti sosyal ve anti-ekonomiktir. Terkedilmiş köylerde, parçalanmış ya da az parçalanmış toprakların yerli komprodorlar tarafından çok uluslu şirketler adına satın alınması da 1858 yılından bu yana sürdürülen arazi çalışmalarının, toprak rejimi çalışmalarının tamamının reddi ya da boşa çıkması anlamı taşımaktadır. Bunun önüne geçecek, köyde yaşamı cazipleştirecek, köyde yaşamıyor olursa da köydeki araziyi işlemeyi kolaylaştıracak ekonomik ve sosyal önlemlerin çok acil olarak alınması şarttır. Benzetme çok acı olsa da geçmişte, Filistin topraklarında yaşananların bizim topraklarımızda da yaşanması kaçınılmaz olacaktır.

Sonuç olarak gelecekte bu tip bir araştırma daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir. Özellikle, toprak rejimindeki değişikliklerin ekonomik, sosyal ve kültürel sonuçları gibi konular daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Bunun yanı sıra, köyde yaşamın cazibesinin artırılması için yapılabilecek politika önerileri de araştırılabilir. Ayrıca, köyden şehre göçün sosyo-ekonomik nedenleri ve sonuçları gibi konular da ele alınabilir. Ayrıca, toprakların parçalanmasının sonuçlarına odaklanarak, toprakların kullanımı ve işletilmesi ile ilgili politikaların ve mevzuatın etkililiği de incelenebilir. Bu tür araştırmalar, toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimleri anlamak ve gelecekte daha sürdürülebilir ve eşitlikçi toprak politikaları geliştirmek için önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, M. (1975). *Türk Halkının Dirlik ve Düzen Kavgası*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akdağ, M. (1995). *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Hayatı*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Aydın, M.A. (1991). “Arazi Kanunnâmesi”, İstanbul: TDV İslâm Ansiklopedisi, Cilt: 3, ss. 346-347.
- Barkan, Ö.L. (1944-1945). “Çiftçiyi Topraklandırma Kanunu ve Türkiye’de Zirai Bir Reformun Ana Meseleleri”, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, Cilt: 6, Sayı: 1-2, Ekim 1944-Ocak 1945, ss. 54-145.
- Barkan, Ö.L. (1980). *Türkiye’de Toprak Meselesi*, Toplu Eserler, İstanbul: Gözlem Yayınları.

- Berki, Ş. (1973). “Cumhuriyet Devrinde Toprak Rejimi”, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 30: 1-4, ss. 85-120.
- Cin, H. (1985). *Osmanlı Toprak Düzeni ve Bu Düzenin Bozulması*, 2.Baskı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları
- Dalkıran, G.B. (2017a). “Bir Sağlık Turizmi Destinasyonu Olarak Trakya Bölgesi”, *Social Sciences Research Journal*, Volume 6, Issue 4, ss. 162-178.
- Dalkıran, G.B. (2017b). “The Support of Women Work within Cooperative Enterprises: Sample of Turkey”, *Social Sciences Research Journal*, Volume 6, Issue 3, ss. 1-11 (September 2017).
- Divitçioğlu, S. (2015). *Asya Üretim Tarzı ve Osmanlı Toplumunu*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren K. (2008). *Türkiye’de, Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Değın, Yapılan Toprak ve Tarım Reformu Çalışmaları*, AÜZF, Fen Bilimleri Yüksel Lisans Dönem Projesi, Yüksek Lisans Tez.
- Genç, M. (2005). *Osmanlı İmparatorluğunda Devlet ve Ekonomi*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- İnalcık, H. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu*, İstanbul: Eren Yayınları.
- İpekçi, İ.C. (2008). *Türkiye’de Geri Kalmışlığın Tarihi*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pakalın, M.Z. (1993). *Osmanlı Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Pamak, M. (1980). “Türkiye’de Toprak Reformu”, *Sosyoloji Konferansları*, C.0, sayı 18, ss. 127 - 162
- Üçok, C. (1943). “Osmanlı Devlet Teşkilatında Tımarlar”, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 1:4:259-552, 2:1:85-129, Ankara.
- Tezel, Y. (2002). *Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TRGM (2010). *Tarım Reformu Genel Müdürlüğü 2009 yılı Faaliyet Sonuçları Raporu*, Ankara.
- Türker, M. (2010). Dünya’da ve Ülkemizde Toprak ve Tarım Reformu Uygulamaları, *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik*, 2010, 45, (3), ss.38-57.
- Velidedeoğlu, H.V. (1963). *Türk Medeni Kanunu*, İstanbul: İÜ Yayınları.
- TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi, https://www.tbmm.gov.tr/tarihce/ataturk_konusma/5d3yy.htm (1 Kasım 1936, TBMM Açış Konuşması), Erişim Tarihi: 10.01.2021.



Uluslararası Ticarete Ticari Dışa Açıklık ve Gelir İlişkisi: Ülke Örnekleri Üzerinden Bir İnceleme *

Trade Openness in International Trade and Income Relationship: An Examination on Country Examples

ÖZET

Günümüzde uluslararası ticarete küreselleşme eğilimleri sürmektedir. Ülkelerin dış açıklık oranları yükselmekte ve ülkeler uluslararası ticaret sistemine daha fazla entegre olmaktadır. Uluslararası ticarete açık ülkelerin sorunlarını daha hızlı çözdükleri ve halkına daha fazla refah ve huzur sağladıkları görülmektedir. Dış açıklık düzeyleri düşük ülkeler ise sosyoekonomik sorunların çözümünde zorlanmaktadır. Ülkelerin uluslararası ticaret sistemine daha fazla katılmaları tüm sorunların çözümünde tek başına etkili ve yeterli değildir. Ancak, ülkelerin dış açıklık oranı ile gelir düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Küresel ticarete ülkelerin uluslararası pazarlara sunabileceği milyonlarca mal ve hizmet türü bulunmaktadır. Her ülke kendi iş bölümü ve uzmanlaşma yapısına göre uluslararası pazarlardan pay alabilir. Uluslararası pazarlara daha fazla katılan ülkeler sahip olduğu kaynakları daha iyi değerlendirir. Bu şekilde ülkelerin gelir, istihdam ve refah düzeyleri yükselir, sosyoekonomik sorunlar ve iç çatışmalar azalır. Sosyal refah ve adaletli gelir dağılımı sosyoekonomik çatışmaların önlenmesinde daha etkilidir.

Bu araştırmanın amacı ülkelerin uluslararası ticarete dış açıklık oranı (ticari dış açıklık) ve gelir düzeyi (GSYH) ilişkisini, Dünya Bankası'nın kişi başına gelir düzeylerini esas alarak oluşturduğu ülke sınıflandırmasına göre incelemektir. Çalışmada farklı gelir gruplarından değişik sosyoekonomik özellikleri ile öne çıkan ülkeler seçilmiş ve bu ülkelerin içinde buldukları sosyoekonomik sorunlar dış açıklık oranı ve gelir düzeyi parametreleri açısından değerlendirilmiştir. Bu çalışmada; küreselleşme karşıtı yaklaşımların tersine, ülkelerin iş bölümü ve uzmanlaşma yapılarına göre dünya ekonomisinde oluşan küresel değer zincirlerine daha fazla entegrasyonlarının iç ve küresel ekonomiyi yansıyan dış sorunlarının çözümünde daha etkili ve yararlı olduğu ileri sürülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dış açıklık oranı, Dünya Bankası gelire göre ülke sınıflandırması, Küresel değer zinciri.

ABSTRACT

Today, globalization trends in international trade continue. Openness rates of countries are increasing, and countries are more integrated into the international trade system. It is seen that countries open to international trade solve their problems faster and provide more welfare and peace to their people. Countries with low openness levels have difficulties in solving socio-economic problems. Increasing participation of countries to the international trade system is not effective and sufficient alone in solving all problems. However, it is seen that there is a positive relationship between the openness rate of countries and their income level. In global trade, there are millions of types of goods and services that countries can offer to international markets. Each country can get a share from the international markets according to its own division of labour and specialization. Countries that participate more in international markets make better use of their resources. In this way, the income, employment, and welfare levels of the countries increase, socio-economic problems and internal conflicts decrease. Social welfare and fair income distribution are more effective in preventing socioeconomic conflicts.

The aim of this research is to examine the relationship between countries' openness in international trade (trade openness) and income level (GDP) according to the country classification created by the World Bank based on their per capita income levels. In the study, countries that stand out with different socioeconomic characteristics from different income groups were selected and the socioeconomic problems of these countries were evaluated in terms of openness ratio and income level parameters. In this study, contrary to anti-globalization approaches, it is argued that greater integration of countries into global value chains that formed in the world economy according to their division of labour and specialization structures is more effective and beneficial in solving internal and external problems damaging to the global economy.

Keywords: Trade openness ratio, The World Bank country classification by income, Global value chain.

Sadettin Gültekin¹ 
Eda Gültekin² 

How to Cite This Article

Gültekin, S. & Gültekin, E. (2023).
“Uluslararası Ticarete Ticari Dışa Açıklık ve Gelir İlişkisi: Ülke Örnekleri Üzerinden Bir İnceleme”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5887-5905. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68244>

Arrival: 06 January 2023
Published: 28 March 2023

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

* Bu çalışmada; kaynakçada gösterilen, “Gültekin, Eda; (2022) Yeni korumacı politikalar ve ülke grupları ile Türkiye üzerindeki etkileri” adlı çalışmanın yöntem ve bulgularından yararlanılmıştır.

¹ Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Bulancak UBYO, Giresun/Türkiye ORCID-0000-0002-7913-8381

² KTÜ- SBE İktisat Bölümü Doktora Öğrencisi- Trabzon-Türkiye ORCID-0000-0001-7729-8202

GİRİŞ

II. Dünya Savaşı sonrası dönemde, bir daha dünya savaşı gibi yıkıcı felaketlerin yaşanmaması, dünya barışının sağlanması, savaşta yıkıma uğrayan ülkelerin yeniden imarı, ülkelerin karşılaştırmalı üstünlük yapılarına göre yer alacakları serbest ticaret sisteminin kurulması gibi amaçlarla Dünya Bankası, IMF ve GATT kurulmuştur. Bu kuruluşlar büyük ölçüde amaçlarına ulaşmışlar ve dünyada barışın, istikrarın ve ticaretin artmasına katkıda bulunmuşlardır. Ancak 1990'lı yıllara kadar dünya iki kutuplu yapıdadır. ABD öncülüğünde oluşan "batı dünyası" her alanda daha fazla liberal politika savunurken Sovyetler Birliği öncülüğünde hareket eden "sosyalist ülkeler" dünyaya kapalı "demir perde" ülkeleridir. İki bloklu bu yapı, dünya ticaretinin gelişimini olumsuz etkilemiştir. 1990'lı yıllardan itibaren Sovyetler Birliği'nin dağılması ile bağımsızlığını kazanan pek çok ülke dışa açık politikalar izlemeye ve dünya ile bütünleşmeye başlamıştır. Bu ülkelerden bazıları AB'ye katılmıştır. Bu durum bir yandan küresel üretimi artırmış diğer yandan da uluslararası ticaretin dünya GSYH 'sına oranını (dışa açıklık oranı) yükseltmiştir.

Günümüzde ülkeler arasında küresel değer zincirleri (global value chains) kurulmuştur. Ülkeler kaynak, teknoloji ve ekonomi yapılarına göre bu küresel iş bölümü ve uzmanlaşma zincirinde yer almaktadır. Üretimin parçalara ayrılması (fragmentation of production) ve dış kaynak kullanımı (outsourcing) ülkeler arasında yaygın iş bölümü türleridir. Ülkeler arasında karşılıklı bağımlılığı artıran bu iş birliği modelleri küresel çatışmaları azaltan bir unsurdur. Ayrıca küresel ekonomide karşılaşılan pek çok sorun ülkelerin iç sosyo ekonomik parametrelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, küresel ticaret sisteminin daha sağlıklı işlemesi ve küresel göç, terörizm, insan ve madde kaçakçılığı, savaşlar, insan hakları ihlalleri gibi küresel sorunların çözümü için ülkelerin küresel üretime daha fazla katılmaları gerekmektedir. Küresel ticaret sistemine daha fazla katılan ülkelerin iç ekonomik sorunlarını daha kolay çözdükleri ve halkına daha fazla gelir, istihdam ve refah düzeyi sundukları görülmektedir.

GENEL OLARAK DIŞA AÇIKLIK ORANI VE YILLAR İÇİNDE DEĞİŞİMİ

Dışa açıklık; ülkelerin küresel ekonomiye entegrasyon derecesini, içe ya da dışa dönük ekonomi politikalarından hangisini daha fazla uyguladığını açıklamak için kullanılan bir kavramdır. Dışa açık ekonomi politikası ticari ve finansal alanlarda liberal ekonomi politikalarının uygulanması ile gerçekleşmektedir. Ülkelerin küresel ekonomiye entegrasyon derecesinin ölçülmesinde, ülkelerin dışa açıklık göstergeleri dikkate alınmaktadır (Saçık, 2009, s.526).

Dışa açıklık oranı ithalat ve ihracat toplamının (dış ticaret hacmi) GSYH'ye bölünmesi ile elde edilmektedir (TCMB, 2013, s.12). Dışa açıklık oranı ülkelerin uluslararası mal ve hizmet ticareti alanında dünya ekonomisine entegrasyon düzeyini göstermektedir. GSYH düzeyine göre küçük ülkeler dünya ticaretine daha entegredir. Bu ülkeler sınırlı sayıda sektörde uzmanlaşma eğilimindedir ve iç talebi karşılamak için, büyük ülkelere göre, daha fazla ithalat ve ihracat yapmaları gerekmektedir. ABD ve Japonya gibi büyük ekonomiler iç talebi karşılamak için dış pazarlara daha az bağımlıdır. Bununla birlikte, ülke büyüklüğü tek başına ticarete entegrasyon derecesini belirlemez (OECD, 2010).

Ülkelerin ticari alanda dışa açıklığında uygulanan ticaret politikaları büyük oranda etkilidir. Ancak ülkenin coğrafi konumu, nüfusu, yapısal ve çevresel faktörler, küresel pazarlarda yaşanan ani değişimler gibi başka unsurlar da açıklık oranı üzerinde rol oynayabilmektedir (Yılmaz Şahin, 2015, s.458).

Aşağıda Tablo 1'de dünya ekonomisinde 1970 yılından itibaren dışa açıklık oranlarında değişim yer almaktadır:

Tablo 1: Dünya Ekonomisinde Yıllar İtibariyle Dışa Açıklık Oranları

Yıllar	DAO (%)	Yıllar	DAO (%)	Yıllar	DAO (%)
1970	27	2008	60	2016	56
1975	33	2009	52	2017	57
1980	38	2010	57	2018	59
1985	38	2011	60	2019	60
1990	38	2012	60	2020	
1995	43	2013	60	2021	
2000	51	2014	60		
2005	56	2015	57		

Kaynak: <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> adresinde yer alan verilere dayalı olarak hazırlanmıştır.

Tablo 1, uluslararası ticaret hacminin dünya GSYH 'sına oranını göstermektedir. Dünya mal ve hizmet ithalatı ve ihracatı toplamının (dünya ticaret hacmi) GSYH 'ya oranı (dışa açıklık oranı) 1970 yılında %27'dir. Bu oran 1980 ile 1990 arasında 10 yıl boyunca 38 olarak kalmış ve yatay seyretmiştir. 1995 yılında 43'e yükselmiştir. Bu oranın yükselmesinde Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsızlığını kazanan ve dış dünyaya daha açık politika uygulayan ülkelerin de etkisi bulunmaktadır. Dışa açıklık oranı 1970 yılından 2008 yılına kadar sürekli yükselmiş,

2008 yılında en yüksek değeri olan %60'a ulaşmıştır. Ancak, 2008 yılından sonra düşmeye başlamış ve 2019 yılında bile %60 düzeyini aşamamıştır.

Bunun nedeni 2008 yılında başlayan küresel ekonomik kriz nedeniyle dünyada artma eğilimine giren korumacı politika uygulamalarıdır. Korumacı politikalar nedeniyle 2008 yılında %60 olan dışa açıklık oranı 2009 yılında %52'ye düşmüş, izleyen yıllarda da korumacı eğilimler sürdüğü için dünya ticaret hacmi artmamış, ülkelerin dışa açıklık oranları da yükselmemiştir. Ayrıca, 2008 küresel krizinin etkileri sürerken, 2019'un son aylarından itibaren küresel ekonomide yaşanan covid-19 salgını nedeniyle, kısıtlayıcı önlemlerin sayısı artmış, pek çok ülke ithalatta kısıtlayıcı önlemlerin yanında ihracatta da kısıtlayıcı önlemlere başvurmuştur. Covid-19 salgını ayrıca lojistik ve turizm sektörlerini de olumsuz etkilemiştir. Dolayısıyla küresel ekonomik daralma nedeniyle 2020 ve 2021 yıllarında da ülkelerin dışa açıklık oranları düşmüştür.

DÜNYA BANKASI ÜLKE SINIFLANDIRMASINA GÖRE ÜLKE GRUPLARININ DIŞA AÇIKLIK ORANLARI

Dünya Bankası tarafından ülkelerin veya bağımsız ekonomik bölgelerin değişik özelliklerine göre sınıflandırmalar yapılmaktadır. Dünya Bankası tarafından 2020 yılı verileri kullanılarak 2021 yılı için yapılan "Gelire Göre Ülke Sınıflandırmasına" göre ülkeler/ bağımsız ekonomik bölgeler 4 grup olarak sınıflandırılmaktadır (The World Bank, 2021):

A-Düşük gelirli ekonomiler,

B-Düşük-orta gelirli ekonomiler,

C-Üst-orta gelirli ekonomiler,

D-Yüksek gelirli ekonomiler,

Aşağıda Tablo 2'de Dünya Bankası ülke sınıflandırmasına göre ülke gruplarının dışa açıklık oranları yer almaktadır:

Tablo 2: Dünya Bankası Ülke Sınıflandırmasına Göre Ülke Gruplarının Dışa Açıklık Oranları

SIRA NO.	DÜNYA BANKASI SINIFLANDIRMASINA GÖRE ÜLKE GRUPLARI	DAO (%)
1	Dünya Ortalaması	60
2	Arap Dünyası	84
3	Orta Avrupa ve Baltıklar	125
4	Doğu Asya ve Pasifik	57
5	Doğu Asya ve Pasifik (Yüksek Gelir Hariç)	46
6	Euro Bölgesi	88
7	Avrupa ve Orta Asya	84
8	Avrupa ve Orta Asya (Yüksek Gelir Hariç)	62
9	Avrupa Birliği Ülkeleri	91
10	Kırılgan ve Çatışmadan Etkilenen Ülkeler	57
11	Ağır Borçlu Yoksul Ülkeler	56
12	Latin Amerika ve Karayipler	46
13	Latin Amerika ve Karayipler (Yüksek Gelir Hariç)	45
14	En Az Gelişmiş Ülkeler (BM Sınıflandırması)	52
15	Ortadoğu ve Kuzey Afrika	78
16	Ortadoğu ve Kuzey Afrika (Yüksek Gelir Hariç)	66
17	Kuzey Amerika	30
18	OECD Üyeleri	61
19	Diğer Küçük Devletler	105
20	Pasifik Adası Küçük Devletler	101
21	Güney Asya	39
22	Sahra- Altı Afrika	53
23	Sahra- Altı Afrika (Yüksek Gelir Hariç)	53
24	Yüksek Gelirli Ülkeler	65
25	Düşük ve Orta Gelirli Ülkeler	49
26	Düşük Gelirli Ülkeler	56
27	Düşük Orta Gelirli Ülkeler	54
28	Orta Gelirli Ülkeler	49

Kaynak: <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> kaynağındaki verilere dayalı olarak hazırlanmıştır.

Tablo 2'de yer alan verilere göre, dış ticarete açıklık oranı bakımından dünya ortalaması %60'tır. Dünya Bankası ülke sınıflandırmasına göre yüksek gelirli ülkeler grubunda bu oran dünya ortalamasının üstünde ve %65'tir. Düşük gelirli ülkelerde bu oran %56, düşük- orta gelirli ülkelerde %54, orta gelirli ülkelerde %49, üst- orta gelirli ülkelerde %48'dir. Bu oranlara göre, ülkelerin gelir düzeyi yükseldikçe dış ticarete açıklık oranı da yükselmektedir.

Yine tabloya göre; Pasifik Adası Küçük Devletler ile Diğer Küçük Devletlerde dışa açıklık oranı %100'ün üzerindedir. Bunun nedeni, bu gruba giren ülkelerin sınırlı sayıda ürünün üretiminde yoğunlaşması ve büyük ölçüde ithalata bağımlı olmasıdır.

Dışa açıklık oranı Orta Avrupa ve Baltıklarda %125'tir. Bu ülkeler Avrupa Birliği üyesidir. Bu ülkeler güçlü bir ekonomik birlik içerisinde bulunmanın avantajlarını kullanarak gerek AB ülkeleri ile gerekse diğer ülkelerle entegrasyon sağlamıştır. Genellikle iç pazarı dar, küçük ülkelerdir. Belirli ürünlerin üretiminde tedarik zincirinin sınırlı sayıda aşamasının gerçekleştirildiği ülkelerdir. Bu nedenle ithal ettikleri ürünlere belli bir katma değer kazandırdıktan sonra ihraç etmektedirler.

Kuzey Amerika'da ise dışa açıklık oranı %30'dur. Bu bölgede ABD'nin dışa açıklık oranı %26'dır. Çünkü ABD iç piyasası oldukça geniş ve her türlü mal ve hizmetin sunulduğu bir ülkedir. İç piyasasını her türlü önlemi alarak korumaktadır. Bu önlemlerin çoğunluğu DTÖ kuralları ile çatışmayan, ithalatta teknik düzenlemeler ve standartlardır. ABD dünyanın en gelişmiş standardizasyon mevzuatına sahip ülkesidir. Standart dışı ürünler bu ülkeye giremediği gibi, ABD'nin kendisine özgü metroloji ve kalifikasyon (ölçme ve kalite kontrol) standartları vardır. Bu standartlara uyum konusunda gelişmiş ülkeler bile zorlanmaktadır. Çin ve Hindistan gibi ülkelerde üretilen ürünler ABD piyasasına girmek için zorlanmakta, ABD ile ortak üretim, ABD'de üretim veya yüksek teknoloji transferi gibi yollara başvurmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler ise ABD pazarlarına emek yoğun ürünler, düşük teknoloji standart ürünler veya değer zincirinde yer alan ürünler gibi alanlarda girebilmektedir. Bölgenin diğer ülkesi Kanada'da dışa açıklık oranı %65 ise de Kanada ticaretinin büyük bölümünü ABD ile gerçekleştirdiğinden, ortalama oran düşük kalmaktadır. Bu iki ülkenin dünya ticaretine daha fazla entegre olmaları ve daha liberal politikalar izlemeleri durumunda özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından daha fazla pazar fırsatları doğacaktır.

AB'nin dışa açıklık oranı %91, AB içinde Euro Bölgesinin ise %88'dir. AB'nin dışa açıklık oranı dünya ortalamasının üstündedir. AB içerisinde en güçlü ülke olan Almanya'da bu oran %88'dir. Ekonomik büyüklük olarak Almanya ile yakın büyüklükte Japonya'da (yukarıdaki tabloda yer almamakla birlikte) dışa açıklık oranının %37 olduğu düşünüldüğünde Almanya'nın ve genel olarak AB'nin dışa açıklık oranı oldukça yüksektir. Bu oranın yüksek olması Türkiye Ekonomisi açısından fırsatlar yaratmaktadır. Bilindiği gibi AB ile "gümrük birliği" ilişkisi bulunan Türkiye'nin dış ticaretinin yarısından fazlası AB ülkeleri ile gerçekleştirilmektedir. AB'nin dış ticarete korumacı politikalara yönelmesi ise Türkiye'yi olumsuz etkilemektedir.

TİCARİ DİŞA AÇIKLIK ORANI VE GELİR İLİŞKİSİ

Dünya Bankası gelir gruplarına göre ülke gruplarının dışa açıklık oranları ve dünya ekonomisine entegrasyon dereceleri farklılık göstermektedir. Ülkelerin uluslararası ticarete entegrasyonunu belirleyen pek çok etken bulunmaktadır. Ülkelerin içinde bulunduğu ekonomik, sosyo-kültürel, teknolojik çevre, karşılaştırmalı avantaj yapıları vb. farklıdır. Uluslararası ticarete tüm ülkeler için geçerli genellemeler yapmak zordur. Bu nedenle, Dünya Bankası ülke gruplarına göre her ülke grubundan farklı özellikleri temsil ettiği düşünülen ülke örnekleri seçilerek değerlendirilebilir:

Düşük Gelirli Ekonomiler

Düşük gelirli ekonomiler grubunda yer alan ülkelerde yıllık kişi başına gelir 1.036\$ veya daha azdır. Düşük gelirli ekonomiler grubunda yer alan 29 ülke veya bölge ekonomisinin dışa açıklık oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3: Düşük Gelirli Ekonomiler Dışa Açıklık Oranı (D.A.O)

SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)	SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)
1	Afganistan	25	16	Malawi	67
2	Burkina Faso	57	17	Mali	58
3	Burundi	42	18	Mozambik	117
4	Merkezi Afrika Cumhuriyeti	66	19	Nijer	38
5	Çad	75	20	Ruanda	58
6	Kongo Demokratik Cumhuriyeti	63	21	Sierra Leone	54
7	Eritre	47	22	Somali	134
8	Etiyopya	29	23	Güney Sudan	66
9	Gambia	56	24	Sudan	17
10	Gine	76	25	Suriye	76
11	Gine- Bissau	57	26	Tacikistan	57
12	Haiti	47	27	Togo	72
13	Kuzey Kore	---	28	Uganda	40
14	Liberya	127	29	Yemen	---
15	Madagaskar	60			

Kaynak: <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> kaynağındaki verilere dayalı olarak hazırlanmıştır.

Bu grupta yer alan ülkelerin çoğunluğu Afrika kıtasında bulunmaktadır. Afrika kıtası etnik çatışmaların, savaşların, doğal afetlerin, yolsuzluğun ve siyasal istikrarsızlıkların sıklıkla yaşandığı bir bölgedir. Bu faktörler kalkınmayı olumsuz etkilemekte ve gelir düzeyi düşük kalmaktadır. Gelir düzeyinin düşük olması ise başta sermaye birikimi olmak üzere yine kendi kısır döngüsünü beslemektedir.

Düşük gelirli ekonomilerin özellikleri büyük ölçüde değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle bu gruptaki ekonomilerin ortak özelliklerini tespit etmek güç olduğu gibi yanıltıcı olacaktır. Bu gruptan belirli ülkeler ve bu ülkelerde uygulanan ticaret politikaları değerlendirilmiş, değerlendirilen ülkelerin uluslararası ticarete entegrasyon düzeyleri incelenmiştir. Bu gruptan farklı yapısal özellikleri nedeniyle ele alınan ülkeler Haiti, Afganistan, Kuzey Kore ve Yemen'dir.

Haiti

Haiti Amerika'da Karayip Denizinde bir ada ülkesidir. Nüfusu yaklaşık 20 milyon, kişi başına gelir 732 dolardır. 2010 yılında ülkede meydana gelen 7 şiddetinde depremde 200 bin kişi hayatını kaybetmiştir. 2010 depreminden sonra ülkeye gelen BM askerlerinin bulaştırması nedeniyle ülkede 7500 kişi koleradan ölmüştür. Haiti dünyanın aşırı borçlu, yoksul ülkelerindedir. Haiti'de 20. yy. boyunca darbe, iç savaş ve katliamlar yaşanmıştır. Haiti'de dışa açıklık oranı %47'dir.

Haiti'nin de içinde bulunduğu düşük gelirli ülkeler, sadece ekonomik krizlere değil her türlü etkene karşı hazırlıksız ve kırılgandır. Bu ekonomilerin uluslararası piyasalara entegrasyon sorunları, diğer sorunları gibi yapısaldır. Örneğin; Haiti'de 2010 depreminde 200 bin kişi hayatını kaybetmiştir. 17 Ekim 1989'da Amerika Birleşik Devletleri'nin Kaliforniya Eyaleti San Francisco Körfez Bölgesi'nde meydana gelen yaklaşık aynı büyüklükte depremde 63 kişi hayatını kaybetmiştir. Nüfus yoğunluğu yüksek bir alanda meydana gelen San Francisco depreminde can kaybının düşük olması ABD'nin gelişmiş şehircilik altyapısı ile açıklanabilir.

Bu nedenle, Haiti'nin dışa açıklık oranının düşük olması ülkenin küresel ekonomiye entegrasyon derecesinin de yetersiz olduğunu göstermektedir. Haiti dışa kapalı bir ekonomi olarak sosyoekonomik sorunlarının çözümünde zorlanmaktadır. Bu ülkenin küresel değer zincirinde yüksek katma değerli ürünler ile yer alması Haiti halkının refah düzeyini artıracığı gibi küresel ticarete de katkı sağlayacaktır. Bu da uluslararası ticaretin serbestleştirilmesi ve engellerden arındırılması yoluyla mümkündür.

Afganistan

Afganistan'ın GSYH'si 19,3 milyar dolar ve kişi başına gelir 520 dolardır. Afganistan'ın nüfusu 37.1 milyondur. Yıllık ihracatı 1 milyar doların altında ve çoğunlukla tarım ürünlerinden oluşmaktadır. İthalatı ise 7 milyar dolardır. İthalatı genellikle petrol ürünleri, ilaç ve tıbbi cihazlar gibi zorunlu mallardan oluşmaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2022/a).

Görüldüğü gibi Afganistan dünya ticaretine açılmamış, içe kapalı bir ekonomidir. Dışa açıklık oranı yaklaşık %40'tır. İhracatta dışa açıklık oranı ise %5'in altındadır. Halkın üçte ikisi okuma yazma bilmemektedir. Ortalama insan ömrü 42 yıldır. Dünya ekonomisinde küresel değer zincirine katkısı hesaplanamayacak düzeyde düşüktür.

Dünya genelinde 2,5 milyon Afgan göçmen vardır. Bunun yaklaşık 200 bini Türkiye'dedir. Türkiye'de Suriyeli göçmenlerden sonra ikinci sırada Afganlı göçmenler gelmektedir. Göçmenler arasında kadınlar ve çocuklar da bulunmaktadır. Özellikle çocuklar, bir bölümü yaya olarak yapılan uzun yolculuklar, açlık ve bakımsızlık nedeniyle hastalanmakta, hayatını kaybetmektedir. Paraları olmadığı için çocuklarını doktora götürmemektedirler. Kadınlar, özellikle çocukları için, ne iş olursa yapmaya razı olduklarını söylemektedir. Bombardımanlardan ve intihar saldırılarından kaçan bu insanlar için, ekonomik nedenler ikinci sırada gelmektedir (BBC News Türkçe, 2018).

Birleşmiş Milletler istatistiklerine göre; dünya eroin üretiminin %90'ı Afganistan'da yapılmaktadır. Üretici bugün tüketiciye dönüşmüş durumdadır. Afganistan'da bir buçuk milyondan fazla uyuşturucu bağımlısı vardır. Afganistan'da yıllarca süren savaş ve iç çatışmalar nedeniyle bozulan ekonomik ve sosyal dengeler her gün daha fazla insanı uyuşturucu batağına sürüklemektedir (Al Jazeera Türk, 2014).

Merkezi Avustralya'da bulunan Ekonomi ve Barış Enstitüsü (IEP), "2020 Küresel Terörizm Endeksi"ne göre, Afganistan, 2018'de olduğu gibi 2019'da da terörden en fazla etkilenen ülke olmuştur. 2019 yılında, dünya genelindeki terör saldırılarında toplam 13 bin 826 kişi hayatını kaybederken, bunun yüzde 41'inin yani 5 bin 725 kişinin Afganistan'daki terör saldırılarında can verdiği belirtilmiştir. Afganistan'daki saldırılarda 6 bin 221 kişi de yaralanmıştır. Rapora göre 2019'da bu saldırıları Taliban ve DEAŞ gerçekleştirmiştir. Raporda Taliban örgütü, "dünyanın en ölümcül terörist organizasyonu" olarak tanımlanmıştır (Silahşör ve Güler, 2020).

Afganistan 1979 yılından beri değişik güçlerin işgali altındadır. Afganistan iç ve dış güvenliğini tam olarak sağlayamadığı için, terör örgütleri açısından uygun bir yuvalanma ve sığınma alanı olmuştur. Geleneksel yapıyı kolayca istismar edebilen terör örgütleri, radikal ideolojilerine taraftar toplayabilmiştir. Yüksek oranlı işsizlik, geleceğine güvenle bakamama, dini, etnik, mezhep ve kabileler arası çatışmalar istikrarsızlığı daha da derinleştirmiştir. İstikrarsız ortamda ülke ekonomisi giderek bozulmuş, ülkeye yabancı sermaye ve teknoloji gelmemiştir. Uluslararası ticaret için uygun ekonomik, sosyal ve hukuki yapı kurulamamış, ulaştırma ve finans alt yapısı geliştirilememiştir. Sonuçta Afganistan, dünyada içine kapalı ve dolayısıyla dünyanın en yoksul toplumlarından birisi olarak kalmıştır.

Afganistan'ın küresel terörizm, uyuşturucu, mülteci ve göçmen krizi, terör örgütlerine uygun yuvalanma ortamı oluşturması, dini, etnik, mezhep ve kabile çatışmaları, radikal dinci akımlara uygun ortam oluşturması, rüşvet, yolsuzluk vs. gibi iç sorunları bulunmaktadır. Afganistan'ın iç istikrarsızlıklarını ve sorunlarını dünyaya ihraç ettiği bilinmektedir. Bu iç sorunlar nedeniyle Afganistan Sovyetler Birliği ve Amerika tarafından işgal edilmiştir. Afganistan'ın küresel sisteme de yansıyan iç sorunlarının çözümü işgal değil, dünyada sayısız örneklerde görüldüğü gibi, Afganistan'ı dünyaya entegre edebilmek ve küresel değer zincirine katabilmektir. Bu şekilde, üreten ve hayat standardı yükselecek olan insanların terör örgütlerinin paralı askerleri ya da sempatizanı olmaları önlenilebilecektir. Uluslararası kuruluşlara daha fazla entegre olan Afganistan'da demokrasi ve insan hakları daha fazla değer kazanacak ve hukuki ve teknolojik altyapı kurulabilecektir. Başta Dünya Bankası olmak üzere, uluslararası yardımlara daha fazla ulaşan Afganistan, dünyanın önemli üretim üstlerinden birisi haline getirilebilir. Ayakkabı, tekstil, televizyon gibi emek yoğun ürünler Afganistan'da üretilebilir. Yine halı ve kilim dokuma başta olmak üzere, Afganistan'ın geleneksel el sanatları canlandırılabilir. Günümüzde ekonomilerin GSYH'leri içerisinde ortalama %70-75 oranında hizmetler sektörü yer almaktadır. Sanayi alanında yapılan belli büyüklükte yatırımlar, çarpan etkisi ile Afganistan'da hizmetler sektörünün hızla büyümesine neden olabilir.

Afganistan örneğinde olduğu gibi, ülkelerin iç sorunlarının dünyaya yansımaması imkansızdır. Dünyanın sağlıklı ve huzurlu bir ortama kavuşabilmesi için, iç sorunlarını çözmekte zorlanan ülkelerin desteklenmesi gerekmektedir. Bunun yolu da bu ülkeleri daha fazla dünya ticaretine açmak ve bu ülkelerle ticarete açılmaktır. Her ülkenin, dünya ticaretinde rekabet gücüne sahip olduğu mal veya hizmetler mutlaka bulunmaktadır. Sorunları kaynağında çözmek en akıllıca çözüm yöntemidir. Başta DTÖ olmak üzere, Dünya Bankası, IMF, FAO, ILO vb. kuruluşların çabaları ülkelerin, kaynaklarını daha iyi kullanması için dünya ekonomisine daha fazla entegrasyonu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Kuzey Kore

Kuzey Kore, dünyada en fazla dışa kapalı ekonomilerden birine sahiptir. Önemli kömür madenleri ve zengin mineral kaynakları bulunmasına rağmen, başta gıda olmak üzere temel ihtiyaçlarını karşılayamamakta ve uluslararası yardıma ihtiyaç duymaktadır. BM Güvenlik Konseyi tarafından uygulanan uluslararası yaptırımlar ülkede ekonomik sorunları daha da artırmıştır. Ticaretinin %92'sini Çin Halk Cumhuriyeti ile yapmaktadır. Büyüme hızı %-1.1 ve işsizlik oranı %25,6'dır. GSYİH 40 Milyar \$ ve kişi başına gelir ise 1700 \$'dır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2022/b).

Kuzey Kore lideri Kim Jong Un, 09.01.2021 tarihinde, başkent Pyongyang'da düzenlenen İşçi Partisi'nin kongresinde yaptığı konuşmada, "ABD'yi en büyük düşman" ilan ederek, nükleer silah kapasitesini güçlendirmekle tehdit etmiştir (DW, 2021).

Kuzey Kore, dünya ekonomisi ile bütünleşemeyen, içe kapalı ve halkına ortalama yaşam düzeyi sunamayan bir ekonomik yapıya sahiptir. Demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları, siyasal hak ve özgürlükler yetersizdir. İnsanların haber alma özgürlüğü kısıtlanmaktadır. Resmi devlet ideolojisi ön planda ve desteklenmektedir. Resmi devlet ideolojisini desteklemek için sürekli düşman ideolojiler yaratılmakta ve onlara saldırılmaktadır. Yukarıda ifade edildiği gibi, özellikle Amerikan düşmanlığı halkın ideolojik konsolidasyonu açısından sürekli gündemde tutulmaktadır. Bu şekilde yaratılan düşmanla savaşmak için, halkın sosyal refahına ayrılması gereken kaynaklar silahlanma yarışına gitmektedir. Dünyaya entegre olan ve özellikle Amerika'nın gücünden yararlanarak ivme kazanan Güney Kore ile aynı coğrafyada ve aynı dönemde kurulmuş bir ülke olan Kuzey Kore, Güney Kore'den negatif ayrılmıştır. Güney Kore'ye göre farklı bir yapıyı temsil etmektedir. Kuzey Kore'nin dünya ticaretine katılımı ve entegrasyonu yetersizdir. Ülkede yaygın ideolojik yapı nedeniyle demokratik ülkelerle sürekli çatışmalar yaşanmaktadır. Bu nedenle, ülke sıklıkla ambargolara, misillemelere, yaptırımlara, kısıtlanmalara maruz kalmakta ve uluslararası toplumdan dışlanmaktadır. Siyasal, hukuki ve kamuoyu denetimi yetersiz olduğu gibi iç denetim mekanizmaları da yeterince çalışmamaktadır.

Görüldüğü gibi, Kuzey Kore, dünya ekonomisine entegre olmak için gerekli demokratik, hukuki ve ticari altyapıyı geliştirememiştir. Bu yüzden kaynaklarını değerlendirememiş, içe kapalı, gelir düzeyi düşük ve ekonomik

sorunlarının çözümünde yetersiz kalmıştır. Dünya ekonomisi ile entegre olan ve dünya ticaretine açılan Güney Kore ile karşılaştırıldığında, Güney Kore, GSYH 1.62 Trilyon \$ (Kuzey Kore'nin 40 katından fazla) ve Kişi Başına GSMH 30.000 \$ (Kuzey Kore'nin 17 katından fazla) ile dünyada en yüksek gelirli ekonomiler arasında yer almaktadır.

Yemen

Dünya Bankası istatistiklerine göre, dünyanın en yoksul ülkelerinden birisi olan Yemenin nüfusu yaklaşık 30 milyondur. 2014 yılında 1673 \$ olan kişi başına GSYH, ülkede yaşanan iç savaş nedeniyle 774 \$'a gerilemiştir.

Ülkede yaşanan ekonomik sorunlar, para biriminin değer kaybetmesine, bulunan ürünlerin fiyatlarının aşırı yükselmesine neden olmuştur. Ülkede çalışma koşulları oldukça kötü, asgari ücretler ve memur maaşları düşüktür. Ülkede, sosyal yaşam, sanat, kültür, bilim ve diğer pozitif etkili alanlar gelişmemiştir. Ticaret, eski dönemlere göre çok daha azalmıştır. Ülke insanların en önemli gelir kaynakları ise kendi uğraş alanları içerisinde olan hayvancılık ile tarım sektörüdür (Milliyet, 2022).

Yemende insani kriz yaşanmaktadır. Altı yıldır sürmekte olan iç savaşta 233.000 Yemenli öldürülmüştür. Birleşmiş Milletlere göre; yaklaşık 10 milyon kişi açlık riski altındadır. Nüfusun %80'i insani yardıma muhtaçtır. Sağlık sistemi covid-19 ve kolera nedeniyle çökmüştür. ABD, Yemende yaşanan Husi grupları terörist organizasyon ilan etmeye hazırlanmaktadır (El Jazeera International, News, 2021).

Yemen, aşiret bağları, ideoloji ve mezheplerle iç içe geçmiş bir yapıya sahiptir. İç savaş nedeniyle, iki milyondan fazla Yemenli evlerini terk edip ülke içinde başka şehirlere göç etmek zorunda kalmıştır. Ayrıca çoğu Somali ve Etiyopya'ya göç eden 300.000'e yakın mülteci vardır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), temiz su ve sağlık hizmetlerine erişim yetersizliği nedeniyle kolera salgınının 500 binden fazla kişiyi etkilediğini belirtmektedir. 2016'da baş gösteren salgın nedeniyle her yıl yaklaşık 2000 kişinin öldüğü bildirilmektedir. Uluslararası yardım kuruluşları, ülkedeki kitlik sorununun kronik hale gelebileceği uyarısında bulunmaktadır. Yemende her 10 dakikada bir çocuk hayatını kaybetmektedir (DW, 2018).

Görüldüğü gibi, aşiret bağları, ideoloji ve mezhep kavgaları gibi nedenlerle başlayan iç savaş, sonuçta kazananı olmayan, çok sayıda tarafın birlikte kaybettiği bir insanlık dramına dönüşmüştür. Suudi Arabistan ve İran gibi bölge ülkelerinin, iç savaşın farklı taraflarını desteklemeleri nedeniyle 7 yıldır sürdürülen bu savaşın rasyonel ve ekonomik gerekçesi bulunmamaktadır. Yemen'de bu ölçüde bir insanlık dramının sürmesi, kısa vadede dünya ticaretinde silah üreticisi ülkeler için ticaret yaratıcı etkide bulursa da uzun vadede parçalanma, geri kalmışlık, yoksulluk, düşük teknoloji ve dünya ekonomisinden izolasyonla sonuçlanacaktır.

Yemende yaşayan yaklaşık 30 milyon insanın, küresel üretim zincirlerine entegre edilmesi ve dünyada artan teknolojik gelişmeler ve refahı paylaşması gerekir. Uluslararası ticarete kapalı, uluslararası terörizme ve güç mücadelelerine açık bir Yemen'de bu sağlanamaz. Oysa, ülkelerin, karşılaştırmalı üstünlükleri ve kaynak düzeylerine göre uluslararası ticaretten hakça ve eşit şekilde pay almalarını amaçlayan ticaretin serbestleştirilmesi sayesinde Yemen'in durumu, bu günden daha kötü olmayacaktır.

Düşük-Orta Gelirli Ekonomiler

Düşük-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan ülkelerde yıllık kişi başına gelir 1.036\$-4.045\$ arasındadır. Düşük-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan 50 ülke veya bölge ekonomisinin dışa açıklık oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4: Düşük-Orta Gelirli Ekonomiler Dışa Açıklık Oranı (D.A.O)

SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)	SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)
1	Angola	69	26	Mikronezya	101
2	Cezayir	52	27	Moldavya	87
3	Bangladeş	37	28	Moğolistan	126
4	Benin	64	29	Fas	87
5	Butan	84	30	Myanmar	61
6	Bolivya	56	31	Nepal	55
7	Cape Verde	116	32	Nikaragua	95
8	Kamboçya	124	33	Nijerya	34
9	Kamerun	45	34	Pakistan	30
10	Komorlar	42	35	Papua Yeni Gine	131
11	Kongo	122	36	Filipinler	69
12	Fildişi Sahili	46	37	Sao Tome	--
13	Cibuti	288	38	Senegal	61
14	Mısır	43	39	Solomon Adaları	87
15	El Salvador	77	40	Sri Lanka	52

16	Svaziland		41	Tanzanya	32
17	Gana	71	42	Doğu Timor	84
18	Honduras	97	43	Tunus	109
19	Hindistan	40	44	Ukrayna	90
20	Kenya	33	45	Özbekistan	73
21	Kiribati	98	46	Vanuatu	98
22	Kırgızistan	103	47	Vietnam	210
23	Lao	75	48	Batı Şeria-Gazze	69
24	Lesoto	139	49	Zambiya	69
25	Moritanya	93	50	Zimbabve	50

Kaynak: <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> kaynağındaki verilere dayalı olarak hazırlanmıştır.

Düşük-orta gelirli ekonomilerin özellikleri de büyük ölçüde değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle, bu gruptaki belli ülkeler ve bu ülkelerde uygulanan ticaret politikaları değerlendirilerek uluslararası ticarete entegrasyon düzeyleri incelenebilir. Bu gruptan farklı yapısal özellikleri nedeniyle ele alınan ülke ekonomileri Bangladeş, Nijerya, Pakistan ve Hindistan'dır.

Bangladeş

Bu grubun en dikkat çeken ekonomilerinden birisi Bangladeş ekonomisidir. 165 milyon nüfusa sahip ülkede kişi başına gelir 1650 dolardır. Hazır giyim, jüt ve jüt ürünleri, dondurulmuş deniz ürünleri, deri ve çay ülkenin başlıca ihracat ürünleridir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2022/c).

Bangladeş ekonomisi hakkında aşağıdaki haber dikkate değerdir: *“Bangladeş’in başkenti Dakka’da bir tekstil fabrikasında 3 Temmuz 2017 tarihinde meydana gelen kazada kazan patlaması sonucu 13 kişi ölümlenirken, onlarca yaralı olduğu ifade edilmektedir. Patlamanın meydana geldiği fabrikanın Almanya, İsveç, Danimarka, İspanya ve İngiltere’nin de dahil olduğu pek çok Avrupa ülkesinden birçok marka için imalat yaptığı belirtilmektedir. Bilindiği gibi Bangladeş’te 2013 yılında Rana Plaza adlı fabrika binasının çökmesi sonucu 1.100’den fazla işçi ölmüştü. Bangladeş’te son 5 yılda tekstil ve hazır giyim fabrikalarında 33 kazan patlaması kazası yaşandığı ve bu kazalarda 70’den fazla işçi ölümlenirken 237 işçinin de yaralandığı belirtilmektedir”* (İHKİB, 2017).

Bangladeş’in dışa açıklık oranı %37’dir. Bu oranın düşük olması genel kanının aksine ülkenin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak geniş bir pazara sahip olması değil, kaynaklarını değerlendirmemesi, düşük teknoloji, düşük gelir düzeyi, çok kötü çalışma koşulları vb. nedenlerle dünyaya entegre bir ekonomi olamamasındandır. Ülke özellikle hazır giyim alanında önemli tedarik merkezlerindedir. Ünlü markaların tedarikçisi olan ülkede emek yoğun katma değeri düşük ürünlerin fason üretimi yapılmaktadır. Bu ticaretten ülke olarak Bangladeş’in elde ettiği gelir çok düşüktür. İşçilerin eğitim düzeyleri düşük olduğundan, iş kazası ve meslek hastalıkları açısından risk yönetimi ve korunma önlemleri yetersizdir. Ülkede sıklıkla ölümcül kazalar yaşanmakta, sağlıksız koşullarda uzun çalışma saatleri boyunca düşük ücretle çalışılmaktadır. Ülkenin hazır giyim sektöründe tedarik zincirinde yer alması bu alandaki rekabet avantajından değil, işgücünün sefaleti pahasına gerçekleştirilmektedir.

Bangladeş’in ihracatı belli başlı ürünlere dayalı olup ihracatını çeşitlendirememiştir. Dünyada okuma-yazma oranı en düşük ülkelerdendir. Halkın %33,1’i okuma-yazma bilmektedir. Köylerinde genellikle ilkökul bulunmamaktadır. Dakka, Rajshani ve Chittagong üniversiteleri, batı tarzı eğitim yapan üç büyük üniversitedir. Halkın kültür seviyesi ve ekonomik durumu çok düşüktür (Wikipedia Türkçe/a).

Bangladeş’te deri işleme sanayi gelişmiştir. Bunun nedeni, deri sanayinin çeşitli kimyasallar kullanılan insan sağlığına zararlı ve kirli bir sanayi dalı olmasıdır. Gelişmiş ülkeler bu sanayi dalına ülkelerinde izin vermemektedir. Deri işleme sanayi ayrıca emek yoğun bir sektördür. Uluslararası ticaretin tedarik zincirinde yarattığı iş bölümü ve uzmanlaşmada Bangladeş, işgücünün sağlıksız koşullarda düşük ücretlerle çalıştırıldığı bir ülke olarak yerini almaktadır.

Yukarıda belirtilen ekonomik yapısı nedeniyle, “Bangladeş’in bu durumda olmasının nedeni serbest uluslararası ticaretin yarattığı acımasız rekabet ortamıdır” şeklinde bir yargıya ulaşılabilir. Ancak ülke gerçekleri farklıdır: Bangladeş Türkiye’nin yaklaşık 6’da biri büyüklüğünde bir ülkedir. Ülkede 165 milyon nüfus yaşamaktadır. Gelir düzeyi ve okur yazar oranı düşüktür. İşgücü kalifiye değildir. Bu nedenle verimlilik düzeyi de düşüktür. Verimlilik düzeyi düşük olduğu için ücret de düşüktür. İşgücü kalifiye olmadığı için emek yoğun hazır giyim alanında tedarik zincirinde yer bulabilmektedir. Ülkede işsizlik rekor düzeydedir. Çünkü nüfus fazladır. Nüfusun ve işsizliğin fazla olması bağımlı nüfus oranını artırmaktadır. Bağımlı nüfus oranının yüksek olması tasarruf oranını olumsuz etkilemekte, bu ise yatırımları düşürmektedir. Büyük çaplı sermaye yatırımı yapmak için kaynak bulamayan ülke, küçük atölyelerde veya derme çatma fabrikalarda fason üretim yapmaktadır. Görüldüğü gibi, dünyada ülkelerin tedarik zincirinin hangi halkasında yer alacaklarını belirleyen uluslar üstü sihirli bir güç yoktur. Bunu ülkelerin kendi içsel koşulları ve dinamikleri belirlemektedir. Bangladeş’in sorunlarından çoğu içsel koşullardan

kaynaklanmaktadır. Bangladeş, uluslararası değer zincirine daha yüksek katma değerli üretimle katılmak için öncelikle içsel sorunlarını çözmeli, uluslararası yatırımlar için uygun çalışma ortamı yaratmalıdır.

Nijerya

Dünyanın nüfus büyüklüğü bakımından yedinci ülkesi olan Nijerya, yaklaşık 206 Milyon nüfusuyla Afrika'nın en kalabalık ülkesidir. Nüfus artışının en yüksek olduğu ülkelerden biridir. Halkın büyük bir bölümünü yerli kabileler teşkil eder. Ayrıca Avrupalı beyazlar da mevcuttur. Nüfus, birbirinden çok farklı, yüzlerce gruptan oluşur. Ülkede okuma-yazma oranı %66,6'dır. Nijerya'da, yüzlerce çeşit kabile gruplarının, yine yüzlerce çeşit dili vardır. Ülkenin GSYH'si 400 milyar dolardır. Kişi başına düşen millî gelir yaklaşık 2000 dolardır. Nijerya ekonomisi tarıma ve hizmetler sektörüne dayalı geleneksel yapıdadır. İhracatının %95'i petrol ve doğalgaz ihracatına dayanmaktadır (Wikipedia Türkçe/b).

Nijerya örneği, dünya ekonomisi açısından üç önemli gerçeği ortaya koymaktadır:

- 1)Nijerya gibi, ihracatı büyük ölçüde petrole dayalı ekonomiler, gelecekte petrol fiyatlarının önemli ölçüde düşmesi veya rezervlerin tükenmesi halinde büyük bir ekonomik krize, kaosa hatta iç savaşa sürüklenebilirler. Bu tür ekonomilerin hızla dünya üretimine ve ticaretine entegre edilmeleri ve ticaretlerini çeşitlendirmeleri sağlanmalıdır.
- 2)Nijerya bol nüfuslu, dil, din, kültür, etnik yapı bakımından büyük farklılıklara sahip bir ülke olmasına rağmen, petrol gelirleri sayesinde, diğer Afrika ülkelerine kıyasla, iç karışıklıkların daha az yaşandığı ve istihdam olanaklarının fazla olduğu bir ülkedir. Büyük şehirleri, sanayi merkezleri ve limanları vardır. Bu da gösteriyor ki, ülkelerin uluslararası ticaretten elde ettikleri gelirler arttıkça, iç karışıklıklar azalmakta, gelir ve istihdam düzeyi yükselmektedir.
- 3)Nijerya'da yaşayan 200 milyonu aşkın nüfusun bir yılda elde ettiği gelir 400 milyar dolardır. Bu gelir, 3 Amerikalı teknoloji milyarderi Jeff Bezos (Amazon, 204,6 milyar dolar), Elon Musk (Tesla, 120 milyar dolar) ve Bill Gates (Microsoft, 98 milyar dolar) servetleri toplamı olan 422,6 milyar dolardan azdır.

Düşük-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan yüksek nüfuslu ülkelerden Nijerya'nın dışa açıklık oranı %34'tür. Nijerya kaynakların tam ve etkin kullanımı konusunda sorunlar yaşamaktadır. Çünkü ülkenin nüfusu oldukça kalabalıktır. Kaynakların önemli bir bölümü nüfusun gündelik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik demografik alt yapı yatırımlarına gitmektedir. Üstyapı yatırımları ve nüfusun sağlık, beslenme, eğitimi ve uzmanlaşması gibi alanlara ayrılan kaynaklar yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla ülkede yüksek teknoloji gerektiren sermaye yatırımları yeterince yapılamamaktadır. Bu nedenle ülke bol nüfuslu ucuz emek ekonomilerinden birisi olarak uluslararası tedarik zincirinde yer almaktadır.

Sonuç olarak, tüm ülkeler için geçerli olduğu gibi, Nijerya'nın da başta muazzam nüfus potansiyeli olmak üzere, üretim potansiyelini ve kaynaklarını en iyi şekilde değerlendirmesi ve sorunlarını ülke içerisinde çözmesi gerekir. Uluslararası ticarete sınırlı şekilde katılan Nijerya küresel değer zincirine daha fazla entegre edilmeli, uluslararası ticaretten daha fazla pay alması sağlanmalıdır. Aksi takdirde, 200 milyonu aşkın nüfuslu bu ülkede ortaya çıkabilecek bir karışıklık, başta gelişmiş ülkelere doğru büyük bir mülteci ve göçmen dalgası olmak üzere, uluslararası terörizm, kaçakçılık, açlık ve iç savaşla sonuçlanabilir. Bu sorunların çözümü, Nijerya'nın dünya ekonomisine entegrasyonundan çok daha maliyetli olacaktır.

Pakistan

Pakistan, 200 milyonu aşkın nüfusu, yüksek genç nüfus oranı, tarıma elverişli toprakları, uluslararası ticaret güzergahı açısından stratejik konumu ve daha pek çok olumlu özelliği bünyesinde barındırmasına karşın, henüz bu potansiyelini karşılayacak bir ekonomik yapıya sahip değildir. Uzun yıllardır devam eden iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlık, başta Keşmir sorunu olmak üzere Hindistan ile yaşanan sorunlar, komşu Afganistan'da devam eden işgal ve savaşların olumsuz etkileri, ABD tarafından gerçekleştirilen askerî operasyonlar ve doğal afetler sebebiyle Pakistan, diğer alanlarda olduğu gibi ekonomi alanında da beklenen gelişmeyi sağlayamamıştır. Ülkede son on yılda ortalama %3,7'lik bir büyüme gerçekleşmiştir. Ülkede işsizlik oranı resmî kaynaklara göre %6 ise de gerçekte bu oranın daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Ülke nüfusunun yaklaşık üçte biri yoksulluk sınırı altında yaşamaktadır. Ekonomi tarım ve tekstil gibi emek yoğun alanlarda gelişmiştir. İstihdamın %42'si tarım alanındadır (İNSAMER, 2022).

Pakistan'ın dışa açıklık oranı %30'dur. Ortalama yıllık kişi başına gelir düzeyi 1000 dolardan azdır. Pakistan iç ve dış koşullardan kaynaklanan sorunlar nedeniyle küresel ticaret sistemine yeterince entegre olamamaktadır. Bu yüzden büyüme ve yurtiçi hasıla düzeyi düşük kalmaktadır.

Hindistan



Düşük-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan önemli ülkelerden birisi de Hindistan'dır. Hindistan BRICS ülkeleri içerisinde olmakla birlikte diğer BRICS ülkeleri bir üst gelir grubunda yer almaktadır. Kişi başına nominal gelir 1820 dolardır. Hindistan yaklaşık 1 milyar 500 milyon nüfusu ile dünyanın en kalabalık ikinci ülkesidir. Son 10 yılda ortalama %7 büyüme hızı yakalamıştır. Hindistan'ın gelecek 10 yılda dünyanın üçüncü büyük ekonomisi olması beklenmektedir. Hindistan'ın dışa açıklık oranı %40'tır. Bu oran düşüktür. Ancak, Hindistan son yıllarda hızla uluslararası ticarete açılmaktadır. Hızlı büyümesinin ardında yatan gerçek budur. Örneğin Hindistan film endüstrisi Bollywood, Amerikan film endüstrisi Hollywood'a paralel bir gelişme sergilemektedir. Ancak Hindistan'ın uluslararası ticaret açısından telif hakları, sahte mallar ticareti, standart dışı ürünler, kötü ve sağlıksız çalışma koşulları gibi sorunları vardır. Hindistan'ın uluslararası ticaretin bu alanda mevcut kurallarına tam uyumu zaman alacaktır.

Üst- Orta Gelirli Ekonomiler

Üst-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan ülkelerde yıllık kişi başına gelir 4.046\$- 12.535\$ arasındadır. Üst-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan 56 ülke veya bölge ekonomisinin dışa açıklık oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5: Üst-Orta Gelirli Ekonomiler Dışa Açıklık Oranı (D.A.O)

SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)	SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)
1	Arnavutluk	77	29	Jamaika	89
2	Amerikan Samoa'sı	168	30	Ürdün	86
3	Arjantin	33	31	Kazakistan	64
4	Ermenistan	96	32	Kosova	85
5	Azerbaycan	86	33	Lübnan	96
6	Belarus (Beyaz Rusya)	133	34	Libya	117
7	Belize	116	35	Malezya	123
8	Bosna Hersek	95	36	Maldivler	147
9	Botsvana	74	37	Marşal Adaları	126
10	Brezilya	29	38	Meksika	78
11	Bulgaristan	125	39	Karadağ	109
12	Çin	36	40	Namibya	83
13	Kolombiya	38	41	Kuzey Makedonya	139
14	Kosta Rika	66	42	Paraguay	69
15	Küba	27	43	Peru	47
16	Dominik	109	44	Rusya Federasyonu	49
17	Dominik Cumhuriyeti	51	45	Samoa	89
18	Ekvator Gine'si	107	46	Sırbistan	112
19	Ekvador	47	47	Güney Afrika	59
20	Fiji	103	48	St. Lucia	---
21	Gabon	72	49	St. Vincent ve Grenadinler	85
22	Gürcistan	119	50	Surinam	91
23	Grenada	110	51	Tayland	110
24	Guatemala	46	52	Tonga	88
25	Guyana	194	53	Türkiye	63
26	Endonezya	37	54	Türkmenistan	35
27	İran	56	55	Tuvalu	---
28	Irak	77	56	Venezuela	48

Kaynak: <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> kaynağındaki verilere dayalı olarak hazırlanmıştır.

Bu grubun en önemli özelliği “Yeni Sanayileşen Ülke” ekonomilerinin çoğunun bu grupta yer almasıdır. Yeni sanayileşen ülke ekonomileri Çin, Hindistan, Rusya, Brezilya, Güney Afrika, Endonezya, Meksika, Malezya ve Filipinler ve Türkiye'dir. Yeni sanayileşen ülke ekonomilerinden Hindistan ve Filipinler düşük orta gelirli ekonomiler arasında olup bir alt gelir grubunda bulunmaktadır.

Yeni sanayileşen ülkeler olarak adlandırılan 10 ülke ekonomisi dünyanın en dinamik ve hızlı büyüyen ekonomileridir. Dışa açıklık oranları dünya ortalaması olan %60'ın altında ise de bu ülkelerin hızla dünya ticaretine katılma hedefi vardır. Çin ve Hindistan son 20 yılda dünyanın tedarik merkezleri haline gelmiş, yüksek büyüme hızı gerçekleştirmişlerdir. Özellikle Çin, sosyalist piyasa ekonomisi adı altında farklı bir ekonomik model geliştirerek dünya ekonomisinde ikinci sıraya yükselmiştir.

Bu grupta yer alan 10 ülke iç pazar, nüfus ve işgücü, doğal kaynak ve coğrafya açısından muazzam potansiyele sahiptir, ancak kaynak kullanımı ve dünya ticaretine entegrasyon sorunları vardır. Bu sorunların aşılması durumunda dünya ticaretine ve küresel değer zincirine mevcut üretimin yarısı kadar ilave yapabilecek kapasiteleri ve potansiyelleri mevcuttur. Öyle ki, bu ülkelerin kapasiteleri ve potansiyelleri yüksek gelir grubunda yer alan ABD, Japonya, Almanya, İngiltere, Fransa, İtalya, Kanada, Avustralya, Güney Kore (Yüksek Gelirli Büyük

Ekonomiler) tarafından tehdit olarak algılanmaktadır. Bu nedenle dünya ticaretinde bu iki grup arasında sürekli ticari çatışmalar yaşanmakta, kısıtlayıcı önlemler alınmaktadır. Hatta ticaret savaşları da büyük ölçüde bu iki grup ülke arasında yaşanmaktadır. ABD- Çin ticaret savaşları bunun en önemli örneğidir.

Aşağıda, üst-orta gelirli ekonomiler içerisinde farklı özellikleri temsil ettiği düşünülen belirli ülkeler ve bu ülkelerde uygulanan ticaret politikaları değerlendirilmiş, değerlendirilen ülkelerin uluslararası ticarete entegrasyon düzeyleri incelenmiştir. Bu gruptan farklı yapısal özellikleri nedeniyle ele alınan ülke ekonomileri Gürcistan ve Küba'dır.

Gürcistan

Gürcistan'ın nüfusu 3 milyon 720 bindir. GSYH'si yaklaşık 16 milyar dolardır. Kişi başına düşen yıllık gelir yaklaşık 4300 dolardır. Türkiye ile Gürcistan arasındaki ilişkiler stratejik ortaklık düzeyindedir. Ülkemiz 2007 yılından beri Gürcistan'ın en büyük ticaret ortağı durumundadır. Gürcistan'a en çok doğrudan yatırım yapan ülkeler arasında da Türkiye ilk sıralarda gelmektedir. İki ülke arasında 2011 yılında imzalanan ve yürürlüğe giren bir protokol uyarınca, iki ülke vatandaşları karşılıklı olarak kimlik belgeleri ile seyahat edebilmektedir. Türkiye-Gürcistan-Azerbaycan ve Türkiye-Gürcistan-Azerbaycan-İran üçlü ve dörtlü toplantılar süreci, bölgesel istikrar, barış ve refaha katkı sağlayan önemli mekanizmalardır. Gürcistan'da Türk sermayeli şirket sayısı 2000'dir. 2020 yılı mart ayı itibarıyla, Türkiye'de 327 adet Gürcistan sermayeli şirket faaliyet göstermektedir. Gürcistan'da bugüne kadar, Türk müteahhitlik firmaları 4,8 milyar dolar değerinde 258 proje üstlenmiştir. Firmalarımızın Gürcistan'da üstlenmiş olduğu projeler içerisinde enerji santrali kurulumu %34'lük pay ile ilk sırada yer almaktadır. Türkiye, Azerbaycan ve Gürcistan üzerinden geçen Trans Anadolu Doğalgaz Boru Hattı Projesi (TANAP) 1 Temmuz 2019 tarihi itibarıyla tamamlanmıştır. Bakü-Tiflis-Ceyhan petrol boru hattının yanı sıra, Bakü-Tiflis-Kars (BTK) demiryolu projesi de iki ülke arasındaki bölgesel iş birliğinin somut göstergesidir. Bu proje ulaştırma alanında Türkiye, Azerbaycan ve Gürcistan arasındaki iş birliğine katkı sağlamanın yanında iki ülke arasındaki ticaretin artırılmasına da yardımcı olacaktır. Proje ile, 2034 yılında 3 milyon yolcu ve 17 milyon ton yük taşıyacağı öngörülmektedir. Afganistan – Türkmenistan – Azerbaycan – Gürcistan- Türkiye Transit Taşımacılık Koridoru (Lapis Lazuli) projesi ile, Afganistan-Türkmenistan-Hazar Denizi-Azerbaycan-Gürcistan arasında Karadeniz'deki limanlar kullanılarak veya Bakü- Tiflis- Kars demiryolu üzerinden Boğaz Köprüleri ve Marmaray aracılığıyla Avrupa'ya kadar uzanan bir transit koridoru oluşturulması hedeflenmektedir. Ülkemiz ile Gürcistan arasında Serbest Ticaret Anlaşması (STA) imzalanmış, sonrasında Karma Ekonomik Komisyonu (KEK) ile Türkiye-Gürcistan Karma Ekonomi ve Ticaret Komisyonu (JETCO) kurulmuştur. Türkiye, Gürcistan'ın en büyük ticari ortağıdır. Diğer ticari ortakları Rusya, Çin, Azerbaycan, Almanya'dır. TİKA tarafından Gürcistan'da bugüne kadar 600'ün üzerinde proje gerçekleştirilmiş ve bu projeler için yaklaşık 33 milyon dolar harcanmıştır. 2019 yılında Gürcistan'dan yaklaşık 2 milyon kişi ülkemizi ziyaret etmiştir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2022/d).

Gürcistan Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınma Bakanı Natia Turnava, ülke ekonomisinin 2019'da yüzde 5,2 büyüdüğünü ifade ederek, "Bize bu kadar yüksek ekonomi büyümesini getiren itici güç tam olarak ihracattır. Çünkü, 2019'da ihracat son on yıllar boyunca rekor bir seviyeye ulaştı ve 3 milyar 771 milyon 500 bin doları aştı." yorumunu yapmıştır (Hürriyet, 2020).

Gürcistan'ın gerek Türkiye ile ilişkileri gerekse uluslararası ticaret açısından durumu değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılabılır:

Türkiye ile Gürcistan arasında stratejik ortaklık düzeyine ulaşan ekonomik ve ticari ilişkiler her iki ülkenin de yararınadır. Gürcistan nüfusu çoğunlukla Hristiyan olan bir topluma sahiptir. Batı dünyası ile özellikle Avrupa ülkeleri ile dini ve kültürel açıdan yakınlık duymaktadır. Bu nedenle ekonomik açıdan da AB ile ilişkilerini canlı tutmak istemektedir. Çünkü, Gürcistan'ın ekonomik büyüklüğüne göre AB muazzam bir pazardır. Türkiye ise, tarihi, kültürel, etnik ve dini bağları bulunan ve Türkiye'nin doğusunda kalan Azerbaycan, Türkmenistan, Tacikistan, Kazakistan, Kırgızistan, Afganistan, Pakistan ve diğer bölge ülkeleri ile ticari ve kültürel ilişkiler kurmak istemektedir.

Bu nedenle Gürcistan'ın batıya, Türkiye'nin doğuya açılmak için birbirlerine ihtiyacı vardır. Türkiye doğu-batı yönünde Gürcistan'ın batıya açılması için önemli bir koridor ve büyük bir ülkedir. Türkiye'nin de doğusunda bulunan ve Hindistan ve Çin'e kadar uzanan büyük bir coğrafyada ekonomik ve siyasal ilişkiler kurabilmek için stratejik olarak Gürcistan'a ihtiyacı vardır.

Ayrıca Türkiye'nin sınır komşusu Ermenistan ile siyasal, ekonomik, ticari ve diplomatik ilişkileri bulunmamaktadır. Bu nedenle bölgede İran ile olan ilişkileri de canlı tutmalıdır. Ancak Gürcistan koridorunu asla göz ardı edemez. Gürcistan'ın ise hava ve deniz yoluyla Batı dünyası ile ilişkiler kurması mümkündür. Ancak o da yaklaşık 1500 km. boyunca uzanan Türkiye karayolu koridoru olmadan etkili bir ulaşım sağlayamaz.

Diğer yandan Türkiye, doğu- batı yönünde uzanan enerji (petrol ve doğalgaz) boru hatları koridoru üzerinde yer almaktadır. Türkiye'nin çevresinde ve doğusunda bulunan ülkeler petrol ve doğalgaz bakımından zengin ülkelerdir. Batısında ise ileri düzeyde gelişmiş AB ülkeleri bulunmaktadır. Bu ülkelerin ihtiyaç duyduğu enerjinin bir bölümü bu koridordan ve Gürcistan üzerinden sağlanmaktadır. Bu bakımdan da Gürcistan kilit ülke konumundadır.

Gürcistan uluslararası ticarete açık (dışa açıklık oranı %119) bir ülkedir. Ticaretinin önemli bir bölümünü Türkiye ile gerçekleştirmektedir. Ankara'da Büyükelçiliği, İstanbul ve Trabzon'da Konsoloslugu bulunmaktadır. Türkiye'nin Tiflis'te Büyükelçiliği, Batum'da konsoloslugu vardır. İki ülke vatandaşları karşılıklı olarak kimlik belgeleri ile sınır kapılarından geçiş yapabilmektedir. Türk lirası döviz büfelerinde Gürcistan para birimi Lari'ye çevrilmektedir. Gürcistan, yukarıda alıntılanan haberde de ifade edildiği gibi, son 10 yılda, ihracat sayesinde hızla büyümüştür. Gürcistan'ın yıllık büyüme oranı ortalama %5'tir. Gürcistan uluslararası ticarete açıklığı sayesinde kişi başına 4300 dolar gelir düzeyi ile Türkiye, Rusya Federasyonu, Meksika, Malezya, Endonezya, Arjantin ve Güney Afrika gibi büyük ülkelerin de içinde bulunduğu Üst-Orta Gelirli Ekonomiler grubunda yer almaktadır. Dünya Bankası verilerine göre (The World Bank, 2022) Gürcistan'ın kişi başına geliri 1994 yılında 520 dolara, 2000'de 673 dolara, 2010'da 3300 dolara ve 2015 yılında 4700 dolara yükselmiştir. Son yıllarda tüm dünyada yaşanan ekonomik kriz ve covid-19 salgını nedeniyle 4300 dolara gerilemiştir. Bu verilerden, Gürcistan ekonomisinin son yirmi yılda hızla büyüdüğü ve gelir düzeyini yükselttiği görülmektedir. Bunun en büyük nedeni Gürcistan'ın başta komşuları olmak üzere bölge ülkeleri ile ticaretini geliştirmesi, iyi ilişkiler kurmasıdır. Dünya Bankası verilerine göre (The World Bank, 2021) Gürcistan'ın dışa açıklık oranı %119'dur.

Uluslararası ekonomik ve ticari ilişkiler, yukarıda kısmen değinildiği gibi, sadece mal ticareti değil, enerjiden turizme, yatırımlardan lojistiğe kadar, çok karmaşık ağlar ve çıkarlar ilişkisidir. Ülkeler arasında ekonomik ve ticari ilişkilerin artması çatışmaları da önlemekte, bölgesel ve küresel istikrara katkıda bulunmaktadır.

Uluslararası ticaretin sıfır toplamlı bir oyun olmadığı, uluslararası ticarete katılan bütün tarafların birlikte yarar sağlayacağı aşağıdaki örnekle açıklanabilir:

Gürcistan'da deri işleme sanayi gelişmemiştir. Bu nedenle Gürcistan'da kesilen hayvanların derileri değerlendirilemiyor, ayrıca çevre kirliliğine neden oluyordu. Türkiye ise deri işleme sanayisi gelişmiş ve bu alanda önemli ihracatçı ülkelerden biridir. Türkiye ihtiyacı olan ham deriyi büyük ölçüde ithal etmekte, yarı mamul veya mamul ürüne dönüştürerek çoğunlukla ihraç etmektedir (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2022). Gürcistan ile Türkiye arasında ticari ilişkilerin gelişmesi ile Türkiye Gürcistan'dan da ham deri ithal etmeye başlamıştır. Bu şekilde Gürcistan değerlendiremediği ham deri karşılığında Türkiye'den ihtiyacı olan ürünleri örneğin halı ithal etmiştir. Türkiye ithal ettiği ham derinin büyük bölümünü tamamlanmış ürün olarak ihraç etmektedir. Az da olsa yarı mamul olarak da satmaktadır. Örneğin, emek yoğun üretim dalı olması, çeşitli kimyasalların kullanılması nedeniyle çevre kirliliği ve işçi sağlığı açısından tehlike yaratması gibi nedenlerle Almanya ham deri işlememektedir. Ancak, ürettiği otomobillerde hakiki deri iç döşemeler kullanmakta, bunları standart modellere göre 3-5 bin Euro farkla satabilmektedir. Örneğin, Türkiye'den bin Euro bedelle ithal ettiği deri ile, marka imajı ve ilave katma değer yaratarak, önemli bir ticari avantaj sağlayabilmektedir. Diğer yandan, kaliteli ve lüks otomobil beklentisi olan örneğin Norveçli bir müşterinin beklentisi karşılanmaktadır.

Yukarıdaki örnekte Batum'da değerlendirilemediği için çöpe atılacak olan ham deri Tuzla'da işlenmekte, Almanya'da otomobil döşemesine dönüşmekte, Norveçli tüketiciye fayda sağlamaktadır. Burada bir değer zinciri kurulmakta ve değer zincirine katılan her ülke farklı ölçülerde yaratılan değerden pay almaktadır. Çağımızda uluslararası ticaret değer zincirlerine dayanmaktadır. Bu değer zincirleri tesadüfi olarak veya yasalarla kurulmamıştır. Ülkeler arasında binlerce yıldır bu olgu vardır. Bunun en önemli örneği tarihi ipek yolu/ baharat yoludur. Günümüzün küreselleşen dünyasında, ticarete katılan tüm tarafların karşılıklı olarak kazandıkları değer zinciri örnekleri bulunmaktadır.

Ekonomik olarak hızla büyüyen Gürcistan'dan dünyaya yönelik düzensiz göçmen ve mülteci akımı, terörizm, uyuşturucu ve insan kaçakçılığı gibi küresel sorunlarla çok sık karşılaşmamaktadır. Bu da dışa açık ve dünya ile bütünleşik ülkelerin sorunlarını daha kolay çözdüklerini ve ülkelerin tamamlayıcılık özelliklerinden yararlanılarak kurulan ilişkilerin bölgesel refah ve istikrara katkı sağladığını göstermektedir. Türkiye- Gürcistan ilişkileri bunun en önemli örneğidir.

Küba

Küba'nın GSYİH (2018)100 milyar dolar, Kişi başına GSYH'si (2018) 8.821 dolardır. İhracatı 14,5 milyar dolar ve ithalatı 12,6 milyar dolardır. Küba ekonomisinin ana gelir kaynaklarından biri olan turizm alanında 2018 yılında Küba'yı ziyaret eden 4,75 milyon turist ile rekor kırılmıştır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2022/e).

Küba ekonomisi sosyalist ilkelere dayanan devlet kontrollü bir planlı ekonomidir. Son yıllarda özel sektör yatırımları artmakla beraber üretim araçlarının büyük bir kısmı devlet tarafından işletilmektedir. Son yapılan değişiklikler ile ülkede küçük işletmelere izin verilmiş, kişilere özel mülkiyet hakkı tanınmıştır. Komünizm anayasadan çıkartılmış, Devlet Başkanının görev süresi sınırlandırılmıştır ve Devlet Başkanına yaş haddi getirilmiştir. İş gücünün %21'inin çalıştığı tarım sektöründe şeker kamışı, tütün, turuncgiller, kahve ve pirinç önemli üretim ve ihracat kalemlerindedir. Sosyalist rejimde özellikle önem verilen balıkçılık ve hayvancılık yine önemli üretim kalemleridir. Son yıllarda, özellikle Kanada ve Avrupa Birliği'nden gelen turistler sayesinde turizm Küba ekonomisinin itici gücü haline gelmiştir. Çin, Kanada, İspanya ve Hollanda Küba'nın en büyük dış ticaret ortaklarıdır. Madencilik temelini ihracat kalemleri içinde önemli bir payı olan nikel (dünya üretiminin %6,4'ü) oluşturur (Wikipedia Türkçe/c).

Küba %27 dışa açıklık oranı ile dünyanın içe kapalı ekonomilerindedir. Buna rağmen kişi başına 8.821 dolar gelir ile, Türkiye'nin de yer aldığı üst- orta gelirli ekonomiler (4.046\$- 12.535 \$) grubunda yer almaktadır. Özellikle turizm alanında büyük bir potansiyele sahiptir. Küba başta turizm olmak üzere sahip olduğu avantajlarını daha iyi değerlendirmek amacıyla, son yıllarda hızlı şekilde dünya ile entegrasyon süreci başlatmıştır.

Dünya'da uluslararası ticaretin serbestleştirilmesi olgusuna karşı yöneltilen bazı eleştirilerin temelinde ideolojik nedenler bulunmaktadır. Soğuk savaş yıllarının iki kutuplu dünyasında Sovyetler Birliği yanlıları, GATT (DTÖ), IMF, Dünya Bankası hatta ILO, FAO gibi uluslararası kuruluşları Amerikan emperyalizminin dayattığı kuruluşlar olarak nitelendirmişlerdir. Soğuk savaş döneminin kapanması ve Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra da bu tür düşünceler kısmen savunulmaktadır. Oysa, Çin ve Rusya başta olmak üzere, sosyalist ekonomiler, sosyalist piyasa ekonomisi vb. modellerle dünya ekonomisine entegre olmaya başlamışlardır. Özellikle Çin, beş bin yıllık atalet döneminden sonra, son 20 yılda, dünyanın ikinci büyük ekonomisi ve en büyük tedarik merkezi haline gelmiştir. Bu nedenle, uluslararası ticaretin serbestleştirilmesi düşüncesine ideolojik nedenlerle yöneltilen eleştiriler, küresel ekonomide yaşanan gelişmeler ve uygulamalar sonucu haklılığını kaybetmiştir. Küba bunun en önemli örneğidir.

Yüksek Gelirli Ekonomiler

Yüksek gelirli ekonomiler grubunda yer alan ülkelerde yıllık kişi başına gelir 12.536\$ veya daha fazladır. Yüksek gelirli ekonomiler grubunda yer alan 83 ülke veya bölge ekonomisinin dışa açıklık oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 6: Yüksek Gelirli Ekonomiler Dışa Açıklık Oranı (D.A.O)

SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)	SIRA	ÜLKE ADI	D.A.O (%)
1	Andora	---	43	Lihtenştayn	---
2	Antigua ve Barbuda	141	44	Litvanya	150
3	Aruba	145	45	Lüksemburg	382
4	Avustralya	46	46	Makao (Çin)	117
5	Avusturya	108	47	Malta	274
6	Bahamalar	76	48	Mauritius	92
7	Bahreyn	151	49	Monako	---
8	Barbados	84	50	Nauru	99
9	Belçika	163	51	Hollanda	156
10	Bermuda	76	52	Yeni Kaledonya	46
11	Britanya Virjin Adaları	---	53	Yeni Zelanda	56
12	Brunei Darüsselam	109	54	Kuzey Mariana Adaları	109
13	Kanada	65	55	Norveç	72
14	Cayman Adaları	---	56	Umman	107
15	Kanal Adaları	---	57	Palau	125
16	Şili	57	58	Panama	83
17	Hırvatistan	104	59	Polonya	106
18	Curacao	158	60	Portekiz	87
19	Kıbrıs (Güney)	145	61	Porto Riko	106
20	Çek Cumhuriyeti	143	62	Romanya	85
21	Danimarka	109	63	Katar	90
22	Estonya	142	64	San Marino	309
23	Faroe Adaları	102	65	Suudi Arabistan	64
24	Finlandiya	80	66	Seyşeller	172
25	Fransa	65	67	Singapur	319
26	Fransız Polinezyası	29	68	St. Martin (Hollanda bölümü)	172
27	Almanya	88	69	Slovakya	184
28	Cebelitarık	---	70	Slovenya	159
29	Yunanistan	74	71	İspanya	67

30	Grönland	86	72	St. Kitts ve Nevis	---
31	Guam	73	73	St. Martin (Fransa bölümü)	---
32	Hong Kong (Çin)	353	74	İsveç	90
33	Macaristan	161	75	İsviçre	119
34	İzlanda	86	76	Tayvan (Çin)	---
35	İrlanda	239	77	Trinidad ve Tobago	----
36	Man Adası	---	78	Türks ve Caicos Adaları	----
37	İsrail	57	79	Birleşik Arap Emirlikleri	161
38	İtalya	60	80	Birleşik Krallık (İngiltere)	64
39	Japonya	37	81	ABD	26
40	Güney Kore	77	82	Uruguay	41
41	Kuveyt	100	83	Virgin Adaları (ABD)	151
42	Letonya	121			

Kaynak: <https://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS> kaynağındaki verilere dayalı olarak hazırlanmıştır.

Dünya Bankası ülke sınıflandırmasına göre yüksek gelirli ülke ve bölge ekonomilerinin yer aldığı yukarıdaki tablonun, dışa açıklık oranları açısından değerlendirilmesi sonucu, bu grupta üç ayrı tip ve nitelikte ülke veya bölge ekonominin olduğu görülmektedir: Yüksek gelirli küçük ekonomiler, yüksek gelirli orta büyüklükte ekonomiler ve yüksek gelirli büyük ekonomiler.

Yüksek Gelirli Küçük Ekonomiler

Bu ekonomiler az nüfuslu, dışa açıklık oranları yüksek ekonomilerdir. Bu yüzden kişi başına gelir düzeyleri de oldukça yüksektir. Bu ekonomilerin dışa açıklık oranlarının yüksek olması ülkenin GSYH'ni yükseltirken, nüfusun az ve kişi başına gelir düzeyinin yüksek olması da sosyal yardım harcamaları ve kamu yatırımlarının kişi başına yükünü düşürmektedir. Bu grupta; uluslararası para, kredi, yatırım, sermaye, vergiler, mali- bankacılık mevzuatı gibi açılardan olağanüstü cazibeler sunarak, uluslararası piyasalardan büyük fonlar çeken, offshore bankacılık, vergi cennetleri vb. şekilde nitelendirilen ekonomiler de vardır. Gelişmiş ülkelerin adeta arka bahçesi konumunda ekonomik bölgeler de bulunmaktadır. Bu nedenle, bu ekonomilerde dışa açıklık oranlarının yüksek olması son derece doğaldır. Bu ülkeler veya ekonomik bölgelerden Antigua ve Barbuda %141, Virgin Adaları %151, St. Martin %172, Seyşeller %172 dışa açıklık oranına sahiptir. Bu ülke ve bölgelerin dışa açıklık oranının yüksek olması GSYH ve kişi başına gelir düzeyini de yükseltmektedir.

Yüksek Gelirli Orta Büyüklükte Ekonomiler

Bu grupta son yıllarda dünya ekonomisine hızla entegre olan ülkeler bulunmaktadır. Bu ülkelerden Macaristan'ın dışa açıklık oranı %161, Letonya %121, Slovakya %184, Slovenya %159'dur. Bu ülkelerin ortak özelliği AB üyesi olmaları ve düşük ücret-kalifiye emek avantajları bakımından AB değer zinciri içerisinde yer almalarıdır. Yine bu grupta küresel değer zincirinde üst sıralarda yer alan gerçek üretim ekonomileri vardır. Bunlardan Hong Kong'un dışa açıklık oranı %353, Singapur'un %319 ve İrlanda'nın %239'dur.

Uluslararası ticarete açık yüksek gelirli küçük ekonomilerin dünya ekonomisine entegrasyon düzeylerini ifade etmek üzere Hong Kong, Singapur ve İrlanda aşağıda kısaca ele alınmıştır:

Hong Kong

Geçmişte az nüfuslu bir tarım ve balıkçı köyü olan Hong Kong dünyanın en önemli finansal ve ticarî merkezlerinden birine dönüşmüştür. Dünyanın en büyük 10. ihracatçısı ve en büyük 9. ithalatçısıdır. Hong Kong, düşük vergilendirme ve serbest ticaret ile karakterize edilen büyük hizmet ekonomisine sahiptir. Hong Kong, dünyada en yoğun oranda ultra yüksek kişi başına net değerli bireyin oturduğu şehirdir. Hong Kong, yüksek gelişmişlik değerleri gösteren bir bölgedir ve 2019 yılı itibarıyla BM İnsani Gelişim Endeksi'nde dördüncü sırada yer almaktadır. Tüm dünyanın en çok sayıda gökdelen barındıran şehridir. Hong Kong sakinleri de dünyanın en yüksek beklenen yaşam sürelerinden birine sahiptir. Küresel Finans Merkezleri Endeksinde (Global Financial Centres Index) Hong Kong 6. sırada yer almaktadır. ABD merkezli Ekonomik Özgürlük Endeksi (Index of Economic Freedom) sıralamasında Hong Kong, 25 yıldır üst üste en üst sırada yer almıştır (Wikipedia Türkçe/d).

Hong Kong'un nüfusu yaklaşık 8 milyon ve kişi başına gelir 50 bin doların üzerindedir. Bölgede çok katlı binalarda yer alan işyerleri çoğunlukla uluslararası ticaret ve uluslararası ticaretle ilgili bankacılık, sigortacılık, lojistik, liman işletmeciliği, mali danışmanlık gibi hizmetlerin yürütüldüğü yerlerdir. Dünya'daki saat farkları nedeniyle bu işyerlerinde 7 gün 24 saat tüm dünya ile ticari bağlantılar ve iletişim kurulmaktadır. Hong Kong'un

dışa açıklık oranının %353 olması, çoğunlukla üretimden değil, uluslararası ticarete açık bir bölge ve ayrıca hub merkezi³ olmasından kaynaklanmaktadır.

Singapur

Singapur, Endonezya ve Malezya arasında kalan yaklaşık 6 milyon nüfuslu küçük bir ada ülkesidir. Singapur'da okuma yazma oranı %95'in, ortalama yaşam süresi de 80 yılın üzerindedir (Wikipedia Türkçe/e). Diğer insani gelişmişlik göstergeleri bakımından da ülke Asya ve Dünya ortalamalarına göre en üst sıralardadır. Ekonomik faaliyetler hizmet alanında çoğunlukla da uluslararası ticari hizmetlerde yoğunlaşmaktadır. Singapur limanı dünyadaki lojistik merkezlerden ve üslerdendir. Bunun nedeni ülkenin Malezya, ABD, Hong Kong, Japonya, Çin ve Tayland başta olmak üzere bölge ülkeleri olan Filipinler, Tayvan, Endonezya ve Avustralya arasında bir bölge aktarma limanı olmasıdır. Singapur'un dışa açıklık oranı %319'dur.

İrlanda

İrlanda'nın nüfusu yaklaşık 5 milyon GSYH'si yaklaşık 400 milyar dolardır. Kişi başına gelir ortalama 80 bin dolardır. İrlanda'nın başlıca ticaret ortakları da yine gelişmiş ülkeler olan ABD, Birleşik Krallık, Belçika, Almanya, İsviçre, Fransa'dır. Ülkede üretim yüksek katma değerli ilaç, aşı, serum ve diğer tıbbi malzemeler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

İrlanda açık bir ekonomidir ve dışa açıklık oranı %239'dur. Ülke Ekonomik Özgürlük Endeksi'nde 6. sırada ve yüksek değerli doğrudan yabancı yatırım akışlarında ilk sırada yer almaktadır. Yabancı çok uluslu şirketler, İrlanda ekonomisine önemli ölçüde katkıda bulunmaya devam etmekte, en büyük 20 İrlandalı kuruluşun 14'ünü (ciro bakımından) yabancılar oluşturmakta, özel kesim işgücünün %23'ünü istihdam etmekte ve toplanan kurumlar vergisinin %80'ini karşılamaktadır (Wikipedia Türkçe/f).

Yüksek Gelirli Büyük Ekonomiler

Bu alt grupta aynı zamanda G-20 üyesi de olan 9 ülke ekonomisi yer almaktadır. Bu ekonomilerde dışa açıklık oranı ABD %26, Japonya %37, Almanya'da %88, İngiltere (Birleşik Krallık) %64, Fransa %65, İtalya %60, Kanada %65, Avustralya %46, Güney Kore %77'dir.

Bu grupta yer alan ülke ekonomilerinin uluslararası ticarete aldıkları her karar diğer ülkeleri yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Bu ülkeler dünya ekonomisinde yüksek piyasa hacmine sahip oldukları gibi aynı zamanda sermaye akımlarını yönlendiren ve teknoloji üreten ülkelerdir. Yüksek gelirli büyük ekonomiler dışa açık ve serbest ticaret politikası uygulayan ülkelerdir. Bu ülkelerden ABD, Japonya ve Avustralya'nın dışa açıklık oranının dünya ortalamasının altında bulunması bu ülkelerde iç pazarın yeterliliği ve dışa bağımlılık oranının düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yüksek gelirli büyük ekonomiler grubu incelendiğinde bu grupta ilgi çekici özellikleriyle İngiltere (Birleşik Krallık) ve ABD öne çıkmaktadır.

İngiltere

İngiltere'nin GSYİH'si 2.716 trilyon dolar, nüfusu 66 milyon ve kişi başına düşen gelir yaklaşık 40.000 dolardır. İhracatında otomobil, altın, turbo jetler, hava taşıtları, optik, tıbbi cihazlar ilk sıralarda yer almaktadır. İngiltere, Türkiye'nin en fazla ihracat yaptığı ikinci ülkedir. Başlıca ihraç ürünlerimiz; altın, tekstil ve hazır giyim ürünleri, elektrikli ve elektriksiz makineler, motorlu taşıtlar ve parçaları, demir çelik ürünleri, izole edilmiş teller, kablolar ve diğer elektrik iletkenleridir. 2019 yılında İngiltere'den Türkiye'ye gelen turist sayısı 2.562.064 kişidir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2022/f).

İngiltere dünyanın ilk sanayileşen ülkesidir. Ayrıca ABD'nin, Kanada'nın, Avustralya ve Yeni Zelanda'nın sanayileşmesi de büyük ölçüde İngiltere sayesinde gerçekleşmiştir. Dünya ticaretinin serbestleşmesini savunan ve dünyanın en rekabetçi on ekonomisinden birisidir. Yüksek teknoloji ürünleri ihraç etmektedir. Endüstri içi ticaret nedeniyle yüksek teknoloji ürünleri, ara malı ve tüketim malları ithal etmektedir. İngiltere uluslararası ticarete, karşılaştırmalı avantajlarına ve kaynak yapısına göre iş bölümü ve uzmanlaşmaya gitmiş bir ülkedir. Nüfusu, ekonomik büyüklüğüne oranla az, işgücünün verimlilik düzeyi yüksektir. Dünyanın en ileri üniversitelerine, araştırma ve geliştirme merkezlerine sahip ülkelerindendir. Bu nedenle teknoloji üretimi, markalaşma, bilimsel formül, lisans ve patent gibi fikri ve sınai mülkiyet hakları oluşumu yüksektir. İngiltere'de Londra dünyanın önemli finans merkezlerindendir. Bankalar arası işlemlerde borçlanma faiz oranları (LIBOR) Londra'da bulunan London City'de belirlenmektedir.

³ Hub gelen yükün/kargoların indirildiği ve varış noktasına göre gidenerin ise yüklendiği, gün içinde kargoların kısa zaman aralıkları ile saklandığı, araçlar arası yük/kargo transferi yapıldığı bölgesel işlem merkezleri anlamındadır.

İngiltere, dışa açıklık ve gelir düzeyi açısından aşağıdaki şekilde değerlendirilebilir:

- ✓ İngiltere dünya ticaretine en açık ve rekabetçi ekonomilerden biridir. Kişi başına gelir düzeyi, verimlilik ve teknoloji üretme düzeyi çok yüksektir. Bu nedenle, sadece yüksek teknoloji ürünleri ile fikri ve sınai mülkiyet hakları ihracatı yaparak, dünyanın diğer ülkelerinden, her türlü ticaret malını ithal edebilir. Türkiye için olduğu gibi, dünyada pek çok ülke için önemli ve açık bir pazardır. Standartlara uygun ve kaliteli ürünler üreten ihracatçılar için gereksiz pazara giriş engelleri uygulamamaktadır.
- ✓ İngiltere (Londra) dünyanın önemli bankacılık ve finans merkezlerinden biridir. Pek çok ülkeye kalkınma ve yatırım kredileri sağlamakta, doğrudan yatırımlar yapmaktadır. Bu yatırımlar İngiltere ekonomisine katkı sağladığı gibi dünya ekonomisinin ve ticaretinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır.
- ✓ İngiltere dünyanın ilk sanayileşen ülkesidir. Dünyanın önde gelen üniversitelerine ve araştırma kuruluşlarına sahip olması nedeniyle bilim ve teknoloji ürünleri üretmektedir. Fikri mülkiyet hakları ve özellikle eğitim hizmetleri başta olmak üzere uluslararası hizmetler ticareti gelirleri yüksektir.
- ✓ Dünya’da gelişmiş ülkelerle rekabet halindedir ve yüksek teknoloji ürünleri alanında uzmanlaşmıştır. Bu nedenle ticareti ABD, Almanya, Japonya gibi gelişmiş ülkelerle yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla İngiltere gelişmekte olan ülkeler açısından rakip ülke konumunda değildir, hatta bu ülkeler açısından net alıcı ve önemli bir pazar konumundadır. İngiltere uluslararası ticarete güçlü bir para birimine sahip olduğundan, gelişmekte olan ülkelere pazarlarını açarak, bu ülkelerin konvertibl döviz kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, İngiltere gibi büyük ekonomilerin, dış ticaretlerini serbestleştirmeleri, gelişmekte olan ülkeler açısından önemli ölçüde pazara giriş fırsatları yaratmaktadır. Tersine, bu tür ekonomilerin uluslararası ticarete kısıtlayıcı önlemlere başvurmaları özellikle gelişmekte olan ülkelerin ihracatlarını önemli ölçüde azaltacaktır. İngiltere gibi iç pazar hacmi yüksek olan ülkelerin dış ticarete kısıtlayıcı önlemlere başvurmaları gelişmekte olan ülkelerde ekonomik, sosyal, hukuki ve insan hakları sorunlarına yol açmaktadır. Bu tür sorunlar sonuçta gelişmiş ülkelere de yansımaktadır. Bu nedenle koruyucu politikaların tüm dünyada kronik sorunlara yol açtığı gözlemlenmektedir. Bu tür sorunların çözümünde dünya ticaretinden tüm ülkelerin hakça ve adil bir pay almalarının etkili olduğu artık anlaşılmıştır.

ABD

Dünyanın en büyük ekonomisi olan ABD’de dışa açıklık oranı %26’dır. Bu oran dünya ortalaması olan %60’ın oldukça altındadır. Bu açıdan ABD’nin dışa kapalı bir ekonomi olduğu düşünülebilir. Ancak ABD, iç piyasa hacmi büyük ve pek çok alanda kendine yeterli bir ülkedir. İhtiyaçlarını büyük ölçüde iç piyasadan karşılayabildiği için dış ticarete fazla ihtiyaç duymamaktadır. Ayrıca, ABD’nin GSYH büyüklüğü nominal olarak yaklaşık 20 Trilyon dolardır. Bunun dörtte biri yaklaşık 5 Trilyon dolar ticaret hacmi demektir. Bu ticaret hacminin büyüklüğü nedeniyle ABD’nin uluslararası ticarete uygulayacağı liberal ticaret politikaları diğer ülkelerde istihdamın, gelirin ve yaşam kalitesinin yükselmesine neden olurken, kısıtlayıcı ticaret politikaları işsizliğe, gelirin ve yaşam kalitesinin düşmesine yol açmaktadır.

Ayrıca, dünya ticaret hacminin büyüklüğü nedeniyle ABD, diğer büyük ülkeler tarafından da yakından izlenilmekte, aldığı önlemlere karşıt yönlü, misilleme ve etkisizleştirme önlemleri de alınmaktadır. Yani ABD tarafından başlatılan bir hareket, domino etkisi yaratarak, dünyanın tüm ekonomilerini etkileyebilmektedir.

ABD, dış ticarete bağımlılığı göreceli olarak düşük olduğu için, ekonomik kararlarında dış dengeyi bozma endişesi taşımadan iç dengeleri sağlamaya yönelik politikalarında daha esnek davranabilmektedir. Ayrıca diğer ülkelerde ortaya çıkacak bir ekonomik krizin ABD ekonomisini etkileme derecesi düşüktür. Yani ABD dünyayı çok etkileyen ancak az etkilenen bir durumdadır. Bunun nedeni de diğer ülke ve bölge ekonomilerinin ticaret hacimlerinin küçüklüğü ve ABD’nin dış ticarete bu ülkelere bağımlılığının az olmasıdır.

SONUÇ

Dünyada hiçbir ülke, atmosferde bir boşlukta, diğer ülkelerle ilişki kurmadan varlığını sürdüremez. Günümüzde ülkeler arasında diplomatik, ticari, askeri, adli vb. pek çok alanda ilişki ve iş birliği bulunmaktadır. Bu ilişkiler ağı ülkelerden herhangi birinde ortaya çıkan bir sorunun hızla küresel soruna dönüşmesine ve diğerlerine de yayılmasına yol açmaktadır. Küresel ekonomiye yansıyan terörizm, insan ve madde kaçakçılığı, küresel göçler ve mülteci krizi, iç savaşlar, açlık ve yoksulluk gibi sosyal içerikli sorunların temelinde ekonomik nedenler bulunmaktadır. Bu sorunlar ülkelerin iç dinamiklerinden kaynaklansa da küresel sorunların çözümü için ülkelerin küresel üretime daha fazla katılmaları gerekmektedir. Ülkelerin iş bölümü ve uzmanlaşma yapılarına göre dünya ekonomisinde oluşan küresel değer zincirlerine entegrasyonları iç ve küresel ekonomiye yansıyan dış sorunlarının çözümünde daha etkili ve yararlıdır.

II. Dünya Savaşı sonrası dönemde kurulan Dünya Bankası, IMF ve GATT (DTÖ) gibi kuruluşlar dünyada barışın, istikrarın ve ticaretin artmasına katkıda bulunmuşlardır. Sovyetler Birliği'nin dağılması ile bağımsızlığını kazanan ülkelerin dışa açık politikalar izleyerek dünya ekonomisi ile bütünleşmeleri küresel üretimi artırmış ve uluslararası ticarete dışa açıklık oranını yükseltmiştir. Günümüzde küresel değer zincirleri ülkeler arasında karşılıklı bağımlılığı artırarak küresel çatışmaları azaltmaktadır. Bu nedenle, küresel ticaret sisteminin daha sağlıklı işlemesi ve küresel sorunların çözümü için ülkelerin dışa açıklık oranları yükseltilmelidir.

Dışa açıklık oranı ülkelerin uluslararası mal ve hizmet ticareti alanında dünya ekonomisine entegrasyon düzeyini göstermektedir. Uluslararası ticaretin küreselleşmesine paralel şekilde ülkelerin dışa açıklık oranı yükselmektedir. Dünya ekonomisinde 1970 yılında %27 olan dışa açıklık oranı günümüze kadar %60 düzeyine ulaşmıştır. Bu araştırmada ele alınan ülke örnekleri incelendiğinde, ülkelerin dışa açıklık oranı ile kişi başına düşen gelir düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

GSYH düzeyine göre büyük ülkelerin dışa açıklık oranları düşüktür. Büyük ekonomiler iç talebi karşılamak için dış pazarlara daha az bağımlıdır. Bu nedenle ABD, Japonya ve Avustralya gibi iç piyasası geniş ekonomilerin dışa açıklık oranı düşük olsa da bu ekonomiler dışa açık ve rekabetçi ekonomilerdir.

Düşük gelirli ekonomilerin dışa açıklık oranları düşüktür. Örneğin Haiti, Afganistan, Kuzey Kore ve Yemen çeşitli iç sorunları nedeniyle dünya ekonomisine entegre olamadıklarından bu ülkelerde kişi başına gelir düzeyi de düşüktür. Kuzey Kore örneğinde olduğu gibi, dışa kapalı otarşik politika izleyen ülkelerde gelir düzeyi düşük kalmakta ve ekonomik sorunların çözümü zorlaşmaktadır. Yine Yemen örneğinde olduğu gibi iç savaş yaşayan düşük gelirli ülkelerde yoksulluk, sağlık sorunları, küresel göç, açlık, kıtlık, etnik çatışmalar ve mezhep çatışmaları ortaya çıkmakta ve bu durum diğer ülkelere de olumsuz yansımaktadır.

Düşük-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan ülkelere Bangladeş'in dışa açıklık oranı düşüktür. Yüksek nüfuslu bu ülke, düşük verimlilik, düşük ücret düzeyi ve kötü çalışma koşulları altında gelişmiş ülkelerin tanınmış markaları için fason üretim şeklinde küresel tedarik zincirlerine katılmaktadır. Bangladeş gibi yüksek nüfuslu diğer ülkelere Nijerya ve Pakistan'ın da dışa açıklık oranı, verimlilik düzeyi ve gelir düzeyi düşüktür. Bu grupta yer alan Hindistan'ın ise son yıllarda dışa açık politikalar izlemesi nedeniyle, kalkınma hızı, gelir düzeyi ve ticaret hacmi hızlı şekilde yükselmiştir.

Üst-orta gelirli ekonomiler grubunda yer alan ülkelere Gürcistan dışa açık politikalar izleyerek yüksek büyüme hızına ulaşmıştır. Gürcistan ile Türkiye arasında kurulan stratejik ortaklık düzeyindeki ilişkiler her iki ülkenin hatta üçüncü ülkelerin yararına. Gürcistan örneği uluslararası ticaretin sıfır toplamlı bir oyun olmadığını, uluslararası ticarete katılan ülkelerin bundan karşılıklı şekilde çıkar sağlayabileceğini ortaya koyan çarpıcı bir örnektir. Bu grupta yer alan ülkelere Küba %27 dışa açıklık oranı ile dünyanın içe kapalı ekonomilerindedir. Buna rağmen Küba, başta turizm olmak üzere, sahip olduğu avantajlarını daha iyi değerlendirmek amacıyla, son yıllarda hızlı şekilde dünya ile entegrasyon süreci başlatmıştır.

Yüksek gelirli ekonomiler grubunda yer alan ülkelerin genel özelliği dışa açıklık oranının yüksek olmasıdır. Bu grupta Hong Kong, Singapur ve İrlanda dünyanın en dinamik ve dışa açık ekonomilerindedir. Yine ABD, Avrupa Birliği, İngiltere, Amerika ve Japonya dünyanın en rekabetçi ve dışa açık ekonomileri olarak bu grupta yer almaktadır.

ABD, Avrupa Birliği, Japonya ve İngiltere gibi iç pazar hacmi büyük ülkelerin dışa açık politika izlemeleri gelişmekte olan ülkelere pazara giriş fırsatları sunmakta ve bu ülkelerin iç sosyoekonomik sorunlarının çözümüne yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, başta yüksek gelirli ekonomiler olmak üzere, dünya ticaretinin serbestleştirilmesi ve dışa açıklık oranlarının yükselmesi tüm ülkelerin gelir düzeylerinin yükselmesine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

Al Jazeera Türk, (2014). Kabil'in Çıkılmaz Sokakları Belgeseli. Erişim Yeri: https://www.youtube.com/watch?v=4Ra7fpeBAJY&ab_channel=AlJazeeraTurk Erişim Tarihi: 15.11.2022

BBC News Türkçe (2018). Türkiye'ye Gelen Afgan Göçmenlerin Sayısı Neden Arttı? Erişim Yeri: Youtube, 19.04.2018. https://www.youtube.com/watch?v=1iuhv5nHlOY&ab_channel=BBCNewsTurkce, Erişim Tarihi: 16.11.2022

DW, (2018). Beş Başlıkta Yemen Savaşı, 16.11.2018. Erişim Yeri: <https://www.dw.com/tr/bes-baslikta-yemen-savasi/a-46160545> Erişim Tarihi: 18.11.2022

DW, (2021). Kuzey Kore'den Nükleer Silahlanma Tehdidi, 09.01.2021. Erişim Yeri: <https://www.dw.com/tr/kuzey-koreden-nukleer-silahlanma-tehdidi/a-56178299> Erişim Tarihi: 13.11.2022

Gültekin, Eda; (2022). Yeni Korumacı Politikalar ve Ülke Grupları ile Türkiye Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı İktisat Politikası Bilim Dalı. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Metin BERBER, Erişim Yeri: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tez> Erişim Tarihi: 19.11.2022

Hürriyet, (2020). Gürcistan Ekonomisi 2019'da Yüzde 5,2 Büyüdü, 31.01.2020. Erişim Yeri: <https://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/gurcistan-ekonomisi-2019da-yuzde-5-2-buyudu-41434778> Erişim Tarihi: 18.11.2022

İHKİB (İstanbul Hazır Giyim ve Konfeksiyon İhracatçıları Birliği), (2017). Bangladeş'te Tekstil Fabrikasında Patlama. Erişim Yeri: <https://www.ihkib.org.tr/tr/bilgi-bankasi/dunyadan-haberler/banglades-te-tekstil-fabrikasinda-patlama/i-1570> Erişim Tarihi: 18.11.2022

İNSAMER, (İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi), (2022). Ülke Profili, Pakistan. Erişim Yeri: https://insamer.com/tr/pakistan_835.htm Erişim Tarihi: 18.11.2022

MİLLİYET, (2022). Gündem, Yemen Hakkında Bilgiler, 06.01.2022. Erişim Yeri: <https://www.milliyet.com.tr/gundem/yemen-hakkinda-bilgiler> Erişim Tarihi: 09.10.2022

OECD, (2010). Measuring Globalisation: OECD Economic Globalisation Indicators 2010. Trade As a Percentage of GDP, <https://doi.org/10.1787/9789264084360-2> Erişim Yeri: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264084360-21-en.pdf> Erişim Tarihi: 10.11.2022

Saçık, S. Y. (2009). Büyümenin Bir Kaynağı Olarak Ticari Dışa Açıklık. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9(17), 525-548. Erişim Yeri: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28418/302603> Erişim Tarihi: 09.11.2022

Silahşör, Halil ve Bilal Güler, (2020). Dünya Genelinde Terörden En Fazla Etkilenen Ülke Afganistan. Erişim Yeri: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/dunya-genelinde-terorden-en-fazla-etkilenen-ulke-afganistan/2058005> Erişim Tarihi: 10.11.2022

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI, (2022/a). Afganistan Ekonomisi. Erişim Yeri: <http://www.mfa.gov.tr/afganistan-ekonomisi.tr.mfa> Erişim Tarihi: 10.11.2022

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI, (2022/b). Kuzey Kore Ekonomisi. Erişim Yeri: Dışişleri Bakanlığı, <http://www.mfa.gov.tr/kuzey-kore-ekonomisi.tr.mfa> Erişim Tarihi: 16.11.2022

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI, (2022/c). Bangladeş Ekonomisi. Erişim Yeri: <http://www.mfa.gov.tr/banglades-ekonomisi.tr.mfa> Erişim Tarihi: 09.11.2022

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI, (2022/d). Gürcistan Ekonomisi. Erişim Yeri: <http://www.mfa.gov.tr/gurcistan-ekonomisi.tr.mfa> Erişim Tarihi: 09.11.2022

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI, (2022/e). Küba Ekonomisi. Erişim Yeri: <http://www.mfa.gov.tr/kuba-ekonomisi.tr.mfa> Erişim Tarihi: 09.11.2022

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI, (2022/f). İngiltere Ekonomisi. Erişim Yeri: <http://www.mfa.gov.tr/ingiltere-ekonomisi.tr.mfa> Erişim Tarihi: 09.11.2022

TCMB; (2013). Pazar Büyüklüğü ve Pazar Payı Bileşenleri Kullanılarak Türkiye'nin İhracat Büyümesi ve Dış Ticaret Açığı Projeksiyonları: 2013-2030. Ekonomi Notları. Sayı: 2013-05 / 13 Şubat 2013.

T.C. TİCARET BAKANLIĞI, (2022). Deri ve Deri Mamulleri Sektör Raporu. Erişim Yeri: https://ticaret.gov.tr/data/5b87000813b8761450e18d7b/Deri_ve_Deri_Mamulleri_Sektörü.pdf Erişim Tarihi: 18.11.2022

THE WORLD BANK, (2021). World Bank Country and Lending Groups. Erişim Yeri: <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups> Erişim Tarihi: 12.11.2022

THE WORLD BANK, (2022). Erişim Yeri: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=GE> Erişim Tarihi: 02.10.2022

WIKİPEDIA TÜRKÇE/a. Bangladeş Ekonomisi. Erişim Yeri: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Bangladeş> Erişim Tarihi: 12.02.2021

WIKIPEDIA TÜRKÇE/b. Nijerya Ekonomisi. Erişim Yeri: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Nijerya> Erişim Tarihi: 12.02.2021

WIKIPEDIA TÜRKÇE/c. Küba Ekonomisi. Erişim Yeri: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuba> Erişim Tarihi: 12.02.2021

WIKIPEDIA TÜRKÇE/d. Hong Kong Ekonomisi. Erişim Yeri: https://tr.wikipedia.org/wiki/Hong_Kong Erişim Tarihi: 12.02.2021

WIKIPEDIA TÜRKÇE/e. Singapur Ekonomisi. Erişim Yeri: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Singapur> Erişim Tarihi: 12.02.2021

WIKIPEDIA TÜRKÇE/f. İrlanda Ekonomisi. Erişim Yeri: <https://tr.wikipedia.org/wiki/İrlanda> Erişim Tarihi: 12.02.2021

Yılmaz Şahin, Burcu; (2015). Dışa Açıklığın Ölçüm Yöntemleri. International Journal of Social Science. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2693> Number: 33 , p. 455-463, Spring I 2015

Ahılı Köyü Geleneksel Tuzlu Testi Yapımının Günümüzdeki Durumu Ve Su Analizleri

Current Status Of Making Traditional Salt Jug And Water Analysis In Ahili Village

ÖZET

Kırıkkale İl'in de yer alan önemli bir Türkmen köyü olan Ahılı, Ahiliğin etkisinin büyük oranda görüldüğü bir yerleşim yeridir. Ahılı köyü çanak-çömlek özellikle de testi yapımıyla ön plana çıkmış 16. yüzyıl arşiv kayıtlarında bu şekilde yer almış önemli bir merkezdir. Bahsi geçen köyde günümüzde hala az da olsa üretim yapılmasına rağmen "tuzlu testi" adı verilen testi çeşidinin geçmişte önemli bir yeri olduğu öğrenilmiştir. Ahılı Köyü'nde yapılan yüz yüze görüşmelerle tuzlu testi ve üretim geleneği incelenmiştir. Yöre halkının özellikle yaşlı bireylerin normal testi kullanmak yerine özellikle tuzlu testi kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Burada ikamet eden bireylerden tuzlu testinin suyu canlı tuttuğu ve bu yüzden daha çok kullandıkları öğrenilmiştir. Bu çalışmada; tuzlu testi geleneği, kullanılan araç-gereçler, üretim aşamaları fotoğraflarla belgelenecek ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca tuzlu testi örnekleri Kırıkkale Üniversitesi KÜBTUAM' da (Kırıkkale Üniversitesi/ Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Uygulama ve Araştırma Merkezi) su analizlerine tabi tutulmuş sonuçları da araştırmada yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel el sanatları, çömlekçilik, tuzlu testi, zanaat

ABSTRACT

Ahılı, an important Turkmen village in Kırıkkale Province, is a settlement where the influence of the Ahi community has been substantially considered. The Ahılı village is an important center that stands out with the pottery making, especially jugs, and has been mentioned as such, in the archival records of the 16th Century. Although there has still been a small amount of production in the mentioned village today, it has been ascertained that the type of jug called "salt jug" had an important role in the past. The salt jug and tradition of production have been examined by face-to-face interviews conducted in Ahılı Village. It has been determined that the local people, especially elderly persons, prefer to use the salt jug instead of using the normal jug. It has been ascertained from the persons residing here, that the salt jug keeps the water fresh and therefore they mainly use it. In this study, the tradition of the salt jug, the tools and equipment applied, and the stages of production were documented with photographs and described in detail. In addition, salt jug samples had been subjected to water analysis at Kırıkkale University KÜBTUAM (Kırıkkale University / Scientific and Technological Research Application and Research Center) and the results were also included in the study.

Key words: Traditional handicrafts, pottery, salt jug, craft

GİRİŞ

Geleneksel el sanatları, insan ihtiyaçlarından ortaya çıkmış ve çevre şartlarına göre gelişip uyum sağlamıştır. Geleneksel sanatlar ait olduğu toplumun duygularını, kültürel özelliklerini yansıtarak; gerek üretim aşamasıyla, gerekse usta çırak ilişkisiyle nesiller boyu aktarılmıştır. Kendine has teknik ve kültüre sahiptir ve kullanılan hammaddeye göre sınıflandırılmaktadırlar. Hammaddesi toprak olan geleneksel el sanatları da bu dallardan sadece biridir. Toprak sanatları, yüzyıllar boyunca Anadolu topraklarında yaşayan halkın hem geçim kaynağı hem zevkli bir uğraşısı olmuştur. Toprak ürünler, geçmişten günümüze kadar gelen oldukça sabır ve büyük bir emek isteyen ürünlerdir. Meşakkatli bir sanat olmasına rağmen toprağın insanoğluna vermiş olduğu şifa yüzünden Anadolu insanı tarafından elle ve tornada biçimlendirme yöntemleriyle topraktan ürün üretimine bir şekilde devam edilmiştir.

Çömlekçiliğin temeli, içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarına hizmet eden günlük hayatta kullanılacak eşyaları üretmektir. Çömlek; ihtiyaç amacına göre çamurdan üretilen belirli bir dayanıklılık kazandırılmaya kadar pişirilen, istendiğinde içi ve dışı süslenen bir araç olarak tanımlanmaktadır (Krom, 2001, s. 27). Çömlekçilik ürünlerinden testi de her yörede kullanılmakla beraber yöre ve kullanılan tekniğe göre isimler alabilmektedir. Kırıkkale ili, Ahılı Köyü ise tuzlu testi ile bilinen eski bir çömlekçilik merkezi olarak var olmuştur.

AHILI KÖYÜ VE TESTİCİLİK

Oğuz Türkmen aşiretlerinin oluşturduğu ve Ahi İskân birimi olarak anılan Ahılı Köyü, Kırıkkale İlinde bulunan bir yerleşim yeridir. Ahılı Köyü'nün, Kırşehir ve Ankara illerine yakın olması sebebiyle Ahilikten etkilendiği açık ortadır (Altın, 1995: 267; Altın, 1996: 4, Kankal, 1998: 222).

¹ Dr.Öğrt.Üyesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Meslek Yüksekokulu, Ankara, ORCID: 0000-0003-3341-2231

Ebru Ateşok¹ 

How to Cite This Article

Ateşok, E. (2023). "Ahılı Köyü Geleneksel Tuzlu Testi Yapımının Günümüzdeki Durumu Ve Su Analizleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5906-5911. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68328>

Arrival: 13 January 2023
Published: 28 March 2023

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

Ahılı' da geçmişte zanaat anlamında en çok demircilik ve testicilik yapıldığı yöre halkıyla ve ustalarla yapılan yüz yüze görüşmelerden öğrenilmiştir. Eskiden her dört haneden birinde neredeyse toprak sanatları ile uğraşıldığı ama çağın gereksinimlerinin ve yaşayış tarzının değişmesi nedeniyle bu sanat ile uğraşan usta sayısının bir elin beş parmağı kadar olmadığı öğrenilmiştir. Bahsi geçen köyde alıcı bir göz ile gezildiğinde hala eski topraktan yapılmış kara fırın kalıntılarına, eski atölye ve ayaklı çömlekçi çarklarına rastlamak mümkündür. Köy meydanında da köyün temsili olan büyük bir çömlek ve testi heykeli de dikkat çekmektedir.

Yörede testicilik sanatının canlanması ve gelişmesi için; 1998 -1999 ve 2012' de MEB ve İş-Kur ortak projeler geliştirmiş fakat projeler başarılı olamamıştır. Yüz yüze yapılan görüşme ve incelemelerden buna sebep olan etkenlerin; projeye seçilen kursiyerlerin bu sanatı öğrenmek için değil de gündelik verilen para için eğitimlere katılmaları, proje yönetici ve yürütücülerinin alanında uzman bireyler olmamasının sebep olduğu öğrenilmiştir.

İl Kültür Merkezi, İl Halk Eğitim Merkezi ile ve yine kasabada ustalar ile yapılan görüşmelerden, burada üretilen çömlek ve testilerin ürün çeşitliliğinin az olması, pazar olanaklarının güçlüğü, tasarım konusunda uzman yardımı eksikliği nedeniyle söz konusu ürünlerin satılmadığı belirlenmiştir. Kasabada bu iş ile aktif uğraşan sadece bir eski usta Dağıstan YILMAZ (74) ve eski bir ustanın oğlu İbrahim GÜVENÇ (42) kalmıştır. Buna rağmen günümüzde hala çamur hazırlamayı bilen ve babadan el yordamıyla testi yapan bireylerin olması da sevindiricidir. Bahsi geçen köyün geçmişten beri bilinen en önemli toprak ürünü "tuzlu testi" denilen testi çeşididir.



Fotoğraf 2. 1. Geçmişte Ahılı Köyü' nde testicilik (Güvenç, 1950)

GELENEKSEL TUZLU TESTİ YAPIMI

Yörede geçmişte birçok boyut ve şekilde testi üretildiği bu ürünlerin de yakın illerin pazarlarında satıldığı öğrenilmiştir. Ahılı Köyü testicilik anlamında bir üne sahip olmuş olsa da en önemli ve istenen testi çeşidi "tuzlu testi" diye adlandırılan testidir. Geçmişte köyde bu testinin tonlarca üretildiği, hemen hemen her evin testicilik ile uğraştığı ve yakın illerin pazar yerlerine tırlarla götürülüp satıldığı ustalarla yapılan görüşmelerden öğrenilmiştir. Bahsi geçen testi günümüzde de yöre halkı tarafından tercih edilmektedir.

Geçmişte Ahılı Köyün' nde Kırıkkale'nin Delice İlçesinden getirilen tuz ile yörenin toprağının karıştırılarak testi yapıldığı öğrenilmiştir. Günümüz de ise genellikle dışardan özellikle Avanos' dan getirilen hazır kil kullanılmaktadır. Tuz olarak da Delice tuzunun yerine hazır çuvallarla gelen kaya tuzu bu kilin içerisine avuçlarla göz kararı katılmaktadır. Ustalar ile yapılan görüşmelerden piyasada satılan kaya tuzunun Delice' den elde edilen tuzdan daha kolay elde edildiği için tercih ettikleri öğrenilmiştir.

Yöreden elde edilen toprağın yapılan fiziksel testlerden ve ustaların söylemlerinden aside dayanıklı fakat ateşe dayanıksız bir hammadde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenden ötürü buradan elde edilen toprak, güveç ya da balık tavası gibi ateşe dayanıklı hammadde isteyen ürünler de kullanılmamaktadır. Bahsi geçen köyün testicilik ile anılmasının en büyük sebebi de yöreden elde edilen toprağın yani hammaddenin özelliğinden kaynaklanmaktadır.

Günümüzde Ahılı Köyü' nde tuzlu testi yapım aşamaları alt başlıklar halinde bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve fotoğraflarla belgelenmiştir.

Çamur Hazırlama ve Yoğurma

Yöreden elde edilen toprak çeşitli inceliklerdeki eleklerden geçirilerek içindeki tortu ve kalıntılardan temizlenmektedir (Fotoğraf 3.1.). Daha sonra bir al arabası toprak, üç avuç dolusu kaya ya da delice tuzu, göz kararı su karıştırılmaktadır. Çamur belli bir yumuşaklık alana kadar ve plastik özellik kazanana kadar yoğurma işlemine devam edilmektedir (Fotoğraf 3.2.). Yoğurma atölyede önce ayaklarla sonra da elle yapılmaktadır. Yoğrulan çamur en az bir gün üstü naylonlar ile kapatılıp depolarda dinlendirilmeye bırakılmaktadır.



Fotoğraf 3. 1. Çamur Hazırlama (Ateşok, 2022)



Fotoğraf 3. 2. Çamur Yoğurma (Ateşok, 2022)



Şekillendirmeye Hazırlık

Depoda üstü naylonlarla kaplı bekleyen çamurlar, içindeki havanın alınması amacıyla el yardımıyla tekrar saatlerce (2 saate yakın) yoğrulup rulo şeklinde hazırlanıp çömlekçi tornasının kenara istiflenmektedir. Daha sonra göz kararı ile ürün boyutuna göre kündeler koparılmakta ve hazır hale getirilmektedir (Fotoğraf 3.3.).



Fotoğraf 3. 3. Şekillendirmeye hazırlık aşaması (Ateşok, 2022)

Torna ile Çamur Şekillendirme

Yörede yapılan tüm ürünlerin şekillendirilmesinde ayak gücüyle dönen kullanması diğer torna çeşitlerine göre daha meşakkatli tornalar kullanılmaktadır. Bu tornaların denge merkezleri uzun süre kullanımdan dolayı kaydığı için ustalar şekil verme aşamasında çok emek harcamaktadırlar. Ustalar form kurudukça çömlek çamurunu ıslatarak şekil verme işlemine devam etmekte arada yardımcı aletlerle düzeltme işleminde bulunmaktadır (Fotoğraf 3.4.).



Fotoğraf 3. 4. Çamur şekillendirme (Ateşok, 2022)

Süsleme

Testiler şekillendirme işlemi son bulduğunda deri sertliğine (deri sertliği: dokunulduğunda bünyenin şeklinin bozulmadığı fakat keskin aletlerle bünye üzerine şekiller yapılabildiği sertlik) gelmesi için bir saate yakın bekletilmektedir. Daha sonra üzerlerine biz yardımı ile kazıyarak noktalama ya da çizgiler şeklinde süslemeler yapılmaktadır (Fotoğraf 3.5.).



Fotoğraf 3. 5. Deri sertliğindeki süslenmiş testi (Ateşok, 2022)

Kurutma

Süslemesi biten testiler, bünyesinde bulundurduğu tüm suyun uzaklaştırılması amacıyla gölgede, havadar ve nemsiz bir yerde kurumaya bırakılmaktadır. Tamamen kurumadan bir toprak bünye fırına gönderildiğinde çatlama ve kırılmalar yaşanmaktadır. Bu nedenden ötürü de bu ürünlerin iyice kuruması ve sertleşmesi istenmektedir. Bu işlem havanın sıcaklığına göre 1-3 gün arası değişebilmektedir.

Astarlama

Geçmişte testi yapımında kullanılan toprak, ayran kıvamı gibi akışkan bir hal alana kadar sulandırılmakta ve sünger yardımı ile testilerin üzerine sürülmekteymiş. Bu işlem ürünler tam kurumadan (deri sertliği) yapılmaktaymış. Böylece testilerdeki yüzey düzgünlüğü sağlanarak oluşabilecek çatlama ve kırılmaların da engellendiği belirtilmiştir.

Günümüzde yörede faaliyet gösteren ustaların astarlama işlemini yapmadıkları gözlemlenmiştir. Ustalar ile yapılan görüşmelerden testilerin, çömlekler gibi kullanımda ateşle temasının olmaması sebebiyle astarlama işlemine gerek duymadıkları öğrenilmiştir.

Fırlama

Ahılı Köyünde geçmişten beri kara fırın kullanılmaktadır. Bahsi geçen köyde incelemeler yapıldığında eski tarihli maalesef ki tahribata uğramış yöre çamurundan ve taştan yapılmış çok fazla kara fırın buluntusu görmek mümkündür.

Kullanılan kara fırınlar iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi fırının alt tarafında kalan ve adına cehennemlik denen bölümdür. Bu bölüme yakıtlar atılmaktadır. Fırında yakıt olarak talaş ve odun atıklar kullanılmaktadır. Yanma işi burada gerçekleştiğinden adına cehennemlik denilmektedir. İkincisi ise cehennemliğin üstünde bulunan ürünlerin dizildiği bölümdür. Buraya ürünler dayanıklı olma ve şekillerine göre tahribatların olmaması amacıyla dizilmektedirler. Alt tarafa dayanıklı ve büyük işler; üst taraflara ise daha küçük, narin ve dekoratif işler dizilmektedir.

Daha sonra doldurma kapısı çamurla sıvanarak kapatılmaktadır. Kapı kapatıldıktan sonra fırın ateşlenmekte ve fırın yaklaşık 2–3 saat boyunca yavaş yavaş ısıtılmaktadır. Daha sonra ateş iyice güçlendirilmekte ve 8 saat süren pişirim sonunda sıcaklık yaklaşık olarak 1000–1050 dereceye ulaşmaktadır. Günümüzde eskisi kadar testiye yoğun bir talep olmadığından ve kara fırının eskimesi nedeniyle gelen siparişler için başka illerde fırınlama yapılmaktadır.

TUZLU TESTİ SU ANALİZLERİ

Ahılı ilçesinde ikamet eden eski ustalarla 3 adet tuzlu testi eski usule göre üretilmiştir. Bu testilerin içerisindeki kaynak suyu KÜBTUAM' da (Kırıkkale Üniversitesi/ Bilimsel ve Teknolojik Araştırmalar Uygulama ve Araştırma Merkezi) görevli iki uzman tarafından 3-96 saat aralığında hem kimyasal hem de antimikrobiyal incelemelerden geçirilmiştir. Testi içerisinde bekletilen suda antimikrobiyal bir etki görülmediği rapor edilmiştir. Bunun yanında suyun kimyasal içerik bakımından değişim gösteren parametrelere ait tablosu aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. 1. Tuzlu testiye ait genel su analizleri

PARAMETRE	BAŞLANGIÇ	3 SAAT	96 SAAT	YAKLAŞIK DEĞİŞİM
PH	6.55	6.90	7.08	0.4 +
SICAKLIK	21.5	19.0	19.4	2 -
FLORÜR (ppm)	0.12	0.15	0.32	0.2 +
KLORÜR (ppm)	1.2	1.63	6.65	5 +
SÜLFAT (ppm)	22.54	24.19	24.60	1.5 +
SODYUM (ppm)	6.23	6.43	6.68	0.4 +
POTASYUM (ppm)	0.29	0.61	2.06	1.7 +
KALSİYUM (ppm)	13.81	14.23	17.84	4 +
DEMİR (ppm)	22.39	30.24	30.9	8.51 +

Yukarıdaki tabloda en dikkat çekici gelişme suyun PH değerinin bir süre sonunda artması olarak gözükmektedir. PH suyun kimyasal bileşimini yansıtan en önemli parametredir. Akarsularda PH' nin bulunuşu ve yoğunluğu suyun akışına biyolojik olaylara ve kimyasal yapısına bağlıdır. Aynı zamanda suyun verimliliğini göstermesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Asit karakterdeki (pH 5 civarı) suların verimliliğinin düşük, alkali karakterdeki suların ise daha verimli olduğu bilinmektedir (Ölmez ve Saraç, 2009: 12-17). Günümüzde insanlar sağlıklı yaşamak adına suyu canlandırmak için birçok işlem uygulamaktadır. Bunların başında suyun PH değerlerini arttırıp sağlıklı su tüketme başta gelmektedir. Tuzlu testi su analizleri incelendiğinde ise zaten testinin içinde bekleyen suyun içine herhangi bir ek madde katılmaksızın bu değer arttığı görülmüştür.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ahılı Köyü' nde yaşayan testi ustalarının ayrı ayrı atölyeleri bulunmamakla beraber köyde ortaklaşa kullanılan bir çömlekçilik atölyesi mevcuttur. Fakat bu atölye İŞ-KUR meslek edindirme kursları açarsa ya da nadiren gelen ürün siparişlerini karşılamak için aktif kullanılmaktadır. Tüm yapılan incelemeler ve tuzlu testi analizleri ile yörede toprak ürünlerle ilgili özet durum aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir;

- ✓ Günümüzde daha ekonomik ve dayanıklı olması sebebiyle hammaddesi plastik ürünlere olan talebin artması nedeniyle toprak ürünlere olan ilgi azalmıştır. Hammaddesi plastik olan mutfak ürünlerinin insan sağlığına verdiği zarar ortadadır. Bu çalışmada da yapılan su analizleri ile de görülmüştür ki testiye konan bir içme suyunun PH değeri bir süre sonra yükselmektedir. Bu da içme suyunu canlandırarak insan sağlığını olumlu bir şekilde etkilemektedir.
- ✓ Toprak sanatlarının icrasının emek yoğun bir faaliyet gerektirmesi ve bu emeğin karşılığının ekonomik anlamda getirisinin çok az olması yöredeki üretimi kısıtlamakta belli dönemlerde ise durdurmaktadır. İşlevsel bir atölye kurulumu ve devlet desteği ustaların üstündeki yükü azaltacak ve üretimi arttıracaktır. Çünkü yöredeki testi üretimi oldukça ilkel metotlarla ve zor süreçlerle gerçekleştirilmektedir.
- ✓ Yörenin sahip olduğu kültürel mirasların tanıtımının yapılmaması nedeniyle ülkemizdeki birçok bireyin yörenin de aslında eski bir çömlekçilik merkezi olduğunu bilmemesine neden olmaktadır. Bu da turistik faaliyetlerin yöreye uğramasına ve turizm gelirlerine yörenin kapalı olmasını beraberinde getirmektedir.

- ✓ Geçmişte testcilik faaliyetlerinin canlandırılması ve desteklenmesi için yapılan projelerin işin uzmanları tarafından yapılmayışı da büyük bir problem teşkil etmektedir. Köye yapılan kara fırın bile ateşe dayanıklı tuğladan yapılmadığı için maalesef ki çok kısa süre kullanılmış ve günümüzde de kullanılmamaktadır.
- ✓ Toprak sanatlarının icrası için yetiştirilecek eleman bulmada sıkıntı çekilmektedir. Maddi anlamda toprak sanatlarının ekonomik getirisinin az olması nedeniyle birçok yetenekli genç bu mesleği yapmak istememektedir.
- ✓ Yörede testcilik alanında faaliyet gösteren ustaların tasarım ve dekorlama konusunda eski tip ürünler vermede ısrarcı olmaları da bu ürünlerin satışını engellemektedir. Küp damacana mantığı ile insanlara bu ürünün tanıtımı ve satışı yapılabilir.
- ✓ Eski ayaklı çömlekçi tornalarının yerine otomatik çömlekçi tornalarının kullanılması da üretilen ürünlerin ürün standart ve kalitesinin artırılmasına neden olacaktır.

KAYNAKÇA

Altın, Y. (1995). 21. Yüzyıla Doğru İlimiz Kırıkkale, Gri Ajans, Ankara.

Altın, Y. (1996). Dünden Bugüne Ahılı. Bayrak Gazetesi Yayınları, Kırıkkale.

Kankal, A. (1998). Kırıkkale Tarihine Dair Araştırmalar I: İskan, Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi (OTAM), Sayı: 9, Ankara.

Krom, P. (2001). “Amerikan Funk Sanatı ve Seramik”, Seramik Sanat Bilim ve Teknoloji Dergisi, 15, 27-28.

Ölmez, M. & Saraç, D. (2009). “Su ürünleri için Ph’ ın Önemi”, Ziraat Mühendisliği Dergisi, Temmuz-Aralık 2009, Sayı: 353, s. 12-17.

Kaynak Kişiler:

Dağıstan YILMAZ, 2022, 74 yaşında, Ortaokul Mezunu, MKE den işçi emeklisi ve çömlek ustası, Ahılı Köyü.

İbrahim GÜVENÇ, 2022, 42 yaşında, Ortaokul Mezunu, Arıcı ve Çömlek ustası, Ahılı Köyü.

Hüseyin DEMİRBİLEK,2022, 47 yaşında, Lise mezunu, Memur, Ahılı Köyü Tanıtım Derneği Başkanı

Sağlık Alanında İnsan Sermayesi Ve İş Performansı: İzmir İlinde Bir Araştırma

Human Capital and Business Performance in the Area of Health: A Study in Izmir

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, sağlık alanında çalışanlar kapsamında insan sermayesinin performansa etkilerine yönelik çalışan algılarının belirlenmesidir. Bu çerçevede hazırlanan anket, Kasım 2022–Ocak 2023 tarihleri arasında sağlık sektöründe yer alan 216 bireye (yönetici ve diğer) yüz yüze ve online olarak uygulanmıştır. Faktör analizleri bulguları sonucunda, insan sermayesi kapsamında “Destek” ve “İş, Kariyer, Performans ve Davranış” faktörleri ve iş performansı kapsamında ise “Süreç, Altyapı ve Sistem”, “İnsan” ve “Strateji ve Paydaş” faktörleri belirlenmiştir. Katılımcılar beş faktörü de ileri düzeyde önemsemektedirler. Faktörler arasında pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde korelasyonlar belirlenmiştir. Ayrıca yapısal eşitlik modeline göre sağlık sektöründe insan sermayesinin iş performansına etkisi pozitif yönde ve yüksek seviyededir. Diğer taraftan katılımcıların, sağlık alanında insan sermayesinin iş performansını ağırlıklı olarak çok yüksek ve yüksek seviyede etkilediği ancak uygulamaya göreceli olarak bunun biraz düşük olarak yansıdığı algısına sahip oldukları da belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık alanı, insan sermayesi, iş performansı

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine employee perceptions regarding the effects of human capital on performance within the scope of healthcare professionals. The questionnaire prepared within this framework was applied to 216 individuals (manager and other) in the health sector between November 2022 and January 2023, face-to-face and online. As a result of the factor analysis findings, “Support” and “Work, Career, Performance and Behavior” factors within the scope of human capital and “Process, Infrastructure and System”, “People” and “Strategy and Stakeholder” factors were determined within the scope of business performance. Participants attach great importance to all five factors. Positive moderate and high correlations were determined between the factors. In addition, according to the structural equation model, the effect of human capital on business performance in the health sector is positive and high. On the other hand, it has also been determined that the participants have the perception that human capital in the field of health affects business performance predominantly at a very high and high level, but this is reflected slightly in practice, relatively low.

Keywords: Healthcare, human capital, business performance

GİRİŞ

Her ne kadar küreselleşme ile birlikte ve 2000’li yıllardan günümüze yönetim alanında birçok değişiklikler ve yenilikler meydana gelmeye devam ediyor olsa da organizasyonlarda insanın önemi merkezde ve önde yer almaya devam edecektir. Çünkü organizasyonlar yöneten ve yönetilen insan eliyle oluşturulmakta, geliştirilmekte ve geleceğe taşınmaktadır. Diğer bir deyişle maddî (makinelere, donanımlardan, teçhizatlarından, stoklardan, kasadan, banka hesaplar vb.) ve maddî olmayan (bilgi, beceri, deneyim, davranışsal konular vb.) unsurları amaçlar ve hedefler yönünde mobilize eden temel güç liyakat sahibi insan kaynağıdır. O halde liyakat sahibi insan kaynağı organizasyonların en temel sermayesidir.

Bu çerçevede, organizasyonların değerinin belirlenmesinin merkezi temelinin de yetişmiş insan kaynağının sahip olduğu bilgi, uzmanlaşma, yetenekler çerçevesinde oluştuğu belirtilebilir. İnsan sermayesine verilen önem düzeyine göre de hem çalışanın iş performansı hem de organizasyonların performansı beraberce etkilenmektedir. Daha geniş bir perspektifte ise, stratejik çerçevede kurum felsefesi (misyon, vizyon, değerler, ilkeler), kurum kültürü, stratejiler, amaçlar ve hedefler insan sermayesi ile yaratılmakta, geliştirilmekte, süreçlere yansıtılmakta böylece her düzeyde performansın maksimizasyonu da sağlanabilmektedir.

Konuya sağlık sektörü açısından stratejik bir çerçevede yaklaşıldığında ise, donanımlı insana duyulan ihtiyaç nedeniyle insan sermayesinin derin, vazgeçilmez ve muadili olmayan bir çerçevede ön plana çıktığını söylemek zorunluluğu bulunmaktadır. Sağlık hizmetini veren de ağırlıklı olarak alan da insandır ve bu çerçevede gerekli bilgi, beceri, deneyim, eğitim, yaratıcılık, iş tatmini ve bağlılık vb.’ye sahip insan kaynağının varlığı ve sürdürülebilmesi de kaçınılmazdır. Eğer sözü edilen gerekliliklere sahip insan kaynağı mevcut ve faaliyetlerini

Ömer Özkan¹ 
Nezih Metin Özmutaf² 

How to Cite This Article

Özkan, Ö. & Özmutaf, N.M. (2023). “Sağlık Alanında İnsan Sermayesi Ve İş Performansı: İzmir İlinde Bir Araştırma” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5912-5920. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68589>

Arrival: 27 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Dr., İzmir, Türkiye

² Prof. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İzmir, Türkiye

ideal düzeyde gerçekleştirebiliyor ise bu durumda sağlık personelinin iş performansları da pozitif düzeyde gerçekleşebilecektir.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketler sağlık alanında insan sermayesi muadili olmayan ve olamayacak bir sermaye olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede, sağlık alanında insan sermayesinin performansla ilişkisinin bizzat sağlık çalışanları tarafından çeşitli açılardan ortaya konulması hem literatüre hem de alana çeşitli ve önemli katkılar sağlayabilecektir.

LİTERATÜR ÖZETİ

İnsan Sermayesi ve İş Performansı

Bilginin öne çıktığı günümüz çağdaş organizasyonları başarılı bir yönetim süreci ortaya koyabilmek için entelektüel varlıklarını en iyi şekilde amaç ve hedeflere mobilize etme eyilimindedirler. Bu çerçevede, bir organizasyonun entelektüel varlıkları onun kurumsal bilgi, beceri, faaliyetler vb. iç yetenekleri şeklinde belirtilebilir (Hamzah ve İsmail, 2008: 238).

Entelektüel varlıkların sermaye şeklinde ifadesi ise, topyekün bir şekilde çalışanların organizasyonlara değer kattıkları bir çerçevedir. Diğer bir deyişle, organizasyonun sahip olduğu maddi olmayan unsurlar da değer katan sermaye olarak belirtilmektedir (Allee, 1999: 125). Entelektüel sermaye kapsamında, literatürde farklı sınıflamaları içermekle birlikte yaygın olarak kullanılan üç temel boyut / bileşen tanımlanmaktadır. Bunlar, insan sermayesi, ilişki sermaye ve yapısal sermayedir. İnsan sermayesi, çalışanların bilgi, beceri, yetenek ve deneyim vb. bireyin sahip olduğu değer yaratan her şeydir (Bayraktaroğlu, vd. 2017: 18). İlişki sermayesi, tüm iç ve dış paydaşlar çerçevesindeki değer yaratan her türlü ilişkidir (Chahal ve Bakshi, 2016: 63). Yapısal sermaye ise, organizasyonun sahip olduğu değer yaratıcı sistemler ve uygulamaların tamamıdır (Özmutaf, 2019: 531).

Entelektüel sermaye insanı ve insan merkezli yaklaşımları temel almaktadır (Köstepen ve Özmutaf, 2022: 549). Diğer bir deyişle, insan sermayesi entelektüel sermayenin vazgeçilmez bir şekilde en değerli unsudur (Köstepen ve Elçin, 2022: 121).

Bu nedenle, bu çalışma çerçevesinde öne çıkan insan sermayesi boyutunun gerek yöneten ve gerekse yönetilen insan kaynakları bağlamı olarak diğer belirtilen sermaye boyutlarının da merkezinde yer aldığı belirtilebilir (Görmüş, 2009: 58). İnsan kaynakları yönetimi açısından organizasyonlar için insan ve onun nitelikleri zaten temelde yer alır. İnsan kaynakları açısından makro açıdan insan sermayesi, her türlü sektör bağlamında, insanın üretkenlik kapasitesini kullanarak toplumların sürdürülebilir refahını temin eden, sosyo politik gelişim ve özgürlükleri de içeren doğasıyla yine merkezde yer alan çok önemli bir unsur olarak da tanımlanabilmektedir (Schultz, 1961: 2).

İnsan sermayesinin temel çerçevesi ise aşağıdaki şekilde ortaya konulabilecektir:

- ✓ Bir organizasyonda yer alan insan kaynağının bilgi, beceri, yetenek, deneyim ve bu çerçevedeki tüm potansiyelini içerir (Edvinsson ve Malone, 1997: 34). Çalışanlar bu potansiyele hem genetik olarak sahiptir hem de bu potansiyel sonradan da gelişebilmekte ve geliştirilebilmektedir (Tunç, 1998: 85).
- ✓ Becker (1993), insan sermayesinin zorlanmadan aktarılabilen yaş, deneyim yılı, formal eğitim, eğitim nitelikleri ve bilgi çerçevesindeki boyutunu genel insan sermayesi, bunun ötesinde aktarımı oldukça güç olan derinlikli bilgi, beceri ve deneyim, iş tatmini ve yenilikçilik boyutunu ise özel insan sermayesi çerçevesinde sınıflamaktadır.
- ✓ Bilgi temelli anlayış, uygulama, farkındalık ve örtük bilginin oluşturulması süreçlerinde en önemli etkidir (Rowley, 2001: 227-237).
- ✓ Çalışanlarının sahip olduğu potansiyel ile organizasyonun başarı düzeyinin ve rekabet gücünün yükseltilmesini içerdiği belirtilebilir.
- ✓ Bir organizasyonun entelektüel sermayesi ve onun merkezinde yer alan insan sermayesi ortaklıklar, paydaş ilişkileri ve toplumdaki marka veya itibar gibi dış unsurları kapsayan sınırlarının ötesine de uzanmakta olan stratejik bir konudur (Evans vd., 2015: 1). İnsan sermayesi, organizasyonun stratejik çerçevesini, felsefesini ve kültürünün ortaya konulması ve sürdürülebilirliğinin teminini içermektedir (Bontis, 2001: 45). Bu çerçevede, organizasyonun şuan ve gelecekteki entelektüel zenginliği olan iletişim, organizasyon ve görünmeyen işletme değerlerini daha iyi anlamasına yol açmaktadır (Bontis, 2004: 13).
- ✓ Yenilikçilik ve verilen görevleri yerine getirebilme performansı ile doğrudan ilişkilidir (Bayraktaroğlu, vd., 2017:18).

- ✓ Çalışanın sahip olduğu yaratıcı ve yenilikçi düşünce potansiyelinin merkezidir. Bu nedenle bu potansiyel organizasyonda geliştirilir ve organizasyonda kalması için çaba harcanır. Uygun ortam sağlanır ve eğitimlerle desteklenir. Eğer çalışan organizasyondan ayrılırsa onunla birlikte sözü edilen potansiyel de organizasyondan ayrılır (Akdemir, 2012: 97).
- ✓ Örgütsel sermayenin etkin kullanımının da sağlanmasını temin eder (Edvinsson, 2000: 368).

Performans ise çalışanın işle ilgili ortaya koymuş olduğu başarıyı olarak tanımlanabilir. İnsan kaynakları yönetimi açısından çalışanın beklenen iş performansını göstermesi ve beklenen performans düzeyi ortaya çıkmıyorsa bunun teşhis yolları (amaçlar, politikalar ve prosedürler, iş analizleri, performans değerlendirme teknikleri, çalışan ile iletişim, performans durumunun belirlenmesi vb.) ve çözüm yollarının (eğitim, kariyer geliştirme, görüşmeler yapılması ve destek vb.) belirlenerek uygulamaya aktarılması süreci öne çıkmaktadır (Hall ve Goodle, 1986: 420-421). İnsan sermayesi ise, yukarıda da ayrıntılı bir şekilde açıldığı üzere insanın doğuştan getirdiği ve sonradan gelişen / dönüşebilen, inovatifliği ve geleceği de önemli ölçüde etkileyecek tüm potansiyeline odaklanmaktadır. Doğal olarak, insan kaynakları pratiklerinin ise insan sermayesinin geliştirilmesinde pozitif etkilerinin bulunduğu görülmektedir (Paracha vd., 2014: 668).

Bu çerçevede her ne kadar insan kaynaklarının performas boyutu ağırlıklı olarak bugünü ele alsada geleceği de konumlandırma açısından entelektüel sermayenin performansı pozitif şekilde mobilize edilebilmesi de bu yönde bütünleştirilmektedir denilebilir. Diğer bir deyişle, eğer uygun stratejik yönelim, yönetsel koşullar, liderlik, etkin iletişim sağlanıyorsa, çalışana ve onun eğitim ve geliştirilmesine önem veriliyorsa, bilgiye önem veriliyorsa (Bontis, 2001; Bontis 2004), insan kaynaklarının temel amaçlarından biri olan iş tatmini gerçekleştiriliyorsa (Samad, 2006: 113-119), entelektüel seviyesi yüksek çalışanların yer aldığı organizasyonlarda çalışanların da iş performanslarının beklenen düzeyde oluşması öngörülebilir. Literatürde özel insan sermayesi boyutunun hem bireysel hem de organizasyonel performansa olan pozitif etkisinin daha önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Ganotakis, 2012: 495).

Sağlık Alanında İnsan Sermayesi ve İş Performansı

Hem ülkeler hem de organizasyonlar açısından sağlık doğası gereği bizzat insan sermayesinin konusudur. Sağlık iyileştirildiğinde ve iyileştirmelere yol açıldığında, bireylerin hem özel hem de iş yaşamlarındaki kazanımları yükselmektedir. Zaten bireyler sağlıklı olmayı istemekte ve tercih de etmektedir. Sağlıklı birey üretir ve tüketir. Sağlıklı birey çalışma yaşamında yer almak ister bu nedenle de yüksek performans gösterir (Mihalache, 2019: 188, 190). Dolayısıyla çalışanların yüksek performanslarının sürdürülebilirliğinin garanti edilmesindeki boyutlardan biri olarak insan ve onun sağlığına verilecek önem merkeze yerleşmektedir denilebilir (Bloom ve Canning, 2003: 313).

Ayrıca çalışanların fiziksel, zihinsel ve sosyal sağlığının ideal koşullarda olmaması, işgücünde üretkenlik kaybına yol açmakta, tıbbi maliyetleri yükseltmekte, devamsızlık ve işten ayrılmaları artırmakta, kaliteyi, iş motivasyonunu ve çalışan tatminini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla da hem bireysel hem de organizasyonel performans da bundan payını negatif çerçevede almaktadır (O'Mahony ve Samek, 2016: 2).

Diğer taraftan, sağlık hizmetlerinin sunumu, sağlığın insan sermayesi olarak ele alınması ile etkileşim içindeki bir konudur (Becker, 2007: 379). İnsan sermayesi teorisinde, insan sermayesi başarının anahtarı olarak ele alınmaktadır (Unger vd., 2011: 343). Sağlık hizmetleri performansının iyileştirilmesi de insan sermayesi ile ilişkilidir. Sağlık alanı çalışanlarında mesleki bilgi, beceri, yetenek, deneyim, eğitim ve yaratıcılık vb. boyutların önemsenmesi ve geliştirilmesi sermayesini olumlu şekilde etkileyebilecektir. Bunun ise iş performansına doğrudan pozitif etkileri olabilecektir.

Literatürde, sağlık alanında insan sermayesinin temel boyutları arasında, insan kaynaklarının (hekim, hemşire, tekniker, teknisyen, yönetici, diğer vb.) yanısıra eğitim, bilgi, beceriler, deneyim, profesyonellik, büyüme ve gelişme, davranış, motivasyon vb. yer almaktadır (Fiorani vd., 2022: 26). Sağlık alanında, yer alan insan kaynağı unsurlarından hekim, hemşire, tekniker, teknisyen, yönetici ve diğer destek personelinin uzmanlık alanlarına göre niteliklerinin performansları açısından yüksek seviyede hayati önem taşıması insan sermayesi ile doğrudan ilintili bir konu olarak belirtilebilir (Akgün ve Günay, 2021: 339).

Sağlık alanındaki yöneticilerin insan sermayesi kapsamında, insan sermayesini stratejik bir konu olarak ele alması, analiz ve yorumlar yapabilmesi, motivasyonu maksimize edici yetenek ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Dalziel, 2000: 703-704). Bu da iş performansını doğrudan etkileyebilecek bir boyuttur. Bu çerçevede, katılımcı bir anlayışa önem veren, hiyerarşiyi azaltan, gelişime destek veren, hem çalışan hem de organizasyonel bilgi ve becerileri yükselten bir yaklaşımın varlığı kaçınılmazdır (Yavuz ve Ayan, 2019: 86).

İnsan sermayesine verilen önem bağlamında daha önce de vurgulandığı üzere bilgi ve inovatiflik önemli bir sonuçtur. Sağlık alanında insan sermayesine verilecek önemi bir sonucu olarak da sağlık hizmetlerinde inovatifliğin olumlu yönde etkileneceği de vurgulanabilir (Cezlan, 2014: 31). Sağlık alanında, insan sermayesine yönelik çalışmalar, ağırlıklı olarak insan sermayesinin kullanımının insan kaynaklarının yönetiminde değerli bir strateji olduğuna odaklanmaktadır. Bunun sağlık organizasyonları ve sağlık alanında hizmet veren ve alan tarafların algıları açısından bir değer yaratmakta ve inovatifliği de beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır (Huang vd., 2020: 297).

Sağlık alanında, insan sermayesinin, çalışanlar arası, hizmet alan taraflar (hasta, yakın, örgüt, paydaş diğer vb.) çerçevesinde iletişim performansının yüksekliği bu çerçevede açık ve örtülü bilgi paylaşımına da önemli etkileri olduğu literatürde belirtilemektedir (Tamburis vd., 2010: 11).

Diğer taraftan, sağlık sektöründe faaliyet gösteren çalışanların performansları ile işletme performansı arasında sıkı bir ilişki bulunduğu, bu çerçevede yöneticilerin insan sermayesi merkezli olacak şekilde, çalışanlarının kişisel bilgi, becerilerini arttıracak eğitim ve seminerler düzenlemeleri gerektiği vurgulanabilir (Karahüseyinoğlu, 2021: 40).

Sağlık sektöründe, entelektüel sermayeye verilecek önem kıt kaynakların verimli ve etkili kullanımı olarak da görülmekte bu da onun stratejik bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle gerek iş / faaliyet / hizmet gerekse yönetsel ve organizasyonel performans sistemlerinin geliştirilmesinde insan sermayesi üzerinde özenle durulmaktadır. Bu sağlık hizmetlerini vermede kurumsal rekabet performansını da etkileyen bir boyuttur (Alfiero vd., 2021: 12).

Diğer taraftan sağlık alanında insan sermayesinin geliştirilmesinde, disiplinler arası çalışmaların gerçekleştirilmesi, projelerin ortaya konulması, özgün eğitim süreçlerinin varlığı, yenilikçi süreçlerin temini ve etkinliklerin düzenlenmesi vb. konuların önemi literatürde ortaya konulmaktadır (Tafazzoli-Harandi vd., 2021: 189).

ARAŞTIRMA

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sağlık alanında çalışanlar kapsamında insan sermayesinin performansa etkilerine yönelik çalışan algılarının belirlenmesidir. Bunun yanı sıra sağlık alanında insan sermayesi ve performans çerçevesinde önemli boyutlar da sağlık çalışanlarının algıları çerçevesinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu üç temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, deneyim süresi, meslek, pozisyon (yönetici ve diğer) ve insan sermayesi ile performansı kapsayan iki soru yer almıştır. İkinci bölümde, sağlık sektöründe çalışanların insan sermayesi kapsamında önemli etkiye sahip olacağı öngörülen 14 önerme yer almıştır. Üçüncü bölümde ise, sağlık sektöründe çalışan performansını açısından önemli olarak öngörülen 13 önermeye yer verilmiştir. Önermelere istatistiksel değerlendirmeler için 5'li Likert ölçeği kapsamında kesinlikle katılmıyorum için 1, katılmıyorum için 2, orta düzeyde katılıyorum için 3, katılıyorum için 4, kesinlikle katılıyorum için 5 ağırlık değeri verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Literatür taraması sonucu oluşturulan anket, Kasım 2022– Ocak 2023 tarihleri arasında sağlık sektöründe yer alan 216 bireye (yönetici ve diğer) yüz yüze ve online olarak uygulanmıştır. Bu kapsamda literatürde, Becker, Bontis, Tafazzoli-Harandi, Alfiero vd., Evans vd., Tomburis vd., O'Mahony ve Samek'in çalışmaları yer almaktadır. Araştırmada, faktör analizi, tek örnek t testi, bağımsız iki örnek t testi, tek yönlü tek değişkenli varyans analizi, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesine yer verilmiştir. İstatistikler SPSS ve AMOS paket programları ile gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler literatür ışığında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Temel Hipotezleri

Araştırmanın temel hipotezleri aşağıda yer almaktadır:

H₁: Sağlık sektörü çalışanları tarafından.....faktörü önemli olarak algılanmaktadır (Araştırmanın faktörleri: f1: Destek, f2: İş, Kariyer, Performans ve Davranış, f3: Süreç, Altyapı ve Sistem, f4: İnsan, f5: Strateji ve Paydaş)

H₂: Sağlık sektörü çalışanlarının ... bağımsız değişkeni açısından ... faktörüne yönelik algı farklılığı bulunmaktadır (Bağımsız değişkenler: Cinsiyet, deneyim süresi, meslek ve pozisyon)

H₃: ... faktörleri arasında doğrusal bir korelasyon bulunmaktadır.

H₄: Sağlık alanında insan sermayesinin iş performansına etkisi pozitif yöndedir.

BULGULAR

Bağımsız Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılanların (n=216) yaş (min – max= 21-58) ortalaması ve standart sapması $35,7 \pm 8,35$ 'tir. Kadın katılımcılar için (n=140, %64,8) için $35,1 \pm 8,74$ ve erkek katılımcılar için (n=76, %35,2) $36,7 \pm 7,51$ 'dir. Eğitim durumu dağılımı lise %7,4 (n=16), önlisans %13,9 (n=30), lisans %61,1 (n=132) ve lisansüstü %17,6 (n=38) şeklindedir. Katılımcıların mesleki deneyim süresi dağılımları, 1-9 yıl deneyim %40,7 (n=88), 10 yıl ve üstü deneyim %59,3 (n=128) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki dağılımı, hekim %61,1 (n=132), hemşire %22,2 (n=48), teknisyen %10,2 (n=22) ve diğer %6,5 (n=14) şeklindedir. Pozisyon dağılımları ise, yönetici pozisyonunda olanlar %16,7 (n=36) ve diğer pozisyonda olanlar %83,3 (n=180) olarak dağılmaktadır.

Diğer taraftan katılımcıların, “Mesleki açıdan insan sermayesine bakış açısının performansa etkisi hangi düzeyde olmalıdır?” ve “Hali hazırda mesleki açıdan insan sermayesine bakış açısının performansa etkisi hangi düzeydedir?” sorularına yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%90,7) mesleki açıdan insan sermayesine bakış açısının performansa etkisinin çok yüksek ve yüksek olmalı gerektiği algısına sahiptir. Benzer şekilde, hali hazırda mesleki açıdan insan sermayesine bakış açısının performansa etkisinin de çoğunluğunun (%78,7) tarafından çok yüksek ve yüksek olmalı algısında olduğu ortaya konulmuştur. Ancak iki veri karşılaştırıldığında uygulamada insan sermayesine bakış açısının performansa yansıma düzeyinin göreceli olarak daha düşük olduğu da belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: İnsan Sermayesi ve Performans

Düzye	Mesleki Açıdan İnsan Sermayesine Bakış Açısının Performansa Etkisi Hangi Düzeyde Olmalıdır?		Hali Hazırda Mesleki Açıdan İnsan Sermayesine Bakış Açısının Performansa Etkisi Hangi Düzeydedir?	
	n	%	n	%
Çok Yüksek	50	23,1	132	61,1
Yüksek	146	67,6	38	17,6
Fikrim yok	12	5,6	18	8,3
Katılıyorum	4	1,9	24	11,1
Çok Düşük	4	1,9	4	1,9
Toplam	216	100,0	216	100,0

Ölçüm Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Anketin, ikinci bölümünde yer alan önermeler için faktör analizi için temel bileşenler analizi uygun görülmüştür. Kaiser-Meyer-Olkin = 0,792 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu uygun bir şekilde ortaya çıkmıştır ($\chi^2 = 3531,263$, Sd=78, p=0,000). Anti imaj korelasyon matrisinin köşegen değerleri 0,919-0,745 arasında değer almıştır. Bu bulgular ışığında faktör analizi gerçekleştirilmesinin uygundur. İki faktörün açıkladığı toplam varyans %74,362'dir. Toplam varyansı birinci faktör %44,026 ve ikinci faktör %30,336 seviyesinde açıklamaktadır. İki faktörlük yapının Cronbach Alfa değeri 0,931'dir. İç tutarlılık sağlanmıştır. Bu sonuca göre ankette yer alan önermelerin işaret ettiği faktörlerin konuyu yüksek düzeyde güvenilir bir seviyede açıkladığı ortaya konulmuştur (Tablo 2). Oluşan iki faktöre içerdiği önermelere uygun şekilde “f1: Destek ve f2: İş, Kariyer, Performans ve Davranış” isimleri verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Ölçüm Aracının Geçerlik ve Güvenirliği I

Sağlık sektöründe çalışanın insan sermayesi kapsamında önemlidir	Faktör		Cronbach Alfa
	1	2	Genel =,931
Gelişimsel bir motivasyona sahip olması	,936	,258	,917
Bilgi, beceri, deneyim ve yaratıcılığını sürekli artırması	,887	,205	,919
Problemleri çözümlenerek çözmeye yönelik eğilimler göstermesi	,885	,230	,919
Diğerlerini destekleyici ve geliştirici şekilde rol oynayabilmesi	,882	,223	,919
Olası problemler için önleme amaçlı yaklaşımlar sergileyebilmesi	,879	,171	,920
Stratejik bağlamda kendi düzeyinde bütünleştirici katkılar sağlayabilmesi	,847	-,041	,926
Yeniliğe, değişime ve dönüşüme katkı / uyum sağlayabilecek davranış sergilemesi	,797	,293	,920
Yetenekleri gelişirken organizasyonda kalma isteğindeki artışın da görülebilmesi	,777	,212	,922
İşle ilgili geliştirici çerçevede düşüncelerini özgürce ortaya koyabilmesi	,139	,877	,918
Kariyer gelişimi için gerekli çabayı gösterebilmesi	,127	,864	,920
Değer yaratıcı bir liyakate sahip olması ve bunu süreçlere yansıtabilmesi	,311	,817	,922
Pozitif davranışsal (liderlik, motivasyon, stres, çatışma, iletişim, iş tatmini, bağlılık vb. açısından) çerçevede çalışabilmesi	,142	,782	,924
Beklenen performans düzeyini gerçekleştirmek için zihinsel ve fiziksel çabayı bütünleştirebilmesi	,189	,747	,923
Olağan dışı süreçlerde (kriz, pandemi, doğal afet, çatışmalar vb.) etkin çalışabilmesi	,144	,722	,922

Anketin, üçüncü bölümünde yer alan önermeler için faktör analizi için de temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0,717'dir. Bartlett Küresellik Testi sonucu uygun bir şekilde ortaya çıkmıştır ($\chi^2 = 2801,220$, $Sd=78$, $p=0,000$). Anti imaj korelasyon matrisinin köşegen değerleri 0,915-0,717 arasında değer almıştır. Bu bulgular ışığında faktör analizi gerçekleştirilmesi uygundur. Oluşan üç faktörün açıkladığı toplam varyans %74,695'tir. Toplam varyansı birinci faktör %36,650, ikinci faktör %22,746 ve üçüncü faktör %15,299 seviyesinde açıklamaktadır. Üç faktörlük yapının Cronbach Alfa değeri 0,907'dir. İç tutarlılık sağlanmıştır. Bu sonuca göre ankette yer alan önermelerin işaret ettiği faktörlerin konuyu yüksek düzeyde güvenilir bir seviyede açıkladığı ortaya konulmuştur (Tablo 3). Oluşan üç faktöre içerdiği önermelere uygun şekilde, "f3: Süreç, Altyapı ve Sistem, f4: İnsan ve f5: Strateji ve Paydaş" isimleri verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Ölçüm Aracının Geçerlik ve Güvenirliği II

Sağlık sektöründe performans açısından önemli bir boyuttur		Faktör			Cronbach Alfa Genel=,907
		1	2	3	
Sağlık konusunda gerekli alt yapı ve alt yapı hizmetlerinin sürdürülebilirliği	Süreç, Altyapı ve Sistem	,933	,012	,101	,878
Sağlık hizmetlerinin gerekli kıldığı araç, gereç, ekipman vb.'nin yeterliliği		,868	-,049	,057	,882
Klinik çerçevedeki sonuçların gerçekçi, doğru ve etkin şekilde gerçekleştirilmesi		,797	,433	,236	,866
Bilgi ve teknolojik yeniliklerin sürdürülebilir şekilde hizmete yansıtılabilmesi		,786	,435	,224	,869
Değer yaratan performansa yönelik etkin ödül (maddi ve manevi) süreçleri		,737	,443	,191	,872
Kalite ve kalite standartları çerçevesi ve uygulamaları ile uyumlu sistemin varlığı		,670	,084	,294	,879
Sağlık hizmetlerinin doğasına uygun etkin ve şeffaf bir performans sisteminin varlığı		,669	,239	,164	,876
İnsan / hasta /müşteri odaklılığa yönelik liderlik süreçlerine uygun bir örgüt iklimi	İnsan	,030	,953	,017	,886
Hasta beklenti ve memnuniyetini yükseltmeye yönelik çaba gösterilmesi		,141	,869	,286	,876
Performansı pozitif yönde etkileyecek İK çalışmalarının (eğitimler, projeler, takım çalışmaları, kutlamalar, mesleki geziler vb.) gerçekleştirilmesi ve kazanımların davranışsal süreçlere yansımaları		,558	,627	-,221	,876
Optimal hizmet girdileri ile en yüksek ideal çıktılara ulaşılabilmesi		,157	,426	,206	,890
Dış paydaşlarla (STK'lar, kurum ve kuruluşlar, işletmeler vb.) etkin iletişim süreçleri	Strateji ve Paydaş	,180	,061	,904	,886
Stratejik çerçeve ve uygulamalarla uyumlu süreçlerin varlığı		,245	,275	,854	,878

Faktörlere Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında tüm faktörler için H_1 hipotezi (Sağlık sektörü çalışanları tarafından.....faktörü önemli olarak algılanmaktadır) kabul edilmiştir. Sağlık çalışanları, "Destek, İş, Kariyer, Performans ve Davranış, Süreç, Altyapı ve Sistem, İnsan, Strateji ve Paydaş" faktörlerini ileri düzeyde önemsemektedirler (Tablo 4).

Tablo 4: Faktörlere Yönelik Tek Örnek t Testi

Faktör	n	$\bar{x} \pm s$	Test Değeri = 3	
			t	p
Destek	216	4,6±,47	51,122	,000
İş, Kariyer, Performans ve Davranış	216	4,2±,45	41,873	,000
Süreç, Altyapı ve Sistem	216	4,7±,43	57,681	,000
İnsan	216	4,0±,66	23,988	,000
Strateji ve Paydaş	216	4,2±,55	32,809	,000

Araştırma çerçevesinde yer alan H_2 hipotezi (Sağlık sektörü çalışanlarının ... bağımsız değişkeni açısından ... faktörüne yönelik algı farklılığı bulunmaktadır); cinsiyet açısından sadece "destek faktörü" için kabul edilmiştir. Erkek katılımcılar kadınlara göre destek faktörünü daha fazla önemsemektedir. Deneyim süresi açısından, H_2 hipotezi herhangi bir faktör kapsamında kabul edilmemiştir ($p>0,05$). Pozisyon açısından, H_2 hipotezi, "İş, Kariyer, Performans ve Davranış ve Strateji ve Paydaş" faktörleri kapsamında kabul edilmiştir. Her iki faktör kapsamında da yöneticiler diğer grubuna (yönetici olmayan) göre İş, Kariyer, Performans ve Davranış ve Strateji ve Paydaş" faktörlerini daha fazla önemsemektedir (Tablo 5).

Tablo 5: Faktörler ve Bağımsız Değişkenler İçin Bulgular I

Faktörler	Değişken Alt Grupları	n	$\bar{x} \pm s$	t	p
Destek	Kadın	140	4,5±,49	-2,088	,03
	Erkek	76	4,7±,42		
İş, Kariyer, Performans ve Davranış	Yönetici	36	4,5±,48	3,310	,001
	Diğer	180	4,2±,43		
Strateji ve Paydaş	Yönetici	36	4,4±,50	2,570	,011
	Diğer	180	4,1±,55		

Tablo 6: Faktörler ve Bağımsız Değişkenler İçin Bulgular II

Faktör	Meslek	n	$\bar{x} \pm s$	F	p
Destek	Hekim	132	4,7±,41	4,104	,007
	Hemşire	48	4,5±,50		
	Teknisyen	22	4,3±,61		
	Diğer	14	4,5±,40		
İş, Kariyer, Performans ve Davranış	Hekim	132	4,2±,43	3,325	,021
	Hemşire	48	4,4±,45		
	Teknisyen	22	4,1±,44		
	Diğer	14	4,4±,51		
Süreç, Altyapı ve Sistem	Hekim	132	4,7±,41	3,059	,029
	Hemşire	48	4,7±,41		
	Teknisyen	22	4,5±,39		
	Diğer	14	4,4±,63		
İnsan	Hekim	132	3,9±,66	3,678	,013
	Hemşire	48	4,3±,56		
	Teknisyen	22	3,9±,71		
	Diğer	14	4,2±,63		
Strateji ve Paydaş	Hekim	132	4,1±,52	2,917	,035
	Hemşire	48	4,3±,52		
	Teknisyen	22	4,1±,53		
	Diğer	14	4,4±,75		

Araştırma çerçevesinde yer alan H₂ hipotezi meslek bağımsız değişkeni çerçevesinde beş faktör için de kabul edilmiştir (Tablo 6). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları ise şu şekildedir: Destek faktörünü hekimler teknisyenlere göre daha fazla önemsemektedir (p=0,006). İş, Kariyer, Performans ve Davranış faktörünü hemşireler teknisyenlere göre daha fazla önemsemektedir (p=0,049). Ancak bu sonuç sınır düzeydedir. Süreç, Altyapı ve Sistem faktörünü hekimler diğer grubuna göre daha fazla önemsemektedir (p=0,049). Ancak bu sonuç da sınır düzeydedir. İnsan faktörünü hemşireler hekimlere göre daha fazla önemsemektedir (p=0,017). Strateji ve Paydaş ise, diğer grubu hekimler ve teknisyenlere göre daha fazla önemsemektedir (p=0,048). Ancak bu sonuç da sınır düzeydedir. Diğer grubu sağlık alanı dışındaki personelden oluştuğu için bu sonuç normal olarak algılanmalıdır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçları ile aritmetik ortalamalar da paralellik göstermektedir (Tablo 6).

Araştırmanın H₃ hipotezi (... faktörleri arasında doğrusal bir korelasyon bulunmaktadır) tüm ikili durumlar için kabul edilmiştir. İlişkilerin tamamı pozitif yöndedir. Süreç, Altyapı ve Sistem ile destek arasında yüksek düzeyde, Strateji ve Paydaş ile İş, Kariyer, Performans ve Davranış arasında yüksek düzeyde korelasyon vardır. İnsan ile İş, Kariyer, Performans ve Davranış arasında düşük düzeyde korelasyon tespit edilmiştir. Diğer korelasyonlar ise, orta ve ortaya yakın düzeydedir (Tablo 7). Bu sonuçlardan hareketle sağlık alanı için insan sermayesi ve performans arasında pozitif yönde etkileşimin olduğu sonucuna varılabilecektir.

Tablo 7: Korelasyon Analizi Bulguları

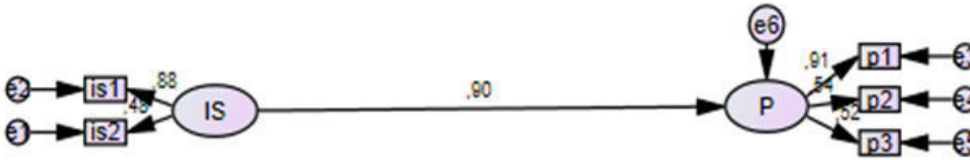
Faktör	İstatistik	Destek	İş, Kariyer, Performans ve Davranış	Süreç, Altyapı ve Sistem	İnsan
İş, Kariyer, Performans ve Davranış	r	,418**			
	p	,000			
Süreç, Altyapı ve Sistem	r	,731**	,317**		
	p	,000	,000		
İnsan	r	,382**	,239**	,506**	
	p	,000	,000	,000	
Strateji ve Paydaş	r	,353**	,759**	,455**	,326**
	p	,000	,000	,000	,000

** Korelasyon önem seviyesi 0,01 düzeyindedir (Çift yönlü test kapsamında)

Yapısal eşitlik sonucunda, Tablo 7'de görüldüğü gibi H₄ hipotezi (Sağlık alanında insan sermayesinin iş performansına etkisi pozitif yöndedir.) önemli bulunmuştur ($\beta=0,898$, p=0,001). Ayrıca CMIN/DF=4,495, GFI=0,901, NFI=0,905, CFI=0,902 ve RMSEA=0,0791 değerleri ise modeldeki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Şekil 1).

Tablo 7: Yapısal Eşitlik Bulguları

Faktör	Yol	Faktör	β	Standart Hata	Kritik Oran	p	Sonuç
İnsan Sermayesi (IS)	-->	İş Performansı (P)	,898	,0254	6,512	,001	Kabul



Şekil 1: İnsan Sermayesi (IS) ve İş Performansı (P) Kapsamında Yapısal Eşitlik Modeli
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

SONUÇ

Sağlık, insan varolduğu sürece önemini gittikçe artıran bir gerçeklik olarak sürecektir. İnsanlık yönetsel, kültürel, sosyal, teknolojik vb. hangi seviyeye gelirse gelsin fiziksel, zihinsel ve sosyal çerçevede sağlıklı bireyler hem toplum hem de organizasyonların temel yapı taşı olarak karşımıza çıkacaktır. Organizasyonların sağlıklı ve yetkin bireyleri sağlaması, geliştirmesi ve elinde tutması amaçlar ve hedefler doğrultusundaki hem bireysel hem de organizasyonel performansın istenen seviyede gerçekleşmesi için önem arz edecektir. Konu sağlık organizasyonları ve çalışanları olduğunda ise, sağlık alanının insan sermayesi olan hem sağlık hizmetini verenler hem de alanlar döngüsel yapısı içinde hayati bir önemle de ortaya çıkabilmektedir.

Bu çalışma ile ise, bu hayati önemi sağlık çalışanlarının algıları ile çeşitli boyutlar çerçevesinde ilişkilendirerek ortaya konulması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sağlık alanında, insan sermayesi kapsamında “Destek” ve “İş, Kariyer, Performans ve Davranış” faktörlerinin ve iş performansı kapsamında ise, “Süreç, Altyapı ve Sistem”, “İnsan” ve “Strateji ve Paydaş” boyutları ortaya konulmuştur. Belirlenen insan sermayesi ve iş performansı faktörlerini sağlık çalışanları ileri düzeyde önemli bulmuşlardır. Diğer taraftan, sözü edilen boyutlara verilen önem araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, deneyim süresi, meslek ve pozisyon kapsamında bazı boyutlar için farklılık göstermekle beraber ortalamalar incelendiğinde bakış açısındaki farkın düşük seviyede olduğu da açıkça görülebilir.

Bulgular ışığında, sağlık alanında insan sermayesi boyutları (“Destek” ve “İş, Kariyer, Performans ve Davranış”) ile iş performansı boyutları (“Süreç, Altyapı ve Sistem”, “İnsan” ve “Strateji ve Paydaş”) pozitif yönde yüksek ve orta seviyede korelasyona sahiptir. O halde her ne kadar sözü edilen boyutlar ayrı ayrı öneme sahip olsalar da beraberce de ekileşim içinde sağlık hizmetleri süreçlerinde önemsenmesi gerekli konulardır yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak ise, yapısal eşitlik modelinde sağlık alanında insan sermayesinin iş performansını oldukça yüksek seviyede etkilediği / etkileyebileceği sonucuna da ulaşılmıştır. Sağlık hizmeti ile ilgili tüm tarafların bu konuyu merkeze almaları ve sağlık hizmetlerinin geleceğini bu çerçevede konumlandırmaları kaçınılmaz bir gerçeklik olarak belirtilebilir. Sağlık alanında da tüm maddi ve maddi olmayan unsurları planlayan, organize eden, yöneten, koordine eden ve denetleyen insan ve onun uhtesinde yer alan insan sermayesinden başka bir şey değildir. Sağlık alanında, insan sermayesinin istenen seviyede kaliteye ulaşması ve sürdürülebilmesi için yönetimin, organizasyonun ve insan kaynağının topyekün ele alınması, geliştirilmesi ve bağılıklarının artırılarak organizasyonda kalıcılığının sağlanması bu çerçevede önemli konular olarak ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A., İşletmeciliğin Temel Bilgileri, Ekin Yay., Bursa, 2012.
- Akgün, A. İ. ve Akgün, B., Entelektüel Sermaye Etkinliğinin Önceliklendirilmesinde Çok Kriterli Karar Verme Modellerinin Kullanılması: Bir Sağlık Hizmetleri Sektörü Örneği, Sosyoekonomi, 29(47), 2021: 337-365.
- Alfiero, S., Brescia, V., Bert, F., Intellectual Capital-Based Performance Improvement: A Study in Healthcare Sector, BMC Health Services Research, 21 (73), 2021: 1-15.
- Bayraktaroğlu, S., Şahin, C., Aras, M., İşkoliklik ve Yenilikçi İnsan Sermayesi (YİS) İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma, Journal of International Management and Social Researches Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2017: 17-18.
- Becker, G.S., Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education (3rd ed.), University of Chicago Press. Chicago, 1993.
- Becker, G.S., Health as human capital: synthesis and extensions, Oxford Economic Papers, 59, 2007: 379-410.
- Bloom, D. ve Canning, D., Health as Human Capital and its Impact on Economic Performance, The Geneva Papers on Risk and Insurance, 28(2), 2003: 304-315.
- Bontis, N., National Intellectual Capital Index: A United Nations Initiative For The Arab Region, Journal of Intellectual Capital, 5(1), 2004: 13-39.

- Chahal, H. ve Bakshi, P., Measurement Of Intellectual Capital In The Indian Banking Sector, *Vikalpa*, 41(1), 2016: 61-73.
- Dalziel ,M., Leadership For Health How Can We Ensure That The Values and Principles of Public Health Become Central to Health and Social Policy? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 2000: 703-704.
- Edvinsson, L., Some Perspectives on Intangibles and Intellectual Capital 2000, *Journal of Intellectual Capital*, MCB University Press, 1(1), 2000: 12-15.
- Edvinsson, L., Malone M.S., *Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value By Finding Its Hidden Brainpower*, Harper Collins Pub., NewYork, 1997.
- Evans, J., Brown, M. Adalsteinn, B., Ross, G., *Intellectual Capital in The Healthcare Sector: A Systematic Review And Critique Of The Literature*, *BMC Health Services Research*, 15(556), 2015: 1-14.
- Fiorani, G., Di Gerio, C., Rossi, N. & Bosco, F., *The Role of Intellectual Capital in the Healthcare Sector: The Case of the Local Health Units of Rome*, *International Journal of Business and Management*; 17(12), 2022: 24-31.
- Ganotakis, P., *Founders' Human Capital And The Performance of UK New Technology Based Firms*, *Small Bus Econ*, 39, 2012: :495–515.
- Görmüş, A. Ş., *Entelektüel Sermaye ve İnsan Kaynakları Yönetiminin Artan Önemi*, *Afyon Kocatepe üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 2009: 57–76.
- Hall, D. T. ve Goodale, J. G., *Human Resource Management*, Foresman and Company, USA, 1986.
- Huang, H., Leone, D., Caporuscio, A., Kraus, S., *Managing Intellectual Capital in Healthcare Organizations. A Conceptual Proposal To Promote Innovation*, *Journal of Intellectual Capital*, 22(2), 2021: 290-310.
- Karahüseyinoğlu, E., *Sağlık Kurumlarında Entelektüel Sermaye Kavramının Değerlendirilmesi*, *Euroasia Summit 2nd International Social Science Congress*, 2021.
- Köstepen, A. ve Özmutaf, N.M., *Sivil Toplum Kuruluşları ve Entelektüel Sermaye: İzmir İlinde Bir Araştırma*, *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 8(51), 2022: 547-554.
- Köstepen, A. ve Elçin, M., *Aile Şirketlerinde Entelektüel Sermayenin Önemi*, *Journal of Business Innovation and Governance*, 5(1), 2022: 113 – 133.
- Mihalache, I.-C., *Health State of Human Capital in the Economic Theory*, *Postmodern Openings*, 10(4), 2019: 182-192.
- O'Mahony, M. ve Samek, L., *Health and Human Capital*, *IARIW General Conference*, Dresten, August 21-27, 2016.
- Özmutaf, N. M., *Çağdaş Yönetici Nitelikleri ve Yönetimsel Konular*, Detay Yay., Ankara, 2019.
- Paracha, O. S., Khairuzzaman W., Ismail, A., Salmiah M., *The Concept Of HPWS-Performance Relationship: Framework for Education Industry*, *Intangible Capital*, 10(3), 2014: 664-695.
- Rowley, J. (2001), *Knowledge Management İn Pursuit Of Learning: The Learning With Knowledge Cycle*, *Journal of Inovation Science*, 27(4), 227-237.
- Samad, S., *Predicting Turnover Intentions: The Case Of Malaysian Government Doctors*, *The Journal Of American Academy of Business*, Cambridge, 8 (2), 2006: 113–119.
- Schultz, T. W., *Investment in Human Capital*. *American Economic Review*, 51, 1961: 1-17.
- Tafazzoli-Harandı, H., Hajinabi, K., Rıahı, L., Majidzadeh, K., *Designing an Intellectual Capital Model in Health Research Institutes of Academic Center for Education, Culture and Research*, *Journal of Complementary Medicine Research*, 12(3), 2021: 165-175.
- Tamburis, O., Bonacci, I., Mori, A. R., *Information Intellectual Capital in The Healthcare Sector: Managing Knowledge And Dealing With Innovation*, *Conference Paper*, June 2010.
- Tunç, M., *Kalkınmada İnsan Sermayesi: İç Getiri Oranı Yaklaşımı ve Türkiye Uygulaması*. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1998: 83-106.
- Unger, J. M., Rauch, A., Frese, M., Rosenbusch, N., *Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review*, *Journal of Business Venturing*, 26, 2011: 341–358.
- Yavuz, E. ve Ayan, B., *Kamu Örgütlerinde Öz Liderlik Düzeyinin Belirlenmesi*, *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 2019: 1002-1029

Güvercinlik-Obruk Mağaraları (Değiş-Derbent) Üzerine Bir Değerlendirme

Evaluation of the Güvercinlik-Obruk Caves (Değiş-Derbent)

ÖZET

“Güvercinlik-Obruk Mağaraları (Değiş-Derbent) Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışma Değiş (Derbent) mahallesi sınırları içerisindeki Güvercinlik ve Obruk mağaralarının oluşumunda etkili olan süreçleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırma sahasına farklı tarihlerde yapılan gezilerde mağaralar ile ilgili gözlem ve tetkiklerde bulunulmuştur.

Obruk ve Güvercinlik mağaralarının oluşum ve gelişiminde, jeolojik yapı ve yer altı sularının etkileri görülmektedir. Obruk Mağarası, İncekum Tepenin batı yamacında (1572 m) yer almaktadır. İncekum Tepenin batı yamacında tabaka dalış yönünde gelişme göstermiştir. Ağız kesimi kuzey-güney yönünde 1.67 m, doğu-batı yönünde 1.42 metrelik genişliğe sahiptir. Mağaraya giriş tek girişten sağlanmaktadır. Dikey yönde gelişmiş olan mağaranın galeri uzunluğu 104 m, derinliği -99 m metredir. Zeminde nemli toprak, tavanında da nemli ortama uyumlu bitkiler mevcuttur. İlk 10 metrelik bölümde zehirli gaz bulunmamaktadır. Güvercinlik mağarası, İncekum Tepenin kuzey-kuzeybatı yamacında tabaka dalış yönünde üç farklı noktada gelişme göstermiştir. Mağaranın galeri uzunluğu 24 m, derinliği -12 metre olarak ölçülmüştür. Zeminde kuru toprak mevcuttur. Herhangi bir gaz tehlikesi yoktur. Güvercinlik ve Obruk Mağaraları; karstik mağara grubunda, oluşum bakımından da düden mağara özelliği göstermektedir. Sonuç olarak Obruk Mağarası'nın detaylı bir araştırmasının yapılması ve sonuçlarına göre turizmde değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güvercinlik Mağarası, Obruk Mağarası, Derbent ilçesi, Düden-Mağara

ABSTRACT

The study entitled "Evaluation of the Güvercinlik-Obruk Caves (Değiş-Derbent)" aims to uncover the processes that contributed to the formation of the Güvercinlik and Obruk caves within the Derbent district. Observations and assessments were made during visits to the research area at various dates.

The formation and evolution of the Obruk and Güvercinlik caves are influenced by the geological structure and underground water. The Obruk Cave is located on the western slope of Incekum Hill at an elevation of 1572 meters. On the western slope of Incekum Hill, the layer has formed in a downward direction. The entrance to the cave has a width of 1.67 m in the north-south direction and 1.42 m in the east-west direction and is accessible through a single entrance. The length of the gallery in the vertically-formed cave is 104 m and its depth is -99 m. The floor is covered in moist soil and the ceiling supports plants that thrive in humid environments. There is no toxic gas in the first 10 meters of the cave. The Güvercinlik Cave has formed at three different points in a downward direction on the north-northwest slope of Incekum Hill. The length of the gallery is 24 m and its depth is -12 m. The ground is dry and there is no gas hazard. As a karstic cave group, the Güvercinlik and Obruk Caves exhibit characteristics of a sinkhole in terms of formation. In conclusion, it is recommended to conduct a comprehensive study of the Obruk Cave and to evaluate its potential for tourism based on its findings.

Keywords: Pigeon Cave, Obruk Cave, Derbent District, Sinkhole-Cave

GİRİŞ

Mağaraların insanlar tarafından farklı amaçlar doğrultusunda kullanılması, insanlık tarihi için önemli bir kilometre taşı olmakla beraber insanın önemli keşifleri içerisinde yer almaktadır (Aytek ve Yavuz, 2014). Paleolitik dönemdeki avcı-toplayıcıların çevreleri ve adaptasyonları hakkında temel bilgiye mağaralar ve kaya sığınakları kaynaklık etmektedir (Guy Straus, 1979). Beslenme ve barınma ihtiyacı insanların hayatta kalıp nesillerini devam ettirebilmeleri açısından yaşamsal öneme sahiptir. İlkçağlarda insanlar olumsuz iklim koşullarından ve yırtıcı hayvanlardan korunmak, yiyeceklerini depolamak için mağaraları kullanmışlardır. Değişmelere ve gelişmelere bağlı olarak insanların mağaraları kullanma biçimleri değişim göstermiştir. Önceleri barınma, korunma, depolama olarak kullanılan mağaralar zamanla turizmi destekler bir hal almıştır. İnsanların yaşamında önemli bir yere sahip olan mağaralar, kireçtaşı, jips, anhidrit gibi çözünebilir kayaların bulunduğu yerlerde, uygun koşullar altında gelişen yeraltı boşlukları olarak ifade edilmektedir (Güney, Bozyiğit ve Meydan, 2014). Atalay (2013) mağaraları, “aşınmaya karşı dirençli tabakalar arasındaki yumuşak tabakaların aşınması, volkanik sahalarda pürüzlü yapı

Recep Bozyiğit¹ 
Baştürk Kaya² 

How to Cite This Article

Bozyiğit, R. & Kaya, B. (2023). “Güvercinlik-Obruk Mağaraları (Değiş-Derbent) Üzerine Bir Değerlendirme” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5921-5929. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68677>

Arrival: 02 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Coğrafya Anabilim Dalı, Konya/Türkiye. ORCID ID: 0000-0002-9790-1168

² Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Coğrafya Anabilim Dalı, Konya/Türkiye. ORCID ID: 0000-0002-4386-4801

gösteren bazalt cürüfları arasında ve özellikle kireçtaşlarının çözünmesiyle oluşan hem dikey hem de yatay yöndeki boşluklar” olarak tanımlamıştır.

Canlı ve cansız varlıkları ile bir ekosistem oluşturan mağara; yeryüzüne açıkları olan ve en az bir insanın sürünerek girmesine imkân verecek genişlik ve yüksekliğe sahip olan yer altı boşluklarıdır. Uzunlukları birkaç metreden, onlarca kilometreye ulaşabilen mağaraların derinlikleri ise yer yer 1000 metreyi geçer (Nazik, 2008:1). Kalkerli arazi içerisinde, suların eritmesi ve aşındırması neticesinde meydana gelen yer altı boşluklarına mağara denir. Bunların küçüklerine yurdumuzda “in” adı verilir (Ardos-Pekcan (Yalçınar), 1994:117).

Türkiye karstik oluşumlar bakımından zengin bir potansiyele sahiptir. Karstik oluşumlara arasında en dikkat çeken mağaralar ayrı bir öneme sahiptir. Mağaraların kendisi büyük bir karstik çözünme şekli olmasına rağmen, içerisinde değişik formlara sahip pek çok karstik birikim şekilleri bulundurması açısından onu diğer karstik şekillere göre daha cazip yapmaktadır (Sever, 2008:253).

Mağaralar, doğal ve yapay olmak üzere iki grupta toplanır (Nazik, 2008). Yapay mağaralar, işlenmesi kolay olan tüf, tebeşir, kiltaş gibi kayaçların barınak, sığınak, depo, su kanalı, maden galerisi vb. amaçlarla insanlar tarafından oluşturulmuştur. Kapadokya Bölgesi, Konya, Karaman, Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Eskişehir, Kars ve daha birçok illerimizde bu mağaralara sıkça rastlanmaktadır. Doğal mağaralar ise oluşumlarına göre birincil ve ikincil mağaralar olarak ikiye ayrılır. Lav tünelleri, buzul altı erime boşlukları, alüvyon boşlukları ve traverten arası boşluklar birincil mağaralardır. Dünyada en yaygın mağara grubu olan ikincil mağaralara, karstik mağaralar da denilmektedir. Karstik mağaraların oluşum ve gelişiminde yeraltı sularının etkisi büyüktür. Yeraltı sularının yanında tabaka doğrultuları, çatlak sistemleri ve tektonik çizgilerin de rolü vardır. Tabaka yüzeyleri, kırıklar ve kayaç diyaklazarından yer altına sızan suların oluşturduğu basınçlı yeraltı suyunun yeraltında dolaşması sonucu yeraltı boşlukları oluşmaktadır. Zamanla, bu boşluklarda ona özellik kazandıran, salonlar, galeriler, sütunlar, sarkıtlar, dikitler ve doğal kuyular oluşur; geçitlerdeki zeminlerde ise kil, mil depoları ile bunlar üzerinde çakıllar yer alabilir (Nazik, 2008: 4-6; Sür, 1994: 16).

Mağaralar, farklı genişlik ve yüksekliğe sahip olabilmektedir. Basit, tek gözlü oda biçiminde ya da dallı budaklı, 2-3 katlı olabilen mağaraların, çok çeşitli tür ve boyutta olduğu yerlere Alpler, Apeninler, Dinar Alpleri, Pinduslar, Karpatlar, Toroslar, Kafkaslar örnek verilebilir (Güney, Bozyiğit, Meydan, Kılıç, Bulut, 2016). ABD’de, toplam uzunluğu 590 kilometre olan Mamut Mağarası dünyanın en uzun mağarasıdır. ABD’de Jewel Cave 225 kilometre, Ukrayna’da Optymystychna 215 kilometre, ABD’de Wind Cave 204 kilometre uzunlukları ile dünyanın en uzun mağaraları olarak bilinmektedir. Türkiye’nin en uzun mağarası durumundaki Pınargözü Mağarası’nın uzunluğu 16 kilometreyi bulmaktadır. Gürcistan’daki Voronja (Kruber) Mağarası -2191 metre derinliği ile dünyanın en derin mağarasıdır. Gürcistan’da Ilyuzia-Mezhonnogo-Shezhnaya adlı mağaranın derinliği -1753 metre, Avusturya’da Lamprechtsofen mağarası -1632 metre, Fransa’da Gauffre Mirolda mağarası-1626 metre ile dünyanın en derin mağaraları durumundadır. Türkiye’ de ise en derin mağara -1429 metre ile İçel’deki Peynirlikönü Mağarası’dır (Nazik, 2008).

Doğal ışığın olmadığı ortamlarda bulunan mağaralar, sayısız fiziksel ve psikolojik engeller içerir (Kambesis, 2007). Bu olumsuzluklara rağmen Türkiye’de mağara turizmi, 1950’li yıllardan başlamış ve turizme kazandırılan mağaralar, görsel mağaracılık işletmesi olarak hizmet vermektedir (Yozcu, 2020:1504).

Türkiye’yi oluşturan arazi; jeolojik yapı ve tektonik özellikleri birbirinden farklı ‘Tektonik Birlikler’ den meydana gelmiştir. Batıdan doğuya doğru belirgin kuşaklar halinde uzanan bu birliklerin yaklaşık %40’ı mağara gelişimine uygun karbonat, sülfat ve nadiren de klorürlü mineraller içeren kaya birimleri içermektedir (Nazik ve Bayarı, 2018:7). Yeraltı karstının en tipik göstergesi olan mağaraların kapladığı alanlar da dikkate alınacak olursa, bu oranın %60’ları bulabileceği öngörülmektedir (Nazik ve Poyraz, 2017).

Mağara oluşum yoğunluğu açısından bakıldığında; Türkiye, dünyadaki birçok ülkeden çok daha fazla mağaraya ev sahipliği yapmaktadır (Taşkıran, 2018:63). Türkiye’de, günümüze kadar, yerli ve yabancı değişik araştırmacı kurum, dernek ve kulüpler tarafından 3900 mağara saptanmıştır (Bekdemir, Sever, Uzun ve Elmacı, 2004; Bulut, Doğanay ve Girgin, 1998; Ceylan, 2007; Ceylan ve Demirkaya, 2006; Doğu, Tunçel, Gürgen, Çiçek ve Somuncu, 1996; Ertek, 1989; Nazik ve Güldalı, 1985; Özdemir, 2005; Sarı, Günay ve Yenigün, 2017; Uzun, 1991; Uzun ve Zeybek 1996). Bunlardan ancak 2510 adedi, Türkiye Mağara Envanterine girebilecek nitelikte araştırılarak haritalanmıştır. Bu mağaralardan, 21 ilimizde bulunan 62’sinin uzunluğu 1000 metrenin üzerindedir. Buna karşılık, 15 ilimizde bulunan 57 mağaranın derinliği ise 200 metreyi aşar (Nazik, 2008; Nazik ve Bayarı, 2018:8; Nazik, Törk, Tuncer, Özel, İnan ve Savaş, 2005).

Nazik vd. (2017-2018) tarafından Türkiye, morfojenetik ve morfometrik özellikleri birbirinden farklı, 6 karst bölgesi ve bunların içinde de 11 alt bölge (alan) ayrılmıştır (Nazik ve Bayarı, 2018:9; Nazik ve Poyraz, 2017:44).

Güney ve kuzeyden yüksek sıradağlarca kuşatılan Orta Anadolu Karst Bölgesi; mağara gelişimi açısından fakir bir bölgedir. Bununla birlikte, bölgenin güneyindeki Konya Kapalı Havzası'nda ova düzeyinden daha derinlere inen yarı yatay veya dikey uzanımlı mağaralar gelişmiştir (Nazik ve Bayarı, 2018:17). Orta Anadolu Karst Bölgesinde yer alan Konya ili, mağara sayısının fazla olduğu illerimizin başında gelmektedir. Mağaralar, il merkezinin batı ve güney kesimlerinde yoğunluk göstermektedir. Söz konusu mağaralar arasında Tınaztepe, Boynuzcu, Ferzene, Balatini, Körükini, Suluin, Susuz-Güvercinlik, Yerköprü, Büyükdüden, Pınarbaşı ve Sakaltutan turizm potansiyeli taşıyan mağaralardır (Bozyiğit ve Bozyiğit, 2021; Ünal, 2018).

MATERYAL VE METOT

“Güvercinlik-Obruk Mağaraları (Değiş-Derbent) Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmada, gezi-gözlem metodu kullanılmıştır. Farklı tarihlerde gerçekleştirilen arazi çalışmalarında; mağaraların oluşum ve gelişiminde etkili olan faktörler ile mağaraların özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada: 1/100 000 topoğrafya haritalarının Konya M 27, M 28 ile Konya M 27 (b1, b2), paftaları; 1/100 000 ölçekli Türkiye Jeoloji Haritasının, Konya M 27, M 28 (Şenel-Dalkılıç, 2016; Şenel-Pehlivan, 2016) paftaları paftaları kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırma Sahasının Doğal Coğrafya Özellikleri

Araştırma sahası ve çevresi; Üst Permien, Alt-Orta Trias, Orta Miosen, Üst Miosen-Alt Pliosen ve Holosen'e ait farklı litolojik birimlerden oluşmaktadır (Şekil 1). Söz konusu birimlerin stratigrafik dağılışında Üst Permien yaşlı kristalize kalker, kalker ve mermerler üzerine Trias yaşlı birimler gelmiştir. Miosen-Pliosen çökelleri ise birbirleri ile uyumlu olarak alttaki birimleri diskordant olarak örtmüştür. Holosen yaşlı alüvyonlar ise en üstte yer alır.

Üst Permien yaşlı birimler, Elmaliçalı Tepe ile Büyükkeriz T. (1696 m)'nin doğu kesimlerinde yüzeylenmektedir. Bu kesimlerde yaygın olarak kristalize kalker, mermer ve dolomitik kalkerler yer almaktadır (Bozyiğit ve Güngör, 2013:347-348; Güyer vd.,1998:8).

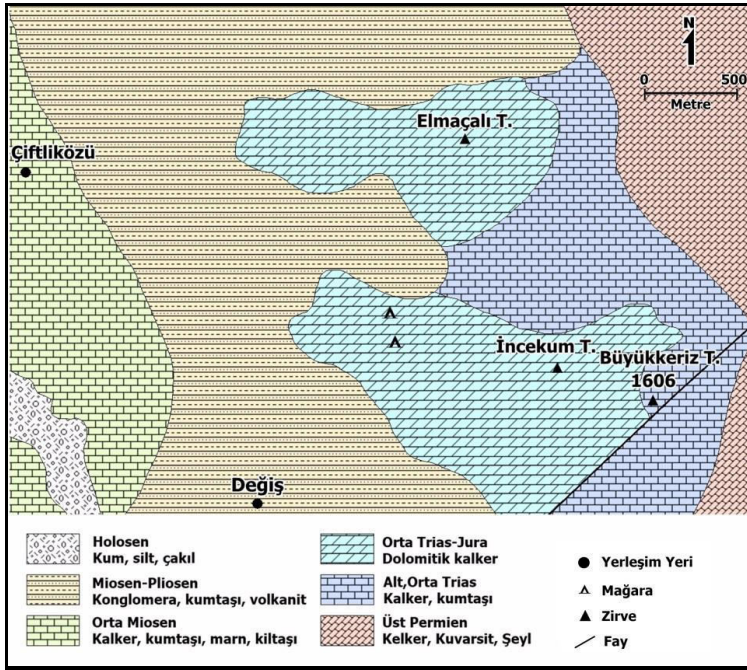
Alt-Orta Trias yaşlı formasyonlar, Değiş mahallesinin doğu ve kuzeydoğu kesimlerinde kuzey-güney doğrultusunda uzanmaktadır. Formasyon kalker, marn, kumtaşı ve konglomeralardan oluşmaktadır. Alt-Orta Trias yaşlı birimler içerisinde yer alan konglomeralar orta-kalın tabakalı yer yer de çapraz tabakalanmalı oldukları dikkati çekmektedir. Kalkerler ise bol kavkılı ve rekristalize özelliindedir (Şenel ve Pehlivan, 2016:9).

Orta Trias-Üst Jura yaşlı rekristalize kalker, dolomitik kalker ve dolomitlerden oluşan formasyon “Loras Kireçtaşı” olarak adlandırılmaktadır (Göğür ve Kırıl, 1973). Dolomitik kalkerlerin yer yer kalınlığının 700 metreye ulaştığı tespit edilmiştir (Güyer vd., 1998:10). Güvercinlik ve Obruk mağaraları da Orta Trias-Üst Jura yaşlı dolomit ve dolomitik kalkerler içerisinde yer almaktadır.

Orta Miosen'e atfedilen kalker, kumtaşı, konglomera, kumtaşı ve marnlar, araştırma sahasının batısında Çiftliközü-Değiş mahalleleri arasındaki dalgalı plato sahasının ana yapısını oluşturmuştur (Şekil 1).

Değiş Mahallesi ve kuzey kesimlerini oluşturan Üst Miosen yaşlı konglomera, kumtaşı, volkanit ve çamurtaşlarından oluşan formasyon, Umut ve diğerleri (1987) tarafından adlandırılmıştır. Birim üstüne gelen Dilekçi formasyonu ile geçişli olup, yaklaşık 150 metre kalınlık gösterir (Şenel ve Dalkılıç, 2016:39).

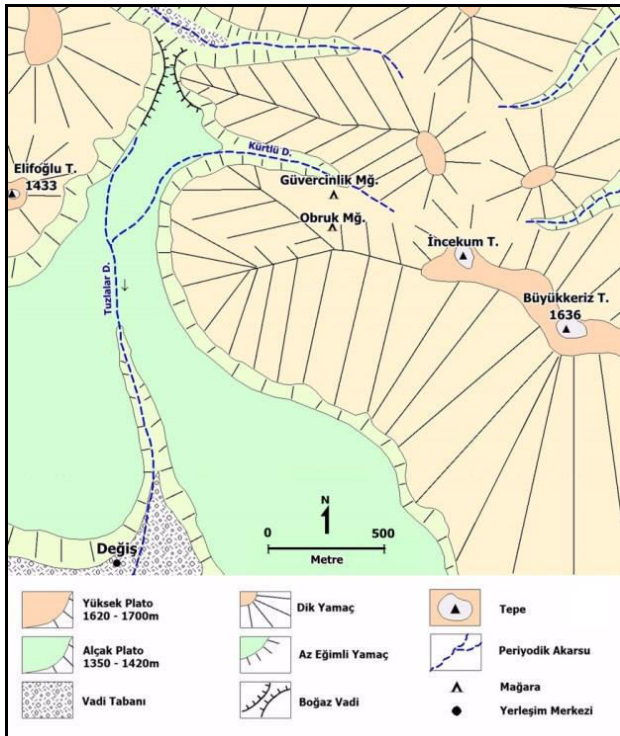
Araştırma sahasında alüvyona Değiş mahallesinin batı kesimindeki akarsu vadi tabanında rastlanmaktadır. Akarsu kökenli alüvyonlar kum, çakıl, silt ve yer yer killerden oluşmaktadır.



Şekil 1: Araştırma Sahası ve Çevresinin Jeoloji Haritası
(Şenel ve Dalkılıç, Şenel-Pehlivan 2016'dan değiştirilerek).

Obruk ve Güvercinlik mağaraları ve yakın çevresinde ana yeryüzü şekilleri arasında plato sahaları geniş yer kaplamaktadır. Plato sahaları, Aladağ'ın batıya doğru bir uzantısı olan kesimde yüksek plato; Tuzlalar Deresi ve kolları tarafından yarılmış kesimlerde de alçak plato şeklinde tezahür etmiştir (Şekil 2). Alçak plato sahası jeolojik yapısını Miosen-Pliosen yaşlı kalker marn, konglomera ve kumtaşları oluşturmaktadır. Platoyu oluşturan birimler yatay konumludur.

Araştırma sahasının en yüksek kesimleri, sahanın doğusunda bulunmaktadır. İlçenin doğu kesiminde Büyükkeriz T. (1697 m) ve İncekum Tepe yer almaktadır. Bu yüksek kesimin batıya doğru uzantısında eğim $11^{\circ} 18' 35''$ ile $30^{\circ} 57' 49''$ arasında değişmektedir. Batı ve güney kesimleri Kürtlü ve Tuzlalar dereleri tarafından yarılmış dalgalı plato özelliği göstermektedir (Şekil 2). Yer yer tek tepelerin yer aldığı plato sahasında eğim değerleri $02^{\circ} 51' 44''$ ile $05^{\circ} 42' 38''$ arasında değişmektedir. Bağırsak Deresi'nin vadi yamaçlarında eğim yer yer $11^{\circ} 18' 35''$ dereceyi bulmaktadır (Bozyiğit, 2020, 507).



Şekil 2: Araştırma Sahası ve Çevresinin Jeomorfoloji Haritası

Araştırma sahasında Akdeniz iklimi ile karasal iklim arasında geçiş özelliği gösteren iklim tipi görülmektedir. Yıllık ortalama sıcaklık, 10-10.8 °C (Beyşehir 10.8 °C, Derbente 10.0°C), yıllık toplam yağışım ise 505.0-515.6 mm arasında değiştiği (Beyşehir, 505.0 mm, Derbent 515.6 mm) sonucuna ulaşılmıştır (Bozyiğit, 2020, 507).

Mağara bölgesi ve çevresinin şekillenmesinde etkili olan bir diğer unsur da hidrografik faktörlerdir. Hidrografik unsurlar içerisinde Kürtlü ve Tuzlalar derelerinin etkileri görülmektedir. Kürtlü ve Tuzlalar dereleri mevsimlik dereler olup kaynağı Aladağ'ın yüksek kesimlerinden almaktadır.

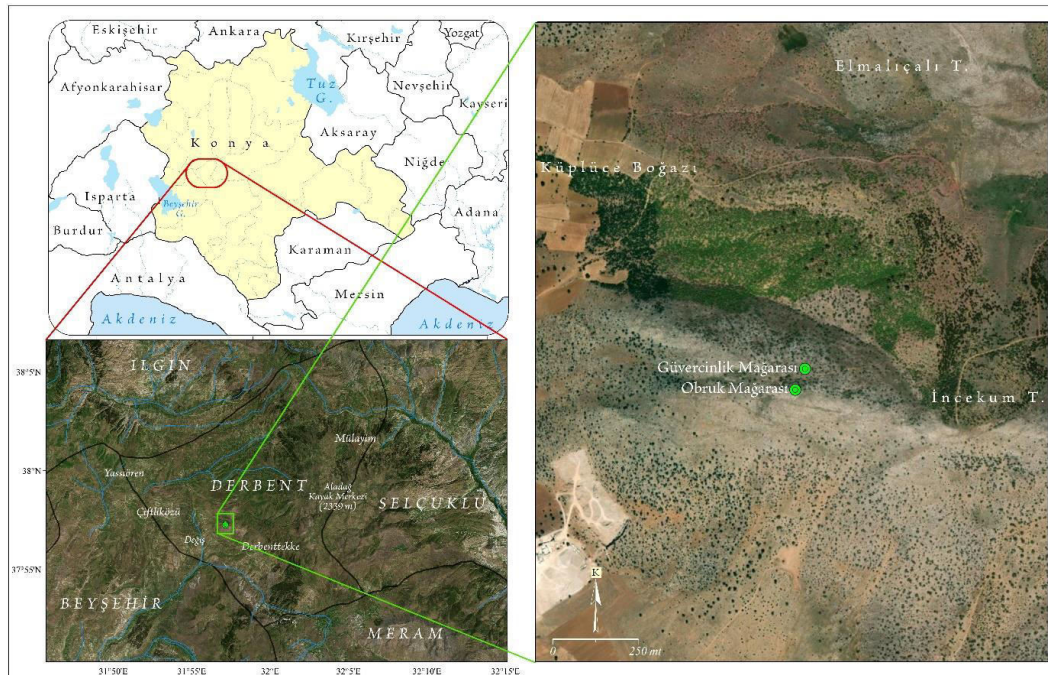
Mağaraların yer aldığı saha ve çevresinde alüvyal, kırmızımsı kestane ve kestane rengi olmak üzere üç farklı toprak tipi görülmektedir. Alüvyal topraklar, Tuzlalar Deresi vadi tabanında yer almaktadır. Alüvyal toprakların geçirgenlikleri normal, iyi dreajlı, tuzluluk ve alkali problemi bulunmamaktadır. Mağaraların yer aldığı İncekum Tepe ve çevresinde en yaygın toprak tipi kırmızımsı kestane rengi topraklardır. Kırmızımsı kestane rengi topraklar, farklı jeolojik birimler üzerinde gelişme göstermiştir. Araştırma sahasının güneydoğusunda yer alan Derbenttekte ve çevresinde Miosen-Pliosen yaşlı kalker, marn, kumtaşı, kilitaşı ve konglomeralar üzerinde kestane rengi topraklar yer almaktadır (Bozyiğit, 2020: 510).

Araştırma sahası ve çevresinde step, çalı ve step orman bitki topluluğuna ait türler yer almaktadır. Step bitki türleri arasında Pelin (*Artemisia santonicum*), Geven (*Astragalus angustifolius*) ve Sipil kekiği (*Thymus sipyleus*); çalı formasyonuna ait türler arasında ise Alıç (*Crataegus orientalis*), Böğürtlen (*Rubus discolor*), Muşmula (*Cotoneaster nummularia*) ve Ahlat (*Pyrus elaeagnifolia*) yaygın türlerdir. Araştırma sahasındaki Değiş Mahallesi ile Aladağ'ın farklı kesimlerinde step ormanı yer almaktadır. Step ormanı, 1300-2000 metreler arasında daha çok meşe-ardıç karma ormanı olarak görülmektedir (Bozyiğit-Kaya, 2017:163: Bozyiğit, 2020).

Obruk ve Güvercinlik Mağaraları

Konumu

Konya İlinin güney kesiminde yer alan mağaralardan Obruk ve Güvercinlik mağaraları oluşum özellikleri ile dikkat çekmektedir. Her iki mağara Derbent ilçesinde bulunmaktadır (Şekil 3). Mağaralara Konya-Beyşehir karayolu güzergahının 40. kilometresinden kuzeye 4.5 km ilerledikten sonra Derbenttekte Mahallesine, oradan da 3.3 km batı istikametinde yol kat ederek Değiş Mahallesine ulaşılmaktadır. Obruk Mağarası 37°56' 46" kuzey enlemi ile 31°57' 35" doğu boylamı kesişimin de; Güvercinlik mağarası ise 37°56' 50" kuzey enlemi ile 31°56' 36" doğu boylamında yer almaktadır. Değiş Mahallesinin kuzeydoğusundaki İncekum Tepe'nin batı ve kuzey batı yamacında bulunmaktadır.



Şekil 3: Araştırma Sahasının Lokasyon Haritası

Oluşumu

Obruk ve Güvercinlik mağaralarının oluşumunda jeolojik yapı ile yer altı sularının etkileri görülmektedir.

Mağaralar, Orta Trias-Jura yaşlı dolomit ve dolomitik kalkerlerin içerisinde gelişmiş mağaralardır. Sahadaki dolomit ve dolomitik kalkerler tabakalı kalın ve kütleli görünümündedir. Tektonik hareketlerden etkilenen tabakalar yer yer 25-30° batı-kuzeybatı yönünde eğimlenmiş durumdadır. Orta Trias-Jura yaşlı birimlerin üzerine Miosen-Pliosen yaşlı konglomera, kumtaşı ve volkanik unsurlardan oluşan formasyon diskordant olarak gelmektedir.

Mağaraların oluşumunda, İncekum Tepenin batı ve kuzeybatısını oluşturan dolomitik kireçtaşlarının tektonik çizgileri, tabaka doğrultuları ve diyaklaz sistemleri etkili olmuştur. İncekum Tepe ve çevresine yağın kar ve yağmur suları kayaç diyaklazları, kırıklar ve tabaka yüzeylerini takiben yeraltına sızmaktadır. Bu sızma, noktalarında mağara girişlerine isabet eden düdenler oluşmuştur (Fotoğraf 1). Yeraltına sızan suların oluşturduğu lokal yer altı suları hidrostatik basınç altında hareket ederek mağara sisteminin gelişmesini sağlamıştır.



Fotoğraf 1. Kürtlü Deresi Vadisinin Kuzeye Bakan Yamacındaki Tabaka Dalışları, Yüzeysel Suların Etkisi ve Tabaka Dalışı Doğrultusunda Oluşmuş Mağara Girişi Yer Almaktadır

Obruk Mağarasının ağız kısmındaki dolomitik kalkerlerin batıya doğru 22°lik eğimleri yanında tabaka düzlemlerinin Büyükkereziz T. (1692 m) ile İncekum Tepe çevresine düşen yağışın yüzeysel akışına ters yönde olması yer altına geçen su miktarını arttırmasına neden olmaktadır. Dolayısı ile eklem ağları karst sularının sirkülasyonunu büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Eklem genişliği oranında akan suyun yeraltında geçmesi sonucunda mağara oluşumu gerçekleşmektedir.

Obruk Mağarası, İncekum Tepenin batı yamacında yer almaktadır. Mağara girişi ile Tuzlalar Dere vadi tabanı arasındaki yamaç eğimi, 21.5°; kuzey kesimindeki Kürtlü Deresi vadi tabanı arasındaki vadi yamacı eğimi ise 30° olarak tespit edilmiştir. Ayrıca mağara girişi ile Tuzlalar vadi tabanı arasında 182 metrelik nispi yükselti farkı bulunmaktadır.

Obruk Mağarasının galeri uzunluğu 104,0 m, en derin noktası -99 m olarak ölçülmüştür (<https://www.tarimorman.gov.tr>. Erişim tarihi 22.01.2023).

Obruk Mağarasına tek noktadan giriş yapılmaktadır (Fotoğraf 2). Mağaranın giriş ağzının kuzey-güney yönünde 1.67 m, doğu-batı yönünde 1.42 metrelik genişliğe sahiptir (Tablo 1). İlk 10 metrelik bölümde zehirli gaz bulunmamaktadır. Girilebilen bölümün zemininde kil, mil depoları ile bunlar üzerinde çakılların yer aldığı gözlenmiştir.



Fotoğraf 2. Obruk Mağarasının Girişi

Tablo 1: Güvercinlik ve Obruk Mağaralarının Özellikleri

Mağaranın Adı	Güvercinlik Mağarası	Obruk Mağarası
İl	Konya	Konya
İlçe	Derbent	Derbent
Mahalle	Değiş	Değiş
Koordinatları	37°56' 50" kuzey enlemi ile 31°56' 36" doğu	37°56' 46" kuzey enlemi ile 31°57' 35" doğu
Durumu	Doğal	Doğal
Giriş Sayısı	3	1
Giriş Yüksekliği	0,5 m	1,0 m
Giriş Genişliği	Birinci giriş: 50x50 cm İkinci giriş: 2.6x1.6 m Üçüncü giriş: 4,9x3.6 m	1.7x1.4 m
Çıkış Sayısı	2	Yok
Ağız Yönü	Kuzeybatı-kuzey	Kuzeybatı
Ağız Şekli	Yatay	Dikey
Galeri Uzunluğu*	24 m	104 m
Derinliği*	-12 m	- 99
Karda Kapanma Durumu	Yok	Yok
Zemin Durumu	Kuru Toprak	Nemli Toprak
Nitelik	Mağara farklı boyutlarda üç noktadan giriş ve çıkışa sahiptir. Yatay yönde galeri uzunluğu 24 metredir. Zemininde kuru toprak mevcuttur. Herhangi bir gaz tehlikesi yoktur.	Mağara tek girişten oluşmaktadır. Dikey yönde gelişmiş, derinliği 104 metredir. Zemininde nemli toprak, tavanında da nemli ortama uyumlu bitkiler mevcuttur. Zehirli gaz olup olmadığı belli değil.

*(<https://www.tarimorman.gov.tr>. Erişim tarihi 22.01.2023).

Güvercinlik Mağarası, Obruk Mağarasının kuzeybatısındaki Kürtlü Dere Vadi yamacında yer almaktadır. Mağara ağız, 1530 metrede bulunmaktadır. Mağara, İncekum Tepenin kuzey-kuzeybatı yamacında tabaka dalış yönünde üç farklı noktada gelişme göstermiştir. Mağaranın galeri uzunluğu 24 m, derinliği -12 metre olarak ölçülmüştür (5 Kasım 2021). Güvercinlik mağarasının üç farklı noktada girişi bulunmaktadır. Bu girişlerin oluşumu gelişiminde de jeolojik yapı, yer altı sularının etkili olduğu görülmektedir. Farklı konum ve boyutlarda gelişme göstermiş 3 mağara girişi bulunmaktadır (Fotoğraf 3).

Birinci giriş kısmı doğu-batı yönünde, henüz başlangıç evresinde, 50x50 cm boyutlarında iki farklı su yutulma noktası mevcuttur.

İkinci giriş kısmının doğu-batı eksenini 257 cm, kuzey-güney eksenini 161 cm'dir (Fotoğraf 2).

Üçüncü Giriş: kısmının doğu-batı eksenini 485 cm, kuzey-güney eksenini 357 cm olarak belirlenmiştir.



Fotoğraf 3. Güvercinlik Mağarası'nın Farklı Noktalarda Yer Alan Girişleri

Güvercinlik mağarasının zemininde kuru toprak mevcuttur (Fotoğraf 4). Herhangi bir gaz tehlikesi yoktur. Mağara içerisinde sarkıt, dikit, traverten oluşumlarına rastlanmamıştır.



Fotoğraf 4. Güvercinlik Mağarası Tabanındaki Kuru Kil Çökelleri

SONUÇ

Obruk ve Güvercinlik mağaraları, Konya ili Derbent ilçesi, Değiş mahallesinde yer almaktadır. Mağaralar oluşum özellikleri açısından karstik mağara grubu içerisinde düden mağara özelliği göstermektedir. Oluşumunda jeolojik yapı ve yer altı sularının etkili görülmektedir.

Mağaraların oluşumunda, İncekum Tepe'nin batı ve kuzeybatısını oluşturan dolomitik kireçtaşlarının tektonik çizgileri, tabaka doğrultuları ve diyaklaz sistemlerinin etkili olduğu anlaşılmıştır. İncekum Tepe ve çevresine yağın kar ve yağmur suları kayaç diyaklazları, kırıklar ve tabaka yüzeylerini takiben yeraltına sızmaktadır. Bu sızma, noktalarında mağara girişlerine isabet eden düdenler oluşmuştur. Yeraltına sızan suların oluşturduğu lokal yer altı suları hidrostatik basınç altında hareket ederek mağara sisteminin gelişmesini sağlamıştır.

Obruk Mağarası, İncekum Tepe'nin batı yamacında (1572 m) yer almaktadır. İncekum Tepe'nin batı yamacında tabaka dalış yönünde gelişme göstermiştir. Ağız kesimim kuzey-güney yönünde 1.67 m, doğu-batı yönünde 1.42 metrelik genişliğe sahiptir. Mağaraya giriş tek girişten oluşmaktadır. Dikey yönde gelişmiş olan mağaranın galeri uzunluğu 104 m, derinliği -99 m metredir? Zemininde nemli toprak, tavanında da nemli ortama uyumlu bitkiler mevcuttur. İlk 10 metrelik bölümde zehirli gaz bulunmamaktadır. Girilebilen bölümün zemininde kil, mil depoları ile bunlar üzerinde çakıllar yer aldığı gözlenmiştir.

Güvercinlik Mağarası, İncekum Tepe'nin kuzey-kuzeybatı yamacında tabaka dalış yönünde üç farklı noktada gelişme göstermiştir. Mağaranın galeri uzunluğu 24 m, derinliği -12 metre olarak ölçülmüştür. Zemininde kuru toprak mevcuttur. Herhangi bir gaz tehlikesi yoktur. Mağara içerisinde sarkıt, dikit, traverten oluşumlarına rastlanmamıştır.

Obruk Mağarası'nın mağara ekipmanları ile detaylı bir araştırmasının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ardos, M.,&Pekcan (Yalçın), N. (1994). *Jeomorfoloji Sözlüğü (kısmen yerbilimleri)*. İstanbul Üniversitesi, Ed. Fak. Yay. No:3397.

Atalay, İ. (2013). *Doğa Bilimleri Sözlüğü (genişletilmiş 2. baskı)*. META basım.

Aytekin, A.İ.,&Yavuz, A.Y. (2014). *Mağaraların İnsanın Biyolojik ve Kültürel Evrimindeki Önemi*. 7. Ulusal Speleoloji Sempozyumu, İzmir.

Bekdemir, Ü., Sever, R., Uzun, A.,& Elmacı, S. (2004). Yıldızkaya Mağarası. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12), 311-326.

Bozyiğit, R.,&Güngör, Ş. (2013). Bağırsak Boğazı ve Çevresinin Jeomorfolojik Özellikleri (Konya), GEOMED-2013, 3 *Second International Symposium on Geography: Mediterranean Environment*, June 10-13 2013 in Kemer-Antalya/Turkey.

Bozyiğit, R.,& Kaya, B. (2017). Bağırsak Boğazı ve Çevresinin (Konya) Fiziki Coğrafya Özellikleri, *Selçuk Üniversitesi, Selçuklu Araştırmaları Dergisi*, Sayı 7, 141-166.

Bozyiğit, R., (2020). Derbent İlçesi (Konya) Topraklarının Özellikleri ve Sorunları Üzerine Bir Değerlendirme, *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, Sayı 19, 505-5014.

Bozyiğit, R.,& Bozyiğit, S. (2021). Seydişehir İlçesinin Turizm Potansiyeli. *Kapadokya Coğrafya Dergisi*, 1(4), 1-20.

Bulut, İ., Doğanay, H.,& Girgin, M. (1998), *Balıca Mağarası'nın Turistik Önemi*, 15 Türkiye Jeomorfoloji Bilimsel ve Teknik Kurultayı (20-24 Nisan 1998), Türkiye Jeomorfoloğlar Derneği, Ankara.

Ceylan, S. (2007). Zeytintaşı Mağarası, *Doğu Coğrafya Dergisi*, (17), 223-241.

Ceylan, S.,& Demirkaya, H. (2006). Dim Mağarasının (Alanya) Kaynak Değerleri, Turizmde Kullanımı ve Sürdürülebilirliği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, (15), 199-221.

Doğu, A.F., Tunçel, H., Gürgeç, G., Çiçek, İ.,& Somuncu, M. (1996). Periliin Mağarası. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, (4), 131-144.

Ertek, A. (1989). Sofular Mağarası (Şile-İstanbul). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, (1), 143-147.

Göğçer, E.,& Kırıl, K.,(1973). Kızılören Dolayının (Konya'nın Batısı) Genel Stratigrafisi. MTA Rapor No:5204 (Yayınlanmamış), Ankara.

- Guy Straus, L. (1979). Caves: a palaeoanthropological resource. *World Archaeology*, 10(3), 331-339,
- Güyer, F., Günaydın, A.B., Akbulut, İ., Ak, S., Kurtman, T., Demirci, A.R., Akarsu, B., Emre, Ö., Durdu, M., Karakaş, M., Üyüklü, A., & Yıldız, H. (1998). Konya İli Çevre Jeolojisi ve Doğal Kaynaklar, MTA Rap. No:42149, Ankara.
- Güney, E., Bozyiğit, R., & Meydan, A. (2014). *Jeomorfoloji sözlüğü*, Çizgi Kitabevi.
- Güney, E., Bozyiğit, R., Meydan, A., Kılıç, T., & Bulut, İ. (2016). *Çevrebilim (ekoloji) sözlüğü*. Çizgi Kitabevi.
- Kambesis, P. (2007). The importance of cave exploration to scientific research. *Journal of Cave and Karst Studies*, 69(1), 46-58.
- Nazik L., & Bayarı S. (2018). Mağara Zengini Ülke: Türkiye. *Mavi Gezegen Dergisi*, (24), 7-19.
- Nazik, L. (2008). *Mağaraların Araştırılma, Koruma ve Kullanım İlkeleri*, MTA Yayını, Yerbilimleri ve Kültür Serisi, No.2.
- Nazik, L., Güldalı, N. (1985). İncesu Mağaralar Sistemi (Taşkale/Karaman); jeomorfolojik Evrimi ve Ekonomik Olanakları. *Jeomorfoloji Dergisi*, (13), 47-52.
- Nazik, L., & Poyraz, M. (2017). Türkiye Karst Jeomorfolojisi Genelini Karakterize Eden Bir Bölge: Orta Anadolu Platoları Karst Kuşağı, *Türk Coğrafya Dergisi*, (68), 43-56.
- Nazik, L., Türk, K., Tuncer, K., Özel, E., İnan, H., & Savaş, F. (2005). *Türkiye Mağaraları*, Ulusal Mağara Günleri Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, 31-46.
- Özdemir, Ü. (2005). Mencilis Mağarası. *Doğu Coğrafya Dergisi*, (13), 135-150.
- Sarı, C., Günay, Ş., & Yenigün, T. (2017). Karataş Mağarasının Turizm Potansiyeli, *Yüzüncü yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3).
- Sever, R. (2008). Polat Mağarası ve Turizm Potansiyeli, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(19), 251-266.
- Sür, A. (1994). Karstik Yer şekilleri ve Türkiye'den Örnekler. *Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*.
- Şenel, M., & Dalkılıç, H. (2016). 1/100 000 Türkiye Jeoloji Haritaları Serisi, Konya-M 27 Paftası No:227, *Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü*, Jeoloji Etütler Dairesi, Ankara.
- Şenel, M., & Pehlivan, N. (2016). 1/100 000 Türkiye Jeoloji Haritaları Serisi, Konya-M 28 Paftası No:228, *Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü*, Jeoloji Etütler Dairesi, Ankara.
- Taşkıran, H. (2018). Prehistorik Arkeoloji ve Mağaralar. *Mavi Gezegen Dergisi*, (24), 62-68.
- Uzun, A. (1991). Karaca Mağarası (Torul-Gümüşhane). *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Bilim ve Uygulama Kolu, Coğrafya Araştırmaları*, (3), 15-24.
- Umut, M., Karabıyıkoglu, M., Saraç, G., Bulut, V., Demirci, A.R., Erkan, M., Kurt, Z., Metin, S., & Özgönül, E. (1987). Tuzlukçu-Ilgın-Doğanhisar-Doğanbey (Konya ili) ve Dolayının Jeolojisi, *Maden Tetkik Arama Genel Müdürlüğü Rapor No:8246*, Ankara (Yayınlanmamış).
- Uzun, A., & Zeybek, H. İ. (1996). Akçakale Mağarası (Gümüşhane). *Türk Coğrafya Dergisi*, (31), 39-55.
- Ünal, O. (2018). *Konya ili Yeryüzü Şekillerinin Ekoturizm Potansiyeli Açısından Değerlendirilmesi*, [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yozcu, S. (2020). Türkiye Mağara Turizmine Yönelik Bir Değerlendirme, *Türk Turizm Dergisi*, 4(2), 1493-1508.

<https://www.tarimorman.gov.tr>. Erişim tarihi 22.01.2023.

Elektronik Giysilerin Tasarım Değerleri Üzerine Bir Analiz

An Analysis on The Design Values of Electronic Clothing

ÖZET

Başlangıçta medikal veya spor faaliyetlerini desteklemek amacı ile özel amaçlı giysilerde kullanılan elektronik donanımların son yıllarda günlük giysilere de entegre edildiği gözlemlenmektedir. Sezonluk giyim ürünleri arasında yer alan elektronik giysilerin daha makro trend ve cinsiyetsiz (uniseks) olma durumu dikkat çekmektedir. Elektronik giysilerin fonksiyonel ve sembolik tasarım değerlerinin gömülü teori yöntemiyle çözümlenmesi yapılarak giysilerin sahip oldukları iki tasarım değeri dengesinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada; amaçlı örnekleme yoluyla 12 adet dış ve üst spor giysi incelenerek, giysi özellikleri kod, kategori ve temaları belirlemede ağaç diyagramı oluşturularak sistemik yapı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda elektronik giysiler tek incelenerek her giysinin üzerinde barındırdığı özellikler belirlenmiş, kodlar ve kategorilere ayrılmış ve ait oldukları temanın altında yer aldıkları çözümlenme tablosu oluşturulmuştur. Elde edilen kategoriler sembolik ve fonksiyonel temaları altında değerlendirilerek giysilerde yer alma düzeyine göre puanlamaya tabi tutulmuştur. Çözümleme sonuçlarına göre, elektronik giysilerin tasarım değerlerinin dengeli olmadığı, sembolik değerlere oranla fonksiyonel değerlerinin çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım, Elektronik Giysi, Sembolik Değer, Fonksiyonel Değer, Gömülü Teori.

ABSTRACT



It is observed that electronic equipment, which was used in special-purpose clothing initially to support medical or sports activities, has been integrated into daily clothing in recent years. The fact that electronic clothing, which is among seasonal clothing products, is more macro trend and genderless (unisex) draws attention. In the study, it is aimed to determine the balance of the two design values of the clothing by analyzing the functional and symbolic design values of electronic clothing with the Grounded Theory method; a systemic structure was created by examining 12 outdoor/outer and upper sportswear through purposive sampling, and by creating a tree diagram to determine the clothing features, codes, categories and themes. In this direction, electronic clothing were examined one by one and the features of each clothing were determined, codes and categories were divided, and an analysis table was created under the theme they belonged to. The categories obtained were evaluated under the symbolic and functional themes and scored according to the level of involvement in clothing. According to the analysis results, it has been determined that the design values of electronic clothing are not balanced and their functional values are much higher than symbolic values.

Keywords: Design, Electronic Clothing, Symbolic Value, Functional Value, Grounded Theory

GİRİŞ

Tarihi süreçte işlevsel ve sembolik özellikleriyle farklı biçimlerde tüm kültürler tarafından benimsenmiş olan giysiler, teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği değişimlerle orantılı olarak çeşitlenmiştir. Bunun yanı sıra moda olgusunun giyim tarzları üzerindeki egemenliğinin artması ve tasarım odaklı giysi üretiminde disiplinler arası yaklaşımların yaygınlaşması ile değişen tüketici giysi satın alma davranışları, sektördeki firmaları tüketicilerin taleplerini karşılayacak ürünler geliştirmeye yöneltmiştir. Bu bağlamda, diğer sektörlerde olduğu gibi moda sektöründe de gerek üretim süreçlerinde gerekse süreç çıktıları olan giysilerde teknoloji ile sürekli etkileşim halinde olmak zorunluluk olarak görülmektedir. Sektörü oluşturan firmaların ulusal/uluslararası pazarlarda yer alabilme ve rekabet edebilme güçlerine de katkı sağlayan bu gelişmelerin sonucu ortaya çıkan inovatif ürünler aynı zamanda ülke ekonomisine de katkı sunmaktadır.

Tomico vd. (2017:1) moda ve teknolojinin iç içe geçen kültürel ve malzeme evrimlerine sahip olduğunu belirterek, her geçen gün giderek artan giysilerde teknoloji kullanımının daha etkileşimli, işlevleri geliştirilmiş yenilikçi malzemeler içeren tasarımlarda vücut bulduğuna dikkat çekmekte ve giysilerin performansında bu işlevlerin niteliklerinin doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Giyim alanında kullanılan teknolojilerle giysinin giyilebilirliği, sosyal ve kültürel olarak benimsenmesi üzerine yapılan çalışmalarda; teknoloji kullanımının giysilere kazandırdıkları bunlarla sınırlı kalmayıp gelişen teknoloji eşliğinde hayatımıza daha fazla uyum sağlayabilen niteliklere sahip giysilerin girmesine olanak sağlandığı üzerine odaklanılmaktadır. Hayatımıza giren bu ürünler, Van Langenhove ve Hertleer'e (2004:64) göre elektronik donanımlar içeren e-giysiler ya da birinci nesil akıllı giysiler olarak adlandırılmıştır. Genellikle doğum, büyüme ve ardından olgunluk dönemine ulaşan teknolojinin bu

Emine Koca¹ 
Esra Ok Zöhra² 

How to Cite This Article

Koca, E. & Ok Zöhra, E. (2023).
“Elektronik Giysilerin Tasarım Değerleri Üzerine Bir Analiz”
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:109; pp:5930-
5943. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.j.68770>

Arrival: 07 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Prof. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0001-6607-5652

² Öğr. Gör. Amasya Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Amasya, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2184-3894

aşamaya ulaşarak toplumun günlük yaşamlarında yerini bulduğunda, kitlelerde muazzam bir etki oluşturduklarını, başlangıçta tıp, uzay bilimi ve savunma sanayi alanlarında başlayan bu yolculuğun, kullanım olanaklarındaki gelişmeler ile giderek spor, eğlence, günlük kullanım vb. uygulamalarda da yaygınlaştığını vurgulamaktadırlar. Bu durum, özellikle elektronik giysilerle ilgili dünya genelinde pazarın da ivmelenerek genişlemesini sağlarken, Levis, Nike vb. birçok moda markasının da bu yeni trendlere ayak uydurarak pazara yönelik ürünleri sunmaya başladıkları görülmektedir.

Özellikle, 20. yüzyılın sonlarında bilgi teknolojisinin büyümesi ve çeşitli endüstrilerle yarattığı sinerji, günlük yaşam tarzını daha önce beklenmedik seviyelere dönüştürmüştür. Akıllı giysilerin doğuşu bu bağlamda daha anlaşılır olmaktadır (Jeong, Yoo, ve Cho 2013: 1). Teknolojideki gelişmelerle beraber elektronik ürünlerin boyutları küçülerek işlevlerinde büyük ilerleme kaydedilmiş ve giysilerde kullanım oranları daha da artmıştır. Bilişim, elektronik, mühendislik ve moda alanlarından uzmanların yaratıcılıklarıyla ortaklaşa ortaya koydukları çok disiplinli bir çalışma ürünü olan bu inovatif giysiler, başlangıçta sağlık alanında kullanılmakla birlikte artık farklı sosyal amaçlarla iletişim, eğlence ve güvenlik alanlarında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Günümüzde “elektronik giysi”, “akıllı giysi”, “giyilebilir teknoloji”, “teknoloji destekli giysi”, gibi farklı adlarla anılan bu giysilerin genellikle, görseelliğinden çok fonksiyonel özelliklerine odaklanılmış ve işlevsel yönleriyle ön planda olan, birbirine benzer görsel özelliklere sahip giysiler oldukları gözlenmektedir. Bu durum, üreticilerin söz konusu giysilerde tasarımın biçim yönünden çok işlev yönünü, yani fonksiyonelliğini dikkate aldıkları izlenimi vermektedir. Elektronik giysilerin farklı alanlarda yer alan uygulamalarının fonksiyonel ve sembolik tasarım değerleri açısından değişiklik gösterdiği muhakkaktır. Oysa günümüzde daha fazla tüketicinin ulaşabileceği düzeye gelmiş olan elektronik giysilerin, fonksiyonel değerleri kadar sembolik değerleri de yüksek, tüketicilerin beklentilerini karşılayacak tasarım özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Fonksiyonelliğinin yanı sıra sembolik tasarım değeri dikkate alınarak üretilen elektronik giysilerin tüketicilere sunulan alternatifleri artıracığı gibi giysi çeşitliliğinin artmasıyla tercih edilebilirliğini de yükselteceğini söylemek mümkündür. Bu düşünceden hareketle planlanan bu çalışmada, tüketicilere sunulan mevcut giyilebilir teknoloji ürünü giysilerin tasarım değerleri açısından analiz edilerek fonksiyonel ve sembolik açıdan değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, elektronik giysi üreticilerinin üretim süreçlerinde tasarım açısından yapabilecekleri iyileştirme ve düzenlemelere katkı sağlaması açısından önemlidir.

Elektronik Giysiler

Farklı isimlerle adlandırılmalarına rağmen, teknolojik donanımlarla desteklenmiş inovatif giysiler genel olarak giyilebilir teknoloji başlığı altında ele alınmaktadırlar. İlgili literatürde çeşitli tanımlamaları olan giyilebilir teknoloji; nitelikli bilgi iletişim teknolojilerine sahip, kullanıcı etkileşimi artırılmış elektronik donanımların giyim ürünlerinde kullanımı olarak tanımlanabilir. Terimsel olarak literatürde elektronik giysi, giyilebilir elektronik veya akıllı giysi olarak yer alan bu ürünler, moda alanının yanı sıra malzeme bilimi ve elektrik-elektronik mühendisliğine yönelik ileri düzey bilgiler içermektedir (Sun ve Vaidogaite 2019: 193; Ferraro 2015: 989; Xiaopei Wu ve Li 2019: 3). Wilson ve Laing elektronik giysileri kullandıkları alanlara göre sağlık ve spor, eğlence veya hayatı kolaylaştırma, güvenlik ve moda olmak üzere dört başlıkta sınıflandırmıştır (Wilson ve Laing, 2018:5). Günümüzde, askeri uygulamalar, itfaiyecilik, endüstriyel çalışma ortamları gibi çalışma şartlarına uygun olarak, insan vücudunu koruyacak ek elektronik donanımların nitelikleri geliştirilmiş çok fonksiyonlu güvenlik amaçlı elektronik giysilerin de iş kıyafetleri pazarında yer almaya başladığı gözlemlenmektedir (Ağaç ve Balkış 2018:5). Son yıllarda moda tasarımcı ve firmalarının da konunun farkına vararak koleksiyonlarında bu ürünlere yer verdiği (Sun ve Vaidogaite 2019:193), görsel efektlerin ve alışılmamış hareketli parçaların yer aldığı görsel etkisi artırılmış giysi koleksiyonlarının ilgi çekici sunumlarına sıklıkla rastlanmaktadır.

Elektronik giysilerde; genellikle giysi kumaşının üzerine veya içerisine belirlenen amaca yönelik ışık yayan diyotlar, mikroişlemciler, GPS bileşenleri, sensörler vb. devre elemanlarının entegre edilmesiyle alınan sinyaller bir işlemcide toplanarak değerlendirilir ve kablolu veya kablosuz bir şekilde sonuçlar izlenir veya duruma göre tepki verilebilir veya belirlenen cihaza iletilir (Gök, 2018:935). Yapısal anlamda hibrit olarak nitelendirilen bu ürünlerinin birçok bileşenden oluştuğu görülmekle beraber, işlevini yerine getirmeyi amaçlayan fiziksel (donanım) ve mantıksal (yazılım) olmak üzere iki ana bileşenin ürün tasarımında önemli role sahip olduğu görülmektedir (Han vd. 2001: 143). Bu giysilerde yer alan elektronik donanımlar nabız, tansiyon, vücut ısısı vs. gibi yaşamsal sinyalleri iletebildiği gibi, egzersiz, eğitim, oyun, müzik aktivitelerine yönelik fonksiyonlarıyla elektronik cihazları ve bilgisayar işlevini giysiler yoluyla taşınabilir kılarak bireylerin günlük yaşamına kolaylık sağlamaktadır. Giysilerde kullanılan söz konusu elektronik donanımlar genel olarak beş grup altında toplanabilmektedir.

Algılayıcı birim: Giysinin dış ortam ya da vücut ile etkileşimde olan kısımlarından biridir. İlgili elektronik donanım etkileşimde olduğu fenomeni algılayarak anlamlı bir elektriksel sinyale dönüştürmektedir. Algılanan büyüklüğe

göre farklı tasarımlara sahip olan algılayıcılar, giyside vücut sıcaklığı, ortam sıcaklığı, hız, ivme, basınç, ses vb. ortama ya da vücut değişkenlerini izlemek için kullanılabilir (Kongahage ve Foroughi 2019:1).

İşlemci ve iletişim birimi: İşlemci birimi algılayıcıdan gelen elektriksel bilginin işlenerek anlamlı hale getirildiği, saklandığı ve giysinin özelliğine göre akıllı cihaz gibi diğer elektronik donanımlara aktarıldığı bölümdür. İşlemci birimi algılayıcıdan gelen verilerin aktarılmasına olanak sağlayan WI-FI, Bluetooth, radyo frekansı vb. ek işlevlere de sahiptir. Ayrıca kullanıcı tarafından kontrol edilmesine olanak sağlayan kontrol bölümü de bu kısımda yer almaktadır (Kan ve Lam 2021:2).

Aktuatörler: Giysinin kullanıcı ile etkileşimde olan diğer kısımdır. Söz konusu donanım işlemciden gelen yönlendirmelere göre ısıtma, serinletme, ses, basınç, elektriksel uyarım gibi vücutta hedefli bir etki oluşturmaktadır (Kongahage ve Foroughi 2019: 2).

Batarya: Elektronik giysiye çalışması için ihtiyaç duyacağı elektriksel enerjinin sağlandığı bölümdür. Boyut ve ağırlık açısından giyside yerleşimi ayrı bir tasarım problemi olan söz konusu donanımların, gelişen teknoloji ile beraber boyut ve ağırlıklarının giderek azaldığı gözlemlenmektedir (Kan ve Lam 2021:10). Günümüzde küçük ebatlarda ve hafif dikilebilir bataryalar sayesinde bu probleme çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Bağlantı kabloları: Elektronik birimler arasında elektriksel iletişimin sağlanmasını olanaklı hale getirmektedir. Giysi üzerinde konumlandırılması önemli bir tasarım problemi olan kabloların gelişen teknoloji ile kumaş yüzeyi ya da liflerine yerleştirilmesi olanaklı hale gelmiştir (Stoppa ve Chiolerio 2014: 11961; Kan ve Lam 2021:13).

Elektronik Giysilerde Tasarım Değeri

Tasarım, belirli bir ihtiyaç ya da beklentiyi karşılamak amacıyla problem çözmeye yönelik yaratıcı bileşenlerin oluşturduğu ürün ya da hizmet geliştirme sürecidir. Bu bağlamda giysi tasarımı süreci, kullanıcının fiziksel ve psikolojik olarak beklentilerini karşılayan özgün tasarımların oluşturulması amacıyla, birbiriyle bağlantılı işlemlerin gerçekleştirildiği, organizasyonel aşamaların bütünü olarak tanımlanabilir. Bu sürecin başarısı, moda tasarımcısının kullanıcı beklentilerini hedeflenen ölçüde karşılayacak tasarım değerine sahip giysileri ortaya koyması için yaratıcılığını kullanmasının yanı sıra kullanıcı beklentilerini iyi analiz etmesi ve yorumlamasına da bağlıdır. Bir moda ürünü söz konusu olduğunda tüketici beklentileri; giysinin kullanımına yönelik konfor ve işlevlere sahip olması kadar görsel açıdan da kullanıcının estetik algısına uygun olmasını da içermektedir. Bu içerik sembolik ve fonksiyonel olmak üzere iki değerin oluşturduğu giysi tasarımı değerini belirlemektedir. Thorén (1996:390) giysi tasarımı önem arz eden fonksiyonel tasarım değerlerini korunma, konfor, rahat giyinme-soyunma ve bakım olarak tanımlarken, sembolik tasarım değerlerini ise giysiyi benimseme ve sosyal statü olarak karakterize etmiştir. Ayrıca bir giyim ürünü her iki tasarım değerinin de yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Koca ve Koç (2008:172) tarafından yapılan çalışmada bir giysinin estetik özelliklerini ve vücut giysi uyumunu ifade eden bu tasarım değerlerinin, tasarımda dengeli kullanılması ve bütünlük oluşturması gerektiği üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla moda tasarımcısının, yeni ürün geliştirirken hem sembolik hem de fonksiyonel açıdan kullanıcı beklentilerini göz önünde bulundurması gerektiği açıkça görülmektedir.

Sembolik ve fonksiyonel değerler açısından kullanıcı beklentileri, elektronik donanım barındırmayan ve çok çeşitli alternatifleriyle tüketicilere sunulan mevcut hazır giyim moda ürünleriyle karşılanabilmektedir. Elektronik giysilerde ise bu iki tasarım değerinin birbirini tamamlayan ve destekleyen şekilde dengeli olduğunu söyleyebilmek mümkün değildir. Bu giysilerin üretim süreçleri genellikle, belirlenen amaç doğrultusunda elektronik donanıma sahip elektronik konfor parametrelerinin göz önünde bulundurulduğu bir ürün geliştirmek üzere planlanmaktadır. Giysinin oluşturulduğu tekstil malzemesi ve giysi çeşidine göre kullanılan elektronik donanımın farklılık gösterdiği dikkate alındığında; tasarımcının elektronik giysi geliştirme sürecinde özellikle konfor açısından her iki parametreyi de göz önünde bulundurması önemlidir.

Konfor kavramı genel olarak, kişiyi rahatsız hissettirecek tüm unsurlardan arındırılmış olma durumu şeklinde tanımlanabilir (Li 2001:1). Bireysel beklentilerin birbirinden farklılık gösterebileceği düşünüldüğünde, konfor kavramından da beklentilerin birbirinden farklılık göstermesi kaçınılmaz bir durumdur. Giysi konforu için de aynı durum söz konusudur. Ancak seri üretim sonucu piyasaya sunulan moda ürünü olan giysilerden genel beklentinin sadece vücudu dış etkilerden korumak olmadığı da bir gerçektir. Ayrıca gelişen teknolojinin kullanıcıların giysiden beklentilerini de yeniden şekillendirdiği görülmektedir. Elektronik giysilerin de tasarım özellikleriyle kullanıcıyı farklı, özel ve diğerlerinden ayırt edici nitelikte olmasının günümüz tüketicilerinin beklentileri arasında yer aldığını da unutmamak gerekir.

Giysi konforuna yönelik çalışmalarda farklı gruplamalara rastlanmakla birlikte, genel olarak termo fizyolojik, dokunsal ve psikolojik konfor olmak üzere üç konfor çeşidi üzerinde odaklanıldığı görülebilmektedir. Bunun yanı sıra vücut giysi uyumunu sağlayacak dinamik antropometrik ölçülerle hazırlanmış kalıp formlarının ve giysilerin

kullanım alanlarına uygun malzeme ve dikim yöntemlerinin seçiminin de giysi konfor parametreleri üzerinde etkisi büyüktür. Çünkü ayrı ayrı oldukları düşünülse de konforu sağlayan tüm parametreler, bir zincirin halkaları gibi birbirinin fonksiyonlarını önemli düzeyde etkileyecek ilişki içindedir. Örneğin, termofizyolojik konforu (ısı ve hava geçirgenliği, nem çekme vb.) zayıf olan bir giysi içinde bireyin kendini huzurlu hissetmesi düşünülemez. Abreu ve arkadaşları da (2017:235) giysi tasarım süreçlerinde, tasarımcının giysinin kullanılacağı ortam ve mevsim şartlarını göz önünde bulundurmasının önemli olduğunu, ancak, bunun tek başına yetersiz kaldığını belirterek, hedeflenen üst seviye konfor deneyiminin elde edilmesinde giysinin vücut ile kinetik uyumu ve psikolojik etmenlerin de etkisine dikkat çekmektedirler.

Elektronik giysi uygulamaları söz konusu olduğunda ise giysi-vücut etkileşiminde hissel kullanıcı ihtiyaçlarının ön plana çıktığı üzerinde durulmaktadır (Akay ve Kurt 2013: 301). Gelişen teknolojiyle birlikte elektronik giysilerin konforu kişiye özel hale getirdiği, örneğin, bireyin hareketli veya durağan pozisyonda oluşuna göre vücut ısısını algılaması gibi bireysel ihtiyaçlara yanıt verebilecek şekilde tasarlandıkları gözlenmektedir. Diğer bir yandan kullanıcı elektroniği de ürünlerde terminolojik olarak konfor ve ürünün kullanılabilirliği ile bağdaştırılmaktadır. Elektronik ürünlerin kullanılabilirliğine basitlik, hata önleme, tutarlılık, kolay öğrenilebilirlik ve verimlilik fonksiyonları örnek gösterilebilmektedir (Kim ve Han 2008: 334). Kullanım açısından birçok farklı teknolojik işlevi bir arada sunabilen elektronik donanımların her geçen gün boyutlarının daha da küçülmesi, giysilerde daha fazla kullanım olanağı sağlamaktayken, yapılan bazı çalışmalarda küçülen elektronik ürünlerin ilk kurulum, öğrenme gibi fonksiyonlarının daha karmaşık hale geldiği üzerinde durulmuştur (Kuijk vd. 2006:2; Han vd. 2001:148). Kullanıcıların ürün ve yeni özellikler hakkında yeterli terminolojiye sahip olması zorunluluğunu gerektiren bu durumun, kullanıcının ürün ile yaşadığı tecrübeyi olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Kuijk vd. 2006: 1). Elektronik giysilerin temel fonksiyonel değerlerinden biri olan kullanılabilirlik, genel olarak kullanıcının ürünün işlevini verimli ve etkili kullanım derecesi olarak tanımlansa da gelişen teknoloji ile kullanıcı elektroniği ürünleri daha akıllı hale geldikçe, kullanılabilirlik kriterlerinin de yeniden şekillendiği görülmektedir. Ancak, bu tür ürünlerin tercih edilmesinde sadece fonksiyonelliğin etkili olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda elektronik ürünlerde kullanım verimliliği ve öğrenme kolaylığı gibi konuların yanı sıra lüks ve zarif görünüm gibi sembolik tasarım değerlerinin kullanıcı tecrübesini olumlu etkilediği üzerinde durulmuştur (Han vd. 2001:145). Zira kullanıcının giydiği giysi ile güzellik, zariflik, fark edilme, kendine güven, aidiyet ve moda gibi duygularını tatmin edebilmesi, giysisinden beklediği sembolik değerlerin başında gelmektedir.

Moda anlayışında tasarım olgusunun öneminin her geçen gün arttığı günümüzde, giysi tasarımlarında yaratıcılık, yenilik ve orijinallik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bu kavramların işlevsellik kazanmasında, özellikle tasarımcıların değişik tüketici taleplerine cevap verecek moda uygulamaları için, disiplinler arası bir yaklaşım sergileyen ve tüketiciye alternatif eğilimler sunacak bir vizyona gereksinimleri vardır (Koca ve Koç, 2012:64). Bu bağlamda, giysilere entegre edilebilir elektronik donanımların giysilere sağladığı fonksiyonelliğin yanı sıra sembolik olarak da katacağı değer kullanıcıya sunulan çeşitliliği artıracak dikkate alındığında; mevcut elektronik giysilerin bu tasarım değerlerine sahip olup olmadıklarının analiz edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu da elektronik giysilerin sahip olduğu özelliklerin kodlanması, kategorilere ayrılması ve kategoriler arasındaki ilişkinin ortaya koyulması ile her bir giysinin fonksiyonel ve sembolik tasarım değeri açısından analiz edilmesiyle gerçekleştirilebilir. Kısacası giysinin içine adeta gömülü olan bu iki değer birbirine oranla dengeli olup olmadığı doğru bir metodolojiyle çözümlenmelidir.

Bir Çözümleme Yöntemi Olarak Gömülü Teori

Gömülü teori ilk kez Glaser ve Strauss tarafından, ölmek üzere olan hastaların deneyimlerini araştırmak üzere yapmış oldukları çalışmaların sonucunda 1967 yılında önerilmiştir (Charmaz, 2006: 4). Sosyolojik araştırmalarda sistematik olarak verilerin toplanmasına olanak sağlayan bu yöntemde araştırma süreci, toplanan veriler ve verilerin analiz edilmesi ile beraber şekillenmektedir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019: 376). Nicel ve nitel özelliklere sahip veri kaynaklarının kullanılabilirdiği yöntemde, araştırmacının çok geniş bir veri uzayında çalışması ve araştırmanın sonuca ulaşmasında keşfedicilikten ödün vermeden araştırma probleminin çözülmesi olanaklı hale gelebilmektedir. En basit hali ile incelenen kaynaktan elde edilen verilerin kodlanması ve kodların kategorize edilerek ilişkilendirilmesi yolu ile veriler analiz edilmektedir. Bu yolla elde edilen işlenmiş veriler (bulgular) araştırmanın farklı veri kaynaklarından beslenmesi açısından araştırmacı için sonraki veri kaynaklarının seçilmesi ve incelenmesinde yol gösterici olmaktadır.

Corbin ve Strauss (1990:4) tarafından nitel bir araştırma yöntemi olarak tanımlanan gömülü teori, araştırmacının bir fenomen hakkında sistematik olarak tümevarımsal veri toplamasına olanak sağlayan bir dizi prosedürden oluşmaktadır (Halaweh, 2012: 25). Araştırma yöntemi her ne kadar Glaser ve Strauss'un çalışmalarıyla beraber şekillenmiş olsa da araştırmanın yürütülmesinde izlenmesi gereken adımların şekillenmesinde araştırmacılar fikir

ayrılığına düşmektedir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019:374). Teorinin geliştirilmesinde sonraki yapılan çalışmalar neticesinde, literatürde teorinin uygulanmasına yönelik farklı metodolojilerin de önerildiği görülmektedir. 1967 yılında önerilen orijinal metodolojiye (geleneksel gömülü teori) dayanarak geliştirilen varyasyonlar; Strauss ve Corbin (1990) ile önerilen geliştirilmiş gömülü teori ve Charmaz (2006) ile önerilen yapılandırmacı gömülü teori olarak tanımlanmıştır (Chun Tie, Birks, ve Francis, 2019:2). Glaser ve Strauss tarafından önerilen geleneksel metodolojiye göre savunulan veri toplama ve düzenlenme süreci sabit kodlama ve kuramsal kodlama olmak üzere iki adımda tamamlanırken, daha sonra Strauss tarafından önerilen modelde sürecin açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama olmak üzere üç adımda olması gerektiği savunulmuştur (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019: 374). Halaweh (2012:25-26) tarafından geleneksel metodolojiye göre araştırma sürecinin yürütülmesinde izlenen prosedür adımları aşağıda özetlenmiştir.

Kuramsal örnekleme: gömülü teori, örneklerden elde edilen veriler ile geliştirildiği için araştırmanın ilk adımında amaçlı örnekleme yoluyla, araştırmaya yön verecek zengin veri kaynakları belirlenmektedir. Veri kaynaklarından elde edilen kavramlar ve kavramsal ilişkiler teorinin zeminini oluşturur. Araştırmacı sonraki adımlarda gözlemlenen eksikliklere (yeni bilgi ihtiyacına) göre yeni veri kaynakları sağlar. Glaser ve Strauss'a göre örneklemede veri kaynağına değil olaylar ve olayların ilişkisine (eylem/etkileşim) odaklanılarak konu hakkında derinlemesine bilgi elde edilir. Araştırmacı yeni veri ve fikirlerin elde edilemeyeceğine kanaat getirene kadar (teorinin doyumu) bu süreç devam etmektedir.

Kodlama, teorinin gelişiminde anahtar role sahiptir. İlk veri kaynaklarının incelenmesinden itibaren teorinin gelişimi başlar. Kodlama sürecinde araştırmacının yeni bilgilere açık olması, elde ettiği bilgileri anlayabilmesi ve hangi verilerin daha önemli olduğuna karar verebilecek nitelikte deneyimli olması gerekmektedir. Literatür taraması duyarlılık gösterilmesi gereken bir diğer konudur. Özellikle veri ve kavramların sürekli tekrarı araştırmacı tarafından gözlemlenerek yorumlanmalıdır. Geleneksel gömülü teori araştırma sürecinde kodlama prosedürü 3 aşamada yürütülür. Bunlar;

Açık kodlama: verilerin parçalama, inceleme, karşılaştırma ve kategorize edilme sürecidir. Kavram ve özellikler, veri kaynağından elde edilen bilgiler çerçevesinde anlamlı cümlecikler şeklinde ifade edilir (kodlama). Daha sonra kodlamalar özellik ve ilişkilerine göre kategorilere ayrılır.

Eksen kodlama: açık kodlama yoluyla elde edilen düzensiz verilerin birleştirilmesi olarak tanımlanan adımdır. Esasen kategorilerin alt kategoriler ile ilişkilendirme sürecidir. Araştırmacı bu adımda "paradigma modeli" adı verilen bir yöntem kullanarak kod ve kategorileri inceler. Bu model nedensel koşullar, fenomen, bağlam, araya giren koşullar, eylem-etkileşim ve sonuç ilişkilerini ele almaktadır.

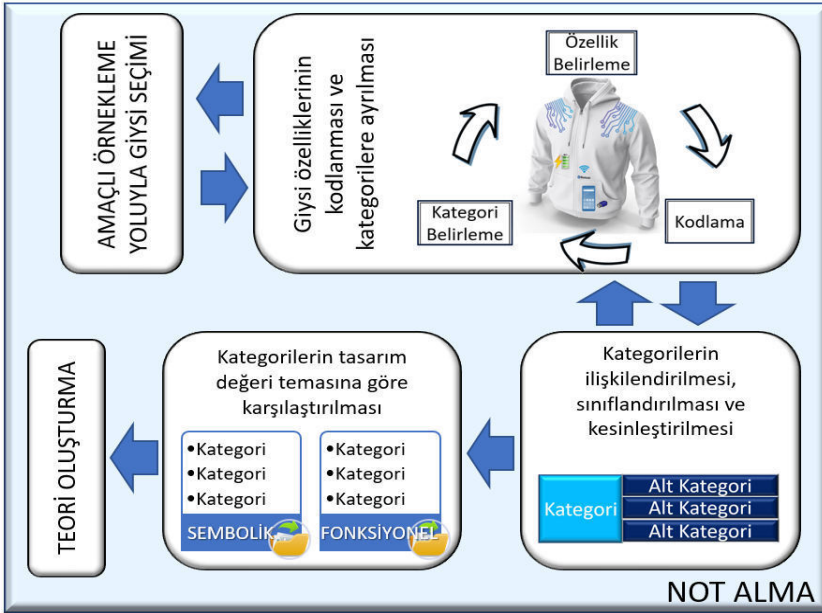
Seçici kodlama: araştırmanın ana temasının (çekirdeğinin) oluşturulduğu bu adımda, veriler tekrar gözden geçirilmektedir. Bu adımda önceki adımlarda elde edilen kategoriler, merkez kategorilere bağlanmaktadır. Merkez kategoriler, alt kategorileri bir araya getiren bir usta görevi görür ve büyük resmin görülmesine olanak sağlamaktadır.

Bununla beraber teorinin gelişim sürecinde, tüm adımlarında elde edilen veriler, kodlar, merkez ve alt kategoriler sorgulanmaya devam etmektedir (Halaweh, 2012: 25-26). Ayrıca araştırmacı tüm süreç adımlarında kısa notlar/hatırlatma notları tutarak bilgilerini tazelemektedir (Chun Tie, Birks, ve Francis 2019: 4).

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmada, elektronik giysilerin fonksiyonel ve sembolik tasarım değerlerinin gömülü teori yöntemiyle çözümlenmesi yapılarak giysilerin sahip oldukları iki tasarım değeri dengesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, hazır giyim sektöründe yetişkin bireylere yönelik piyasaya sunulmuş olan üst ve dış spor giyim ürünü elektronik giysiler ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın materyalini 12 adet elektronik giysi örneği oluşturmaktadır.

Elektronik giysilerin çok sayıda farklı uygulama ve özelliğinin olması araştırmanın sınırlarının belirlenmesi ve örneklem seçimi (hangi materyallerin seçileceği) problemini de beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle araştırmada elektronik giysilerin tasarım değerlerinin belirlenmesinde ve araştırma deseninin oluşturulmasında geleneksel araştırma yöntemlerinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın yürütülmesinde araştırmacıların çeşitlilik gösteren geniş veri havuzunda çalışmasına olanak sağlayan, araştırmada kullanılacak yeni veri kaynaklarının belirlenmesi safhasında da araştırmacıya yol gösteren "gömülü teori yöntemi" tercih edilmiştir. Araştırma probleminin çözümüne yönelik elektronik giysilerin tasarım değerlerinin belirlenmesinde kullanılan araştırma amacına yönelik uyarlanmış gömülü teori uygulama adımları Şema 1'de görülmektedir.



Şema 1: Gömülü Teori Yöntemi ile Elektronik Giysilerin Çözümleme Süreci

Şema 1’de sunulan araştırma süreci, veri kaynaklarının amaçlı örnekleme yoluyla elde edilmesi ile başlamaktadır. Araştırmanın bu adımında, çalışmaya yön verecek zengin veri kaynaklarının belirlenmesi söz konusudur. Yeni bir özellik eklenemeyinceye kadar elektronik giysi incelemesine devam edilmesi planlanan çalışmada, incelenen 12 adet dış ve üst spor giysi ile Gömülü Teorinin doyuma ulaştığına kanaat getirilmiştir. Araştırma kapsamındaki elektronik giysilerin amaç doğrultusunda analiz edilmesi için çözümleme işlemine geçmeden önce kod, kategori ve temaları belirlemede ağaç diyagramı oluşturularak sistemik yapı oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci adımı olan, teorinin gelişiminde kilit rol oynayan üç aşamalı kodlama sürecinde; “**açık kodlama**” ile elektronik giysi özellikleri kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Bu kapsamda incelenen her bir giysi, özellikleri açısından kodlanmıştır. Daha sonra oluşturulan kodlar benzer nitelikleri (şiluet, konfor, elektronik donanımın konumlandırılması vb.) göz önünde bulundurularak kategorilere ayrılmıştır. İncelenen her yeni giysi için oluşturulan kodlar ve kategoriler güncellenmiştir. Güncelleme sürecinde mevcut kategorilere ekleme yapılmakla beraber benzer niteliklere sahip kategori ve kodlarda da birleştirmeye gidilerek alt ve ana kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin ilişkilendirilmesi, sınıflandırılması ve kesinleştirilmesinin yürütüldüğü “**eksen kodlama**” adımıyla açık kodlama sonucu elde edilen kategorilerin birbirleri ile ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Bu kapsamda giysi özelliklerini karakterize eden kodlama kategorilerinden hangilerinin birbiri ile ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Karşılaştırma sonucunda araştırma desenindeki eksiklikler gözlemlenerek araştırmanın hangi tip veri kaynakları ile şekilleneceği de bu adımda belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, yapılan giysi analizlerinde gözlemlenen eksik veya yetersiz veriler, yeni giysi örneklerinin eklenmesi ile tamamlanmış ve teorinin gelişimine katkı sağlamıştır. Bu döngüsel süreç mevcut kategorilerin tüm araştırma problemine cevap verebilecek niteliklere sahip olduğuna kanaat getirilene kadar devam ettirilmiştir. Sonraki kodlama adımı olan “**seçici kodlama**” da; her bir giysinin özellik kodu ve kod kategorisi ayrı ayrı fonksiyonel ve sembolik tasarım değeri temaları açısından değerlendirilmiştir. Bu adımda yapılan çalışmalar ile üretilen tüm kodlar, alt kategoriler ve ana kategoriler bütüncül olarak değerlendirilmiş, araştırma probleminin (elektronik giysilerde tasarım değer dengesinin) çözümlenmesine yönelik büyük resim oluşturulmuştur.

Çalışmanın son adımında elektronik giysilerin sembolik ve fonksiyonel özelliklerinin tasarım değerleri üzerindeki ağırlığının belirlenmesi amacı ile gömülü teori yöntemi ile elde edilen kodlar (giysi özellikleri) incelenen giysilerdeki frekans değerine göre puanlanmıştır. Tüm verilerin toplaması, kategori ve temaların belirlenmesi ve tümünün puanlanması MS Excel (Versiyon Plus 2016) programında yapılmış, giyside var olan kodlar (1), yer almayan kodlar ise (0) olarak puanlanmıştır. Elde edilen tüm puanlar özelliklerin yer aldığı alt kategori ve kategoriler için ayrı ayrı toplanarak alt ve ana kategorilerde de puanlama yapılmıştır. Böylece tüm kategoriler sembolik ve fonksiyonel olarak iki tema altında birleştirilerek, mevcut toplam puanlara göre giysi tasarımındaki ağırlıkları oransal olarak belirlenmiştir. Yürütülen çalışmalar sonucunda elde edilen özellikler, özelliklere bağlı olarak belirlenen kodlar, alt kategoriler, kategoriler ve temalar çözümleme tablosunda sunulmuş ve ilgili çalışmalarla desteklenerek değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

En genel hali ile ürün tasarım sürecinden beklenti, kullanıcı isteklerinin karşılamasının yanı sıra süreç sonunda işlev ve görünüm açısından tüketicide ilgi uyandıran ürünler ortaya konmasıdır. Görsel olarak dışarıdan bakıldığı zaman, diğer bir deyişle ürünün üzerinde olan ve ilk bakışta göze çarpan özellikler önemli tasarım değerleridir. “Visceral etki” olarak tanımlanan bu durum (Norman 2004:33) giyim modasında çok daha fazla ön plana çıkmaktadır. Visceral etkiyi oluşturan görsel nitelikler aynı zamanda tüketicieye giysinin nitelikleri açısından fikir veren ve kullanıcıyı ürüne çeken önemli tasarım değerleridir.

Ürünün kullanıcı üzerinde bıraktığı etki oranı, bir ürün performans kriteri olarak da nitelendirilebilmektedir. Kullanıcı ile doğrudan etkileşimde olan ürünlerin performansının belirlenmesi, ürünün tasarım amaçlarında yer alan görevleri yerine getirme yeteneği ve kullanıcıya hissettirdikleri olmak üzere iki kritere bağlıdır (Han vd. 2001: 45). Bu kriterler moda giyim ürünlerinde de geçerlidir ve sembolik ve fonksiyonel değer olarak nitelendirilmektedir. Kullanıcı tarafından ürünün tercih edilmesinde de doğrudan etkili olan bu değerler tüketicilerin beklentisine göre şekillenmektedir. Görsellik açısından bir beklenti içinde olan kullanıcı, sembolik değerlerin ön planda tutulduğu ürünlere yönelirken, bazı tüketiciler beklentileri doğrultusunda işlevleri yerine getiren giysileri tercih etmektedirler. Her iki durumda da giysinin sadece sembolik ya da fonksiyonel değerlere sahip olması yeterli değildir. Mevcut elektronik giysi tasarımlarında bu tekil uygulamaya sıklıkla rastlanılmakta ve farklı markalara ait olmalarına rağmen, moda unsurları ve giysiye öz benlik kazandıran görsel niteliklerin ikinci planda kalmasıyla görsel açıdan birbirine bezer giysiler oluşturulduğu görülmektedir. Isıtma/soğutma, sağlık ve spor açısından vücut fonksiyonlarını izleme, iş ortamında kullanıcıyı koruma vb. birçok farklı özellik ile donatılarak sunulan bu giysilerde, sembolik açıdan çok fazla çeşitlilik bulunmamaktadır. Oysa Koca ve Koç’un (2008:172) belirttiği gibi giysilerin fonksiyonel ve estetik değerlerinin dengeli olması, satın alma aşamasında görseelliği ile kullanıcısının estetik değerlerine hitap ederek onu etkileyecektir. Bu nedenle, işlevsel birçok özelliği bir arada sunabilen elektronik giysilerin de tercih edilebilirlik açısından fonksiyonel ve sembolik değerleri aynı oranda üzerinde barındırması önemli görülmektedir. Özellikle tasarım ilkelerinin etkili kullanımıyla tasarımcılar, fonksiyonel unsurları sembolik bir değere dönüştürerek giysilerin görsel etkisini artırabilmelidirler. Bu da mevcut elektronik giysilerdeki tasarım değerlerinin analiz edilmesiyle kazanılacak öngörülerle mümkün olabilecektir.

İzlenen yöntem gereği, yeni bir özellik eklenemeyinceye kadar elektronik giysi incelemesine devam edilmesi prensibiyle yürütülen çalışmada 12 adet elektronik giysi ile gömülü teorinin doyuma ulaştığına kanaat getirilmiştir. Fonksiyonel ve sembolik tasarım değerleri analiz edilmek üzere araştırma kapsamına alınan giysiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma Kapsamında Analizi Yapılan Elektronik Giysiler

<p>TASARIM-1 BioMan</p> 	<p>TASARIM-2 Antelope</p> 	<p>TASARIM-3 hoodiebuddie</p> 	<p>TASARIM-4 Smart denim jacket</p> 
<p>TASARIM-5 Intelligent Heated Jacket</p> 	<p>TASARIM-6 Heated Jacket</p> 	<p>TASARIM-7 Pivot Yoga</p> 	<p>TASARIM-8 Athos</p> 
<p>TASARIM-9 Sound Shirt</p> 	<p>TASARIM-10 Heated MTC Jacket</p> 	<p>TASARIM-11 Soft Shell HeatedJacket</p> 	<p>TASARIM-12 Waterproof air conditioned Jacket</p> 

Tablo 1' de araştırma kapsamındaki dış ve üst spor giyim ürünlerinin biçim/form ve renk açısından görsellikleri hakkında ipuçları verilmektedir. Biçim/form açısından genel olarak elektronik giysilerde; elektrik donanımları giysi üzerinde konumlandırarak ekstra alana ve cep gibi ekstra giysi detaylarına ihtiyaç duyulması nedeni ile vücuda oturmayan daha bol kalıp tercih edildiği gözlenmektedir. Ancak, sağlık ve spor amaçlı elektronik giysilerde daha fit bir görünüm kazandırmanın yanı sıra vücuda temas ederek kalp ritmi, ateş ölçümü vb. sağlık verilerinin takip edilebilmesi gibi fonksiyonel amaca ulaşmak için vücuda saran dar bir kesime sahip oldukları 1, 2, 7 ve 8 numaralı tasarımlarda görülmektedir. Bu tür giysilerde elektronik donanımın yerleşimi değişiklik gösterebilmektedir. Ceket, mont gibi dış giyime yönelik ürünlerde elektronik donanımın giysiye konumlandırılmasına olanak sağlayan bol, astarlı tasarımlar tercih edilirken sağlık ve spora yönelik giysilerde kumaş liflerine yerleştirilmiş elektronik donanımların tercih edildiği ya da 2 numaralı giyside olduğu gibi harici olarak bel hattına görünür şekilde konumlandırılmaktadır. Cihazın görünür olması, elektronik giysi olduğunun gözler önüne serilerek giysinin sembolik değerini de arttırdığı düşünülmektedir. Bu durum giysinin vücuda temas eden ve saran dar bir kalıp yapısına sahip olmasına da olanak sağlamaktadır.

Elektronik giysilerde fonksiyonel değer olarak oldukça ön plana çıkan bir diğer özellik batarya kapasitesidir. Giysinin fonksiyonel özelliklerini yerine getirmede gerekli enerji ihtiyacını karşılayan bataryanın kapasitesinin daha fazla olması giysi kullanım olanaklarını da o derece arttırmaktadır. Bu nedenle elektronik giysilerde batarya deşarj süresi ayrı bir önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında incelenen elektronik giysiler şarj etme döngüleri açısından 10 saatten az ya da 10 saat ve üzerinde olmak üzere iki farklı kodlama üzerinden değerlendirilmiştir. Katalog ve ürün reklam verilerine göre 8 ve 11 numaralı giysilerin şarjının 10 saatin üzerinde dayandığı görülmektedir. Şarj döngüsü üzerinde batarya boyutu kadar giysinin sahip olduğu elektronik detayların sayısı da etkin rol oynamaktadır. Bazı elektronik giysiler 10, 11 ve 12 numaralı giysilerde olduğu gibi doğrudan giysi üzerinden kontrol edilebilirken, bazı elektronik giysiler ise akıllı telefon aracılığı ile uzaktan kontrol edilebilme özelliği taşımaktadırlar. Bu ve bunun gibi pek çok parametre giysinin enerji tüketim miktarını oldukça etkilemektedir. Giysi üzerine konumlandırılmış titreşim-sesli uyarı ya da ışıklı uyarı sistemleri giysiye kullanım açısından hayatı kolaylaştıran farklı fonksiyonel değerler katmaktadır. Giysiler incelendiğinde elektronik açıdan farklı fonksiyonlar barındırması, akıllı telefon aracılığı ile uzaktan kontrol edilebilmesi işlevsellik açısından kullanıcıya avantaj sağlasa da günlük kullanım süresini (tek şarj döngüsüne göre) olumsuz etkilemektedir.

Elektronik giyside yer alan cihazların giysi üzerinde konumlandırılırken ergonomik açıdan en uygun yerleşim biçiminin tespit edilmesi gerekmektedir. Kullanım amacına göre kişinin kolayca erişebileceği ya da ağırlık bakımından kullanıcıyı rahatsız etmeyecek giysi bölümünde yahut vücut üzerinden ateş ölçümü vb. veri aktarması gerekiyorsa ten teması gibi ayrıntıların dikkate alınması önem arz etmektedir. 4 numaralı elektronik giyside telefon ile iletişim kurmayı sağlayan elektronik donanım manşet içine konumlandırılarak bisiklet sürerken vb. durumda bir elinizle manşet üzerine hafifçe dokunarak telefonunuzu kolayca ve hızlı bir şekilde cevaplama imkânı sunmaktadır. Ergonomik açıdan erişilebilirlik detayı göz ardı edilmemiştir. Elektronik giysiden beklentinin ne olduğu ile bağlantılı olarak 3 numaralı giyside kapüşon kordonuna gizlenmiş kulaklık ve mikrofon detayı ile boyunda serbest pozisyonda daimi olarak hazır bekleyen elektronik donanım sayesinde müzik dinlenebilmekte veya telefon görüşmeleri rahatlıkla gerçekleştirilebilmektedir. Sağlık/spor aktivitelerini de destekleyen 1, 2 ve 8 numaralı giysilerde olduğu gibi ten teması ile sağlık takibi yapabilen giysilerde, vücuda saran esnek yapıdaki kumaşın içine gömülmüş elektronik lifler ya da astar içine yerleştirilmiş mikro düzeyde elektronik donanımlar ile vücut giysi uyumunun sağlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra dikişsiz üretilen tasarım 9'da vücut giysi uyumuyla üst düzey konfor sunulmaya çalışılmıştır.

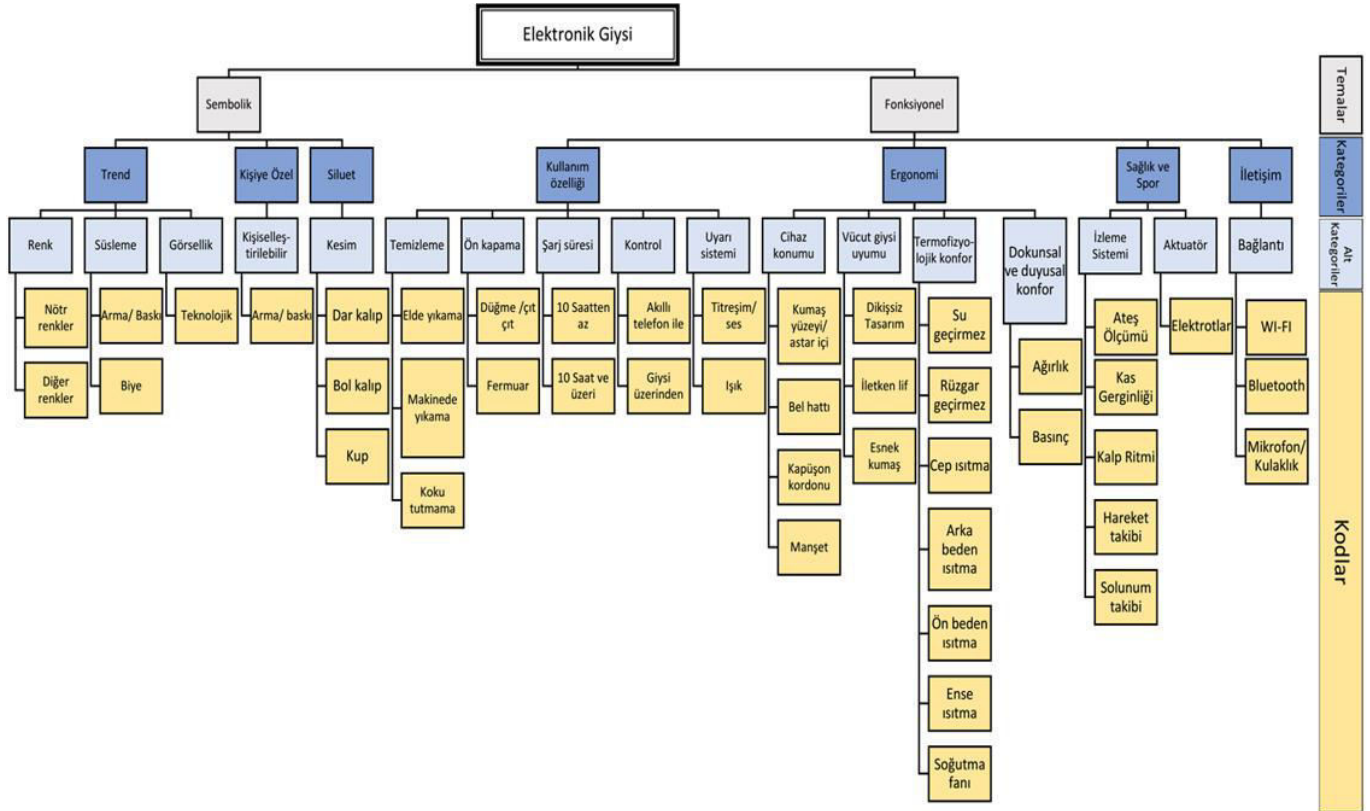
5 ve 6 numaralı giysilerin su geçirmez niteliği ile 6, 10 ve 11 numaralı giysilerin rüzgâra karşı dayanıklı yüzeyleriyle, 5, 6, 10 ve 11 numaralı giysilerin çeşitli bölümlerinde elektronik bir ısıtma sistemi barındıran yapılarıyla ve 12 numaralı giysinin üzerindeki soğutma fanı ile termofizyolojik konfora sahip olduklarını söylemek mümkündür. Dokunsal konfor ve kullanılabilirlik açısından değerlendirebilecek giysi hafifliğinin, analizi yapılan elektronik giysilerin pazarlamasında özellikle vurgulanması dikkat çekicidir. 9 numaralı giyside basınç yoluyla kullanıcıya dokunma hissi uyandırılarak, müzik dinleme eylemine farklı boyut kazandırılmaktadır. Söz konusu giysiye yerleştirilen basınç üreteçleri (aktuatörleri) yardımı ile büyük konser alanlarında sahnenin uzak bir noktasında olan kişinin müziği sahne önünde dinliyormuş gibi hissetmesine olanak sağlamakta, hatta giysi yoluyla kullanıcıların birbirleri ile uzaktan sarılma/kucaklaşma hissini paylaşabilmesini olanaklı hale getirmektedir.

Bir giysinin fonksiyonel değerlerinin içinde rahat giyilip çıkarılması, kolay temizlenmesi, vücuda uyum sağlaması ya da kullanıcıya konfor sunması gibi fonksiyonel nitelikleri de barındırması büyük bir öneme sahiptir. Elektronik giysinin yıkanabilir olmasından üzerinde barındırdığı elektronik donanımın giysi üzerindeki yerleşimine, giysinin ağırlığından yaşama kattığı kolaylığa kadar pek çok fonksiyonel özellik içermektedir. Elektronik olmayan giysi için gayet sıradan olan temizleme yöntemi, konu elektronik giysi olduğunda su ile temas edebiliyor olması önemli bir

fonksiyonel değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 1’de yer alan 2 numaralı giysi (elde yıkama özelliğine sahiptir) tasarımı hariç diğer tüm elektronik giysilerin makinada yıkanabilir özellikte olması önemli bir fonksiyonel özelliktir.

Tablo 1’deki elektronik giysilerin büyük çoğunluğunun siyah, gri, beyaz gibi nötr renkler ile tüketicilere sunulmuş olduğu görülmektedir. Ancak, sadece 3, 7 ve 9 numaralı tasarımların online satış platformlarında aynı model özelliklerine sahip olan giysilerin mavi, mor, pembe gibi kısıtlı sayıda da olsa renk seçeneklerinin sunulduğu görülmüştür. 4 numaralı görselde yer alan denim ceket tasarımının lacivert/ mavi gibi klasik denim kumaş rengi ile pazara sunulduğu, 9 numaralı elektronik giysinin ise çevrim içi pazarlama aracılığıyla mavi ya da siyah renk seçenekleri için ön sipariş toplandığı tespit edilmiştir. Bazı giysilerin ise nötr renkler üzerine arma, fermuar ve küçük süsleme detaylarında farklı renkler kullanılarak görselliklerinin artırıldığı görülmektedir. 11 numaralı tasarımda siyah zemin üzerinde kullanılan altın rengi süsleme detayı, 5 ve 6 numaralı tasarımlardaki kırmızı ve mavi renkte arma ve şeritler bariz örneklerdir.

Tablo 1 genel olarak değerlendirildiğinde, tasarımın önemli sembolik değerlerinden olan biçim/form, renk ve süsleme bazında elektronik giysilerin sezonun trend rengini taşımak yerine makro trend olarak görülen siyah, beyaz, gri gibi klasikleşmiş renklerde oldukları, süsleme özelliklerinin ise arma, baskı ya da biye detayı ile sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Fonksiyonel değerler açısından ise son zamanlarda elektronik giysilerin tasarım eğiliminde gözlenen teknolojik görünüm, çoğu giyside vurgulanmaktadır. Bu vurgu giyside yer alan elektronik cihazın görünür bir şekilde konumlandırılması veya ışıklı bir göstergenin giysinin göğüs kısmına yerleştirilmesi gibi uygulamalarla yansıtılmıştır. Giysinin sembolik değerini yansıtan bu uygulamanın tüketicilerin aidiyet ve statü duyguları dikkate alınarak yapıldığı söylenebilir. Zira ilgili literatürde yapılan çok sayıda çalışma arzulanan statü özelliklerinin giysi seçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kullanıcıların marka aidiyeti ve statü göstergesi olarak elektronik giysileri tercih edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bazı giysi tasarımlarındaki düğme, çit çit, fermejüp ve fermuar gibi tutturucular her ne kadar giysinin rahat bir şekilde giyilip çıkarılması işlevini sağlasalar da bu fonksiyonel niteliğin farklı renk tercihleri veya ilgi çekici konumlandırmaları ile tasarımcılar tarafından sembolik bir değere dönüştürüldüğünü de söylemek mümkündür. Araştırma kapsamındaki elektronik giysilerin amaç doğrultusunda analiz edilmesi için çözümleme işlemine geçmeden önce kod, kategori ve temaları belirlemede ağaç diyagramı oluşturularak çalışmanın sistemik yapısı oluşturulmuştur.



Şema 2: Elektronik Giysi Özelliklerinin Kod, Kategori ve Temalarına Ait Ağaç Diyagramı

Şema 2’deki ağaç diyagramında giysi tasarım değeri (fonksiyonel ve sembolik değer) tema olarak belirlenmiş ve iki temanın içeriği ise kategoriler, alt kategoriler ve kodlar giysilerin özelliklerine göre sistematik şekilde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda elektronik giysiler tek tek incelenmiş, her giysinin üzerinde barındırdığı özellikler

belirlenmiş, kodlar ve kategorilere ayrılarak ait oldukları temanın altında yer almıştır. Her giysinin biçim ve işlev açısından özellikleri farklı olduğu için giysi sayısı arttıkça özellikler, kodlar ve kategoriler de artmış ve temaların içeriği anlamlı hale gelmiştir. Araştırma kapsamındaki elektronik giysilerin amaç doğrultusunda analiz edilmesi için hazırlanan ağaç diyagramı doğrultusunda izlenen kodlama, kategorilere ayırma ve tema olarak belirlenen tasarım değerlerinin yansıtıldığı çözümlenme süreci Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Elektronik Giysilerin Çözümleme Süreci

Özellikler	Kodlar	Alt Kategoriler	Kategoriler	Tema
<i>Siyah, Beyaz, Gri</i>	Nötr renkler	Renk	Trend	Sembolik
<i>Yeşil, mavi...</i>	Diğer renkler			
<i>Arma/Baskı süslemesi</i>	Arma/Baskı	Süsleme	Kişiselleştirilebilir	
<i>Süsleme</i>	Biye			
<i>Yenilikçi görünüm</i>	Teknolojik	Görsellik	Kişiselleştirilebilir	
<i>Kişiselleştirilebilir aksesuarlar (Arma/Baskı)</i>	Arma/Baskı			
<i>Atletik ve sağlıklı görünüm</i>	Dar kalıp	Kesim	Kişiselleştirilebilir	
<i>Bol kesim</i>	Bol kalıp			
<i>Estetik ve ince silüet</i>	Kup			
<i>Elde yıkanabilirlik</i>	Elde Yıkama	Temizleme	Kullanım Özelliği	
<i>Makinede yıkanabilirlik</i>	Makinede yıkama			
<i>Koku tutmayan</i>	Koku tutmama	Ön kapama	Kullanım Özelliği	
<i>Önden düğme/çıtçıtı kapama</i>	Düğme/çıt çıt			
<i>Önden fermuarlı</i>	Fermuar	Şarj Süresi	Kullanım Özelliği	
<i>Şarj süresi (10 saatten az)</i>	10 saatten az			
<i>Şarj süresi (10 saat ve üzeri)</i>	10 saat ve üzeri	Kontrol	Kullanım Özelliği	
<i>Uzaktan kontrol</i>	Akıllı telefon ile			
<i>Giysi ile bütünleşik kontrol</i>	Giysi üzerinden	Uyarı sistemi	Kullanım Özelliği	
<i>Telefon ile uyarı</i>	Titreşim/Ses			
<i>Işıklı uyarı</i>	Işık	Cihaz konumu	Ergonomi	
<i>Kumaş yüzeyi/astara gizlenmiş elektronik donanım</i>	Kumaş yüzeyi/astar içi			
<i>Bel hattında konumlandırılmış elektronik donanım</i>	Bel hattı	Vücut giysi uyumu	Ergonomi	
<i>Kapüşon kordonuna gizlenmiş elektronik donanımlar</i>	Kapüşon kordonu			
<i>Manşete gizlenmiş elektronik donanım</i>	Manşet	Vücut giysi uyumu	Ergonomi	
<i>Dikişsiz giysi tasarımı</i>	Dikişsiz tasarım			
<i>Kumaş liflerine gömülü kablolar</i>	İletken lifler	Termofizyolojik konfor	Ergonomi	
<i>Esnek kumaş yapısı</i>	Esnek kumaş			
<i>Yağmura karşı dayanıklı</i>	Su geçirmez	Termofizyolojik konfor	Ergonomi	
<i>Rüzgâra karşı dayanıklı</i>	Rüzgâr geçirmez			
<i>Isıtmalı cep</i>	Cep ısıtma	Termofizyolojik konfor	Ergonomi	
<i>Isıtmalı sırt bölgesi</i>	Arka beden ısıtma			
<i>Göğüs bölgesinde ısıtma sistemi</i>	Ön beden ısıtma	Termofizyolojik konfor	Ergonomi	
<i>Isıtmalı ense bölgesi</i>	Ensedede ısıtma			
<i>Fanlı havalandırma sistemi</i>	Soğutma fanı	Dokunsal ve duyuşsal konfor	Ergonomi	
<i>Haşif tasarım</i>	Ağırlık			
<i>Dokunsal hisler</i>	Basınç	Dokunsal ve duyuşsal konfor	Ergonomi	
<i>Cilt sıcaklığı takibi</i>	Ateş ölçümü			
<i>Kas hareketlerini izleme</i>	Kas gerginliği	İzleme Sistemi	Sağlık ve Spor	
<i>Kalp atış hızı izleme</i>	Kalp ritmi			
<i>Vücut hareketlerinin takibi</i>	Hareket takibi	İzleme Sistemi	Sağlık ve Spor	
<i>Solum hızı takibi</i>	Solum takibi			
<i>Kasları uyarma/çalıştırma</i>	Elektrotlar	Aktuatör	Sağlık ve Spor	
<i>WI-FI ile kablosuz iletişim</i>	WI-FI	Bağlantı		
<i>Bluetooth ile kablosuz iletişim</i>	Bluetooth		Bağlantı	İletişim
<i>Telefona bağlanabilen kulaklık ve mikrofon</i>	Kulaklık/ mikrofon			

Araştırma kapsamındaki elektronik giysilerin incelenmesi sonucunda ulaşılan bulguların ürün katalogları, pazarlama bilgileri ve kullanıcı yorumlarıyla desteklenerek oluşturduğu verilerin yer aldığı Tablo 2’de; gömülü teori yönteminin adımları doğrultusunda kodlar belirlenmiş ve birbiri ile ilişkili kodlar alt kategorilerde bir araya getirilmiştir. Oluşturulan alt kategoriler niteliklerine göre ele alınarak ana kategoriler altında toplanmıştır. Tespit edilen kategoriler sembolik ve fonksiyonel temalarında değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu döngüsel eylem her yeni bir elektronik giysi incelenip veri havuzuna eklendiğinde tekrar edilmiştir. Çalışma kapsamında verilerin toplanmasında giysi kontrolünden ergonomik özelliklere ve dış görünüme kadar birçok kategorideki kod sembolik ve fonksiyonel tasarım değerleri açısından irdelenmiştir.

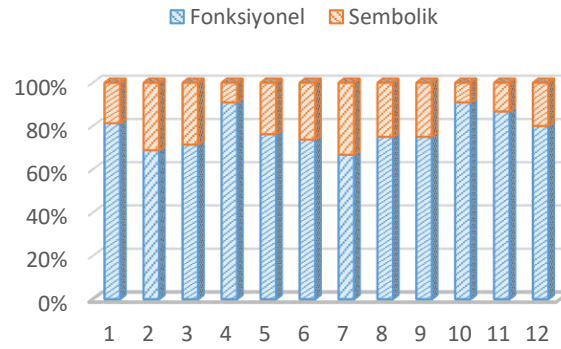
Tablo 2’de birbirinden oldukça farklı özelliklere sahip spor dış giyime yönelik 12 adet elektronik giysinin sembolik tasarım değeri temasında 3 kategori (trend, kişiye özel, silüet) oluşturulmuştur. Renk, süsleme özelliği ve görsellik

alt kategorileri trend kategorisinde; kişiselleştirilebilir arma/baskı seçeneğinin sunulması kişiselleştirilebilir, sahip olduğu kesim alt kategorisi ise siluet kategorisinde değerlendirilmiştir. Fonksiyonel tasarım değeri açısından ise kullanım özelliği, ergonomi, sağlık/spor ve iletişim olmak üzere dört kategoride irdelenmiştir. Kullanım özelliği kategorisi; temizleme, ön kapama, şarj süresi, kontrol ve uyarı sistemi alt kategorilerinden oluşurken; cihaz konumu vücut giysi uyumu, termofizyolojik konfor, dokunsal ve duyuşsal konfor alt kategorileri ise ergonomi çatısı altında toplanmıştır. İzleme sistemi, aktuatör alt kategorileri sağlık ve spor kategorisinde değerlendirilirken bağlantı alt kategorisi ise iletişim kategorisi altında yer almıştır. Çözümleme sonuçlarına göre, genel olarak elektronik giysilerin işlevsel özellikleri ön planda tutulduğu için giysilerin sembolik değerlerine göre fonksiyonel tasarım değerlerinin daha ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Elektronik giysi tasarımlarında gözlenen sembolik ve fonksiyonel tasarım değerlerinin daha açık şekilde nicelik olarak belirlenmesi amacı ile giysi özelliklerinden elde edilen kodların giysi tasarımlarında yer alma durumu puanlanmıştır. Söz konusu puanlar ait olduğu alt kategori ve kategoriler altında birleştirilerek temaların giysi tasarımlarında etkisi frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. İncelenen her bir giysi için kodlanan özellik sayısı ve temaları yansıtan söz konusu özelliklerin oranı Tablo 3'te frekans ve grafik olarak sunulmuştur.

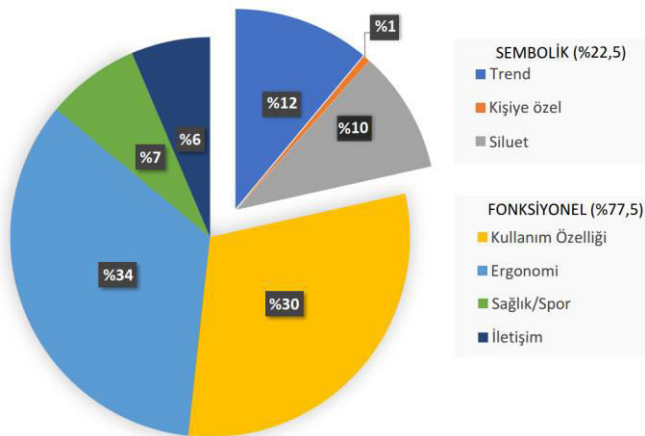
Tablo 3: Elektronik Giysilerin Fonksiyonel ve Sembolik Tasarım Değerleri ve Oranları

Tasarımlar	Temalar			
	FÖS	SÖS	FÖ (%)	SÖ (%)
Tasarım 1	13	3	81,3	18,7
Tasarım 2	11	5	68,8	31,2
Tasarım 3	5	2	71,4	28,6
Tasarım 4	10	1	90,9	9,1
Tasarım 5	16	5	76,2	23,8
Tasarım 6	14	5	73,7	26,3
Tasarım 7	10	5	66,7	33,3
Tasarım 8	12	4	75	25
Tasarım 9	12	4	75	25
Tasarım 10	10	1	90,9	9,1
Tasarım 11	13	2	86,7	13,3
Tasarım 12	8	2	80	20
Toplam	134	39	77,5	22,5



Not: Fonksiyonel Özellik, SÖ: Sembolik Özellik, FÖS: Fonksiyonel Özellik Sayısı, SÖS: Sembolik Özellik Sayısı

Tablo 3'teki frekans değerleri ve grafik incelendiğinde; hem sayısal hem de görsel olarak elektronik giysilerin tümünde fonksiyonel değerlerin büyük oranlarda varlığı görülürken, sembolik değerlerin oldukça düşük oranlarda olduğu görülmektedir. Bu durum elektronik giysilerin üretim süreçlerinde tasarım özelliklerine göre işlevsel özelliklerinin daha çok dikkate alındığı, yani tasarım değerleri açısından bir dengenin olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu sonuçlar kategoriler bağlamında incelendiğinde sembolik ve fonksiyonel değerlerin ağırlıklarının boyutu Grafik 1'de daha açık görülebilmektedir.



Grafik 1: Sembolik ve Fonksiyonel Temaların Kategori Bazında Elektronik Giysilerde Yer Alma Oranları

Grafik 1'deki pasta grafikte elektronik giysilerde fonksiyonel temanın ağırlıklı olduğu, iletişim (%6) ve sağlık-spor (%7) kategorilerinin düşük oranlarına karşın, %34'lük oranla ergonomi, %30'luk oranla kullanım özelliği kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Medikal amaçlı elektronik giysilerde bu kategorinin yüksek oranlarda etkili olduğu bilinmektedir. Ancak, araştırma kapsamına günlük yaşamda kullanılan giysilerin alınmış olmasının sağlık kategorisindeki sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Sembolik temada ise trend (%12) ve siluet/form (%10) kategorilerindeki oranlarda bu yoğunluk görülmemektedir. Kişiyeye özel kategorisindeki %1'lik sonuç çok

düşük bir oran olarak görülmekte ve elektronik giysilerin tasarım süreçlerindeki sembolik değerlerin yeterince dikkate alınmadığının işareti olarak değerlendirilmektedir. Günümüz Z kuşağının dijital teknolojilere yoğun ilgisi dikkate alındığında; çoğunlukla gençler tarafından tercih edilen elektronik giysilerin kişiselleştirilmiş özelliklere sahip olması daha da önem kazanmaktadır. Çünkü, “dijital yerliler olarak da tanımlanan Z kuşağı insanlık tarihinin motor becerileri senkronizasyonu en yüksek nesli olarak sonuç odaklı, tatminsiz, kararsız ve doğuştan tüketici olarak görülmektedir” (Taş vd., 2017:1037). Z kuşağı temsilcileri, hızlı bir kulan-at döngüsünde, istediği her ürünü hemen alıp tüketmek ve sonrasında yeni tüketim deneyimlerine yönelmek istemektedirler (Altuntuğ, 2012:209).

Giysiler bir derece sembolik ürün kategorisi ve yüksek görünürlük aracı olduğu için tüketiciler ihtiyacından çok giysi satın alma eğilimine girmektedir. Moda endüstrisi bu tüketim talebi ve şiddetli rekabete hızlı yanıt vermeye, giyim firmaları ise yaşam tarzlarının yönlendirdiği tüketici davranışlarının değişimi ile sürekli ürün geliştirerek ürün çeşitliliğine gitmektedirler (Koca ve Koç,2020:890). Bu çeşitlilikte öncül unsurlardan biri güncel trendlerdir. Elektronik giysiler için de bu çeşitliliğin olmasının tüketicilerin tercihleri açısından önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak analizi yapılan elektronik giysilerde mevcut trendlerin %12 oranında yansıtılıyor olması, söz konusu giysilerin sembolik tasarım değerinin düşük olduğu anlamını taşımaktadır.

Yapılan incelemelerde giysinin formunun kullanım amacı ve elektronik donanımın konumlandırılmasıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Genellikle elektronik donanımın konumlandırılması için üst giysilerde astar içinde ekstra alanlara, fazladan cep vb. ek tasarım detaylarına ihtiyaç duyulduğundan daha bol giysi tasarımlarına yer verilmiştir. Vücut fonksiyonlarının izlenmesini gerektiren elektronik giysilerde ise vücuda oturan dar kalıp formu kullanılmıştır. Çözümlemesi yapılan elektronik giysilerde giysi özellikleri ile ilgili opsiyon sunan katılımcı odaklı tasarım yaklaşımının ifade edildiği “kişiselleştirilebilir” kategorisi %1 ile en düşük orana sahiptir. Oysa “kişinin tasarım sürecine dahil olması, sunulan opsiyonel seçenekler arasından kendi zevklerine uygun olanı tercih edebilmesi durumu pek çok tasarım ürününde olduğu gibi giysi tasarımı açısından da önem arz eden bir durumdur” (Chun 2018:70). Koca ve Arslan (2019:82) üniversiteli gençlere yönelik araştırmalarında, gençlerin katılımcı yaklaşımla tasarlanan giysilerin tasarım değerlerinin klasik tasarım anlayışıyla tasarlanan giysilerden daha yüksek olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda söz konusu giysilerin sembolik değerlerini artırmak için tasarım süreçlerinde benimsenen yaklaşımın etkili olduğu da dikkate alınmalıdır.

Elektronik ürünlerin yer aldığı birçok pazarda WI-FI, Bluetooth vb. bağlantı özelliklerine sahip donanımlar yaygın olarak yer almaktadır. Çalışma kapsamında incelenen elektronik giysilerde de giysinin diğer elektronik cihazlar ile bağlantı kurmasına olanak sağlayan söz konusu özellikler yer almaktadır. Giysinin fonksiyonelliğini arttıran telefonla konuşabilme ya da müzik dinleyebilmeyi sağlayan iletişim kategorisi aynı zamanda kişiye sosyalleşme olanağı sağlayarak giysinin sembolik değerini de güçlendirdiğini söylemek mümkündür.

Grafik 1’de oranlar toplamda iki tema açısından değerlendirildiğinde, nitelikli bir tasarımdan beklenen dengenin olmadığı; sembolik (%22,5) ve fonksiyonel (%77,5) değerlerin arasında çok fazla oransal farklılık olduğu açıkça görülmektedir. Tasarım kavramının biçim ve işlev boyutuyla aynı oranda tasarım değerine sahip ürünler için kullanıldığı dikkate alındığında; analiz edilen elektronik giysilerde fonksiyonel ve sembolik değerlerin birbirini tamamlayacak bütünlüğü sağlamaması, bu giysilerin oluşturulmasında bir tasarım sürecinden değil, işlevsel amaçlı bir üretim sürecinden bahsetmenin daha doğru bir yaklaşım olacağını düşündürmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elektronik giysilerin fonksiyonel ve sembolik tasarım değerlerinin gömülü teori yöntemiyle çözümlemesi yapılarak giysilerin sahip oldukları iki tasarım değeri dengesinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada; amaçlı örnekleme yoluyla 12 adet dış ve üst spor giysi incelenerek, giysi özellikleri kod, kategori ve temaları belirlemede ağaç diyagramı oluşturularak sistemik yapı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda elektronik giysiler tek tek incelenerek her giysinin üzerinde barındırdığı özellikler belirlenmiş, kodlar ve kategorilere ayrılmış ve ait oldukları temanın altında yer aldıkları çözümleme tablosu oluşturulmuştur. Temaların içerikleri ilgili literatürle desteklenerek değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- ✓ Elektronik giysilerde biçim/form açısından genel olarak; elektronik donanımları giysi üzerinde konumlandırılacak ekstra alana ve cep gibi ekstra giysi detaylarına ihtiyaç duyulması nedeni ile vücuda oturmeyen bol kalıp formlarının kullanıldığı,
- ✓ Spor amaçlı elektronik giysilerde daha fit bir görünüm kazandırmanın yanı sıra vücuda temas ederek kalp ritmi, ateş ölçümü vb. sağlık verilerinin takip edilebilmesi gibi fonksiyonel amaca yönelik vücuda saran dar bir form tercih edildiği,
- ✓ Elektronik giysilerin büyük çoğunluğunun siyah, gri, beyaz gibi nötr renkler ile tüketicilere sunulmuş olduğu, online satış platformlarında bazı giysilerin mavi, mor, pembe gibi renk seçenekleri ile sunulduğu, bir giysinin ise çevrim içi pazarlama aracılığıyla mavi ya da siyah renk seçenekleri için ön sipariş topladığı,

- ✓ Elektronik giysilerde ağırlıklı olan fonksiyonel temanın içeriğinin büyük oranda ergonomi ve kullanım özelliği kategorilerinde yoğunlaştığı, sembolik temada ise trend, siluet/form kategorilerindeki oranların düşük düzeyde olduğu,
- ✓ Hem sayısal hem de görsel olarak elektronik giysilerin tümünde fonksiyonel değerlerin büyük oranlarda varlığı görülürken, sembolik değerlerin oldukça düşük oranlarda olduğu tespit edilmiştir.

Giysilerde fonksiyonel ve estetik tasarım değerlerinin dengeli olması, ürünün tercih edilebilirliği açısından önem arz eden bir konudur. Fakat çalışma kapsamında çözümlenmesi yapılan elektronik giysilerde bu dengenin sağlanamadığı, tasarım açısından fonksiyonel özelliklerin ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda pazara sunulan elektronik giysiler işlevselliğinin yanı sıra görselelikleriyle de tüketicinin beğenisine sunulacak şekilde tasarlanmalıdır. Klasik üretim süreçleri yerine farklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği tasarım süreçleri planlanarak giysiler üretilmelidir. Bu süreçlerde sadece fonksiyonelliğe odaklanılmamalı, işlevsel özellikler tasarım detaylarına dönüştürülerek giysilerin sembolik değerlerinin de artırılması sağlanmalıdır. Özellikle gençlere yönelik giysilerde bilimsel araştırmalara dayalı katılımcı tasarım yaklaşımlarının benimsenmesinin giysi çeşitliliğini artırarak hem tüketici hem de üretici açısından çok fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer bir yandan yaşamakta olduğumuz bilgi çağında ürün seçim sürecinde, özellikle de elektronik içerikli ürünlerin tercihlerinde, ürün bilgileri her geçen gün daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle birçok fonksiyonu bir arada sunabilen elektronik giysilerde ürünle birlikte giysi fonksiyonlarının nasıl kullanılacağına dair detaylı ve anlaşılır niteliklerde kullanım kılavuzlarının da sunulması önerilmektedir. Ayrıca söz konusu kılavuzların çevrimiçi ortamda kullanıcılara sunulmasının ürünün tanıtımı ve pazarlaması açısından avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak elektronik giysi fonksiyonları ve bakım yönergelerinin giysi etiketinde standart sembollerle sunulması ve ayrıca söz konusu sembollerin anlamlarına da kılavuzda yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sürdürülebilirlik açısından ürün üzerinde ve kılavuzda, elektronik giysi ile sunulan batarya vb. çevreye zararlı içeriğe sahip elektronik donanımların ömrünü tamamladıktan sonra çevreye zarar vermeden toplama alanlarına aktarımı konusunda açıklamalara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abreu, Isabel, Patrícia, Ribeiro, & Maria José Abreu. (2017). "The Issue Of Thermal Comfort Of Medical Clothing In The Operating Room". *Dyna* 84 (200): 234–39.
- Ağaç, Saliha, & Balkış, Merve. (2018). Smart Costume Design with Wearable Electronics, 8th International İstanbul Textile Conference - Evolution Technical Textile (ETT2018). İstanbul, pp.1-6.
- Akay, Diyar, & Kurt, Mustafa. (2013). "Kullanıcı Merkezli Tasarım ve Ürün Kullanılabilirliği Üzerine Bir Literatür Araştırması". *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi* 23 (2): 0. doi: 10.17341/gummfd.92936.
- Altuntuğ, Nevriye. (2012). Kuşaktan Kuşağa Tüketim Olgusu ve Geleceğin Tüketici Profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 203-212
- Charmaz, Kathy. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Chun, Namkyu. (2018). *Re(dis)covering Fashion Designers: Interweaving Dressmaking and Placemaking*. Aalto University Publication Series. Aalto University Publication Series.
- Chun Tie, Ylona, Melanie Birks, & Karen Francis. (2019). "Grounded theory research: A design framework for novice researchers". *SAGE Open Medicine* 7 <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>.
- Corbin, Juliet M., & Strauss, Anselm. (1990). "Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria". *Qualitative Sociology* 13 (1): 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>.
- Ferraro, Venere. (2015). "Smart Textiles and Wearable Technologies for Sportswear: A Design approach.", sayı October: S3005. <https://doi.org/10.3390/ecsa-2-s3005>.
- Gök, M., Oğuz. (2018). Tasarımda Elektronik Tekstiller, *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(22), pp. 933-940.
- Halaweh, Mohanad. (2012). "Using Grounded Theory-Based Technique for System Requirements Analysis". *Journal of Information Systems and Technology Management* 9 (1): 23–38. <https://doi.org/10.4301/S1807-17752012000100002>.
- Han, Sung H., Myung Hwan Yun, Jiyoung Kwahk, & Sang W. Hong. (2001). "Usability of consumer electronic products". *International Journal of Industrial Ergonomics* 28 (3–4): 143–51. [https://doi.org/10.1016/S0169-8141\(01\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0169-8141(01)00025-7).

- Jeong, Keesam, Sun, Yoo, & Gilsoo, Cho. (2013). Biometrics on Smart Card. *Biometrics*. <https://doi.org/10.1201/b14333-10>.
- Kan, Chi-wai, & Yin-ling, Lam. (2021). “Future Trend in Wearable Electronics in the Textile Industry”. *Applied Sciences* 11 (9): 3914. <https://doi.org/10.3390/app11093914>.
- Kim, Jongseo, ve Sung, H. Han. (2008). “A methodology for developing a usability index of consumer electronic products”. *International Journal of Industrial Ergonomics* 38 (3–4): 333–45. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2007.12.002>.
- Koca Emine, & Arslan, Büşra. (2019) “Üniversite Öğrencilerinin Katılımcı Tasarım Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, 4. Uluslararası Sanat Tasarım ve Moda Kongresi, 9-12 Mayıs Lübnan/Beyrut, 66-84
- Koca, Emine, & Koç, Fatma. (2008). “Çalışan Kadınların Giysi Seçimleri ve Renk Tercihleri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* C.7 (S.24): 171–200.
- Koca, Emine, & Koç, Fatma. (2012). Giysi Yüzey Tasarımına Disiplinlerarası Bir Yaklaşımda Tasarımcının Rolü”, 1. Uluslararası İstanbul Tekstil Sanatı Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi, İstanbul, 17-20 Ekim, s.64-75
- Koca, Emine, & Koç, Fatma. (2020). “Example of Iterative Process in Upcycled Clothing Design: Unused Neckties and Upholstery Scraps”, *The Research Journal of The Costume Culture*, 28(6),890- 911 <https://doi.org/10.29049/rjcc.2020.28.6.890> pISSN 1226-0401 eISSN 2383-6334
- Kongahage, Dharshika, & Javad Foroughi. (2019). “Actuator materials: Review on recent advances and future outlook for smart textiles”. *Fibers* 7 (3). <https://doi.org/10.3390/FIB7030021>.
- Kuijk, Jasper van, HHCM Christiaans, H. Kanis, & D. J. van Eijk. (2006). “Usability in the development of consumer electronics: issues and actors”. IEA2006: the 16th world congress on ergonomics. Maastricht, Netherlands.
- Li, Y. (2001). “The science of clothing comfort”. *Textile Progress* 31 (1–2): 1–135. <https://doi.org/10.1080/00405160108688951>.
- Norman, Donald A. (2004). *Emotional Design: Why we love (or hate) everyday things*. Cambridge: Basic Books.
- Özmen, Haluk, & Karamustafaoğlu, Orhan. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri. Eğitimde araştırma yöntemleri*. 1. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052417867>.
- Stoppa, Matteo, & Alessandro, Chiolerio. (2014). “Wearable electronics and smart textiles: A critical review”. *Sensors (Switzerland)* 14 (7): 11957–92. <https://doi.org/10.3390/s140711957>.
- Sun, Danmei, ve Silvija Vaidogaite. (2019). “Wearable technology clothing - the potential to adapt and succeed in the fashion retail”. *Journal of Textile Engineering & Fashion Technology* 5 (4): 193–95. <https://doi.org/10.15406/jteft.2019.05.00201>.
- Taş, H. Yunus, Demirdöğmez, Mehmet, & Küçükoğlu, Mahmut. (2017). Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Thorén, Marianne. (1996). “Systems approach to clothing for disabled users. Why is it difficult for disabled users to find suitable clothing”. *Applied Ergonomics* 27 (6): 389–96. [https://doi.org/10.1016/S0003-6870\(96\)00029-4](https://doi.org/10.1016/S0003-6870(96)00029-4).
- Tomico, Oscar, Lars Hallnäs, Rung Huei Liang, & Stephan A.G. Wensveen. (2017). “Towards a next wave of wearable and fashionable interactions”. *International Journal of Design* 11 (3): 1–6.
- Van Langenhove, Lieva, & Carla, Hertleer. (2004). “Smart clothing: A new life”. *International Journal of Clothing Science and Technology* 16 (1–2): 63–72. <https://doi.org/10.1108/09556220410520360>.
- Wilson, Sophie, & Raechel, M. Laing. (2018). “Wearable Technology: Present and Future”. 91st World Conference of The Textile Institute, Leeds, UK.
- Xiaopei, Wu, Jennifer, & Li, Li. (2019). “An Introduction to Wearable Technology and Smart Textiles and Apparel: Terminology, Statistics, Evolution, and Challenges”. *Smart and Functional Soft Materials*, i:38. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.86560>.



Dijital Halkla İlişkiler Aracı Olarak Dijital İçerik Yönetiminin Marka Güveni ve Marka Tercihindeki Rolü: Sosyal Medya Kullanıcılarına Yönelik Bir Araştırma

The Role of Digital Content Management as A Digital Public Relations Tool in Brand Trust and Brand Preference: A Study for Social Media Users

ÖZET

Dijital iletişim teknolojilerinin gelişimi ve tüketicilerin bu teknolojilere olan ilgisinin her geçen gün artması işletmelerin marka iletişimi stratejilerinde devrimsel bir değişime neden olarak farklı iş ve görevlerde yeni araç ve yöntemlerden yararlanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu araç ve yöntemlerden birisi olan dijital içerik yönetimi, marka-tüketici ilişkilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde tüketicilerin markalara karşı olumlu davranışlar geliştirmesinde kayda değer bir öneme sahiptir. Günümüzde gerek uygulama gerekse teoride dijital içerik yönetimine olan ilgi artmakla birlikte bu içeriğin tüketici katılımı üzerindeki etkinliği konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile dijital içerik yönetiminin marka güveni ve marka tercihi üzerindeki etkilerini araştırarak literatüre katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında hazırlanan çevrimiçi anket formu kolayca örneklem tekniği ile belirlenmiş sosyal medya kullanıcısı olan 406 e-ticaret müşterilerinden oluşmakta olup, elde edilen veriler SPSS ve AMOS programları aracılığıyla analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Halkla İlişkiler, Dijital İçerik Yönetimi, Marka Güveni, Marka Tercihi

ABSTRACT

The development of digital communication technologies and the increasing interest of consumers in these technologies cause a revolutionary change in brand communication strategies and make it necessary for them to benefit from new tools and methods in different jobs and tasks. Digital content management, which is one of these tools and methods, has a significant importance in developing and maintaining brand-consumer relations and for consumers to develop positive behaviors towards brands. Nowadays, although interest in digital content management is increasing, both in practice and in theory, there are limited studies on the effectiveness of this content on consumer engagement. Therefore, with this study, it is aimed to contribute to the literature by investigating the effects of digital content management on brand trust and brand preference. The online survey form prepared within the scope of the research consists of 406 e-commerce customers who are social media users determined by the convenience sampling technique, and the data obtained were analyzed through SPSS and AMOS programs.

Keywords: Digital Public Relations, Digital Content Management, Brand Trust, Brand Preference

GİRİŞ

Pazarlamacılar ve karar vericiler için, özellikle çevrimiçi içerikle uğraşan firmalarda (örneğin, sosyal medya yöneticileri, editörler, içerik üreticileri), kullanıcılar arasında kişiselleştirilmiş tekliflere olan talebin artması göz önüne alındığında, içerik performansının daha üst düzey bir şekilde anlaşılması, rekabetçi başarı için çok önemli olduğunu ifade edilmektedir (Kumar, 2018). İçerik yönetimi(pazarlaması) açıkça tanımlanmış bir kitleyi çekmek ve elde tutmak ve nihayetinde kârlı müşteri eylemlerini yönlendirmek için değerli, alakalı ve tutarlı içerik oluşturmaya ve dağıtmaya odaklanan stratejik bir pazarlama yaklaşımıdır (Content Marketing Institute, 2018; Lou, Xie, 2021). Bu durum son zamanlarda müşterilerin ve potansiyel müşterilerin kendi ihtiyaçlarına uygun ilgi çekici ve değerli içerik sağlayan markaları aktif olarak aradığı çekme veya gelen dijital pazarlama potansiyeline olan ilgiyi arttırmaktadır (Halligan, Shah, 2010). Markalar, içerik pazarlaması uygulamaları ile tüketicileri belirli konularda bilgilendirme, eğitime nitelikleriyle bakış açılarını ve değerlerini paylaşarak eğlendirme görevlerini yerine getirmektedir (Harad, 2013). Ayrıca, markalı içerik pazarlaması, tüketici ihtiyaçlarını karşılamak için değerli bilgiler üretmeyi amaçlanmaktadır (Schultz, 2016). Kullanımlar ve doyumlar teorisinin öne sürdüğü gibi, insanlar ihtiyaçlar ve motivasyonlar açısından hedef odaklı olmaları sebebiyle bilişsel, duyuşsal, sosyal bütünleştirici, kişisel bütünleştirici ve gerilim giderici ihtiyaçlarını karşılanması oranında memnun olurlar (Katz vd., 1973; Shang, vd., 2017). Markalı içerik pazarlaması bu ihtiyaçlar odağıyla; alakalı, zorlayıcı ve zamanında içerik oluşturup paylaşarak müşterilerin satın alma değerlendirme süreçlerinde uygun noktaya dâhil edilerek dönüşümü teşvik etmektedir (Holliman, Rowley, 2014). Bu bağlamda markaların dijital ortamda hedef kitleleriyle olan ilişkilerinin geliştirilmesi ve istenen düzeyde sürdürülmesinde içerik yönetimi faaliyetlerinin kilit bir rol oynadığından dolayı

Mehmet Yalçinkaya¹

How to Cite This Article

Yalçinkaya, M. (2023). "Dijital Halkla İlişkiler Aracı Olarak Dijital İçerik Yönetiminin Marka Güveni ve Marka Tercihindeki Rolü: Sosyal Medya Kullanıcılarına Yönelik Bir Araştırma" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5944-5951. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68810>

Arrival: 10 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğr.Gör.Dr. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Pazarlama ve Reklamcılık Böl., Ordu, Türkiye ORCID ID: 0000-0002-5171-552X

bu çalışma ile markalar için sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağlayacak olan dijital içerik yönetiminin marka güveni ve marka tercihi üzerindeki rolü incelenmektedir.

LİTERATÜR İNCELEMESİ VE HİPOTEZ GELİŞTİRME

Dijital İçerik Yönetimi

İçerik kavramının kökü, kelimelerin, görüntülerin ve hareketli grafiklerin, hedef kitlenin bir gazete, dergi, TV veya radyo kanalında, yayın platformunu araması için yeterince ilginç olması gereken yayıncılık dünyasında yatmaktadır (Holliman, Rowley, 2014). Ayrıca, içerik, bir markanın hedef kitesinin kalplerinde ve zihinlerine iz bırakmak amacıyla anlattığı öykülerdir (Wuebben, 2012). İçerik yönetimi ise bir içerik pazarlaması olarak da adlandırılmaktadır. İçerik pazarlaması en katı tanımı ile (Özgen, Doymuş, 2013) müşterilerle ilişkilerin oluşturulması ve sürdürülmesi sürecinde eğitici ve eğlendirici içeriğin değerli bir deneyim yaratmak amacıyla birden fazla formatta oluşturulması ve dağıtılması aşamalarına dayanan bir stratejidir (Rose, Pulizzi, 2011). Markalı içerik pazarlaması genellikle tüketicinin marka ve/veya ürün kullanımıyla öğrenmesini ve sosyalleşmesini kolaylaştırarak öğrenme sürecinde, tüketicilerin genellikle markalı içeriği deşifre etmek, değerlendirmek ve yorumlamak için bilişsel becerileri uygulamalarını gerektirir (Rowley, 2008). Öte yandan dijital iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla gelişen dijital içerik pazarlaması ise, çevrimiçi veya sosyal medya aracılığıyla tüketicinin hayatına değer katmaya yönelik gerçek, samimi bir arzuya dayanan ve böylece müşteri kazanmayı veya elde tutmayı kolaylaştıran faaliyetler bütünüdür (Hollebeek, Macky, 2019). Dijital içerik pazarlamasının merkezinde, müşteri ihtiyaçlarını anlayarak doğru mesajı doğru tüketiciye ulaştırmak yer alır. Dijital içerik pazarlaması tüketicileri satın almaya ikna etmeye çalışan reklamın aksine, tüketicilere değerli içerik sağlamaya odaklanarak, dolaylı olarak satışları artırmak için tüketici katılımını, güvenini ve ilişkilerini geliştirmeyi amaçlar (Hollebeek, Macky, 2019). Ayrıca, dijital içerikler markaların hedef kitleleriyle doğrudan ilişki kurmaları için sanal gerçeklik tarafından kolaylaştırılan görüntüler, videolar, bültenler, sesler, infografikler, web seminerleri ve marka deneyimleri dahil olmak üzere çok farklı içerik formatları tutarlı bir biçimde sunulmaktadır (Harris, 2017; Lou, Xie, 2021).

Marka Güveni

Güven, belirli bir risk karşısında muhatap olduğu şeyin özellikleri ve davranışları hakkındaki inançlara dayalı olarak itimat etme isteğidir (Jevons, Gabbott, 2000). Deutsch (1973) güveni, kişinin korkulan durumun dışında olan arzuladığı şeyi bulacağına olan inancı olduğunu ifade etmektedir (Delgado, Munuera, 2005). Benzer şekilde marka güveni, markanın tüketicinin çıkarlarına öncelik verebileceğine dair tüketici inancına dayanarak, üründe vaat edilen değeri ve marka niyetini karşılayabileceğine dair markaya olan itimattır (Delgado; Bastian, 2014). Chaudhuri ve Holbrook, (2001) ise marka güvenini, tüketicinin bir markanın hak ettiği şekilde performans gösterme yeteneğine inanma isteği olarak ifade etmektedir. Marka güveni belirsizliği ve bilgi asimetrisinin azaltılmasında ve müşterilerin markalarıyla ilgili kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaları açısından kilit rol üstlenmektedir (Gefen, vd., 2003). Günümüzde tüketicilerin dijital iletişim araçlarına olan ilgisinin her geçen gün artmasına bağlı olarak markaların içerik yönetimine odaklandığı düşünüldüğünde dijital içerik yönetimi ve marka güveni değişkenlerinin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Daha önceki çalışmalardan olan Sultoni, vd, (2019) çevrim içi medya kullanıcılarına yönelik yapmış oldukları çalışmada dijital içeriğin marka güveni üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Fog, Indra, (2022) ise içerik pazarlama, marka güveni ve müşteri sadakati arasındaki ilişkiyi test ettiği çalışmada içerik pazarlamasının marka güveni üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte literatürde Moisiso, (2020)'nun çalışmada dijital bilgi alaka düzeyinin, Chen, Cheng, (2019)'in çalışmada dijital ikna bilgisinin, Renteria-García vd., (2021), Demba, (2016)'nın çalışmada dijital ortamda kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğin marka güveni üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak literatürde dijital bilgi güncelliği ve marka güveni değişkenlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ayrıca önceki araştırmalar, marka güveninin marka tercihinin bir yordayıcısı olduğunu göstermiş ve Hansopaheluwakan, (2021), Cuong, (2020) ve Mary, (2016), çalışmalarında marka güveninin marka tercihi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla dijital içerik yönetimi, marka güveni ve marka tercihi değişkenleri arasındaki ilişki yapısının anlaşılması amacıyla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H1: Dijital içerik yönetiminin marka güveni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H1a: Dijital ortamdaki bilgi alaka düzeyinin marka güveni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H1b: Dijital ortamdaki bilgi güncelliğinin marka güveni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H1c: Dijital ortamdaki ikna bilgisinin marka güveni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H1d: Dijital ortamdaki kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğin marka güveni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Marka güveninin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Marka Tercihi

Marka tercihleri uzun süredir, büyük ölçüde tüketicilerin marka niteliklerine ilişkin bilişsel yargılarına rasyonel bir temelde odaklanan geleneksel modeller kullanılarak açıklanmaktadır. Markalaşmanın temel taşı olan deneyimsel pazarlamaya geçişle birlikte markanın rolünü bir özellikler demetinden deneyimlere genişletmesi yanında tüketici davranışının hem rasyonel hem de irrasyonel yönlerini dikkate almaya başlanmıştır (Schmitt, 2009). Başarılı marka yönetimi, markanın değerler şemsiyesi altında satılan ürün ve/veya hizmetlerin rakiplerinden daha üstün olarak algılanmasını sağlayarak marka tercihi yapmaya odaklanmasıyla sağlanabilir (Nilson; Alamro, Rowley, 2011). Marka tercihi kavramı ile ilgili literatürde fikir birliği olmasa da genel olarak marka tercihi, müşterinin, değerlendirme setindeki diğer markalar tarafından sağlanan belirlenmiş hizmete kıyasla, mevcut marka tarafından sağlanan hizmeti ne ölçüde tercih ettiğidir (Hellier, vd., 2003). Bu durum tüketicinin belirli markalara yönelik yatkınlığına atıfta bulunarak marka uyarılarına ilişkin bilişsel bilgi işleme sürecini özetler (Li ve ark. 2021). Ayrıca, tüketicilerin marka özelliklerine ilişkin algıları ve niyetleri marka seçimlerini etkileyen tercihlerini şekillendirir. Bundan dolayıdır ki marka tercihi, tüketicilerin bir markaya karşı tutumunu yansıtan davranışsal eğilimlerdir (Ebrahim vd., 2016). Günümüz dijital dünyasında tüketicilerin gerek bilişsel gerekte duygusal tercihlerini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu gerçeği göz önüne alındığında dijital ortamda iyi yönetilen içerik yönetimi vasıtasıyla daha tercih edilebilir bir marka oluşturulması mümkün olabilmektedir. Literatürde içerik yönetimi(pazarlaması) ve alt faktörleri ile marka tercihi arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın literatürde önemli bir boşluğun doldurulması maksadıyla dijital içerik yönetimi ve marka tercihi değişkenleri arasındaki ilişki yapısıyla ilgili aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H3: Dijital içerik yönetiminin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H3a: Dijital ortamdaki bilgi alaka düzeyinin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H3b: Dijital ortamdaki bilgi güncelliğinin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

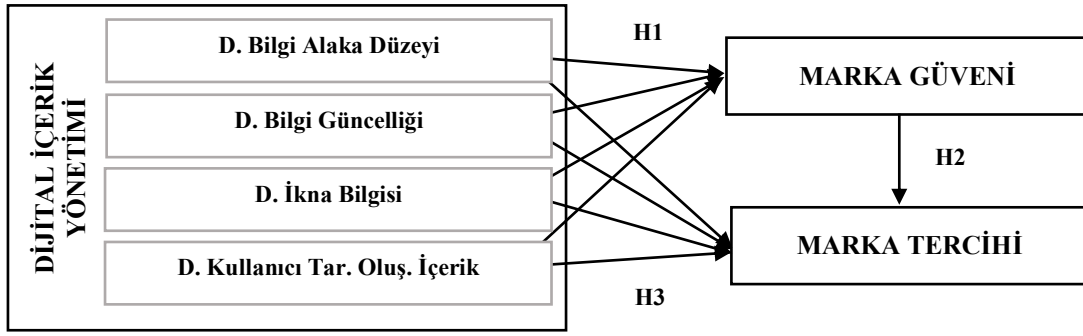
H3c: Dijital ortamdaki ikna bilgisinin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H3d: Dijital ortamdaki kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

METODOLOJİ

Araştırmanın Modeli

Yaşadığımız yüzyılda dijital iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişim bireylerin iletişim süreçlerini kolaylaştırması yanında özellikle var olan alışkanlıklarını da büyük oranda değiştirip dönüştürmektedir. Bu değişimin farkında olan kurumlar/markalar bu yeni dijital ortamlarda yeni yöntemlere başvurarak müşterileri ve kendileri için yeni fırsatlar sunmaktadırlar. Dijital içerik yönetimi bu yeni yöntemlerden birisi olup, kurum ve markaların dijital iletişim platformları aracılığıyla mevcut ve potansiyel hedef kitlelerine yönelik olarak hazırlanan eğlendirici, açıklayıcı ve öğretici içeriğe dayanan iletişim şeklidir. Ayrıca dijital ortamda müşterilerin beklentilerine uygun farklı deneyimler sunan içerikler markalara katma değeri yüksek avantajlar sunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile günümüzde dijital iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklara paralel olarak her geçen gün değişip dönüşen dijital dünyada dijital halkla ilişkiler uygulamalarından olan dijital içerik yönetiminin marka güveni ve marka tercihi üzerindeki etkisinin yapısal olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma modelinde yer alan değişkenler literatür taraması yapıldıktan sonra bir anket tasarlanmıştır. Tasarlanan anket formu üç bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde yer alan dijital içerik yönetimi değişkeni dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden Dijital Bilgi Alaka Düzeyi ve Dijital Bilgi Güncelliği Sreejesh, vd. (2016), Dijital İkna Bilgisi Van Reijmersdal, vd.(2016), Dijital Ortamda Kullanıcılar Tarafından Oluşturulan İçerik Schivinski, Dabrowski, (2014)' den uyarlanan beşli likert tipi toplam on beş ifadeden oluşmaktadır. İkinci bölümde yer alan Marka Güveni Delgado-Ballester, Munuera-Aleman, (2003) uyarlanan beşli likert tipi beş ifadeden oluşmakta iken üçüncü bölümde yer alan Marka Tercihi ise Chang, Liu, (2009) uyarlanan beşli likert tipi beş ifadeden oluşmaktadır. Çalışma doğrultusunda oluşturulan araştırma modeli Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1: Araştırma Modeli

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın evreni sosyal medya kullanıcısı olan 18 yaşını doldurmuş e-ticaret müşterilerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında beşli likert yöntemi ile hazırlanan çevrim içi anket formu 15/12/2022-20/01/2023 tarihleri arasında kolayda örnekleme tekniği ile belirlenen 442 katılımcıya uygulanmış olup, araştırmanın güvenilirliği açısından hatalı veya eksik olduğu tespit edilen 36 anket formu analizden çıkarılarak 406 katılımcının oluşturduğu veri seti SPSS ve AMOS istatistik programları ile analiz edilmiştir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal medya kullanıcısı olan 18 yaşını doldurmuş e-ticaret müşterilerinin demografik özellikleri ile e-ticarete alışveriş yaptığı marka, işlem sayısı ve modu incelendiğinde, katılımcıların %52,7'si (214) kadınlardan, %47,3'ü (192) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %47,7'si (194) 18-25, %26,4'ü (107) 26-35, %19,5'i (79) 36-45, %6,4'ü (26) ise 46 ve üzeri yaş aralığındadır. Gelir durumları incelendiğinde, %10,8'i (44) 1500 TL ve altı, %17'si (69) 1501 TL-3000 TL, % 13,8'i (56) 3001 TL-4500 TL, % 27,8'i (113) 4501 TL- 6000 TL, % 30,6'sı (124) ise 6001 TL ve üstü gelire sahiptir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde, % 6,4'ü (26) ilköğretim, %12,8'i (52) lise, %60,8'i (247) üniversite, %15,8'i yüksek lisans iken %4,2'si doktora mezundur. Katılımcıların, % 40,1'i (163) Trendyol, % 34'ü (138) Hepsiburada, %10,1'i (41) Çiçeksepeti, %9,4'ü (38) N11, %6,4'ü Diğer e-ticaret sitelerinden çoğunlukla alışveriş yapmaktadırlar. Katılımcıların aylık e-ticaret işlemleri incelendiğinde, % 9,6'sı (39) 3'ten az, % 48'i (195) 4-6 arası, % 28,1'i (114) 7-9 arası, % 14,3'ü (58) 10'dan fazla alışveriş yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların % 80'i (325) alışverişlerini mobil uygulamadan yaparken %20'si (81) alışverişlerini web sitesinden yapmaktadırlar.

Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi Bulguları

Araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler ilk olarak güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Ankette yer alan dijital içerik yönetimi ölçeğine ait dijital bilgi alaka düzeyi, dijital bilgi güncelliği, dijital ikna bilgisi ve dijital ortamda kullanıcılar tarafından oluşturulan içerik faktörlerinde yer alan toplam on beş ifadeye uygulanan güvenilirlik analizi sonucu Alfa güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,725 olarak bulunmuştur. Marka güveni ölçeğine ait beş ifadenin Alfa güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,817 iken marka tercihi ölçeğine ait beş ifadenin Alfa güvenilirlik katsayısı ise (Cronbach's Alpha) 0,793 çıkmıştır. Alfa katsayısı değerleri %61-%80 Aralığında ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu %81-%100 Aralığında ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010). Araştırma ölçeklerinin güvenilirlik analizi yapıldıktan sonra geçerlilikleri belirlemek amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Araştırma dâhilinde kullanılan ölçeklerin geçerliliğini değerlendirilmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları tablo 1, tablo 2 ve tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 1: Dijital İçerik Yönetimi Ölçeği Açımlayıcı Fak Analizi Bulguları

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	% Kümülatif	Toplam	%Varyans	% Kümülatif	
DBAD1	3,272	27,269	27,269	3,272	27,269	27,269	,910
DBAD2	2,249	18,744	46,013	2,249	18,744	46,013	,768
DBAD3	1,740	14,498	60,511	1,740	14,498	60,511	,837
DBG1	1,252	10,433	70,944	1,252	10,433	70,944	,844
DBG2	,723	6,027	76,971				,664
DBG3	,550	4,582	81,553				,866
DİB2	,498	4,149	85,702				,907
DİB3	,458	3,817	89,519				,819
DİB4	,371	3,089	92,608				,714

DKTO1	,345	2,875	95,483	,837
DKTO2	,284	2,370	97,853	,803
DKTO3	,258	2,147	100,000	,899
KMO:0,724		Bartlett's Test: 1719,136		p: 0,000

Tablo 1'de görüldüğü gibi dijital itibar ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam varyansın %70,944'ünü açıklayan anlamlı dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Bartlett küresellik testiyle değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($p=0,00<0,05$). Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem ölçüm yeterliliği ise, 0,724 olduğundan değişkenlerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Marka Güveni Ölçeği Açımlayıcı Fak Analizi Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	% Kümülatif	Toplam	%Varyans	% Kümülatif	
MG2	2,584	64,612	64,612	2,584	64,612	64,612	,790
MG3	,606	15,147	79,759				,802
MG4	,473	11,832	91,590				,857
MG5	,336	8,410	100,000				,764
KMO:0,771		Bartlett's Test: 559,595		p: 0,000			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, marka güveni ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam varyansın %64,612'sini açıklayan anlamlı tek bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Bartlett küresellik testiyle değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($p=0,00<0,05$). Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem ölçüm yeterliliği ise, 0,771 olduğundan değişkenlerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

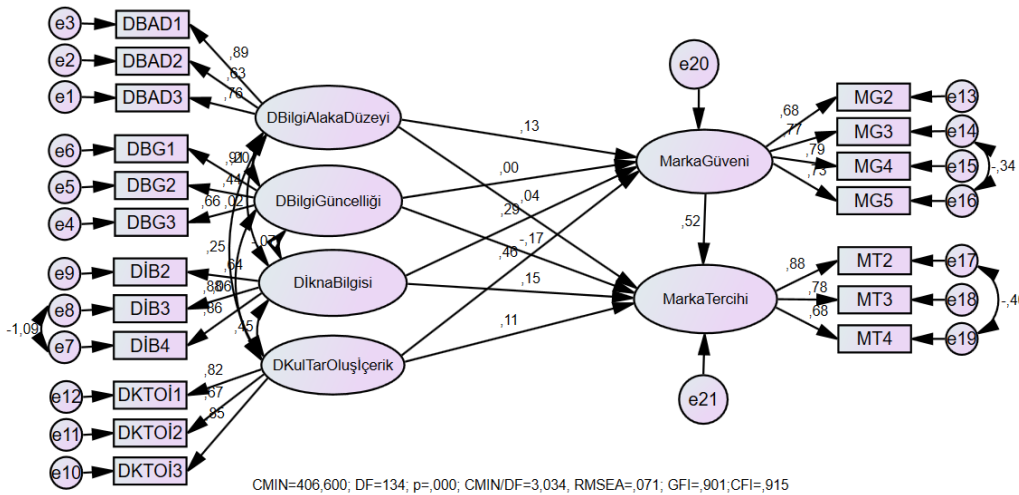
Tablo 3: Marka Tercihi Ölçeği Açımlayıcı Fak Analizi Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Özdeğeri			Faktör Yüklerinin Kareleri Toplamı			Faktör Yüğü
	Toplam	%Varyans	% Kümülatif	Toplam	%Varyans	% Kümülatif	
MT2	2,127	70,913	70,913	2,127	70,913	70,913	,871
MT3	,580	19,331	90,244				,888
MT4	,293	9,756	100,000				,761
KMO:0,665		Bartlett's Test: 410,679		p: 0,000			

Tablo 3'te görüldüğü gibi marka tercihi ölçeğinde yer alan ifadelerin toplam varyansın %70,913'ünü açıklayan anlamlı tek bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Bartlett küresellik testiyle değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($p=0,00<0,05$). Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem ölçüm yeterliliği ise, 0,665 olduğundan değişkenlerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Yapılan her iki faktör analiz sonucunda faktör yükü değerleri 0,50'nin altında olan ölçek maddeleri (*Dijital İkna Bilgisi 1, DİB1, Dijital İkna Bilgisi 5, DİB5, Dijital Ortamda Kullanıcı Tarafından Oluşturulan İçerik4, DKTO14, Marka Güveni1, MG1, Marka Tercihi1, MT1, Marka Tercihi5, MT5*) elenmiştir.

Yapısal Eşitlik Modeli ile Hipotezlerin Test Edilmesi

Araştırmamız kapsamında oluşturulan hipotezlerin test edilmesi amacıyla dijital itibar yönetiminin marka güveni ve marka tercihi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modeli (standardize edilmiş) şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil-2: Araştırmanın Yapısal Modeli
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Araştırma modelinde yer alan dijital itibar yönetimi, marka güveni ve marka tercihi değişkenleri arasındaki ilişkinin temsili, modellemenin verilere uygunluğunu ve kabul edilebilirliğini belirlemek amacıyla araştırma modelinin uyum indekslerine bakılmıştır.

Tablo 4: Araştırma Modelinin Uyum İndeksleri

Uyum Kriteri	İyi Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri	Modelin Uyum Değerleri
CMIN(X ²)			406,600
DF(sd)			134
CMIN(X ²)/DF(sd)	0 ≤ X ² /sd ≤ 3	3 ≤ X ² /sd ≤ 5	3,034
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	0,071
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00.	.90 ≤ GFI ≤ .95	0,901
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00.	.90 ≤ CFI ≤ .95	0,915
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00.	.90 ≤ IFI ≤ .95	0,916
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00.	.85 ≤ AGFI ≤ .90	0,859
RMR	.00 ≤ RMR ≤ .05	.05 ≤ RMR ≤ .10	0,039

Araştırma modeline ilişkin uyum indeksleri tablo 2.'de yer almaktadır. İlgili uyum indeksleri Byrne'nin 2011 yılındaki çalışmasında belirtmiş olduğu referans değerlere göre iyi ve kabul edilebilir değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve Hipotez Test Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Regresyon Katsayısı	Anlamlılık Düzeyi	Hipotez Sonuçları	
Marka Güveni	<---	Dijital Bilgi Alaka Düzeyi	0,125	0,013	H1a Kabul Edildi
Marka Güveni	<---	Dijital Bilgi Güncelliği	0,004	0,929	H1b Reddedildi
Marka Güveni	<---	Dijital İkna Bilgisi	0,291	0,000	H1c Kabul Edildi
Marka Güveni	<---	Dijital Ortamda Kullanıcılar Tarafından Oluşturulan İçerik	0,463	0,000	H1d Kabul Edildi
Marka Tercihi	<---	Marka Güveni	0,522	0,000	H2 Kabul Edildi
Marka Tercihi	<---	Dijital Bilgi Alaka Düzeyi	0,041	0,395	H3a Reddedildi
Marka Tercihi	<---	Dijital Bilgi Güncelliği	-0,171	0,000	H3b Kabul Edildi
Marka Tercihi	<---	Dijital İkna Bilgisi	0,154	0,004	H3c Kabul Edildi
Marka Tercihi	<---	Dijital Ortamda Kullanıcılar Tarafından Oluşturulan İçerik	0,105	0,098	H3d Reddedildi

p<0,001

Araştırmanın standardize edilmiş regresyon katsayıları ve hipotez test sonuçları tablo 5.'te yer almaktadır. Modelde yer alan faktörler arası regresyon katsayıları incelendiğinde dijital itibar yönetimi faktörlerinden dijital bilgi alaka düzeyinin marka güveni üzerinde ($\beta=0,125$) etkisinin olduğu, dijital ikna bilgisinin marka güveni üzerinde ($\beta=0,291$) etkisinin olduğu ve dijital ortamda kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğin marka güveni üzerinde ($\beta=0,463$) etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim dijital itibar yönetiminin marka güveni üzerinde anlamlı bir etkisi vardır hipotezinin(H1); H1a, H1c ve H1d alt hipotezleri kabul edilmiş olup, H1b alt hipotezi reddedilmiştir. Yine araştırma sonucu dahilinde marka güveninin marka tercihi üzerinde ($\beta=0,522$) etkisinin olduğu dolayısıyla H2 hipotezinin desteklendiği görülmektedir. Ayrıca araştırmanın üçüncü hipotezine bağlı dijital itibar yönetimi faktörlerinden dijital bilgi güncelliğinin marka tercihi üzerinde ($\beta= -0,171$) etkisinin olduğu, dijital ikna bilgisinin marka tercihi üzerinde ($\beta=0,154$) etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla dijital itibar yönetiminin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır hipotezinin(H2); H2b ve H2c alt hipotezleri kabul edilmiş olup, H2a ve H2d alt hipotezi reddedilmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Yaşamın hemen hemen her alanına sirayet eden dijital devrim marka iletişim faaliyetlerinde etkileyerek değiştirip dönüştürmektedir. Artık dijital iletişim platformları markalar ile müşterilerin buluşma noktaları olması sebebiyle şirketler açısından önemli bir stratejik aktör haline gelmiştir. Günümüzde markalar dijital iletişim araçlarını kullanarak mevcut ve potansiyel müşterilere yönelik uygun noktada ve zamanında dijital içerikleri tasarlayarak tüketicilerin markaya yönelik tutumlarını istenen yönde dönüştürmeyi amaçlamaktadırlar.

Markalı içerik pazarlaması, markalar ve tüketiciler arasında devam eden bir konuşma işlevi görür. Gürültüyü ortadan kaldıran ve marka oluşturmayı hızlandırabilen, değer açısından zengin bilgiler oluşturmak, birçok marka için bazı zorluk oluşturmakla birlikte(Lou, Xie, 2021). markalara gerçek ve otantik arasında tüketicinin yaşam tarzını destekleyerek tüketici iletişimde bulunma fırsatları da sunar(Denning, 2016). Günümüzün tüketicileri, çevrimiçi olarak markalı içerikle etkileşim kurmak için günde 7 saatten fazla zaman harcadıkları düşünüldüğünde(DoubleVerify; Bowden, Mirzae, 2021). etkili içerik tasarlanmanın, müşteri merkezli bir yaklaşıma dayalı olarak yani tüketicilerin istek ve beklentilerine uygun hatta bu beklentileri de aşan içeriğin, nasıl, ne zaman ve nerede sunulduğuyula alakalıdır. Bu uyum optimum sonuç sağlayarak markaya olan güveni ve marka tercihi kararını etkiler. Ayrıca mevcut araştırmalar dijital içerik yönetim uygulamalarının üstün bir değer yaratması için kitlesel olmaktan çok bireysel müşterilere yönelik görseller, videolar, haber bültenleri, sesler, infografikler, web seminerleri gibi trendlere uygun dikkat çekici, ilgi uyandırıcı ve harekete geçirici içerikler oluşturmalarıdır. Bu ve benzeri sebeplerden dolayıdır ki markalar için oluşturulan dijital içerikler oldukça önemlidir. Tüketicilerin arzu ve beklentilerine yönelik hazırlanan dijital içerikler markalara rekabet avantajı sunarak belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmalarında katkı sağlayan önemli birer stratejik değişkenlerdir.

Dijital halkla ilişkiler aracı olan dijital içerik yönetiminin marka güveni ve marka tercihindeki rolü adlı çalışmamızın analiz sonuçlarına göre; dijital içerik yönetimi faktörlerinden dijital bilgi alaka düzeyi, dijital ikna bilgisi ve dijital ortamda kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğin marka güveni üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılrken, dijital bilgi güncelliğinin marka güveni üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Yine araştırma sonucu dâhilinde marka güveni ile dijital içerik yönetimi faktörlerinden dijital ikna bilgisinin marka tercihi üzerinde pozitif etkiye sahipken, dijital bilgi güncelliğinin marka tercihi üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılrken dijital bilgi alaka düzeyi ile dijital ortamda kullanıcılar tarafından oluşturulan içeriğin marka tercihi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bu sonuçlar dijital içerik yönetiminin marka güveni ve marka tercihi üzerinde genel olarak etkisinin olduğunu göstermektedir. Günümüzde küresel anlamda yoğun rekabetin yaşandığı dijital dünyada markaların müşterileriyle daha iyi bir ilişkinin kurulması ve sürdürülmesinde onların bakış açılarına dayalı, yaşamlarına dokunan ilgi çekici dijital içeriklerin üretilmesi, tüketicilerin markalara karşı olan olumlu tutum ve davranışların geliştirmesi açısından kayda değer bir öneme sahip olduğu söylenebilmektedir.

Gelecek çalışmalarda araştırma modeline yer alan dijital içerik yönetimi değişkeni daha da geliştirilebileceği gibi var olan modele farklı değişkenlerin de dâhil edilerek model genişletilebilir. Ayrıca araştırmanın ana kütesinin sosyal medya kullanıcısı olan e-ticaret müşterilerinden oluşması bir sınırlılık oluşturmaktadır. Dolayısıyla gelecek çalışmaların farklı sektörlerde ve daha geniş bir örneklem kütesinin dahil olduğu araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alamro A. & Rowley J. (2011), Antecedents of Brand Preference for Mobile Telecommunications Services, *Journal of Product & Brand Management*, S:475–486.
- Bastian D. A. (2014), Analisa pengaruh citra merek (brand image) dan kepercayaan merek (brand trust) terhadap loyalitas merek (brand loyalty) Ades PT. Ades Alfindo Putra Setia. *Jurnal Manajemen Pemasaran Petra*, S: 1-9.
- Bowden J. & Mirzaei A. (2021), Consumer engagement within retail communication channels: an examination of online brand communities and digital content marketing initiatives, *European Journal of Marketing*, S:1411-39
- Chaudhuri A. & Holbrook M. (2001), The chain of effects from brand trust and brand affect to brand performance: The role of brand loyalty. *Journal of Marketing*, S: 81–93.
- Chen Z.F. & Cheng, Y. (2019), Consumer response to fake news about brands on social media: The effects of self-efficacy, media trust, and persuasion knowledge on brand trust. *J. Prod. Brand Manag.* S: 188-198
- Cuong D. T. (2020), The influence of brand satisfaction, brand trust, brand preference on brand loyalty to laptop brands. *Systematic Reviews in Pharmacy*, S: 95–101.
- Delgado-Ballester E. & Munuera-Alemán J. (2005), Does brand trust matter to brand equity? *Journal of Product & Brand Management*, S:187-196.
- Denning S. (2016), How to make the whole organization ‘agile, *Strategy and Leadership*, S: 10-17.
- Demba D. Y. (2016), The Influence of User-generated Content on Brand Trust and Purchase Intention: *Communicare : Journal for Communication Sciences in Southern Africa*, S:136-149
- Ebrahim R., Ghoneim A., Irani Z. & Fan Y. (2016), A brand preference and repurchase intention model: The role of consumer experience. *Journal of Marketing Management*, S: 1230-1259.

- Fog E.Y. & Indra R. (2022), The Impact of Content Marketing and Brand Trust on Customer Loyalty. *Jurnal Ilmiah Indonesia*, S: 2541-2548.
- Gefen D., Karahanna E. & Straub D.W. (2003), Trust and TAM in online shopping: an integrated model, *MIS Quarterly*, S: 51-90.
- Halligan B. & Shah D. (2010), *Inbound Marketing*, Wiley, Hoboken, NJ.
- Hansopaheluwakan S., Oey E. & Setiawan Y. (2021), The impact of brand equity and brand trust towards purchase intention through brand preference, *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, S:505-517.
- Harad K.C. (2013), Content marketing strategies to educate and entertain, *Journal of Financial Planning*, S:18-20.
- Hellier P.K., Geursen G.M., Carr R.A. & Rickard J.A. (2003), Customer repurchase intention: a general structural equation model, *European Journal of Marketing*, S: 1762-1800.
- Hollebeek L. D. & Macky K. (2019), Digital content marketing's role in fostering consumer engagement, trust, and value: Framework, fundamental propositions, and implications, *Journal of Interactive Marketing*, S:27-41
- Holliman G. & Rowley J. (2014), Business to business digital content marketing: marketers' perceptions of best practice, *Journal of Research in Interactive Marketing*, S: 269-293
- Jevons C. & Gabbott M. (2000), Trust, brand equity and brand reality in internet business relationships: an interdisciplinary approach, *Journal of Marketing Management*, S: 619-634
- Kalaycı, Ş. (2010), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 5. Baskı, Asil Yayın, Ankara.
- Kumar V. (2018), Transformative marketing: the next 20 years, *Journal of Marketing*, S: 1-12.
- Li M., Hua Y., & Zhu J.(2021), From interactivity to brand preference: The role of social comparison and perceived value in a virtual brand community. *Sustainability*, S: 625.
- Lou C. & Xie Q. (2021), Something social, something entertaining? How digital content marketing augments consumer experience and brand loyalty, *International Journal of Advertising*, S:376-402
- Mary R. (2016), Impact of green brand awareness and green brand trust on green brand preference among teenagers in Ernakulam, *CLEAR International Journal of Research in Commerce and Management*, S: 32-34.
- Moisio E. (2020), An empirical analysis on how relevance and credibility of content affect consumer brand engagement in Facebook and Instagram in a mixed business model, *Jyväskylä University School of Business and Economics*, Master's Thesis.
- Özgen, E. & Doymuş H. (2013), Sosyal Medya Pazarlamasında Farklılaştırıcı Bir Unsur Olarak İçerik Yönetimi Konusuna İletişimsel Bir Yaklaşım, *Online Academic Journal of Information Technology*, S: 91-103.
- Renteria-García J. C., Fajardo-Toro C. H., & Sabogal-Salamanca M. (2021), Consumer-Generated Content as Clues for Brand Trust in the Digital Era, *Innovations in Digital Branding and Content Marketing*, İgi Global, S: 1-21
- Rose R. & Pulizzi J. (2011), *Managing Content Marketing*, CMI Books, Cleveland, OH
- Rowley J. (2008), Understanding Digital Content Marketing, *Journal of Marketing Management*, S: 517-540.
- Schmitt B. (2009), The concept of brand experience. *Journal of Brand Management*, S: 417-419
- Schultz D. (2016), The future of advertising or whatever we're going to call it, *Journal of Advertising*, S: 276-85.
- Shang S.S.C., Wu Y. L. & Sie Y. J. (2017), Generating consumer resonance for purchase intention on social network sites, *Computers in Human Behavior*, S: 18-28,
- Sultoni M.M., Irwansyah, Haninda A.R. & Aprilia M.P.(2019), Digital Content by Online Media and Its Effects on Brand Trust, Brand Credibility, Brand Commitment, and Brand Advocacy (Case on Instagram Account Tirto.id), *International Conference on Computer and Communication Systems*, S: 612-617
- Wuebben J. (2012), *Content is Currency*, Nicholas Brealey, Boston, MA.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Tutumlarının Karşılaştırmalı Analizi

Comparative Analysis of School Alienation Attitudes of Gifted Students

ÖZET

Eğitim kurumları, gelecek nesilleri hayata hazırlayan ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte insan yetiştirmesi bağlamında dikkate alınması gereken en önemli kurumlardan biridir.

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin tespit edilmesi ve tespit edilen okula yabancılaşma düzeylerinde bazı sosyo-demografik değişkenlerin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntem olarak anket tekniği, nitel yöntem olarak derinlemesine mülakat tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir Bilim ve Sanat merkezine devam eden 205 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere, kişisel bilgi formu ve Sanberk tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verileri SPSS 25 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Analiz aşamasında öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin okula yabancılaşma düzeyleri ile anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, ortalama değerleri, frekans dağılımları ve yüzde değerleri T testi ve Anova analizleri yapılmıştır. Ayrıca 20 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler yapılarak kaydedilmiş ve daha sonra deşifre edilerek anket verileri ile birlikte yorumlanarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Özel yetenekli öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte alt boyutlardan; "Güçsüzlük", "Anlamsızlık", "Kuralsızlık" alt boyutlarında düşük düzeyde olmasına rağmen "Sosyal Uzaklık" boyutunda yüksek düzey bir değer bulunmuştur. Araştırmada sosyo-demografik değişkenler; "cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve aile gelir seviyesi" açısından kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Sosyo-demografik koşullar açısından; özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet ve aile gelir seviyesi ile okula yabancılaşma genel ortalama ve tüm alt boyutlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ancak okul türü ve sınıf seviyesi değişkenlerinin "Kuralsızlık" ve "Anlamsızlık" alt boyutlarında bir farklılık oluşturduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okula Yabancılaşma, Özel Yetenek, Kuralsızlık, Güçsüzlük, Anlamsızlık, Sosyal Uzaklık.

ABSTRACT

Educational institutions are one of the most important institutions that should be considered in the context of raising people who prepare future generations for life and meet the needs of society.

This research aims to determine the alienation levels of gifted students from school and to reveal whether some socio-demographic variables make a difference in the level of alienation from school.

In this study, mixed research method was used. Questionnaire technique was used as a quantitative method and in-depth interview technique was used as a qualitative method.

The sample of the research consists of 205 students attending a Science and Art center in the Eastern Anatolia Region. Personal information form and Student Alienation Scale developed by Sanberk were applied to the students. Research data were analyzed using SPSS 25 package program. In the analysis phase, in order to determine whether the socio-demographic characteristics of the students show a significant difference with the alienation levels from the school, their mean values, frequency distributions and percentage values were T-tested and Anova analyzes were conducted. In addition, in-depth interviews with 20 students were recorded and then deciphered and interpreted together with the survey data and included in the research.

As a result of the research, the alienation levels of the gifted students were found to be moderate. However, from the sub-dimensions; Although it was low in the sub-dimensions of "Weakness", "Meaninglessness", "Non-regulation", a high value was found in the "Social Distance" dimension. Socio-demographic variables in the research; It was evaluated by categorizing it in terms of "gender, school type, class level and family income level". In terms of socio-demographic conditions; It has been observed that there is no difference between the gender and family income level of gifted students and the general average and all sub-dimensions of alienation from school. However, it is noteworthy that the variables of school type and grade level make a difference in the sub-dimensions of "Irregularity" and "Meaninglessness".

Keywords: Alienation from School, Special Talent, No rules, Powerlessness, Meaninglessness, Social Distancing.

GİRİŞ

21. yüzyılda bilimsel ve teknolojik gelişmenin baş döndürücü bir hızda gerçekleşmesi, bu gelişmelerin mimarları olan yetişmiş kalifiye insan gücünün önemini arttırmıştır. Bu gelişmeleri üreten ve yenileşmesini sağlayan bu nitelikli insan gücü özellikle gelişmiş olan ülkelerin bu gelişmişlik düzeylerini devam ettirebilmelerinin başat

Arzu Bozdağ Tulum¹ 

How to Cite This Article

Bozdağ Tulum, A. (2023). "Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Tutumlarının Karşılaştırmalı Analizi" International Social Sciences Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5952-5967. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68834>

Arrival: 11 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Dr., MEB, Malatya, Türkiye. ORCID: 0000-0001-6925-0145

faktörü olarak gün geçtikçe daha da önemli hale gelmektedir. Bu nedenle özellikle gelişmiş olan ve gelişmiş ülke olma yolunda hamleler gerçekleştiren ülkeler, bu nitelikli insan gücünü yetiştirmek adına eğitim programları ve farklılaştırılmış eğitim ortamları sağlamaya çalışmaktadırlar.

Özellikle yeryüzü hazineleri olarak nitelendirilen üstün ve özel yetenekli öğrenciler bu konuda en önemli kaynaklar olarak görülmektedir. Bu bağlamda bu nitelikli insan gücünü en verimli şekilde kullanmak amacıyla üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamları ve eğitim programları onların ihtiyaçlarına cevap verecek ve performanslarını en yüksek oranda ortaya çıkarabilecek şekilde hazırlanmalıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Özel Yetenek

Üstün zekâ ve özel yeteneklilik; genel ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünce ve görev sorumluluğunun toplamı olarak tanımlanabilir (Csikszentmihalyi ve Robinson, 1986' dan akt: Kurnaz vd., 2013:188).

Özel yetenekli öğrenciler, genel ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcı ve eleştirel düşünme gücü yüksek, problem çözme becerileri gelişmiş, akranlarına oranla yüksek düzeyde muhakeme yapma ve planlama becerisi gösterebilen bireylerdir (Sak, 2010).

Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik, gelişmiş olan ülkelerde uygulanan eğitim politikaları, onların ülkenin geleceğine önemli katkıları yapabilecek şekilde hazırlanmakta ve uygulanmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde üstün ve özel yeteneklilerin eğitimi alanında, bu bireylerin normal düzeydeki çocuklardan farklı olarak, sahip oldukları özellikler göz önünde bulundurularak hazırlanmış, farklılaştırılmış öğretim programları ile eğitim almaları sağlanmaktadır (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999' dan akt: Kurnaz vd., 2013:189). Bu programlarda özel yetenekli öğrencilerin kişisel özellikleri dikkate alınarak eğitim verilmektedir. Bu yolla sahip oldukları insan gücünü en üst seviyede kullanabilmektedirler.

Bir ülkenin sahip olduğu özel yetenekli öğrencilerin potansiyelinin o ülkenin en önemli kaynaklarından hatta en büyük sermayesi olduğu yadsınmaz. Özel yetenekli bireylere verilen eğitim, onların yeteneklerini açığa çıkaracak ve ülke için bir ekonomik değere dönüşecek şekilde planlanmalıdır. Şüphesiz ki, üstün ve özel yeteneklere sahip bireylerin ülke için katma değer üretmesine imkân veren eğitimler ile potansiyelleri geliştirilmeli ve böylece, ülkenin geleceğe hazırlanması açısından yeri doldurulamaz bu doğal kaynak boşa harcanmamalıdır. Bu da, bilimsel temellere dayalı, zenginleştirilmiş eğitim programlarının uygulanması, üstün ve özel yetenekliler ile ilgili eğitimlerden geçmiş öğretmenler ve genel fiziki koşulları ve eğitim ortamları düzenlenmiş okullar ile mümkün olacaktır. Ancak ülkemizde üstün ve özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullar için hazırlanmış, onların potansiyellerini ortaya çıkaracak zenginleştirilmiş bir öğretim programı yoktur.

Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı gerek sosyoloji gerekse psikoloji bilimi tarafından incelenen ve değişik boyutlarda araştırmalara konu edilen çok yönlü bir kavramdır.

Latince (alienus) 'başkası' kelimesine karşılık gelen yabancılaşma; "Bireyin kendisine ve kendisinde var olan güce yabancılaşmasıdır" (Bottomore, 1991, 28). Psikolojik terimler sözlüğünde ise; yabancılaşma; "kişinin çevresinden, işinden, benliğinden ve kendi emeği ile ürettiği ürününden uzaklaşma duygusu yaşamasıdır" (Erkuş,1994:156) şeklinde tanımlanmaktadır.

Başka bir tanıma göre ise, "Yabancılaşmış insan, başka herhangi bir kişiden koptuğu gibi, kendisinden de kopmuştur. Herkes gibi o da, kendisini nesnelere algıladığı gibi beş duyusu ve sağduyusu ile algılar; ama bunu yaparken kendisiyle ve dış dünyayla üretici bir ilişki içinde değildir" (Fromm,1996:16).

Günümüzde, etkisini hızla artırarak yayılan yabancılaşma olgusu, kişinin kendi güçlerine ve topluma karşı duyarsızlaşarak üretime katkıda bulunmasına engel olmaktadır. Burada kastedilen üretim, insanı farklı kılan yaratıcılık ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan üretimdir. Üretkenliğini hayata geçiremeyen birey, birilerince ya da ne olduğu bilinmeyen bir güç tarafından yönlendirilir ya da yönetilir hale gelmiştir. İnsan özgür bir varlıktır ve üretken olmak ister; doğası ve kendi güçleri bu yönde programlanmıştır. İnsanın kendi varoluşunun farkına varamaması onda engellenmişlik duygusunu beraberinde getirecektir (Fromm, 1996' dan akt: Çelik,2005:1).

Yabancılaşma, insanın psikolojik ve kişilik yapısında bir takım tahribatlar yapmaktadır. Bu konuda Josephon ve Josephon (1967) yabancılaşmaya psiko-sosyal bozukluklar, kişinin kendini kaybetmesi, depersonalizasyon, kaygı

durumları, kuralsızlık, umutsuzluk, çaresizlik, yalıtılmışlık, anlamsızlık, değer ve inançların kaybedilmesi ile eş anlamlar yüklediğini bildirmektedir (Çelik,2005:2).

Bireylerin yabancılaşma problemi sadece psikolojik değil aynı zamanda sosyolojik bir olgudur. Bronfenbrenner (1986)'a göre, insanın özüne ve topluma yabancılaşmasının nedenlerini toplumsal kuruluşlarda, en önemlisi de okullarda (eğitim kurumlarında) aramak gerekmektedir (Çelik, 2005:2).

Eğitimde yabancılaşma, bir yabancılaşma şekli olarak okulda çalışanların, öğrenim görenlerin, hatta velilerin yapmaları gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşmasını ifade eder (Kılıç,1997).

Ornstein (2001) eğitimde yabancılaşmayı şu sözlerle açıklamaktadır; “okul ortamı ve uygulamalarında öğrenciler okulda tek tip başarıya endekslenmekte, kişisel yetenek ve isteklerine yeterli desteğin verilmediği ortamlarda bireyler eğitime yabancılaşmaktadır. Okul ortamlarında kendisinin bireysel kabiliyet ve arzularına önem verilmeyen öğrenci, kendisine olan saygı ve güvenini kaybeder. Bu durum öğrencinin kendi benliğine karşı, olumsuz düşünce ve duygular yöneltmesine yol açar. Öğrencinin sürekli bir biçimde yönlendirilmesi, engellenme duygusunu beraberinde getirecektir. Engellenme duygusu sonucunda ortaya çıkan öfke duygusu, gencin olumlu sosyal ilişkiler kuramamasına ve görece olarak daha agresif bir kimlik yapısı geliştirmesine zemin hazırlamaktadır (Ornstein,2001'den akt: Çelik, 2005:2).

Milli eğitim müfredatları ortalama zeka düzeyine sahip, normal düzey zeka seviyesi bireyler için hazırlanmıştır. Bu müfredatların uygulandığı okullarda verilen eğitim, sadece normal altı zeka seviyesinde ki öğrenciler açısından değil, aynı zamanda üstün ve özel yetenekli öğrenciler için de kişisel yetenek ve isteklerine yeterli desteğin verilmesi açısından yeterli olmamakta, bu da özel yetenekli öğrenciler açısından bir takım zorluklar yaratmaktadır.

Eğitimde yabancılaşma; bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi gibi farklı durum ve süreçleri içerir (Sidorkin, 2004'den akt: Şimşek, vd.,2005: 311).

Okula yabancılaşan öğrenci, potansiyelini gerçekleştirmek için istekli olmamakta ve başarılı olmak için herhangi bir çaba göstermemektedir (Tucker, 1989'den akt: Şimşek, vd.,2005: 311). Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin topluma katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmesi için onların ihtiyaçları göz önünde bulundurulurken eğitim ortamları düzenlenmelidir (Özsoy, Özyürek, Epirek, 1989; Ataman, 1998'den akt: Tortop ve Sarar, 2018:110).

Bu bağlamda yabancılaşma ile ilgili olarak yapılmış olan literatür taramalarında konu ile ilgili farklı boyutlarda birçok çalışmanın yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır; Sanberk'in (2003) “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” geliştirme çalışması, Yapıcı'nın (2004) “Eğitim ve Yabancılaşma” başlıklı araştırması, Bayhan'ın (1995) “Üniversite Gençliğinde Anomi ve Yabancılaşma” başlıklı araştırması, Duru'nun (1995) “Üniversite Öğrencilerinin Yabancılaşma ve Yalnızlık Düzey İlişkileri” başlıklı araştırması, Şimşek ve Katıtaş'ın (2014) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)” başlıklı araştırması, Çelik'in (2005) “Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırması bu araştırmalardan bir kaçıdır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında “özel yetenekli öğrencilerin okula yabancılaşması” özeline odaklanmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin tespit edilmesi ve tespit edilen okula yabancılaşma düzeylerinde bazı sosyo-demografik değişkenlerin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Teorik değerlendirmelere ilave olarak lise ve ortaokul ölçeğinde, özel yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan ve alan verilerine dayanan bu çalışmanın, “özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullara yabancılaşma düzeylerini sosyo-demografik değişkenler açısından karşılaştırarak analiz etme ve bu türden çalışmalara kaynaklık etme açısından önem taşıyacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Problem ve Hipotezleri

Bu araştırmanın problem cümleleri şunlardır:

Problem Cümlesi: “Özel yetenekli öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri nedir”?

Alt Problemler:



1. “Özel yetenekli öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri nelerdir?”
2. “Özel yetenekli öğrencilerin okula karşı yabancılaşma düzeyleri nedir?”
3. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo- demografik özelliklerine göre okula karşı güçsüzlük düzeyleri nedir?”
4. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerine göre okula karşı anlamsızlık düzeyleri nedir?”
5. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo- demografik özelliklerine göre okula karşı kuralsızlık düzeyleri nedir?”
6. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo- demografik özelliklerine göre okula karşı sosyal uzaklık düzeyleri nedir?”

Bu araştırmanın hipotez cümleleri aşağıdaki gibidir:

1. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı kuralsızlık düzeyleri arasında bir ilişki vardır”?
2. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı güçsüzlük anlamsızlık düzeyleri arasında bir ilişki vardır”?
3. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı anlamsızlık düzeyleri arasında bir ilişki vardır”?
4. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı sosyal uzaklık düzeyleri arasında bir ilişki vardır”?
5. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki vardır”?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı çalışmada, anket tekniği bir nicel araştırma tekniği olarak kullanılırken, nitel araştırma tekniği olarak derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini ve nedenlerini belirlemek amacıyla genel tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri arasında ilişkisel tarama yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Lise ve ortaokul düzeyinde eğitim alan ve özel yetenekli niteliği taşıyan öğrenciler araştırma genel evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Malatya'daki farklı lise ve ortaokullardan Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, 205 öğrenciye hazırlanmış olan anket uygulanırken, toplam 20 özel yetenekli öğrenciyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Örneklem seçkisiz örneklem şeklinde tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada temel veri kaynakları araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyo-Demografik Bilgi Formu ve Sanberk (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.

Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin, cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim durumları, anne-baba meslek durumları, gelir seviyesi gibi bilgilerinin betimlendiği sosyo-demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği

Bu çalışmada Sanberk'in (2003) “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” (ÖYÖ) öğrencilerin, okulun özgül koşullarında yabancılaşma düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek “Güçsüzlük”, “Anlamsızlık”, “Kuralsızlık” ve “Sosyal Uzaklık” alt boyutlarından oluşmaktadır. ÖYÖ toplam 17 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek, Kesinlikle katılmıyorum (1)'dan Tamamen katılıyorum (5)'a doğru değişen 5'li likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Alınan yüksek puanlar bireylerin daha fazla yabancılaşma yaşadığını göstermektedir (Sanberk, 2003). ÖYÖ'nin 1,5,9 ve 13 maddeleri “Güçsüzlük” alt ölçeğini; 2,6,10,14 ve 17 maddeleri

“Anlamsızlık” alt ölçeğini; 3,7,11,15 ve 16 maddeleri “Kuralsızlık” alt ölçeğini; 4,8,12 maddeleri “Sosyal Uzaklık” alt ölçeğini oluşturmak üzere toplam 17 maddeden meydana gelmektedir. Toplam puanları elde etmek için, Anlamsızlık alt ölçeği puanları ters çevrilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS25 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler ortalama değerleri, frekans dağılımları ve yüzdeler hesaplanarak analiz edilmiştir.

Ayrıca araştırmada konuya açıklık sağlayacağı düşünülen, 10 ortaokul ve 10 lise olmak üzere toplam 20 özel yetenekli öğrenciyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yapılmış olan görüşmeler, kişisel bilgiler halinde kodlanarak parantez içinde verilmiştir. (Örneğin, FLK3 kodu; Fen liseyi özel yetenekli öğrencinin, kadın ve 3 kodlu katılımcı olduğunu göstermektedir). Toplanan veriler, teorik kısmıyla bütünleştirilerek analiz edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Sanberk’in yukarıda ismi geçen çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için 0.79 hesaplanmıştır. Yapılmış olan bu çalışmada ise; ölçeğin güvenilirlik katsayısına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81 olarak tespit edilmiştir. Bu değer çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir

BULGULAR

Bulgular kısmında öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine dair bulgular, daha sonra ise “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ne dair tespit edilmiş olan bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmaya Katılan Özel yetenekli Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Dair Bulgular

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	91	44,4
	Erkek	114	55,6
	Toplam	205	100,0
Okul Türü	Fen lisesi	50	24,4
	Anadolu lisesi	32	15,6
	İmam hatip lisesi	6	2,9
	Ortaokul	117	57,1
	Toplam	205	100,0
Sınıf Seviyesi	Beş	9	4,4
	Altı	53	25,9
	Yedi	47	22,9
	sekiz	8	3,9
	Dokuz	47	22,9
	On	21	10,2
	Onbir	10	4,9
	On iki	10	4,9
Toplam	205	100,0	
Aile Aylık Geliri	1500 TL ve altı	3	1,5
	1501-2500 TL	11	5,4
	2501-4500 TL	29	14,1
	4501-6500 TL	44	21,5
	6501-8500 TL	33	16,1
	8501 TL ve üstü	74	36,1
	Toplam	194	94,6
	Cevapsız	11	5,4
Toplam		205	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya toplam 205 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %44,4’ü kadın öğrencilerden oluşurken, %55’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyi açısından dağılımına bakıldığında en yüksek oranda katılım gösteren %25,9 oranında 6. sınıf, %22,9’u 7. ve 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okul türü açısından katılımcıların %57,1’si Ortaokul, %24,4’ü Fen lisesi, %15,6’sı Anadolu lisesi ve %2,9’u İHL öğrencilerinden oluşmaktadır. Aile gelir seviyesi 4500TL ve altı olan düşük gelir seviyesinde %30’ luk bir kitle bulunurken, %37,6’si 4501-8500 TL aralığında orta gelir grubunda bulunan bir kitle söz konusudur. 8501 TL ve üzeri yüksek gelir düzeyinde olan %36,1’ lik bir kitle tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Okula Yabancılaşma Düzeylerine Dair Bulgular

Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar “Kuralsızlık” (beş maddeden oluşmaktadır:3.7.11.15.16.), “Güçsüzlük” (dört maddeden oluşmaktadır:1.5.9.13.), “Anlamsızlık” (beş maddeden oluşmaktadır: 2.6.10.14.17) ve “Sosyal Uzaklık” (üç maddeden oluşmaktadır: 4.8.12.) alt boyutlarıdır. Sorulara verilen cevaplar analiz edilmiş, elde edilmiş olan veriler cinsiyet değişkeni ile çaprazlanarak, frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri tespit edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Kuralsızlık Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 2.’de araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin ölçme aracına verdikleri cevapların frekans dağılımları, yüzde değerleri, ortalama puanları, t testi ve Anova testi değerleri görülmektedir.

“Kuralsızlık” alt boyutu; “Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum”, “Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşlarla konuşurum”, “Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum”, “Sıra ve duvarlara yazı yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım”, vb. tutum ifadelerini içermektedir.

Tablo 2: Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kuralsızlık Tutumları

Kuralsızlık		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Toplam	Ortalama	P
Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum	Kadın	35	15	17	13	11	91	2,45	
		38,5%	16,5%	18,7%	14,3%	12,1%	100,0%		
	Erkek	39	22	16	19	16	112	2,56	
		34,8%	19,6%	14,3%	17,0%	14,3%	100,0%		
Toplam		74	37	33	32	27	203	2,51	0,586
		36,5%	18,2%	16,3%	15,8%	13,3%	100,0%		
Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşlarla konuşurum	Kadın	26	27	11	18	9	91	2,53	
		28,6%	29,7%	12,1%	19,8%	9,9%	100,0%		
	Erkek	31	20	23	26	14	114	2,75	
		27,2%	17,5%	20,2%	22,8%	12,3%	100,0%		
Toplam		57	47	34	44	23	205	2,65	0,242
		27,8%	22,9%	16,6%	21,5%	11,2%	100,0%		
Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum	Kadın	24	23	19	15	10	91	2,60	
		26,4%	25,3%	20,9%	16,5%	11,0%	100,0%		
	Erkek	30	32	20	18	14	114	2,60	
		26,3%	28,1%	17,5%	15,8%	12,3%	100,0%		
Toplam		54	55	39	33	24	205	2,60	0,967
		26,3%	26,8%	19,0%	16,1%	11,7%	100,0%		
Sıra ve duvarlara yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım	Kadın	35	16	10	16	14	91	2,54	
		38,5%	17,6%	11,0%	17,6%	15,4%	100,0%		
	Erkek	56	17	9	16	13	111	2,22	
		50,5%	15,3%	8,1%	14,4%	11,7%	100,0%		
Toplam		91	33	19	32	27	202	2,36	0,130
		45,0%	16,3%	9,4%	15,8%	13,4%	100,0%		
Okulda kuralları çiğnemek hoşuma gider	Kadın	37	18	14	11	11	91	2,35	
		40,7%	19,8%	15,4%	12,1%	12,1%	100,0%		
	Erkek	50	26	17	9	12	114	2,18	
		43,9%	22,8%	14,9%	7,9%	10,5%	100,0%		
Toplam		87	44	31	20	23	205	2,26	0,391
		42,4%	21,5%	15,1%	9,8%	11,2%	100,0%		
Kuralsızlık	Kadın	91						2,49	
	Erkek	114						2,46	
Toplam		205						2,48	0,815

Tablo2.’de görüldüğü gibi katılımcıların “Kuralsızlık” tutumlarına dair frekans, yüzde, ortalama ve t testi bulguları incelenmiştir. Bu incelemelere göre; “Yakalanmadığım sürece okuldaki kuralları çiğnemekte sakınca görmüyorum”

ifadesinde %36,5 ile Kesinlikle katılmıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı “2,51” ve P değeri “,585” olarak bulunmuştur. Bu ifade ile ilgili olarak FLE1 kodlu erkek öğrenci “Okul kurallarını çiğnemenin doğru bir davranış olmadığını düşündüğüm için çiğnemem.” demiştir.

“Anma ve kutlamalarda genelde yanımdaki arkadaşlarla konuşurum” ifadesinde %27,8 ile Kesinlikle katılmıyorum seçeneği yine en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı “2,65” ve P değeri “,242” dir. Bu ifade ile ilgili olarak İHLK7 kodlu kız öğrenci “Saygı gerektiren anma ve kutlamalarda arkadaşlarımla konuşmam ama diğer türdeki kutlamalar bana sıkıcı gelince oyalanacak bir şeyler bulurum.” demiştir.

“Ders anlatılırken oyalanacak bir şeyler bulurum” ifadesine %26,8 ile Katılmıyorum seçeneğinin en yüksek oranda işaretlenen seçenek olduğu görülmektedir. Söz konusu ifadenin ortalama puanı “2,60” ve P değeri “,967” dir. Bu ifade ile ilgili olarak OE3 kodlu erkek öğrenci “Öğretmenimiz kısa bir konunun üzerinde uzun süre durunca oyalanacak şeyler bulurum.” demiştir.

“Sıra ve duvarlara yazı yazmamamız gerektiğini bildiğim halde bazen yazı yazarım” ifadesine ise; %45 ile Kesinlikle Katılmıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek durumundadır. Bu ifadenin ortalama puanı “2,36” ve P değeri “,130” dur. Bu ifade ile ilgili olarak ALK2 kodlu kız öğrenci “Ders sırasında sıkıldığım zaman sıralara ufak çizimler yaparım.” demiştir.

“Okulda kuralları çiğnemek hoşuma gider” ifadesinde %43,9 ile Kesinlikle Katılmıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı “2,25” ve P değeri “,391” dir. Bu ifade ile ilgili olarak OE8 kodlu erkek öğrenci “ Okul kurallarının disiplinimizi sağladığını düşündüğümden onları çiğnememeye çalışırım.” demiştir.

Tablo2.incelendiğinde araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin “Kuralsızlık” tutumları toplam boyut ortalaması açısından “2,48” ile düşük düzeyde bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeninin “Kuralsızlık” alt boyutu açısından bir farklılık oluşturup oluşturmadığı yapılmış t testi ile açıklığa kavuşturulmuştur. T testi sonucuna göre; erkek öğrencilerin toplam kuralsızlık boyutu ortalaması 2,46 olarak tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ise bu boyutta verdikleri cevapların ortalaması 2,49 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen ortalamalar kız ve erkek öğrencilerde birbirine çok yakın değerdedir. Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında yabancılaşma alt boyutlarından “Kuralsızlık” alt boyutu toplam puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. (P=815>.005)

“Kuralsızlık” alt boyutunda diğer sosyo-demografik değişkenlerin bir farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi amacıyla Anova analizi yürütülmüştür.

Tablo 3: Katılımcı Öğrencilerin Kuralsızlık Tutumlarının Sınıf Seviyesi, Okul Türü ve Aile Aylık Geliri Değişkenleri İle İlişkisi

Kuralsızlık	ANOVA					
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Seviyesi	Gruplar Arası	16,081	7	2,297	2,339	0,026
	Grup İçi	193,512	197	0,982		
	Toplam	209,593	204			
Okul Türü	Gruplar Arası	12,030	3	4,010	4,080	0,008
	Grup İçi	197,563	201	0,983		
	Toplam	209,593	204			
Aile Aylık Gelir	Gruplar Arası	5,942	5	1,188	1,116	0,353
	Grup İçi	200,239	188	1,065		
	Toplam	206,180	193			

Tablo 3. incelendiğinde katılımcı öğrencilerin aile aylık gelir değişkeni açısından kuralsızlık boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır (p>.05). Ancak katılımcı öğrencilerin ölçeğin kuralsızlık boyutunda verdikleri cevapların toplam puanları arasında sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir [F(7-197) =2,339; p=.026<.05]. Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testi (LSD) yürütülmüştür. Bu bağlamda, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin kuralsızlık alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının 9. ve 10. sınıfta okuyan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine Tablo 3.’te görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin, ölçeğin kuralsızlık boyutundan elde ettikleri toplam puanları arasında okul türü değişkeni açısından da anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [F(3-201) =4,080; p=.008<.05]. Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testi (LSD) yürütülmüştür. Bu bağlamda, Ortaokulda ve Fen lisesinde okuyan öğrencilerin kuralsızlık alt boyutuna verdikleri

cevapların puan ortalamasının, İmam Hatip lisesi ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin verdikleri cevapların puan ortalamasından düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Güçsüzlük Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 4'te araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin "Güçsüzlük" alt boyutuna dair verdikleri cevapların frekans dağılımları, yüzde değerleri, ortalama puanları ve t testi değerleri görülmektedir.

"Güçsüzlük" alt boyutu; "Okulda geleceğimle ilgili kararlar alınıyor, ancak hiç kimse benim fikrimi sormuyor", "Bu günlerde bu okulda kime güvenebileceğimi bilemiyorum", "Bu okuldaki olaylar o kadar karmaşık bir hal aldı ki, gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum", "Bazen okulda arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum" gibi tutum ifadelerini içermektedir.

Tablo 4: Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Güçsüzlük Tutumları

Güçsüzlük		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Toplam	Ortalama	P
Okulda geleceğim ile ilgili kararlar alınıyor ama hiç kimse benim fikrimi sormuyor	Kadın	29 31,9%	33 36,3%	10 11,0%	6 6,6%	13 14,3%	91 100,0%	2,35	
	Erkek	49 43,0%	27 23,7%	18 15,8%	8 7,0%	12 10,5%	114 100,0%	2,18	
Toplam		78 38,0%	60 29,3%	28 13,7%	14 6,8%	25 12,2%	205 100,0%	2,26	0,380
Bugünlerde bu okulda kime güvenebileceğimi bilmiyorum	Kadın	22 24,2%	19 20,9%	26 28,6%	12 13,2%	12 13,2%	91 100,0%	2,70	
	Erkek	43 37,7%	19 16,7%	23 20,2%	13 11,4%	16 14,0%	114 100,0%	2,47	
Toplam		65 31,7%	38 18,5%	49 23,9%	25 12,2%	28 13,7%	205 100,0%	2,58	0,243
Bu okuldaki olaylar o kadar karmaşık bir haldeki gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum	Kadın	21 23,1%	23 25,3%	19 20,9%	13 14,3%	15 16,5%	91 100,0%	2,76	
	Erkek	35 30,7%	23 20,2%	19 16,7%	24 21,1%	13 11,4%	114 100,0%	2,62	
Toplam		56 27,3%	46 22,4%	38 18,5%	37 18,0%	28 13,7%	205 100,0%	2,68	0,492
Bazen okulda arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum	Kadın	31 34,8%	23 25,8%	17 19,1%	10 11,2%	8 9,0%	89 100,0%	2,34	
	Erkek	59 51,8%	17 14,9%	16 14,0%	15 13,2%	7 6,1%	114 100,0%	2,07	
Toplam		90 44,3%	40 19,7%	33 16,3%	25 12,3%	15 7,4%	203 100,0%	2,19	0,153
Güçsüzlük	Kadın	91						2,53	
	Erkek	114						2,34	
Toplam		205						2,42	0,146

Tablo4.'te görüldüğü gibi katılımcıların "Güçsüzlük" tutumlarına dair bulgular incelendiğinde; "Güçsüzlük" alt boyutu ifadelerinden, "Okulda geleceğim ile ilgili kararlar alınıyor ama hiç kimse benim fikrimi sormuyor" ifadesinde %38 ile Kesinlikle katılmıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenektir ve bu ifadenin ortalama puanı "2,26" ve P değeri "0,380" dir. Bu ifade ile ilgili ALE10 kodlu erkek öğrenci "Ailem ve öğretmenlerim fikirlerimi göz ardı ediyor, desteklemiyorlar." demiştir.

"Bugünlerde bu okulda kime güvenebileceğimi bilmiyorum" ifadesinde ise %31,7 ile Kesinlikle katılmıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek durumundadır ve bu ifadenin ortalama puanı "2,58" ve P değeri "0,248" dir. Bu ifade ile ilgili OK1 kodlu kız öğrenci "Bu okulda etrafımdaki hiçbir arkadaşımı güvenilir bulmuyorum." demiştir.

"Bu okuldaki olaylar o kadar karmaşık bir hal aldı ki gerçekten neler olup bittiğini anlayamıyorum" ifadesinde %27,3 ile Kesinlikle katılmıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı

“2,68” ve P değeri “,492” dir. Bu ifade ile ilgili İHLK4 kodlu kız öğrenci “*Disiplinli bir okulumuz olduğu için olaylar çok sık olmuyor.*” demiştir.

“Bazen okulda arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum” ifadesinde %44,3 ile Kesinlikle Katılmıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenektir ve bu ifadenin ortalama puanı “2,19” ve P değeri “,153” dur. Bu ifadeyle ilgili OK4 kodlu kız öğrenci “*Arkadaşlarım tarafından kullanıldığımı düşünüyorum çünkü derslerdeki başarımdan dolayı sınav ve ödev konularında yardım istiyorlar.*” demiştir.

Tablo4.incelendiğinde araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin “Güçsüzlük” tutumları toplam boyut ortalaması “2,42” olarak tespit edilmiştir. Bu oran düşük düzey bir puandır.

Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması “2,34”, kız öğrencilerin verdikleri cevaplar ortalaması “2,53” olarak bulunmuştur. Elde edilen ortalamalar her iki cinsiyet için birbirine çok yakın oranda ve düşük düzeydedir. Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında yabancılaşma alt boyutlarından “Güçsüzlük” alt boyutu toplam puanları bakımından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur (P=146>.005).

“Güçsüzlük” alt boyutunda diğer sosyo-demografik değişkenlerin bir farklılık oluşturup oluşturmadığının tespit edilmesi amacıyla Anova analizi yürütülmüştür.

Tablo 5: Katılımcı Öğrencilerin Güçsüzlük Tutumlarının Sınıf Seviyesi, Okul Türü ve Aile Aylık Geliri Değişkenleri İle İlişkisi

Güçsüzlük	ANOVA					
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Seviyesi	Gruplar Arası	4,865	7	0,695	0,758	0,623
	Grup İçi	180,588	197	0,917		
	Toplam	185,453	204			
Okul Türü	Gruplar Arası	3,645	3	1,215	1,343	0,262
	Grup İçi	181,809	201	0,905		
	Toplam	185,453	204			
Aile Aylık Gelir	Gruplar Arası	5,831	5	1,166	1,255	0,285
	Grup İçi	174,679	188	0,929		
	Toplam	180,510	193			

Tablo 5. deki Anova analizi değerleri incelendiğinde katılımcı öğrencilerin güçsüzlük boyutuna dair vermiş oldukları cevaplardan elde edilen puanların, sınıf seviyesi, okul türü ve aile aylık gelir değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Anlamsızlık Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 6’da araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin “Anlamsızlık” alt boyutuna dair verdikleri cevapların frekans dağılımları, yüzde değerleri, ortalama puanları ve t testi değerleri görülmektedir.

“Anlamsızlık” alt boyutu; “Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır”, “Okulda aldığım eğitim sayesinde geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabilirim”, “Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum”, “Okulun sunduğu bilgileri, yaşamımda kullanma şansına sahibim”, “Bu okuldan mezun olmanın bana çok şey kazandıracakmış düşünüyorum” tutum ifadelerini içermektedir. Bu boyuta dair ifadeler ters kodlanarak analiz edilmiştir.

Tablo 6: Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Anlamsızlık Tutumları

Anlamsızlık		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Toplam	Ortalama	P
Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır	Kadın	9	10	20	40	12	91	2,60	
		9,9%	11,0%	22,0%	44,0%	13,2%	100,0%		
	Erkek	10	16	34	36	18	114	2,68	
		8,8%	14,0%	29,8%	31,6%	15,8%	100,0%		
Toplam		19	26	54	76	30	205	2,65	0,625
		9,3%	12,7%	26,3%	37,1%	14,6%	100,0%		
Okulda aldığım eğitim sayesinde geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabilirim	Kadın	5	11	17	33	25	91	2,32	
		5,5%	12,1%	18,7%	36,3%	27,5%	100,0%		
	Erkek	9	10	24	34	36	113	2,31	
		8,0%	8,8%	21,2%	30,1%	31,9%	100,0%		
Toplam		14	21	41	67	61	204	2,31	0,958
		6,9%	10,3%	20,1%	32,8%	29,9%	100,0%		
Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu	Kadın	6	5	7	25	48	91	1,86	
	6,6%	5,5%	7,7%	27,5%	52,7%	100,0%			
Erkek	11	11	6	27	59	114	2,02		

düşünüyorum		9,6%	9,6%	5,3%	23,7%	51,8%	100,0%		
Toplam		17	16	13	52	107	205	1,95	0,376
		8,3%	7,8%	6,3%	25,4%	52,2%	100,0%		
Okulun sunduğu bilgileri yaşamımda kullanma şansına sahibim	Kadın	10	9	18	32	22	91	2,48	
	Erkek	11	11	20	32	40	114	2,31	
		9,6%	9,6%	17,5%	28,1%	35,1%	100,0%		
Toplam		21	20	38	64	62	205	2,39	0,331
		10,2%	9,8%	18,5%	31,2%	30,2%	100,0%		
Bu okuldan mezun olmanın bana çok şey kazandıracığını düşünüyorum	Kadın	12	9	14	28	28	91	2,44	
	Erkek	15	10	22	18	49	114	2,33	
		13,2%	8,8%	19,3%	15,8%	43,0%	100,0%		
Toplam		27	19	36	46	77	205	2,38	0,592
		13,2%	9,3%	17,6%	22,4%	37,6%	100,0%		
Anlamsızlık	Kadın	91						2,34	
	Erkek	114						2,33	
Toplam		205						2,33	0,931

Tablo6.'da katılımcıların "Anlamsızlık" tutumlarına dair bulgular incelenmiştir. Elde edilen verilere göre Anlamsızlık boyutu ifadelerinden; "Okulda aldığım eğitim beni geleceğe hazırlamaktadır" ifadesinde %37,1 ile Katılıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı "2,65" ve P değeri " ,625" dir. Bu ifade ile ilgili FLE9 kodlu erkek öğrenci "Okulda aldığım eğitimin beni yalnızca yükseköğretim kurumları sınavına hazırladığını ve bu eğitimin gelecekte kullanabileceğim bir alanın olmadığını düşünüyorum." demiştir.

"Okulda aldığım eğitim sayesinde geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabilirim" ifadesinde ise yine %32,8 ile Katılıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı "2,31" ve P değeri " ,958 dir. Bu ifadeyle ilgili olarak ALE6 kodlu erkek öğrenci "Okulda aldığım eğitimin geleceğimle ilgili mantıklı kararlar alabileceğim kadar yeterli olmadığını düşünüyorum." cevabını vermiştir.

"Bu okulda başarı elde etmenin önemli olduğunu düşünüyorum" ifadesinde ise %52,2 ile Tamamen katılıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı "1,95" ve P değeri " ,376" dir. Bu ifade ile ilgili OK7 kodlu kız öğrenci "Evet, okulda başarı elde etmek önemlidir. Örneğin ben sınavlarda birinci olunca arkadaşlarım ve öğretmenlerim tarafından takdir edilince mutlu oluyorum." açıklamasında bulunmuştur.

"Okulun sunduğu bilgileri yaşamımda kullanma şansına sahibim" ifadesinde %31,2 ile Katılıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı "2,39" ve P değeri " ,331" dir. Bu ifade ile ilgili FLE8 kodlu erkek öğrenci "Okulda edindiğimiz bilgiler sadece bilimsel olup sosyal hayatımızda kullanabileceğimiz nitelikte değildir." demiştir.

"Bu okuldan mezun olmanın bana çok şey kazandıracığını düşünüyorum" ifadesinde %37,6 ile Tamamen katılıyorum seçeneği en yüksek oranda işaretlenen seçenek iken, bu ifadenin ortalama puanı "2,38" ve P değeri " ,592" dir. Bu ifade ile ilgili ALK3 kodlu kız öğrenci "Evet. Lise diplomam olmadan üniversitelere kayıt yaptıramadığım için mezun olabilmek önemlidir. Ancak başka ne kazandıracığını henüz bilmiyorum" demiştir.

Tablo6.incelendiğinde araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin "Anlamsızlık" tutumları toplam boyut ortalamasının "2,33" değerinde ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin verdikleri cevaplar ortalaması "2,33" iken, kız öğrencilerin verdikleri cevaplar ortalaması "2,34" olarak bulunmuştur. Elde edilen ortalamalar kız ve erkek öğrencilerde birbirine çok yakın miktarda ve düşük düzeydedir. Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında yabancılaşma alt boyutlarından "Anlamsızlık" alt boyutu toplam puanları bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. (P=,931>.005)

Tablo 7: Katılımcı Öğrencilerin Anlamsızlık Tutumlarının Sınıf Seviyesi, Okul Türü ve Aile Aylık Geliri Değişkenleri İle İlişkisi

Anlamsızlık	ANOVA					
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Seviyesi	Gruplar Arası	19,477	7	2,782	3,013	0,005
	Grup İçi	181,910	197	0,923		
	Toplam	201,387	204			
Okul Türü	Gruplar Arası	16,467	3	5,489	5,966	0,001
	Grup İçi	184,920	201	0,920		
	Toplam	201,387	204			
Aile Aylık Gelir	Gruplar Arası	7,168	5	1,434	1,465	0,203
	Grup İçi	184,028	188	0,979		

	Toplam	191,196	193			
--	--------	---------	-----	--	--	--

Tablo 7. incelendiğinde katılımcı öğrencilerin aile aylık gelir değişkeni açısından anlamsızlık boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Ancak katılımcı öğrencilerin ölçeğin anlamsızlık boyutundan elde ettikleri toplam puanlar arasında sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [$F(7-197) = 3,013$; $p=.005<.05$]. Bu farkın kaynağını saptamak üzere Post Hoc testi (LSD) yürütülmüştür. Bu kapsamda, 12. Sınıf öğrencilerinin anlamsızlık alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının tüm diğer sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin ölçeğin anlamsızlık boyutundan elde ettikleri toplam puanlar arasında okul türü değişkeni açısından da anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir [$F(3-201) = 5,966$; $p=.001<.05$]. Bu farkın kaynağını saptamak üzere Post Hoc testi (LSD) yürütülmüştür. Bu kapsamda, Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerinin kuralsızlık alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamasının, İmam Hatip lisesi, Fen lisesi ve Ortaokulda okuyan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Uzaklık Düzeylerine Dair Bulgular

Tablo 8.’de araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin “Sosyal Uzaklık” alt boyutuna dair verdikleri cevapların frekans dağılımları, yüzde değerleri, ortalama puanları ve t testi değerleri görülmektedir.

“Sosyal Uzaklık” alt boyutu; “Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim”, “Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum”, “Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim” tutum ifadelerini içermektedir.

Tablo 8: Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Uzaklık Tutumları

Sosyal Uzaklık		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Toplam	Ortalama	P
Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim	Kadın	5 5,5%	20 22,0%	21 23,1%	27 29,7%	18 19,8%	91 100,0%	3,36	
	Erkek	6 5,3%	21 18,4%	26 22,8%	21 18,4%	40 35,1%	114 100,0%	3,60	
Toplam		11 5,4%	41 20,0%	47 22,9%	48 23,4%	58 28,3%	205 100,0%	3,49	0,181
Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum	Kadın	8 8,8%	17 18,7%	25 27,5%	10 11,0%	31 34,1%	91 100,0%	3,43	
	Erkek	13 11,4%	14 12,3%	17 14,9%	25 21,9%	45 39,5%	114 100,0%	3,66	
Toplam		21 10,2%	31 15,1%	42 20,5%	35 17,1%	76 37,1%	205 100,0%	3,56	0,239
Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim	Kadın	3 3,3%	13 14,3%	16 17,6%	21 23,1%	38 41,8%	91 100,0%	3,86	
	Erkek	9 7,9%	17 14,9%	29 25,4%	18 15,8%	41 36,0%	114 100,0%	3,57	
Toplam		12 5,9%	30 14,6%	45 22,0%	39 19,0%	79 38,5%	205 100,0%	3,70	0,110
Sosyal Uzaklık	Kadın	91						3,55	
	Erkek	114						4,57	
Toplam		205						4,12	0,350

Tablo8.’de görüldüğü gibi katılımcıların “Sosyal Uzaklık” alt boyutuna dair bulgular incelendiğinde “Çıkış zili çaldığında bir an önce okulu terk etmek isterim” ifadesinde %28,3 ile Tamamen katılıyorum seçeneği en yüksek orana sahipken, bu ifadeden aldıkları ortalama puan “3,49” ve P değeri “ ,181” dir. Bu ifade ile ilgili OE10 kodlu erkek öğrenci “*Evet bir an önce okulu terk etmek isterim çünkü okulda yeteri kadar spor faaliyetleri yapılmadığı için kendi imkanlarımla spor faaliyetlerine giderim.*” demiştir.

“Okula gitmek zorunda olmadığım günlerde mutlu olurum” ifadesinde %37,1 ile Tamamen katılıyorum seçeneği yine en yüksek orana sahipken, bu ifadeden aldıkları ortalama puan “3,56” ve P değeri “ ,239 dur. Bu ifade ile ilgili ALE5 kodlu erkek öğrenci “*Dinlenip kendi başıma çalışacağım fazladan zamanım olabileceği için mutlu olurum. Okulda çoğu zaman öğretmenler dersi çok ağır işliyorlar, ben yarım saatte anlayabileceğim bir ders için saatlerce sınıfta aynı konuyu dinlemek zorunda kalıyorum. Bu beni çok zorluyor*” demiştir.

“Okuldan çıkınca bir an önce okul üniformamdan kurtulmak isterim” ifadesinde %38,5 ile Tamamen katılıyorum seçeneği en yüksek orana sahipken, bu ifadeden aldıkları ortalama puan “3,70” ve P değeri “,110” dir. Bu ifade ile ilgili OK2 kodlu kız öğrenci “Okul üniforması giyinmenin gereksiz olduğunu ve bizi sınırlandırdığını düşünüyorum.” demiştir.

Tablo8.incelendiğinde araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin “Sosyal Uzaklık” tutumları toplam boyut ortalaması “4,12” yüksek düzeyde bulunmuştur.

Cinsiyet açısından değerlendirme yapıldığında, erkek öğrencilerin “4,57” ortalama puana sahipken, kız öğrencilerin “3,55” ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalamalar dikkate alındığında erkek öğrencilerin okul ortamında daha yüksek düzeyde bir “Sosyal Uzaklık” duygusu taşıdıkları ifade edilebilir. Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında yabancılaşma alt boyutlarından “Sosyal Uzaklık” alt boyutu toplam puanları bakımından her ne kadar ortalama olarak erkek öğrencilerde daha yüksek bir ortalama elde edilmiş olsa da yapılan t testi sonucuna göre cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. (P=350>.005)

Tablo 9: Katılımcı Öğrencilerin Sosyal Uzaklık Tutumlarının Sınıf Seviyesi, Okul Türü ve Aile Aylık Geliri Değişkenleri İle İlişkisi

Sosyal uzaklık	ANOVA					
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Seviyesi	Gruplar Arası	204,003	7	29,143	0,474	0,853
	Grup İçi	12119,664	197	61,521		
	Toplam	12323,667	204			
Okul Türü	Gruplar Arası	29,981	3	9,994	0,163	0,921
	Grup İçi	12293,686	201	61,163		
	Toplam	12323,667	204			
Aile Aylık Gelir	Gruplar Arası	371,804	5	74,361	1,171	0,325
	Grup İçi	11939,527	188	63,508		
	Toplam	12311,332	193			

Tablo 9. incelendiğinde katılımcı öğrencilerin Sınıf seviyesi, Okul türü ve Aile aylık gelir değişkenleri açısından Sosyal Uzaklık alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır (p>.05).

Araştırmaya Katılan Özel yetenekli Öğrencilerin Okul Yabancılaşma Tüm Ölçek Ortalaması ile Sosyo-Demografik Etkenler İlişkisine Dair Bulgular

Tablo 10: Katılımcı Öğrencilerin Okul Yabancılaşma Tüm Ölçek Ortalaması ile Cinsiyet İlişkisi

Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	P
Okula Yabancılaşma Tüm Ölçek	Kadın	91	2,6455	0,71265
	Erkek	114	2,7667	1,91155

Tablo 10. incelendiğinde katılımcı öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından Okula yabancılaşma ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 11: Katılımcı Öğrencilerin Okul Yabancılaşma Tüm Ölçek Ortalamasının Sınıf Seviyesi, Okul Türü ve Aile Aylık Geliri Değişkenleri İle İlişkisi

Okul Yabancılaşma Tüm Ölçek	ANOVA					
		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Sınıf Seviyesi	Gruplar Arası	11,357	7	1,622	0,713	0,661
	Grup İçi	447,998	197	2,274		
	Toplam	459,356	204			
Okul Türü	Gruplar Arası	4,119	3	1,373	0,606	0,612
	Grup İçi	455,237	201	2,265		
	Toplam	459,356	204			
Aile Aylık Gelir	Gruplar Arası	17,524	5	3,505	1,503	0,191
	Grup İçi	438,525	188	2,333		
	Toplam	456,050	193			

Tablo 11. incelendiğinde katılımcı öğrencilerin sınıf seviyesi, okul türü ve aile aylık gelir seviyesi değişkenleri açısından “Okula yabancılaşma” ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Tüm bu açıklamalara ilaveten yapılan analiz sonuçlarına dayanarak; Özel yetenekli öğrencilerin okumuş oldukları okul ortamına “2,71” ortalamayla orta düzeyde bir yabancılaşma yaşadıkları ancak bu yabancılaşmanın bazı alt boyutlar haricinde tüm ölçek için sosyo-demografik etkenler ile ilişkili olmadığı ifade edilebilir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada; Özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullara yabancılaşma düzeylerini tespit etmek, tespit edilen yabancılaşma düzeylerinin farklı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisine dair arka planı ortaya çıkarmak üzere bir saha araştırması yapılmıştır.

Çalışmada, katılımcıların, sosyo-demografik özelliklerini ve okula yabancılaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla “okula yabancılaşma” ölçeğinde yer alan sorular sorulmuş ve katılımcıların cevapları analiz edilmiştir. Araştırmaya toplam 205 özel yetenekli öğrenci katılmıştır.

Elde edilen verilere göre, katılımcıların demografik bilgileri; cinsiyet açısından kadın %44,4, erkeklerin ise %55,6 oranında katılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların sınıf seviyesi açısından dağılımına bakıldığında en yüksek oranda %25,9 ile altıncı sınıf düzeyinde bir katılım görülmektedir. Okul türü açısından %57,1 ile ortaokul, %24,4 ile Fen lisesi öğrencilerinin en yüksek oranda katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların aile gelir seviyesi 8501 TL ve üzeri yüksek gelir düzeyinde olan %36,1' lik bir kitle tespit edilmiştir. 4501-8500 TL aralığında orta düzey gelir seviyesinde %37,6'lük bir kitle bulunurken, 4500 TL ve altı düşük gelir grubunda ise %21'lik bir kitle tespit edilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine dair bulgular incelendiğinde tüm ölçek için okula yabancılaşma düzeyinin “2,41” lik ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında çalışmanın uygulandığı Özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullara orta düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Konu ile ilgili benzer çalışmalardan Şimşek ve Katıtaş (2014) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)” isimli, ilköğretim ikinci kademe olarak ifade ettiği ortaokul öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmada, öğrencilerin okula düşük düzey bir yabancılaşma yaşadıklarını tespit edilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullara orta düzeyde hissettikleri yabancılaşmanın bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisini tespit etmek üzere yapılmış olan bu çalışmanın analizlerine göre ise cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve aile gelir seviyesi değişkenleri ile okula yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bilgiler ışığında araştırma kapsamında üretilmiş olan; H5. “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı yabancılaşma düzeyleri arasında bir ilişki vardır” hipotezinin doğrulanmadığı görülmüştür.

Konu ile ilgili yapılan literatür taramalarında, cinsiyet değişkenine göre yabancılaşma düzeylerinin farklılaşmadığı yönünde bir çok açıklama söz konusudur. Bunlardan bazıları; Gedik ve Cömert (2018), Çelik (2005) yabancılaşma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını rapor etmişlerdir. Bu çalışmaların dışında Şimşek ve Katıtaş (2014) ise cinsiyetin okula yabancılaşma düzeylerinde bir farklılık oluşturduğunu ifade etmektedir.

Çelik (2005:66) çalışmasında aile gelir seviyesinin okula yabancılaşma düzeyinde farklılık oluşturması ile ilgili konu ile ilgili literatürde birbiri ile çelişen sonuçlar söz konusu olduğunu ifade etmektedir. O'na göre; Keniston (1967), yabancılaşma düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını belirtirken; Şimşek ve Katıtaş (2014), Murdock (1994) çalışmalarında, alt gelir seviyesinde olan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin, orta ve üst gelir seviyesinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Mackey (1974), Seidel (1991), Trusty (1992) ve Sanberk (2003) ise alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin orta ve üst gelir seviyesinde bulunan öğrencilere göre daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmektedir.

Sınıf seviyesinin okula yabancılaşma düzeylerinde farklılaşma yaratması ile ilgili olarak ise Gedik ve Cömert (2018), Ortaöğretim öğrencileri üzerinde uyguladıkları çalışmada sınıf düzeyinin okula yabancılaşma düzeylerini anlamlı bir biçimde farklılaştırdığını belirtmektedirler. Yine aynı şekilde aynı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının lise türü değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilmektedir.

Yapılmış olan bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri dört alt boyutta incelenmiştir. Bu alt boyutlardan Kuralsızlık alt boyutundan elde edilen toplam puanlar incelendiğinde bu alt boyuttan elde edilen toplam ortalamasının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Kuralsızlık alt boyutunda özel yetenekli öğrencilerin ortalama puanlarının cinsiyet ve öğrencilerin aile aylık gelir değişkeni açısından elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Ancak katılımcı öğrencilerin ölçeğin kuralsızlık boyutundan elde

ettikleri toplam puanlar arasında sınıf seviyesi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. H1 “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı güçsüzlük düzeyleri arasında bir ilişki vardır”? hipotezi elde edilmiş bulgulara dayanarak kısmen doğrulanmıştır.

Alt boyutlardan güçsüzlük alt boyutundan elde edilen toplam ortalamasının da düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Güçsüzlük alt boyutunda özel yetenekli öğrencilerin ortalama puanlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve aile aylık gelir değişkeni ile Güçsüzlük alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Bu bağlamda araştırmada üretilmiş olan hipotezlerden H2 “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı güçsüzlük düzeyleri arasında bir ilişki vardır”? hipotezi elde edilmiş bulgulara dayanarak doğrulanmamıştır.

Alt boyutlardan anlamsızlık alt boyutundan elde edilen toplam ortalamasının da yine düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamsızlık alt boyutunda özel yetenekli öğrencilerin ortalama puanlarının cinsiyet ve öğrencilerin aile aylık gelir değişkeni açısından elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Ancak katılımcı öğrencilerin ölçeğin anlamsızlık boyutundan elde ettikleri toplam puanların, sınıf seviyesi ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda H3 “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı anlamsızlık düzeyleri arasında bir ilişki vardır”? hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

Alt boyutlardan Sosyal uzaklık alt boyutundan elde edilen toplam ortalamasının diğer alt boyutlardan farklı olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal uzaklık alt boyutunda özel yetenekli öğrencilerin ortalama puanlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve aile aylık gelir değişkenlerinin anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada üretilmiş olan hipotezlerden, H4 “Özel yetenekli öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ile okula karşı sosyal uzaklık düzeyleri arasında bir ilişki vardır”? hipotezi elde edilmiş bulgulara dayanarak doğrulanmadığı görülmektedir.

Sosyal uzaklık alt boyutundan elde edilmiş olan veriler; cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin “4,57” ortalama puana sahipken, kız öğrencilerin “3,55” ortalama puana sahip olması dikkate alındığında erkek öğrencilerin okul ortamında daha yüksek düzeyde bir “Sosyal Uzaklık” duygusu yaşadıkları ifade edilebilir. Elde edilmiş olan bu sonuç dikkat çekici ve düşündürücü bir sonuçtur.

Alt boyutlar ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde yine birbiri ile çelişen sonuçların elde edilmiş olduğu görülmektedir. Ulaşılmış olan kaynaklardan Gedik ve Cömert (2018)’ de ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre güçsüzlük boyutunda anlamlı fark gösterdiği, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve ölçeğin genelinde ise anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Yine aynı çalışmaya göre ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının sınıf düzeyi değişkenine göre güçsüzlük, anlamsızlık, sosyal uzaklık ve boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı fark gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmektedir. Okul türü açısından yapılan değerlendirmede ise ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşmaya ilişkin algılarının lise türü değişkenine göre, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve ölçeğin genelinde anlamlı fark gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Çiftçi (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri güçsüzlük boyutu orta üstü olarak bulunurken, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık boyutlarında okula yabancılaşma düzeyi orta seviyede olduğu bulunmuştur. Anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık boyutlarında ve okula yabancılaşmanın genelinde ise cinsiyet değişkenine göre öğrenci algılarında anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında ortalama bir düzeyde yabancılaşma yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca çalışmada sosyo-demografik bazı özellikler ile yabancılaşma ilişkisi araştırılmış ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile yabancılaşmanın alt boyutlarından anlamsızlık ve kuralsızlık boyutlarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Elde edilmiş olan bu bulgular benzer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak sosyal uzaklık boyutunda elde edilen yüksek yabancılaşma düzeyi özel yetenekli öğrenciler bağlamında üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur. Bu sonuç, özel yetenekli öğrencilerin içinde buldukları okul ortamındaki diğer bireyler ile ciddi sosyal uzaklık yaşadıkları ve kendilerini içinde buldukları gruba mensup hissetmedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

SONUÇ

Bir ülkenin sahip olduğu özel yetenekli bireylerin o ülkenin en önemli doğal kaynaklarından biri olduğu ve bu bireylerin potansiyelinin o ülkenin sosyo-ekonomik ve gelişimsel yapısını etkileyen önemli kaynaklar olduğu

yadsınamaz bir gerçektir. Özel yetenekli öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren (Silveman,1994'ten akt. Hökeleki 2007: 372) kendi potansiyelinin farkında ve ülkenin geleceğine katkı sağlayacak donanımda yetiştirilmesi ülke ve insanlık adına önemli katkılar sağlayacaktır.

Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik uygulanan eğitim politikaları ile onların ülkenin geleceğine en önemli katkıları yapabilecek donanımda yetiştirilmesi, maddi ve manevi olarak desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler olarak yetiştirilmeleri hem kendileri hem de toplumsal yapı üzerinde olumlu değişimler meydana getirecektir (Akbaş, 2004: 1-3).

Ülkemizde gelişme ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması noktasında birçok hamleler yapılmakta ve girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimlere katkı sağlayacak en önemli kaynaklardan biriside ülkelerin sahip olduğu özel yetenekli öğrencilerdir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin okul ortamlarında duydukları gereksinimlerin belirlenmesi, onların bu ortamlarda mutlu ve kendini gerçekleştirme potansiyeli ile donatılması, iyi yetişmelerine önemli katkı sağlayacaktır. Aksi halde aidiyet duygusu ile bağlanmadıkları, mensubiyet hissetmedikleri ortamlarda, ne kendi ülkelerine ne de içinde yaşadıkları topluma gerekli katkıyı sağlayamayacaklar ve dolayısı ile ülkenin sahip olduğu bu yeri doldurulamaz doğal kaynak heba edilmiş olacaktır.

Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin okul ortamlarında duydukları yabancılaşma düzeylerinin tespiti ve bu konuda bazı önleyici ve iyileştirici tedbirlerin alınması önem arz etmektedir. Bu konuda önemli çalışmaları olan Hasan Sait Tortop'ta kendi sosyal medya hesabından konu ile ilgili olarak *“Ülkeler üstün zekahlar ile çalışma yapanların yetişmesine odaklandıkları kadar, onların kaybedilmemesi, değerlendirilmesi, kazanılması konusuna da odaklanmalıdırlar. Gelişmiş ülkelerin bu ikincisine daha çok odaklandıklarını gözlemleyebiliyoruz”* sözlerini paylaşarak konunun önemine vurgu yapmıştır.

Bu araştırmada, özel yetenekli bireylerde okula yabancılaşma düzeyinin “orta düzey” olarak tespit edilmiş olması ve zamanla artma tehlikesi taşınması, göz ardı edilmemesi ve üzerinde durulması gereken bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca genelde orta düzey dahi olsa özellikle sosyal uzaklık alt boyutunda tespit edilmiş olan yüksek düzeyde yaşanan okula yabancılaşma ciddi bir sorun olarak görülmektedir.

ÖNERİLER

- ✓ Araştırmanın tüm sonuçları dikkate alındığında bu çalışma, özel yetenekli bireylerin okul ortamında yaşadıkları yabancılaşma düzeylerine dair önemli veriler sunmaktadır. Özel yetenekli bireylerin okul ortamında yaşadıkları yabancılaşma düzeylerinin tespit edilmesi yaşanan durumu açıklığa kavuşturacağı gibi, siyasi ve sivil toplum kuruluşlarına önemli veriler sunarak bu aktörlerin geliştireceği çözüm yolları için de bir projeksiyon sunmaktadır.
- ✓ Ülkemizde üstün ve özel yeteneklilerin eğitimi alanında onların sahip oldukları özellikler doğrultusunda hazırlanmış, farklılaştırılmış öğretim metodu ile eğitim görmeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Yapılmış olan bu çalışmanın sunduğu veriler ile özel yetenekli bireylerin okul ortamında yaşadıkları orta düzey yabancılaşmayı önleyecek olan tedbirlerin, en hızlı şekilde alınarak yaşadıkları yabancılaşmayı azaltmak son derece önemlidir.
- ✓ Özel yetenekli bireylerin üretkenliklerini sürdürebilecekleri zenginleştirilmiş okul ortamı hazırlamak, kendi bireysel ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda onları desteklemek, yüreklendirmek, örneğin; danışmanlık yaparak üretkenliklerini sürdürebilecekleri ve aktarabilecekleri düzenekler oluşturmak, yeni hobiler edindirmek ya da var olan hobilerini gerçekleştirebilecekleri imkanlar sunmak yararlı olacaktır.
- ✓ Özel yetenekli bireylerin kendi seviyelerindeki akranları ile sosyal ilişki ve iletişimlerinin sağlanması, geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu yolla özel yetenekli bireylerin duygu durumu ve ruh sağlığı korunmuş olacaktır.
- ✓ Özel yetenekli bireylerin okul ortamında yaşadıkları yabancılaşma duygusuna karşı ruhsal sağlamlığı artıracak profesyonel psiko – sosyal çalışmalar destekleyici girişimlerin de olumlu katkısı olacaktır.
- ✓ Sonuç olarak özellikle özel yetenekli bireyin biyolojik, psikolojik, sosyolojik iyilik halinin artırılması ve güçlendirilmesine ilişkin mikro, mezo ve makro olarak bütüncül çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.
- ✓ Yapılan bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesindeki bir Bilim ve Sanat Merkezinden 205 özel yetenekli bireye anket uygulanarak ve buna ek olarak 20 özel yetenekli birey ile de görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın daha fazla sayıda ve farklı bölgelerden öğrencilerin katılımı ile güçleneceği ve daha kapsamlı verilere ulaşılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bottomore, T. (1991). *Marxist Düşünce Sözlüğü*. (çev. Ve Derl. M. Tuncay), İletişim Yayınları, İstanbul.

Çelik, F. (2005). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*, Doruk Yayınları, Ankara.

Fromm, E. (1996). *Sağlıklı Toplum*, (çev. Y. Salman ve Z. Tanrısever) Payel Yayınevi, İstanbul.

Gedik, A. ve Cömert, M. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Yabancılaşma Düzeyleri, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,(15), 475 -497.

Hökelekli, H. (2007). Üstün yetenekli Öğrencilerin Değer Yönelimleri ve Eğitimleri, Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, *Hayati Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*.(s.372), Dem Yay., İstanbul.

Kılıç, E. (1997). “Ekonomik, Kültürel ve Politik Yabancılaşmanın, Hegel ve Marx’ta Farklılık Gösteren Yönlerin Sosyolojik İncelemesi,” *Sosyal Bilimler Dergisi*, c.8, S. 16, ss130-138.

Kurnaz, A., Çiftçi, Ü., Karapazar, H. (2013). Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 11, No. 26, 185-225, Aralık 2013.

Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S., (2002), Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar “Özel Eğitime Giriş”, Karatepe Yay., ss. 247, Ankara.

SAK, U. (2010). *Üstün Zekalılar: Özellikleri, Tanılanmaları Eğitimleri*, Maya Akademi Yayınevi, Ankara.

Sanberk, İ.(2003). “*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şimşek, H. vd.(2005). Okula Yabancılaşma Ölçeği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 16, Sayı 4, Nisan 2015, Sayfa 309-322.

Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 15, Sayı 1, Nisan 2014, Sayfa 81-99.

Tortop, H. S. ve Sarar, M.(2018). Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Bilgi Testi Geliştirme ve Algı Ölçeği Adaptasyon Çalışması, *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, Nisan, 5(1), 108-129

Okullarda ve Öğretmenlerde Akademik İyimserlik İnancına Yönelik Kavramsal Bir Çerçeve

A Conceptual Framework for Belief in Academic Optimism in Schools and Teachers

ÖZET

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmez unsurlarından biri olan öğretmenlerin, her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki yeniliklerden ve gelişmelerden etkilendiği görülmektedir. Pozitif psikoloji kaynaklı gelişen iyimserlik temelli akademik iyimserlik kavramı, yeterlik, akademik vurgu ve güven bileşenlerinin karşılıklı ilişkisel yapısı altında gelişmiştir. Öğretmen ve okul bağlamında incelenen akademik iyimserlik kavramının özellikle öğrencilerin ve okulların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Pek çok alanla ilişkisel olarak ele alınan akademik iyimserlik algısı, bu çalışmada daha çok okul ve öğretmen akademik iyimserliği çerçevesinde incelenmiş olup, konu ile ilgili mevcut alan yazın bağlamında literatür taraması şeklinde kavramsal bir çerçeve sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İyimserlik, Akademik İyimserlik, Yeterlik, Akademik Vurgu, Güven.

ABSTRACT

It is seen that it is affected by the innovations and developments in the field of education, as in every field, which is one of the indispensables of education and training. The optimism-based concept of academic optimism stemming from positive psychology has developed under the generally relational structure of competence, academic emphasis, and confidence boundaries. It is known that the concept of academic optimism, whose teacher and school frameworks are examined, is especially effective on the academic success of students and schools. The perception of academic optimism, which is considered in relation to many fields, has been examined within the framework of this thinking, mostly school and teacher academic optimism, and includes a framework that shapes the current field type literature principles on the subject.

Keywords: Optimism, Academic Optimism, Proficiency, Academic Emphasis, Confidence.


GİRİŞ

Sürekli ilerlemenin ve değişimin yaşandığı dünyamızda kalıcı davranış değişiklikleri oluşturmak, çağın gereklerine uyum sağlayabilmek, sorgulama ve problem çözme becerileri edinebilmek ve kendimizi gerçekleştirebilmemizin temeli şüphesiz eğitime dayanmaktadır (Anıl, 2009). Eğitim sisteminin en değerleri parçalarından olan okullar ve öğretmenler çağımızın beraberinde getirdiği yeniliklerden payına düşeni alarak etkilenmiştir. Hem mesleki yeterlilik hem de verilen sorumluluklar doğrultusunda dönüşüm geçiren öğretmenlik mesleğinde öğretmenin sahip olduğu rollerde yeniden şekillenmektedir. Bununla birlikte okulların eğitim ve öğretim sürecindeki yeri ve önemi de değişime uğramıştır (Eurydice, 2008). İyimserlik kavramı, eğitim bilimleri alanına psikolojiden kazandırılan pozitif psikoloji alanından temel almaktadır. Genel olarak kavram, bireyin geçmiş deneyimlerine bağlı olarak gelecek yaşamı ile ilgili olumlu beklentiler ve tutumlar içerisinde olması (Carver ve Scheirer, 2002), yaşanan zorluk ve problemlere rağmen her şeyin gelecekte daha iyiye gideceğine yönelik beklentisi (Goleman, 2000) olarak ifade edilmektedir. Olumlu yönde beklentileri olan iyimserler, yaşam deneyimlerinde pozitif noktalara odaklanmaktadır. Bu bağlamda iyimserlerin olumlu geçmiş deneyimlerini referans olarak gelecek deneyimleri hakkında olumlu beklentiler geliştirebilme yetenekleri olduğu belirtilmektedir (Seligman, 1990).

Örgütsel yapı içerisinde ele alınan iyimserlik kavramı örgütlerde paydaş bir duyguyu temsil etmektedir. Okul örgütleri tarafından bu paydaş duygu akademik iyimserlik olarak belirtilmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006). Daha çok grup dinamiklerinin etkili olduğu okul akademik iyimserliğinde okullar sahip oldukları öğrencilerini akademik yönden başarıya ulaştırabileceklerine ve bu akademik başarı yolunda öğrenci, öğretmen ve veli koordinasyonunu sağlayabileceklerine olan inanca sahiptirler. Bu inanç okulun en temel parçalarından biri olan öğretmenler tarafından da paylaşılmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006; Hoy, Woolfolk Hoy ve Kurz, 2008). Öğretmen akademik iyimserliğinde ise bir öğretmenin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve bilimsel bilgiye vurgu yaparak, öğrencilerin,

Ömer Seyhan¹ 

Arif Soylu² 

Muhammed Ercan³ 

İbrahim Halil Uçaktürk⁴ 

How to Cite This Article

Seyhan, Ö., Soylu, A., Ercan, M. & Uçaktürk, İ.H. (2023). "Okullarda ve Öğretmenlerde Akademik İyimserlik İnancına Yönelik Kavramsal Bir Çerçeve" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5968-5976. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67234>

Arrival: 22 November 2022

Published: 28 March 2023

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

¹ Mersin M.E.B., Uzm. Öğr., Mersin/Türkiye, ORCID: 0000-0001-9126-0868

² Mersin M.E.B., Uzm. Öğr., Mersin/Türkiye, ORCID: 0000-0001-9126-0868

³ Mersin M.E.B., Uzm. Öğr., Mersin/Türkiye, ORCID: 0000-0001-9461-8802

⁴ Mersin M.E.B., Uzm. Öğr., Mersin/Türkiye, ORCID: 0000-0002-6536-1996

velilerin ve okulun tüm eğitsel süreçlerde uyum içerisinde olmasına inanarak, olası sorunlar karşısında şahsi yeterliliğine inanıp, öğrencilerde akademik açıdan olumlu yönde bir gelişme sağlayabileceğine olan inançlarıdır (Hoy, Woolfolk Hoy ve Kurz, 2008). Akademik iyimserlikte temel amaç bu üç noktadaki etkileşimde tutarlı kalabilmenin yanında sürekli ve hızla değişen çağın şartlarına uyum sağlayarak öğrencilerde olumlu etki yapacak bir gücü bulundurmak (Beard, 2008).

Bu makale çalışması kapsamında ele alınan ve bir pozitif psikoloji terimi olan akademik iyimserlik kavramı, eğitim alanında birden çok araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Akademik iyimserlik esasen okuldaki akademik başarıyla doğrudan ilişkili bir kavramdır ve bu ilişki Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) ve bu alanda çalışan diğer araştırmacılar tarafından da (Hallmark, 2013; Güvercin, 2013; Nelson, 2012; Wagner, 2008) ele alınmıştır. Son zamanlarda Hoy ve çalışma arkadaşları (Hoy, Woolfolk Hoy & Kurz, 2008; Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010), temel itibari ile okul akademik iyimserliğine dayanan “öğretmenlerin akademik iyimserliği” kavramını çalışmışlardır. Okul akademik iyimserliğine göre daha öznel bir kavram olan öğretmen akademik iyimserliği, öğretmenin akademik vurgusu, veli ve öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde uyumlu olacaklarına olan güveni ve öğretmenlerin öz yeterlikleri ile öğrencilerin akademik performanslarında fark yaratabileceklerine olan inancıdır (Hoy, Woolfolk Hoy & Kurz, 2008). Öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen akademik iyimserliğin, okul ve öğretmenler bağlamında ele alınması ve konuya ilişkin kavramsal bir çerçevenin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu öngörülmektedir.

AKADEMİK İYİMSERLİK KAVRAMI

1960’lı yıllardan itibaren okul etkililiği ile ilgili araştırmaların temelinde öğrencilerin sahip olduğu akademik başarı üzerinde etkili olan faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Coleman tarafından 1966 yılında hazırlanan “Eğitimde Fırsat Eşitliği” adlı raporda ekonomik koşulların, aile yapısının ve sosyal oluşumların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu bunun yanı sıra okulların ise öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çok az bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Devam eden süreçte Coleman tarafından ortaya atılan iddiaların aksine okulların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çeşitli etkileri olabileceğine yönelik dikkatleri çeken farklı alanlardaki araştırmacılar okullar, öğretmenler, veliler ve öğrenciler hakkında okul başarısı ile ilişkisel araştırmalar yürütmüşlerdir (Bevel & Mitchell, 2012; Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy 2006).

Yine Edmonds (1979) tarafından yapılan çalışmada araştırmacı etkili bir okulu temel becerilere vurgu, güçlü liderlik, düzenli bir çevre ve öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler şeklinde belirtmiştir. Yaptığı araştırma sonuçlarına göre tamamen yanıldığı söylenemeyen Coleman’ın çıktıklarına paralel şekilde sonraki süreçlerde yürütülen araştırmalarda da sosyal ve ekonomik faktörlerin akademik başarı ile olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları ve okul etkililiği üzerinde sosyal ve ekonomik faktörlerin etkileri dışında farklı olarak “kolektif öğretmen etkinliği, güven ve akademik vurgu” örgütsel çerçevede ele alınmaya başlanmıştır (Bevel ve Mitchell, 2012). Akademik başarıya yönelik geleneksel görüş ilgi, yetenek ve motivasyon çerçevesinde gelişerek bu tür öğrencilerin daha yüksek akademik başarılar elde edebileceklerini savunmaktadır. Ancak Seligman (2002) söz konusu akademik başarı olduğunda üçüncü bir bileşen olan iyimserliğin önemini vurgulamaktadır. Diğer faktörler kadar önemli ve etkili olduğu belirtilen iyimserliğin öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir yapıda olduğu ifade edilmektedir (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008). Temelinde iyimser tutumu barındıran akademik iyimserlikte de öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak ve okulları en iyi şekilde geliştirmek amaçlanmaktadır (Smith & Hoy, 2007).

Akademik iyimserlik kavramı öğrencilerin akademik başarılarının önemsendiği, okulların öğrencilerin akademik yönden başarılı olmalarına yardım etme yeterliliğine sahip oldukları ve bununla ilgili olarak öğrenci ve velilerle iş birliği yapabileceklerine dair okul öğretmenleri arasında gelişen ve paylaşılan bir inançtır (McGuigan & Hoy, 2006). Genel olarak akademik açıdan iyimser ve pozitif eğilimli olan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre becerilerinin daha çok farkında olmakla birlikte öğrencilerle ve velilerle güven esasına dayanan bir ilişki kurmaktadır. Bununla birlikte akademik iyimserliği yüksek olan öğretmenlerin akademik çıktılar hakkında da olumlu beklenti ve tutum sergilemekte oldukları belirtilmektedir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Bunun yanı sıra akademik iyimserlik kavramı bir örgüt değişkeni olarak ele alınarak incelenebilmekte ya da kişisel olarak öğretmenlerin bir yatkınlığı olarak da değerlendirilebilmektedir (Kurz, 2006). Bozkurt ve Ercan (2017)’ a göre ise akademik iyimserlik öğrencilerin eğitim öğretim süreci, eğitim hayatında akademik anlamda başarılı olma gibi noktalarda olumlu bir inanç ve güven duygusuna sahip olmak anlamına gelmektedir. Bir anlamda başarısızlıktan çok başarıya odaklanarak bu tutum ve inanç birleşimini davranışlarına yansıtılmalarını ifade etmektedir. Akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerin bulunduğu bir okulda bu iklimin var olması demek öğrencilerin başarılı olacaklarına yönelik inanç ve güven duygusunun geliştiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. (Bozkurt ve Ercan, 2017). Akademik iyimserlik esas itibariyle başarılı bir eğitim için yalnız öğrencilerin değil öğretmenlerinde öğrenmesini, okulların verimli ve etkili bir eğitim ortamı olmasını, akademik başarının ve öğrenme süreçlerinin

okul yöneticileri ve veliler tarafından desteklenmesini kapsamaktadır. Genel bir bakışla bu kavramın hem okul kültüründe hem de öğretimde gelişmesi beklenmektedir. Akademik iyimserlik inancı yüksek bir öğretmenin ve okulun normal koşullardan daha etkin bir öğrenme standardı geliştirme hedefi olduğu da söylenebilir.

OKUL AKADEMİK İYİMSERLİĞİ

Akademik iyimserlik kavramı kişisel özellikler bağlamında uzunca bir süredir incelenmesinin yanında, eğitim alanındaki araştırmalarda nispeten daha yeni konu olmuş bir kavramdır. Okul özelinde akademik iyimserlik kavramı ele alındığında bireysel ölçüde tutumları değil daha çok örgütsel davranışları temsil etmektedir. Akademik vurgu, ortak yeterlik ve güven boyutlarında şekillenen okul akademik iyimserliğinde akademik performans yönünden belirli bir standardı olan okullarda gayret göstermeyen bir öğretmen okul örgütü tarafından bir yaptırım ile karşı karşıya kalabilmektedir (Hoy, 2006). Okul akademik iyimserliği boyutları Hoy (2006)'a göre birbiri ile karşılıklı ilişkisel bir yapıdadır. Tüm okul paydaşları akademik iyimserliği geliştirmek için beraber çalışırken bütünden farklı olarak ölçülebilir bileşenler ayrı olarak da değerlendirilebilmektedir. Ortak yeterlik, güven ve akademik vurgu bileşenleri sadece doğal yapılarından kaynaklanan ve işlevsel özelliklerinden değil aynı zamanda öğrenci başarısı üzerindeki pozitif etkileri noktasında da özelleşmektedirler. Okul akademik iyimserliğine yönelik boyutları ve karşılıklı ilişkilerini gösteren yapı Şekil 1'de gösterildiği şekildedir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006).



Şekil 1: Akademik İyimserliğin Üç Alt Boyutu

Akademik iyimserlik, akademik başarı noktasında okul bünyesinde bulunan güçlere ve yeteneklere olan inançların toplamını ifade etmektedir. Güven, akademik vurgu ve yeterlik bileşenleri ılımlı ve pozitif bir okul ortamı geliştirmek için ilişkisel ve ardışık bir sırayla çalışmaktadır. Hoy vd. (2006) tarafından akademik iyimserliğin eğitim öğretim faaliyetleri ve uygulamaları ile ilgili olarak sosyal ve ekonomik problemlerin çözümünde bir potansiyele sahip olduğu da bazı araştırmalarda ileri sürülmüştür. Okul akademik iyimserliğinin okul performansının belirleyiciliğinde güçlü bir etken olduğu yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Bunu destekler nitelikte Hoy ve çalışma arkadaşlarına (2006) göre de akademik iyimserliğin ilişkisel özellikleri olumlu bir akademik ortam oluşturabilmede etkili olmaktadır. Yine Hoy, Sweetland ve Smith (2002)'in, teorik bir model geliştirip test ettikleri okul akademik başarısını konu alan çalışmalarında elde edilen sonuçlara göre okul başarısı ile okul akademik vurgusu arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen okul akademik iyimserliği bileşenleri şu şekildedir:

Veli ve Öğrenciye Güven

Yaşamın her alanında paylaşılan ilişkilerde söz konusu olduğu gibi çeşitli bireylerin bir arada olduğu kurumlarda da güven ortamının sağlanması oldukça değerlidir. Fakat bu güven durumu karşılıklı sağlanması gereken bir durumdur. Okul akademik iyimserliği bileşenlerinden güven öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin karşılıklı tüm ilişkilerinde yer alan bir duygudur (Bogler ve Somech, 2004; Hoy, vd., 2006). Veli ve öğrenciye duyulan güven unsuru öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesi adına öğretim süreçlerinde destek sağlamaktadır. Öğretmenler tarafından sınıf ortamlarında güvenilir bir atmosfer oluşturulabilirse, öğrenciler daha rahat hareket edebilmekte ve yanlışlarından gereken dersi çıkarabilmektedirler. Öğrenciye güven duyulan bir okul ortamında öğrenciler okul ile daha senkron hareket ederek öğrenme için var olan fırsatları daha kolay yakalayabileceklerdir (Ekici, 2006).

Akademik Vurgu

Akademik açıdan belirlenen hedeflere yönelik mükemmeliyetçi bir yaklaşımı içeren akademik vurgu, bu doğrultuda yapılan örgütsel düzeyde psikolojik bir baskıyı temsil etmektedir. Okullardaki akademik vurgu, diğer faktörler gibi önemli ve etkili bir konumdur (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Okul kültürünün bir bileşeni olan akademik vurgu, temelini 1962 yılında Halpin ve Croft tarafından yapılan araştırmadan almaktadır. Yaptıkları araştırmada okul ikliminin geliştirilmesi ile okul ve öğretmenlerin özelliklerini analiz eden araştırmacıların edindikleri sonuçlara göre akademik vurgunun örgütsel düzeyde okul iklimi üzerinde etkili bir değişken olduğu

tespit edilmiştir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Akademik vurgu ile ilgili yapılan tanımlamalarda bazen vurgu yerine kullanılan baskı kelimesi aslında akademik başarı noktasında okulun tüm bileşenlerinin aynı noktada birleşerek bu konuda vurgu yapması anlamını taşımaktadır. Daha geniş kapsamda okullardaki akademik vurgu; okul tarafından yüksek hedeflerin konulması öğrencilerin başarı odaklı olarak eğitilmesi, öğrencilerin akademik başarıya değer ve önem vermesini içermektedir. Akademik vurgusu yüksek düzeyde olan kurumlarda, öğretmenler ve öğrenciler nihai hedeflerine ulaşabilmek adına yüksek bir motivasyon kaynağına sahip olmaktadır. Dahası akademik vurgu noktasında yüksek bir seviye yakalayan okullarda başarının ve kaliteli eğitsel çıktının değeri iyice kavranmış ve öncelikli bir konuma getirilmiş durumdadır (Friedman, 2007).

Ortak Öz Yeterlik

Öğretmenlerin sahip olduğu akademik iyimserlik alt boyutlarından öz yeterlik boyutu, okul özelinde ele alındığında öğretmenlerin sahip olduğu inancın tüm okul bileşenleri tarafından ortak öz yeterlik bağlamında incelenmesini içermektedir. Özellikle okullardaki akademik başarının yükseltilmesi hususunda yalnızca öğretmenlerin değil öğrenciler, veliler ve diğer okul paydaşlarının hedeflenen başarı kriterlerine ulaşabileceklerine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Başarıda etkisi olduğu yapılan araştırma sonuçları ile görülen sosyal ve ekonomik koşulların dahi uygun olmadığı durumlarda ortak bir öz yeterlik inancına sahip olan okullarda akademik açıdan başarı sağlandığı görülmektedir. Özetle, örgütsel düzeyde de ortak öz yeterlik başarıya giden yolda kilit bir role sahiptir. (Meleis, 2007). Bunun yanı sıra Hoy vd. (2006) tarafından yürütülen çalışmalarda, ortak öz yeterliğin sosyal ve ekonomik koşullardan, akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Hoy ve Tschannen (2003)'nın görüşüne göre ortak öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu koşullarda, akademik vurgu bileşeni de genel akademik başarı için kuvvetli bir etkene dönüşmektedir. Ortak öz yeterlik inancının yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri kişisel farklılıkları açıklamada etkili olmaktadır. Yine okuldaki öğretmen davranışlarının anlamlandırılmasında da ortak öz yeterlik kavramından yararlanılmaktadır. Sonuç olarak okul ortak öz yeterliği, öğrenci kazanımlarında ve okulun sahip olduğu kaynaklarını en iyi şekilde kullanmayı, velilerin çabalarına destekçi olmayı, disiplini, karar verme süreçlerin ve açık okul iklimi oluşturma gibi hususları kapsamaktadır.

ÖĞRETMEN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ

Gareis ve Tschannen-Moran (2014) eğitim ve öğretim süreçlerinin oldukça karmaşık bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Bir anlamda öğrenme süreçlerinin ilişkisel bir oyun olduğunu belirten araştırmacılar, bu süreci yöneten pek çok aktörün yer aldığından da bahsetmektedirler. Bu aktörler; öğretmenler, aileler, okul yöneticileri ve öğrencilerdir. Genel bir bakışla değerlendirildiğinde eğitim ve öğretim süreçlerinin tüm aktörleri eşzamanlı ve koordineli bir şekilde birlikte hareket etmektedirler. Etkili ve verimli öğrenme ortamının gelişimi ve işlevsel açıdan etkinliğin sağlanabilmesi için bunların dışında bazı bileşenlerin varlığı da önem taşımaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmesinin yanında öğretmenlerin tarih boyunca öğrencilerin akademik süreçlerinde ve yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Akademik iyimserliğin daha kişisel bir boyutta öğretmenler özelinde incelenmesi ile gelişen öğretmen akademik iyimserliği kavramı da aynı temelde gelişmektedir. Bandura (1977) tarafından geliştirildiği şekilde davranışlar, çevre ve kişisel faktörler olarak üç boyutla kavramsallaştırılan sosyal bilişsel kuram, insan davranışlarını anlamlandırma çabasında neticesinde geliştirilmiştir. Birbiri ile karşılıklı belirleyicilik bağlamında ifade edilen bu üç boyut bir yapıyı temsil etmektedir (Şekil 2.). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları akademik iyimserlik algısı bu üç faktörün karşılıklı etkileşiminin farklı yönlerini temsil etmektedir. Bu üçlü grup içerisinde öğretmenlerin öz yeterlilik algısı öğretmenlerin sahip olduğu kişisel faktörleri, öğretmenlerin velilere ve öğrencilerine olan güveni, güvenli bir çevreyi ve öğretmenlerin sahip oldukları akademik vurgu ise davranış ile ilgili yönleri oluşturmaktadır (Kurz, 2006).



Şekil 2: Akademik İyimserliğin Üç Bileşenin Karşılıklı İlişkisi

Akademik iyimserlik inancına sahip olan öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarılı olması için uygun ortam geliştireceği fikri kaçınılmaz olarak gelişmektedir. İyimserliğe sahip olan öğretmenler; söz konusu ders içeriklerinin her bir öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek amacıyla kendince bazı kriterler belirleyerek bu yönde uygulamalarda bulunurlar. Bunun yanında yine öğrenci, veli ve eğitim müfredatı ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler. (Kurz, 2006). Öğretmenin akademik iyimserlik inancına sahip olması bir anlamda eğitim ve öğretim sürecinde olumlu inanç ve düşüncelere sahip olması anlamındadır. Bilimsel açıdan gelişimin önemini bilerek ve bu yönde hedefler belirlemek, başarısızlıklar ve olumsuzluklarla mücadelede tüm okul paydaşlarına güvenmek ve başarılı sonuçlar elde edebileceklerine inanmak, bütün bu süreçleri paydaşlarla iş birliği içerisinde yürütebiliyor olmak akademik iyimserliği olan bir öğretmenin temel rolleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte yapılan araştırmalar öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğimn, Bevel ve Mitchell (2012)'in, akademik iyimserlik ve öğrencilerin okuma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarına göre ilgili değişkenler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında akademik iyimserliğin alt boyutları ile okuma puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu ve akademik iyimserliğin okuma başarısının bir yordayıcısı olduğu da yine ulaşılan araştırma sonuçlarındandır. Chang (2011) ise öğretmen akademik iyimserliği, öğrenci başarısı ve dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında akademik iyimserliğin öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları akademik iyimserlikleri ve inançları öncelikle öğretmenlerin düşüncelerine, daha sonra başarılı bir eğitim için neler yapabileceklerine ilişkin fikirlere ve kararlara sonrasında ise bu kararları gerçekleştirmeye yönelik davranışlara dönüşerek okul içinde ve dışında takip edilecek süreçlere ve yöntemlere öncülük etmede önem taşımaktadır. Kendisini başarılı, yetkin ve donanımlı hisseden öğretmenler bu duygularını öğrencilerine yönlendirerek akademik başarı noktasında birlikte ilerleyebileceklerdir. Hem öğretmen hem de öğrenciler kazandıkları pozitif ilerleme sayesinde aralarındaki güven bağına da güçlendirerek sağlam temele dayalı bir ilişki kurabileceklerdir (Yıldırım ve Yılmaz, 2017). Kurz (2006) tarafından geliştirilen öğretmen akademik iyimserliği bileşenleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin Akademik Vurgu İnancı

Öğretmenlerin sahip olduğu akademik başarıya yönelik eğilimlerinden bir tanesi olan vurgu inancı, akademik başarı açısından mükemmeliyetçi bir bakış için arayıştır ve temelinde okulu akademik başarı noktasında örgütsel olarak yönlendirmektir. Akademik vurgu, akademik açıdan oldukça yüksek ancak ulaşılabilir hedeflere varmada ortaya çıkan duygu ve inançlar çerçevesinde gelişmiştir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy,2006). Okullardaki öğrenme ortamları ciddi bir atmosfer içerisinde ve belli bir düzende faaliyetlerini sürdürmelidir. Belirli kurallar ve sınırlar dahilinde geliştirilecek olan ciddi bir öğrenme ortamı öğrenciler için motivasyon aracı olacak ve öğrencilerin başarılı olacaklarına dair bilinç düzeyleri artacaktır. Bir başka noktadan ele alındığında akademik vurgunun etkin bir öğrenme ortamı sağladığı ve genel olarak öğrencilerin başarılı olmayı istemeleri noktasında destek sağladığı belirtilmektedir (Kurz, 2006). Benzer şekilde Yılmaz ve Kurşun (2015) akademik vurgunun geliştirilmesinde öncelikli olarak okul tarafından akademik başarıya değer verilmesi gerektiğini ve bunu geliştirmek için de okulun tüm paydaşlarının işbirliğinde olmasının desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Destekleme çalışmalarına ek olarak motivasyon çalışmalarının yürütülmesi ve başarılı bir okul için sorumlulukların paylaştırılması gerektiğini de vurgulamışlardır. Okulda öğrenmeye dayalı bir ortam sunan akademik vurgu ile hedefleri yüksek olan öğretmenler, çalışmaya ilgisi yüksek olan öğrencileri yönlendirerek desteklemektedirler.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnancı

Kavram olarak öz yeterlik bir kimsenin herhangi bir konuda başarılı olabilmesi için gerekli olan davranışlarını yönetme ihtiyacı şeklinde ilk olarak araştırmacı Bandura tarafından 1975'te dile getirilmiştir. Öğretmen öz yeterlik kavramı da yine Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramı temelinde geliştirilmiştir (Kurz, 2006). Temelde bireyin bir görevi, sorumluluğu ya da hedefi etkili bir şekilde yerine geçektirebilmesi öz yeterlik kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Öz yeterlik bireylerin düşünceleri ve duygusal tepkileri üzerinde de etkili bir kavramdır. Öz yeterliği yüksek olan bireyler başarılması zor olan görevle söz konusu olduğunda bile daha azimli ve verimli olabilmektedirler. Aksine öz yeterliği düşük olan bireyler ise başarılması beklenen hedeflerin normalde olduğundan çok daha zor olduğuna inanmaktadırlar (Woolley vd., 2004). Nelson (2012)'a göre öğretmen akademik iyimserliğinin temel bir bileşeni olan öz yeterlik kavramı bir öğretmenin eğitim ve öğretim süreçlerindeki çalışmalarına, yapması gereken vazifelerinde kendilerine yönelik olan inançlarından oluşmaktadır. Bu inançlarının yanında başarıya yönelik genel tutumları ve öğrencilerinin de başarılı olabileceklerine dair inançları öz yeterlik kavramı kapsamında yer almaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi dolaylı yollar neticesinde gelişme göstermektedir. Akademik açıdan başarıda tek etken olmamakla birlikte öğretmen öz yeterliğinin başarı açısından oldukça önemli bir faktör olduğu yapılan araştırmalar neticesinde görülmektedir. Alan yazındaki ilgili araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin akademik başarıları ile öz

yeterliklerinin pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu sonuçları elde edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen öz yeterliği ve okul bünyesinde yapılan faaliyetlerdeki başarı arasında da yine pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Mruk, 2008; Shunk, 2012).

Öğretmenlerin Güven İnancı

Öğretmenlerin sahip olduğu akademik öz yeterlik ve vurgu inancının yanında akademik iyimserlikte var olan en önemli bileşenlerden birisi de öğretmenlerin güven inançlarıdır. Dürüstlük ve doğruluk ile birlikte anılan güven duygusu akademik iyimserliğin gelişiminde oldukça önemli bir konumdur. Öğrenci, okul ve veliler ile güven duygusu temeline dayanan ilişkiler geliştiren öğretmenler öğretim süreçlerinde ve sınıf ortamında daha rahat bir öğrenci grubuna hitap etmektedirler. Karşılıklı güven esasına dayalı sınıf içi ilişkilerde öğrencilerin derse katılımı, öğrenme istekleri, motivasyonları ve öğretmen tutumları da olumlu yönde gelişmektedir. Böyle ortamlarda öğrencilerde en iyi olanı yapma gayreti içerisinde kendi sınırlarını aşmaya daha kolay odaklanmaktadır. (Goddard, O'Brien ve Goddard, 2006). Akademik açıdan öğrencilerin ve okulun başarılı olacağına ilişkin inancın destekçisi olan güven boyutu, öğretmenlerin söz konusu öğrencilerin akademik başarısı için okulun tüm paydaşlarına olan güveni ve yine bu paydaşlarla birlikte iş birliği içerisinde olma durumunun yanı sıra farklı bir bakışla okul yöneticileri, veliler, öğretmenler ve öğrencilerle bütünlüğü kapsamaktadır. Bu yapı içerisinde yer alan her paydaş kararlara katılım ile eğitim süreci içerisinde bulunduğu için kendisini daha iyi hissedecek ve bunun beraberinde okula karşı güven duygusu da gelişecektir (Hoy ve McGuigan, 2006).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Pozitif psikoloji alanından eğitim alanına kazandırılan ve iyimserlik kavramının üzerinde yapılan çalışmalar neticesinde gelişen akademik iyimserlik kavramı; akademik vurgu, güven ve ortak öz yeterlilik bileşenlerinden oluşan bir yapıda gelişmiş olup temelde öğrencilerin akademik başarılarında fark yaratarak onları desteklemektedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri barındıran öğretmen akademik iyimserliğinin eğitsel çıktılarının kalitesinde ve belirlenen yüksek hedeflere ulaşılmasındaki payı oldukça büyüktür (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010). İlk olarak gelişen okul akademik iyimserliği bireysel iyimserlikten ziyade öğretmen, öğrenci ve veliyi içine alan örgütsel bir davranış şeklini temsil etmektedir. Akademik başarı yönünden belirli bir vizyonu olan okullarda okul akademik iyimserlik düzeyi yüksektir ve bu vizyon okulun tüm paydaşlarını etkilemektedir. Okul akademik iyimserliği boyutları Hoy (2006)'a göre birbiri ile karşılıklı ilişkisel bir yapıdadır. Tüm okul paydaşları akademik iyimserliği geliştirmek için beraber çalışırken bütünden farklı olarak ölçülebilir bileşenler ayrı olarak da değerlendirilebilmektedir. Ortak yeterlik, güven ve akademik vurgu bileşenleri sadece doğal yapılarından kaynaklanan ve işlevsel özelliklerinden değil aynı zamanda öğrenci başarısı üzerindeki pozitif etkileri noktasında da özelleşmektedirler.

Yapılan pek çok araştırmada okul akademik iyimserliği çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Çoban (2010) tarafından yapılan araştırmada okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada akademik iyimserlik ve alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Yine Çağlar (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu, akademik iyimserliğin değişime açık olmanın anlamlı bir göstergesi olduğu sonucu elde edilmiştir. Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından yapılan araştırmada okul akademik iyimserliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiş olup, akademik iyimserlik ve tüm alt boyutları ile okul ve öğrencinin akademik başarısı arasında doğrudan pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine Nelson (2012) tarafından yürütülen çalışmada ise Mississippi'de bulunan ortaokullardaki akademik başarı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin dahil edildiği çalışmada öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarısı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgunun öğrenci başarısı ile yüksek düzeyde ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Akademik iyimserliğin öğretmenler özelinde incelenmesi ile gelişen öğretmen akademik iyimserliği kavramı ise birbiri ile karşılıklı belirleyicilik bağlamında şekillenen üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları akademik iyimserlik algısı bu üç boyutun etkileşiminin çeşitli yönlerini temsil etmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlilik algısı öğretmenlerin sahip olduğu kişisel faktörleri, öğretmenlerin velilere ve öğrencilerine olan güveni, güvenli bir çevreyi ve öğretmenlerin sahip olduğu akademik vurgu ise davranış ile ilgili yönleri oluşturmaktadır (Kurz, 2006). Akademik iyimserlik inancı yüksek düzeyde olan öğretmenler, öğrencilerinin ve görev yaptıkları okulların ve öğrencilerinin olumlu niteliklerine odaklanarak bu duygularını diğer paydaşlara yansıtabilmektedirler. Alandaki yazarlar tarafından belirtildiği şekliyle insancıl bir

yaklaşım ve iyimser tutum öğrencide esneklik, açıklık ve esneklik geliştirmekte bu şekilde öğrencilerin öz belirlemelerini ve başarılarını da yükseltmektedir. Bu anlayıştaki öğretmenler öğrencilerine duydukları güven çerçevesinde öğrenci merkezli eğitim ortamlarında tutarlı öğretim modellerini benimseyebilmektedirler. Yine bu inançtaki öğretmenler bütün öğrencilerin öğrenebileceklerine ve öğrencilerin gereksinimlerine yönelik düzenlenen eğitim ve öğretim programlarına uyum sağlayabileceklerine inanmaktadırlar (Prawat, 1992). Yine akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki açıdan bağlılığına da dikkat çeken Kurz (2006) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin akademik iyimserlik inancı ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişki incelemiş, öğretmen akademik iyimserliği ile mesleğe bağlılık arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucu elde etmiştir. Wagner ve Dipaola (2011) tarafından yürütülen çalışmada ise yüksekokul öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile öğrenci başarıları ve okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile öğrenci başarıları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Geliştirilen öğretme modellerinin öğrenci odaklı olması gerektiğine inanan akademik iyimser öğretmenler aynı zamanda tüm süreçlerde öğrencileriyle kolektif bir çalışma yaparak tam bir güven içerisinde çalışmaktadırlar. Donovan (2014) tarafından yürütülen araştırmada akademik iyimserlik algısı bulunan öğretmenlerin bu algılarını nasıl besledikleri hakkında bir araştırma yürütülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları fikirlerinin desteklendiği, kendilerini değerli hissettikleri yapılan faaliyetlerle ilgili bilgilendirildikleri noktada akademik iyimserlik algılarını destekledikleri sonuçları elde edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeleri için sahip oldukları kendi yeteneklerine de güvenmektedirler. Tüm bu özellikleri çerçevesinde akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin başarılı okul ve öğrenci çıktı hedeflerine ulaşabilmeleri hususunda ne kadar önemli bir konumda olduğu görülmektedir.

Okul ve öğretmen akademik iyimserliğine yönelik yapılan bu derleme çalışmasında ilgili literatürde konu ile ilgili olarak yapılan çalışma sonuçları değerlendirildiğinde pozitif psikoloji alanından eğitim alanına entegre edilen akademik iyimserliğin genel olarak akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bu noktada okul başarısını arttırmada etkili olabilecek akademik iyimserliğin hem okul yöneticileri hem de öğretmenler tarafından benimsenmesi oldukça önemlidir. Konu ile ilgili ileriki araştırmalara kavramsal bir temel oluşturma niteliğinde tasarlanan bu çalışma dışında, nitel, nicel veya karma yöntemlerle yürütülebilecek farklı desenlerdeki araştırmalar yürütülebilir. Çalışma kapsamında çeşitli araştırmalar ve sonuçları incelenmiştir. Bu çalışmalarda ele alınan değişkenler ve örneklemelerden farklı örneklem ve değişken grupları ile çeşitli araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmanın uygulayıcı hedef kitesini öğretmenler, yöneticiler ve veliler oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik inancının özellikle akademik başarı üzerindeki pozitif etkisi incelenen araştırma sonuçlarında görülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin hem okulun hem de öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapması önerilmektedir. Eğitim ve öğretimin temel aktörleri olan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini geliştirmeleri, öz yeterlilik, güven ve akademik vurgu bileşenlerinden oluşan akademik iyimserlik algılarını geliştirmeleri önerilmektedir. Özellikle okullarda akademik iyimserlik algısının gelişmesi bir grup dinamiğine dayandığı için tüm okul paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) bu süreçte ekip olarak hareket etmesi ve ortak bir vizyon çerçevesinde akademik iyimserliği geliştirmeleri bir diğer öneri olarak sunulmaktadır.

SUMMARY

In our world where continuous progress and change are experienced, the basis of creating permanent behavioral changes, adapting to the requirements of the age, acquiring questioning and problem-solving skills and realizing ourselves is undoubtedly based on education (Anil, 2009). Schools and teachers, who are the most valuable parts of the education system, have been affected by the innovations brought by our age. In the teaching profession, which has been transformed in line with both professional competence and the responsibilities given, the roles of the teacher are reshaped. In addition, the place and importance of schools in the education and training process has also changed (Eurydice, 2008). The concept of optimism is based on the field of positive psychology, which is brought from psychology to the field of educational sciences. In general, the concept is expressed as the individual's positive expectations and attitudes about his future life depending on his past experiences (Carver & Scheirer, 2002), and the expectation that everything will get better in the future despite the difficulties and problems (Goleman, 2000). The concept of academic optimism, which is a positive psychology term and discussed within the scope of this article, has been studied by more than one researcher in the field of education. Academic optimism is essentially a concept that is directly related to academic success at school, and this relationship has also been discussed by Hoy, Tarter, and Woolfolk Hoy (2006) and other researchers working in this field (Hallmark, 2013; Güvercin, 2013; Nelson, 2012; Wagner, 2008). Recently, Hoy and colleagues (Hoy, Woolfolk Hoy & Kurz, 2008; Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010) have studied the concept of "teachers' academic optimism", which is fundamentally based on school academic optimism. Teacher academic optimism, which is a more subjective concept than school academic optimism, is the academic emphasis of the teacher, the confidence that parents and students will be compatible in the education-teaching processes, and the belief that teachers can make a difference

in the academic performance of students with their self-efficacy (Hoy, Woolfolk Hoy & Kurz, 2008). . It is predicted that it is important to deal with academic optimism, which significantly affects students' academic achievement, in the context of schools and teachers, and to reveal a conceptual framework on the subject. In the study created by scanning the literature, It was concluded that there is a moderate and positive relationship between the academic optimism levels of the schools and the levels of openness to change, and that academic optimism is a significant indicator of being open to change. In addition, a humanistic approach and optimistic attitude develop flexibility, openness and flexibility in students, thus increasing students' self-determination and success. Teachers with this understanding can adopt consistent teaching models in student-centered educational environments within the framework of their trust in their students. Again, teachers with this belief believe that all students can learn and that they can adapt to the education and training programs organized for the needs of the students.

KAYNAKÇA

- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programında Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 34(152), 87-100
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ: Prentice Hall.
- Beard, K. S. (2008). "An Exploratory Study Of Academic Optimism And Flow Of Elementary School Teachers". Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Beard, K.S., Hoy, W.K. Ve Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic Optimism Of Individual Teachers: Confirming A New Construct. *Teaching And Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bevel, R. K. Ve Mitchell, R. M. (2012). The Effects Of Academic Optimism On Elementary Reading Achievement. *Journal Of Educational Administration*, 50(6), 773-787.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence Of Teacher Empowerment On Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment And Organizational Citizenship Behavior In Schools. *Teaching And Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bozkurt, Ö. Ve Ercan, A. (2017). Akademik İyimserlik İle Performans Arasındaki İlişkinin Akademisyenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 251-263.
- Carver, C. S. Ve Scheier, M. F. (2002). Handbook Of Positive Psychology Optimism. Bulunduğu Eser: Snyder C. R. Ve Lopez S. J. (Ed.) *Optimism*. New York: Oxford University Press.
- Chang, H. (2011). A Study Of The Relationships Between Distributed Leadership, Teacher Academic Optimism And Student Achievement In Taiwanese Elementary Schools. *School Leadership And Management*, 31(5), 491-515.
- Çağlar, Ç. (2014). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Değişime Açıklık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (1), 94-113.
- Çoban, D. (2010). "Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dipaola, M. F. Ve Wagner, C. A. (2011). Academic Optimism Of High School Teachers: Its Relationship To Organizational Citizenship Behaviors And Student Achievement. *Journal Of School Leadership*, 21, 893-926.
- Donovan, S. R. (2014). "Learning From Academically Optimistic Teachers: Supporting Teacher Academic Optimism". Unpublished Phd. Thesis, Northeastern University .Boston.
- Edmonds. R. R. (1979). Effective Schools For The Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15- 27.
- Eurydice. (2008). *Levels Of Autonomy And Responsibilities Of Teachers In Europe*. [Http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Education/Eurydice/Documents/Thematic_Reports/094](http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Education/Eurydice/Documents/Thematic_Reports/094) (Erişim Tarihi: 11.07.2022).
- Ekici, G. (2006). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri İle Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, (Ss. 383-394).
- Friedman, M.D. (2007). *Academic Optimism In High Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University, Cleveland.
- Goddard, R., O'Brien, P. Ve Goddard, M. (2006). Work Environment Predictors Of Beginning Teacher Burnout. *British Educational Research Journal*, 32, 857-874.

- Goddard, R.G., Hoy, W.K. Ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, And Impact On Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–50.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zekâ (İkinci Baskı)*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güvercin, M. (2013). *Academic Optimism, Organizational Citizenship Behaviors, And Student Achievement At Charter Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Houston-Clear Lake, Texas.
- Hallmark, B. S. (2013). *Examining The Relationship Between Academic Optimism And Student Achievement: A Multi-Level Approach*. Unpublished Phd. Thesis, Texas A & M University, Texas.
- Hoy, W.K. (2006). Faculty Trust: A Key To Student Achievement. *Journal Of School Public Relations*, 23, 88-103.
- Hoy, W. K. Ve Tschannen-Moran, M. (2003). The Conceptualization And Measurement Of Faculty Trust İn Schools. Bulunduğu Eser: Hoy W.K. Ve Miskel C. (Ed.) *Studies İn Leading And Organizing Schools* (Pp. 181-207). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. Ve Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism Of Schools: A Force For Student Achievement. *American Educational Research Journal*. 43(3), 425-446.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K. Ve Kurz, N.M. (2008), Teacher's Academic Optimism: The Development And Test Of A New Construct, *Teaching And Teacher Education*, 24, 821–835.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. Ve Smith, P.A. (2002). Toward An Organizational Model Of Achievement İn High Schools: The Significance Of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Kurz, N. M. (2006). "The Relationship Between Teachers' Sense Of Academic Optimism And Commitment To The Profession". Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Meleis, A. I. (2007). Our Discipline And Its Structure. Bulunduğu Eser: Zuccarini M. Ve Kogut H. (Ed.) *Theoretical Nursing (4th Edition)* (Ss. 451–485). Philadelphia: Lippincott, Williams And Wilkins.
- Mcguigan, L. Ve Hoy, W.K. (2006), Principal Leadership: Creating A Culture Of Academic Optimism To Improve Achievement For All Students, *Leadership And Policy İn Schools*,5 (3), 203-229.
- Mruk, C. J. (2008). The Psychology Of Self-Esteem: A Potential Common Ground For Humanistic Positive Psychology And Positivistic Positive Psychology. *The Humanistic Psychologist*, 36, 143–158.
- Nelson, L. M. (2012). "The Relationship Between Academic Optimism And Academic Achievement İn Middleschools İn Mississippi". Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Southern Mississippi, Mississippi.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs About Teaching And Learning: A Constructivist Perspective. *American Journal Of Education*, 100(3), 354-395.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism: How To Change Your Mind And Your Life*. New York: Pocket Books.
- Seligman M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, And Positive Therapy. Bulunduğu Eser: Synder C.R. Ve Lopez S.J. (Eds.) *Handbook Of Positive Psychology* (Pp.3-12). New York: Oxford University Press.
- Shunk, D.H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Smith, P.A. Ve Hoy, W.K. (2007). Academic Optimism And Student Achievement İn Urban Elementary Schools, *Journal Of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic Optimism Of Virginia High School Teachers: Its Relationship To Organizational Citizenship Behaviors And Student Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, The College Of William And Mary, Virginia.
- Yıldırım, A. Ve Yılmaz, E. (2017). Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal Of Human Sciences*, 14 (2), 1215-1224.
- Yılmaz, E., Ve Kurşun, A. T. (2015). Okul Kültürü İle Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-69.

Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Psikolojik Sıkıntı Düzeyi ile İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining The Relationship Between The Level Of Covid-19 Psychological Distress and The Level Of Work-Related Emotional Burnout Of Classroom Teach

ÖZET

Ülkemizde ve dünya genelinde 2019 yılında baş gösteren Covid 19 pandemisi tüketim alışkanlıklarına, aile içi ilişkilerden, eğitimsel süreçlere ve hizmet verme biçimlerine kadar etkili olmuştur. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin Covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyiyle işe bağlı duygusal tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır, bu amaçla Günay (2021) tarafından geliştirilen ‘‘İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği’’ Ay, Oruç ve Özdoğru (2021) tarafından geliştirilen ‘‘ Covid 19 Psikolojik Sıkıntı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Kartal İlçesinde görev yapmakta olan 771 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise 183’ ü (% 73,5) kadın, 66’ sı (%26,5) erkek olmak üzere 249 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, bağımsız grup T testi, Anova ve ilişkisel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen ortalama puanlara sınıf öğretmenlerinde covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (40.21 ±9.29). Kaygı ve korku alt boyutu ortalama puanlarının, şüphe alt boyutu puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır (18.84±4.13). Covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyi ve işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyinde cinsiyet, medeni durum ve covid geçirme durumu lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ancak Covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyi açısından mesleki çalışma yılı değişkeni lehine anlamlı farklılaşma gözlemlenmiştir. İşe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalar göstermiştir. İlişkisel analiz sonucuna göre Covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyi ile işe bağlı duygusal tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19,İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik, Pandemi, Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

The Covid 19 pandemic started in our country and around the world in 2019. Students and teachers were most affected groups by this epidemic process. The "Work-Related Emotional Burnout Scale" developed by Günay (2021) and the "Covid 19 Psychological Distress Scale developed by Ay, Oruç and Özdoğru (2021) were used in this research. The population of the research consists of 771 classroom teachers working in İstanbul- Kartal The sample consists of 249 classroom teachers, 183 (73.5%) female and 66 (26.5%) male. The data were analyzed using the SPSS 22.0 package program. Descriptive analysis, independent group T test, Anova and relational analysis methods were used. The average scores obtained from the scale show that the level of covid 19 psychological distress is high in classroom teachers (40.21 ± 9.29). It was determined that the mean scores of the anxiety and fear sub-dimension were higher than the scores of the doubt sub-dimension (18.84±4.13). There was no significant difference in favor of gender, marital status and covid status in the level of Covid 19 psychological distress and work-related emotional burnout. However, a significant difference was observed in favor of the variable of professional working years in terms of the level of Covid 19 psychological distress. The level of work-related emotional burnout showed significant differences according to age and professional seniority variables. According to the result of the relational analysis, it was observed that there is a positive and significant relationship between the level of Covid 19 psychological distress and work-related emotional burnout.

Keywords: Covid 19, Work Related Emotional Burnout, Pandemic, Classroom Teach

GİRİŞ

Son yıllarda ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan değişimler iş yaşamından aile yaşamına, eğitim-öğretim uygulamalarından toplumsal yaşama kadar birçok açıdan insan yaşamını etkilemiştir.2019 yılının başında tüm dünyayı ve paralelinde ülkemizi etkisi altına alan ve covid-19 olarak bilinen bir salgın yaşanmaya başlamış ve hali hazırda etkilerini sürdürmektedir. Binlerce insanın hayatını kaybetmesinin yanında yaşamın birçok alanında büyük

Harun Tüysüz¹ 

Uğur Kaya² 

Selim Yiğit³ 

How to Cite This Article

Tüysüz, H., Kaya, U. & Yiğit, S. (2023). ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Psikolojik Sıkıntı Düzeyi ile İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’ International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5977-5982. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.67685>

Arrival: 13 December 2022

Published: 28 March 2023

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

¹ Dr., Kartal Millî Eğitim Müdürü, haruntuysuz54@gmail.com, İstanbul, ORCID: 0000-0002-5670-7430

² Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, 19ugur.kaya78@gmail.com, İstanbul, ORCID: 0000-0003-2075-016X

³ Okul Müdür Yrd., Millî Eğitim Bakanlığı, selimiyigitmem@gmail.com, İstanbul, ORCID: 0000-0002-2805-0902

değişimlerin yaşanmasına neden olan bu salgın süreci eğitim-öğretim alanında da birçok değişimi beraberinde getirmiştir.

Salgın sürecinde bir yıla yakın bir süre eğitim öğretim süreçleri önce uzaktan ardından ise karma, hibrit bir modelle sürdürülmek zorunda kalmıştır. Doğrudan insan odaklı ve hizmet esaslı bir işi olan öğretmenlik mesleğinin hem yönetsel anlamda hem de psikolojik olarak salgından etkilenmesi son derece doğaldır. Bu yeni dönemde özellikle temel eğitim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenler, değişen koşullara, uzaktan eğitim süreçlerine uyum göstermeye çalışırken, öğrencilere daha çok zaman ayırma, bireysel olarak onlarla daha çok ilgilenme, öğreticilik vasfı yanında rehber öğretmen gibi davranma gibi farklı rol ve yükleri de üstlenme durumları ile karşı karşıya kalmışlardır. Yeni şartlara her açıdan uyum yapma çabası ve oluşan belirsizlik ortamının öğretmenlik mesleğinden kaynaklı yaşam stresini beraberinde getirmesi ve bu yönde işe bağlı bir tükenmişliğin yaşanabilme riski doğmuştur.

Sözlük anlamıyla, çaba gösterememe ve gücünü yitirme durumu olarak tanımlanan tükenmişlik(sozluk.gov.tr), mesleki anlamda düşünüldüğünde iş performansının düşmesi biçiminde açığa çıkabilir. Bu durum çok çeşitli nedenlere dayandığı gibi son süreçte dünyanın yaşadığı salgın gerçeği ve bu durumun yarattığı talep değişimleri, beklentilerin artması gibi nedenlerle de ilişkili olması ve duygusal anlamda tükenmişliği de beraberinde getirmesi olağandır (Günay,2021).

Son zamanlarda özellikle örgüt psikolojisi alanında yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bir kavram olan tükenmişlik kavramı, ilk olarak başarılı olamama, enerji düşmesi, güç kaybı ve karşılanamayan istek ve beklentilerin iç güdülenmeyi etkilemesi olarak ifade edilmiştir. Tükenmişlik durumu ile karşı karşıya kalan çalışanlar, düşük istek, kendi yaptıkları göreve dair ve çalışma alanındaki diğer insanlara dair olumsuz duygular ve iletişimden kaçınma çabaları gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler (Yıldız, 2015). Hemen hemen her toplumsal ya da mesleki yapıda ortaya çıkma olasılığı olan tükenmişlik durumunun özellikle insana hizmet ile ilgili mesleki gruplarda ortaya çıkması ve bu durumun salgın sürecinin etkisi ile daha da yaygınlaşması olağandır.

Duygusal tükenmişlik kavramının kişinin kendi koşullarına, işle ilgili koşullara ya da çalışma ortamı ile ilgili koşullara dayalı olarak ortaya çıkabildiği gibi bunun yanında birçok faktörden de etkilenebildiğini araştırmalar ortaya koymaktadır. Salgın süreci ile ilgili olarak geliştirilen ölçme araçları, salgın döneminde korku, kaygı ve şüphe gibi duygu durumlarının ortaya çıkabildiğine dönüktür. Bu yönüyle bakıldığında özelde duygusal tükenmişliği buna bağlı olarak işe bağlı duygusal tükenmişliği salgın sürecinde oluşan bu psikolojik sıkıntı durumlarının etkileyebileceği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Salgın sürecinden hem insani hem de mesleki anlamda olumsuz etkilenme olasılığı yüksek olan mesleki sınıflardan biri olan öğretmenlik mesleğidir. Gelişim dönemi özellikleri ile daha hassas bir kitleye hizmet sunan temel eğitimde görevli öğretmenler bu süreçte hem öğreticilik rolünü yerine getirmeye çalışırken kendi ruhsal bütünlüklerinin yanı sıra öğrencilerin gelişimsel sağlığını korumak açısından da yoğun bir çabaya girişmişlerdir. Temel eğitimde görevli öğretmenlerin yaşanan salgın sürecinden mesleki anlamda ne kadar etkilendiklerinin araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, temel eğitim kademesinde görev alan öğretmenlerin salgın sürecinden kaynaklı ruhsal sıkıntı düzeyleri ile yaptıkları görevden kaynaklı mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyerek salgın sonrasında alınacak önlemlere ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli açılardan desteklenmesine yönelik çalışmalara ışık tutmaktır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin covid-19 psikolojik sıkıntı düzeyi nedir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin covid-19 psikolojik sıkıntı düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyleri sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin işe bağlı mesleki tükenmişlik düzeyi ile covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Temel eğitimde görevli sınıf öğretmenlerinin Covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyleri işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2008). İlişkisel tarama

modeli, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendirdeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul İli Kartal İlçesinde görev yapmakta olan 771 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise 183' ü (% 73,5) kadın, 66' sı (%26,5) erkek olmak üzere 249 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	66	26.5	26.5	26.5
	Kadın	183	73.5	73.5	73.50
Medeni durumunuz	Evli	197	79.1	79.1	79.1
	Bekar	52	20.9	20.9	20.9
Covid durumunuz	Geçirdim	65	26.1	26.1	26.1
	Geçirmedim	184	73.9	73.9	73.9
Mesleki kıdeminiz	1-10 yıl	51	20.5	20.5	20.5
	11-20 yıl	89	35.7	35.7	56.2
	21 ve üzeri	109	43.8	43.8	43,8
Yaşınız	20-30	13	5.2	5.2	5.2
	31-40	89	35.7	35.7	41.0
	41-50	87	34.9	34.9	75.9
	51 ve üzeri	60	24.1	24.1	24.1
	Toplam	249	100.0	100.0	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 73,5'i kadın, % 26,5'i erkek; % 79,1'i evli, %20,9'u bekarıdır. Katılımcı öğretmenlerin %26,1'i covid rahatsızlığı geçirdiğini % 73,9'u geçirmediğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki çalışma yılı olarak %20,5'i 1-10 yıl arasında kıdeme, %35,7'si 11-20 yıl arası kıdeme, %43,8'i ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahipken; % 5,2'sinin 20-30 yaş aralığında, %35,7'sinin 31-40 yaş aralığında, %34,9'unun 41-50 yaş aralığında, %24,1'inin ise 51 yaş üzerinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplanması Ve Analizi

Araştırma kapsamında veri elde etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 5 soruluk kişisel bilgi formu, Günay (2021) tarafından geliştirilen 6 maddeden oluşan "İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği" Ay, Oruç ve Özdoğru (2021) tarafından uyarlanan 12 maddelik " Covid 19 Psikolojik Sıkıntı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekler uzaktan erişim yoluyla örneklem gruba uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, cinsiyet, medeni durum, covid geçirme durumu, mesleki kıdem ve yaşa ilişkin bilgiler edinmek üzere sorular sorulmuştur.

Covid 19 Psikolojik Sıkıntı Ölçeği

Ay, Oruç ve Özdoğru (2021) tarafından uyarlanan Covid 19 Psikolojik sıkıntı ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersine puanlanan madde bulunmamakta, 1,2,3,4 ve 6. Maddeler korku ve kaygı boyutunu 5,7,8,9,10,11 ve 12. Maddeler şüphe boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 12 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde Covid 19 ile ilişkili psikolojik sıkıntı yaşandığı anlamına gelmektedir.

İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Ölçeği

Wharton(1993) tarafından geliştirilen ölçek Günay (2021) tarafından uyarlanmıştır. Toplamda 6 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekte tersine puanlanan madde bulunmamakta ve alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde işe bağlı tükenmişliği göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken öncelikle kişisel bilgi formuna ve ölçeklere verilen cevapların değişkenlere göre dağılımı, grupların ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen bağımsız değişkenlerle; Covid 19 psikolojik sıkıntısı ve işe bağlı duygusal tükenmişlik ölçeklerine ilişkin incelemede bağımsız gruplar arasındaki farkların anlamlılığını tespit etmek amacıyla "T-Testi", "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" testi kullanılmıştır. F değerleri için scheffe ve games-

howell testine başvurulmuştur. İstatistiklerin anlamlılıkları.05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır. Ayrıca Covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyi ölçek sonuçları ile işe bağlı duygusal tükenmişlik ölçek sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için Pearson Korelasyon Testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Covid 19 Psikolojik Sıkıntı Düzeyi Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf öğretmenleri ölçekten ortalama 40.21 ±9.29 puan almıştır (Tablo 2). Bu haliyle sınıf öğretmenlerinin covid 19 psikolojik sıkıntı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Covid 19 Psikolojik Sıkıntı Ölçeği Betimsel Analiz Bulguları

	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Psikolojik S	249	12.00	60.00	40.21	9.30

Mesleki Kıdem Durumuna Göre Covid-19 Psikolojik Sıkıntı Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Mesleki kıdem durumuna göre covid-19 psikolojik sıkıntı düzeyi toplam puan ortalamalarındaki farklılık Anova tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Anova analiz sonuçlarında kıdem durumuna göre covid-19 psikolojik sıkıntı düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşma göstermiştir. $F(2,246)=3,208$, $p=.04$, $n2=.03$. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü incelemek için izleme (post-hoc) testlerinden Scheffe analizi yapılmıştır. İzleme testi analiz sonuçları Tablo 4.'de sunulmuştur.

Tablo 3: Mesleki Kıdem Durumuna Göre Covid-19 Psikolojik Sıkıntı Düzeyi Anova Analiz Bulguları

Ölçek	1-10 yıl		11-20		21 ve ..		F(2,246)	n2
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss		
TOPLAM	39,7	9,7	41,80	9,4	40,2	9,3	3,208*	,03

* $p<.05$.

Tablo 4: Mesleki Kıdem Post-Hoc Scheffe Analiz Sonuçları

Mesleki kıdem	Mesleki kıdem	(I-J)	P
1-10 yıl	11-20	-4,08350	,043
	21 ve üzeri	-2,34790	,325
11-20	1-10	4,08350	,043
	21 ve üzeri	1,73559	,420
21 ve üzeri	1-10	2,34790	,325
	11-20	-1,73559	,420

Buna göre 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin covid-19 sıkıntı düzeyi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma ($p=.04$, $p<.05$) olup; covid-19 psikolojik sıkıntı düzeyi 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde daha yüksektir.

Mesleki Kıdem Durumuna Göre Mesleki Göreve Bağlı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Mesleki deneyim durumuna bağlı işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi toplam puan ortalamalarındaki farklılık Anova tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Anova analiz sonuçlarında kıdem durumuna göre işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşma göstermiştir. $F(2,246)=3,208$, $p=.04$, $n2=.03$ (Tablo 5). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü incelemek için izleme (post-hoc) testlerinden Games-Howell analizi yapılmıştır. İzleme testi analiz sonuçları Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 5: Mesleki Kıdem Durumuna Göre İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Anova Analiz Bulguları

Ölçek	1-10 yıl		11-20		21 ve ..		F(2,246)	n2
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss		
TOPLAM	18,5	6,3	20,50	6,3	17,9	4,9	5,374*	,04

* $p<.05$.

Tablo 6: Mesleki Kıdem Post-Hoc Games-Howell Analiz Bulguları

Mesleki kıdem	Mesleki kıdem	(I-J)	P
1-10 yıl	11-20	-1,96497	,180
	21 ve üzeri	,66703	,781
11-20	1-10	1,96497	,180
	21 ve üzeri	2,63200	,004
21 ve üzeri	1-10	-,66703	,781
	11-20	-2,63200	,004

Buna göre, 11-20 yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenleri ile 21 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma ($p=.004$,

$p<.05$) olup; işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi 11-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinde daha yüksektir.

Yaşa Göre İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Yaşa göre işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi toplam puan ortalamalarındaki farklılık Anova tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Anova analiz sonuçlarında yaş durumuna göre işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşma göstermiştir. $F(3,245)=3,833$, $p=.01$, $n2=.04$ (Tablo 7). Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu ve farklılaşmanın yönünü incelemek için izleme (post-hoc) testlerinden Games-Howell analizi yapılmıştır. İzleme testi analiz sonuçları Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 7: Yaşa Göre İşe Bağlı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Anova Analiz Bulguları

Ölçek	20-30	31-40	41-50	51...	F(3,245)	n2
Toplam MT	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
	17,8	7,3	20,3	6,3	19,0	5,3
					17,1	5,0
						3,833*
						,04

* $p<.05$.

Tablo 8: Yaş Durumu Post-Hoc Games-Howell Analiz Bulguları

Yaş	(I-J)	p
31-40	-2,50043	,654
41-50	-1,24226	,934
51 ve üzeri	,65256	,654
20-30	2,50043	,47
41-50	1,25817	,005
51 ve üzeri	3,15300*	,934
20-30	1,24226	,475
31-40	-1,25817	,129
51 ve üzeri	1,89483	,005
20-30	-,65256	,129
31-40	-3,15300*	,654

Buna göre 31-40 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri ile 51 ve üzeri yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinin işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma ($p=.005$, $p<.05$) olup; işe bağlı duygusal tükenmişlik düzeyi 31-40 yaş aralığında olan sınıf öğretmenlerinde daha yüksektir.

Covid-19'a Bağlı Ruhsal Sıkıntı Düzeyi İle Mesleki Görevden Kaynaklı Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

Temel eğitim kademesinde görevli öğretmenlerin Covid-19'a bağlı psikolojik sıkıntı ölçeği puanları ile mesleki görevden kaynaklı duygusal tükenmişlik ölçeği puanları pearson ilişkisel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir. Covid-19'dan kaynaklı ruhsal sıkıntı düzeyi ile mesleki görevlerden kaynaklı duygusal tükenmişlik düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,308$) anlamlı ($p<.05$) bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 9: Covid-19'dan Kaynaklı Psikolojik Sıkıntı Düzeyi İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki Bulguları

	1	2
Covid Toplam	-	,308
İ.Bağlı Tükenmişlik Toplam	,308	-

* $p<0.01$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada temel eğitimde görevli öğretmenlerin Covid 19'dan kaynaklı psikolojik sıkıntı düzeyi ile mesleki görevlerden kaynaklanan duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Şanlı ve Tan'ın (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin algıları ile cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kendilerinden daha fazla kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre daha fazla işe bağlı duygusal tükenmişlik hissettiklerini göstermekte ve bu yönüyle paralellik göstermektedir.

Aynı zamanda sonuçlar 31-40 yaş arasında olan sınıf öğretmenlerinin kendilerinden daha fazla yaşa sahip sınıf öğretmenlerine göre daha fazla işe bağlı duygusal tükenmişlik hissettiklerini göstermektedir. Kıdem olarak daha fazla çalışma yılına sahip öğretmenlere göre kalan çalışma sürelerinin daha fazla olması Covid 19 süreci ile birlikte belirsizliklerin artmasına ve bu durumun daha genç öğretmenleri iş ile ilgili olumsuz duygulara sevk ettiği düşünülebilir.

Nitekim Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı'nın (2014) yılında yaptıkları çalışmada genç öğretmenlerin yaşça büyük öğretmenlere nazaran genel tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki puanların daha yüksek

olduğu görülmektedir. Bu yaş kuşağı ve kıdeme sahip öğretmenler üzerinde nedensellik araştırmalarının yapılmasının ve gerekli eğitim çalışmaları ve iyileştirmelerin yapılmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Elde edilen bulgular temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Covid-19'dan kaynaklanan ruhsal sıkıntı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. 11-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin kendilerinden daha az çalışma yılına sahip öğretmenlere göre bu sıkıntıyı daha çok hissettiği görülmektedir. İşe bağlı duygusal tükenmişlik ve Covid 19 psikolojik sıkıntı düzeyi ile yaş, kıdem, cinsiyet, branş gibi demografik değişkenler arasında anlamlı ilişki gözlemlenmiştir. Bu durumun kapsamlı olarak incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler ile gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim çalışmalarında psikososyal destek etkinliklerinin öne çıkarılmasının ve işe bağlı duygusal tükenmişliğin çeşitli açılardan incelenmesi için sivil toplum kuruluşları ve öğretmen sendikalarının da katkı vereceği çalıştayların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bir diğer araştırma bulgusu sınıf öğretmenlerinin Covid-19'dan kaynaklanan psikolojik sıkıntı düzeyi ile mesleki görevlerden kaynaklı duygusal tükenmişlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum işe bağlı duygusal tükenmişliğin nedeninin covid-19 sıkıntısı olduğunu göstermese bile aralarında anlamlı ilişkinin olması işe bağlı duygusal tükenmişlik üzerinde covid-19 psikolojik sıkıntısının da bir etki faktörü olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde yer alan birçok araştırma genel olarak çalışanlarda özel anlamda da öğretmenlerde var olan tükenmişlik ile demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Ancak Covid 19 salgın süreci ile birlikte eve kapanma uzaktan çalışma gibi yeni ve öğretmenlik mesleğinin çok alışık olmadığı süreçler yeni koşulların yeni algı ve beklentilerin oluşmasına yol açmıştır. Bundan dolayı öğretmenlik mesleğinin insana hizmet ve temas odaklı bir meslek olduğu da düşünülürse tükenmişlik düzeylerinin bu yeni koşullardan etkilenmesinin büyük olasılık olduğu düşünülmektedir. Bu salgın süreci gibi yeni olumsuz ve ani gelişen bir sürecin öğretmenlik mesleğindeki tükenmişlikle anlamlı ilişkilerinin oluşup oluşmadığına dair bir çaba ortaya koymayı amaçlamış ise de doğasından kaynaklı olarak ortaya çıkan duygusal tükenmişliğin öğretmenlik mesleğinin yeni koşulları açısından yeniden ve farklı boyutları ile detaylı ve çok yönlü araştırılması, ele alınmasının bakanlık düzeyinde çeşitli tedbirlerin alınmasına mesleğe hazırlama, atama ve hizmetiçi eğitim süreçlerine ışık tutacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Ay, T., Oruç, D., & Özdoğru, A. A. (2021). Adaptation and evaluation of covid-19 related psychological distress scale turkish form. *Death Studies*.

Günay, A. (2021). İşe bağlı duygusal tükenmişlik ölçek çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Yıl: 2021 Cilt: 30 No: 1 Sayfa: 142-149

Gündüz, B., Çapri, B. & Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3 (1), 29-49.

Karakale, S. ve S. Canpolat, (2008). tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 147: 106-120

Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemleri.14.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları:49.

Kaya, B. (2020). Pandeminin ruh sağlığına etkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23: 123-124.

Özyürek, A. ve Çetinkaya, A. (2021). Covid-19 pandemi döneminde aile ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18(1), 96-106.

Şanlı,Ö.,Tan, Ç.(2017). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* Yıl:2017 Cilt: 27 No: 2 Sayfa:131-142

Yılmaz,E.,Yazıcı, N.,Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*.Sayı:24.

Yılmazdaban, B.(2018). Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.

İlkokulda Bilgisayar Destekli Öğretim Modelinin Kullanılması

Using The Computer Aided Education Model In Primary School

ÖZET

İlkokullar okul öncesi eğitim almadıysa çocuğun aile dışındaki ilk resmi eğitim kurumudur. İlkokul sadece bilgi ve beceriler edinilen bir kurum değil çocuğun her alanda başarılar elde etmesini sağlayan bir sistemdir. Çocuğun sosyalleşmesinde oldukça önemli bir basamak olan ilkokullar uzun süreler boyunca öğrencileri bünyesinde barındırır. Bilgi çağında teknolojinin ve internetin yaygınlığı ile çocuklar pek çok sesli, eğlenceli, hareketli, ışıklı uyarıların etkisi altındadır. Bundan hareketle geleneksel öğretim yöntemine bağlı olarak ders işlemek çocukların dikkatini canlı tutmakta sorunlar çıkarabilmektedir. Günümüzde geleneksel yöntem alternatif pek çok çağdaş öğrenme öğretme yöntemi kullanılmaktadır. Zengin içeriği ile bilgisayar destekli öğretim çocukların dikkatini canlı tutan, bireysel hızına bağlı olarak ilerlemesine yardımcı olan bir çağdaş model olarak anılmaktadır. Çalışmada ilkokuldaki derslerde öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim modeli kullanması yer almaktadır. Araştırmada bilgisayar destekli öğretim modeline yardımcı donanımlar, bilgisayar destekli öğretim programları, bilgisayar destekli öğretimde öğrenme-öğretme kuramları, bilgisayar destekli öğretim modelinin faydaları, bilgisayar destekli öğretimin sınırlılıkları, bilgisayar destekli öğretimle ilgili çalışmalar ve ilkokulda bilgisayar destekli eğitim öğretim uygulamaları başlıkları ele alınmıştır. Araştırma sonuç, tartışma ve öneriler ile sonlandırılmıştır. Teknoloji bilinçli kullanıldığında öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına en büyük yardımcı iken bilinçsiz kullanımında bireyi kendine esir ederek sosyal yaşamdan koparan bir tehdit olabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bilgi okuryazarı olarak öğrencilerinin bilgisayardan nasıl yararlanacaklarına ilişkin rol model olması okul çocuklarının çağın hastalığı internet bağımlılığına kapılmalarına da engel olabilir. Bilgisayar destekli öğretimin her yönüyle ele alındığı çalışmanın alana katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Bilgisayar Destekli Öğretim, Teknoloji, Eğitim

ABSTRACT

Primary schools are the first formal educational institution outside the family if the child has not received pre-school education. Primary school is not just an institution where knowledge and skills are acquired, it is a system that enables the child to achieve success in every field. Primary schools, which are a very important step in the socialization of the child, include students for long periods of time. With the prevalence of technology and the internet in the information age, children are under the influence of many audible, entertaining, animated and light stimuli. Based on this, teaching lessons depending on the traditional teaching method may cause problems in keeping children's attention alive. Today, many contemporary learning and teaching methods are used as an alternative to the traditional method. With its rich content, computer-assisted teaching is known as a contemporary model that keeps children's attention alive and helps them progress depending on their individual pace. The study includes teachers' use of computer-assisted teaching model in primary school lessons. In the research, the titles of auxiliary equipment for computer-assisted instruction model, computer-assisted instructional programs, learning-teaching theories in computer-assisted instruction, benefits of computer-assisted instruction, limitations of computer-assisted instruction, studies on computer-assisted instruction, and computer-assisted instructional practices in primary school were discussed. The research was concluded with conclusion, discussion and suggestions. When technology is used consciously, it helps the learner to construct knowledge, while in unconscious use it can be a threat that enslaves the individual and detaches them from social life. The fact that classroom teachers are information literate role models for how their students will benefit from computers may also prevent school children from falling into internet addiction, which is the disease of the age. It is hoped that the study, which deals with all aspects of computer-assisted teaching, will contribute to the field.

Keywords: Primary School, Computer Assisted Instruction, Technology, Education

GİRİŞ

Öğrencilerin kendisini kontrol edebilmesine, sesler, görseller, animasyonlar, şekiller, grafikler gibi birtakım içerikler yardımıyla çocukların ilgili derse karşı olan yaklaşımını, ilgi ve alakasını en yüksek seviyede tutmak, soyut olarak karşımıza çıkan birtakım kavramları somutlaştırmak amacıyla eğitim öğretim sürecinde bilgisayarlardan istifade etme yolu, bilgisayar destekli öğretim olarak tanımlanmaktadır. (Şimşek, 2002). Teknolojinin ve bilgisayar içerikli öğretim uygulamalarının ivme kazanması temel eğitim kurumları olan ilkokullar başta olmak üzere orta dereceli öğretim kurumları ve yükseköğretim kurumlarında uygulayabileceğimiz yepyeni öğretim yöntem ve tekniklerinin oluşturulabilmesine olanak sağlamıştır. Bilgisayar Destekli Öğretimde (BDÖ) gelişen ve değişen teknolojinin, eğitim sisteminde etkin olarak kullanılabilirdiği orijinal bir yapıya sahip öğretim

Hatice Kadioğlu Ateş¹ 
Duran Aslan² 

How to Cite This Article

Kadioğlu Ateş, H. & Aslan D. (2023). "İlkokulda Bilgisayar Destekli Öğretim Modelinin Kullanılması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5983-5995. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68195>

Arrival: 04 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Doç.Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0002-4423-3741

² Bilim Uzmanı, İstanbul, Türkiye

modeli, tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan literatür taraması sonuçlarına bakıldığında ilkokullarda deney gruplarına uygulanan BDÖ destekli öğretim yöntem ve teknikleri sonucu öğrencilerin ilgili derslerdeki başarılarında olumlu yönde değişimin ve gelişimin olduğunun gözlemlendiği görülmektedir. Bilgisayar destekli öğretim çalışmalarının öğrenci başarısını, karşılıklı olarak etkileşime girerek derse karşı göstereceği ilgi ve alakasını, duyuşsal ve bilişsel davranışlarını destekler ve artırır nitelikte olduğunu göstermektedir. (İşman, 2001). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçlerin en önemlilerinden bir tanesi hiç kuşkusuz bilgisayardır. Çünkü teknolojik bir donanım olan bilgisayarlar, günümüz modern dünyasının her türlü eğitim-öğretim aktivitelerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan vazgeçilemeyecek bir enstrüman olarak karşımıza çıkmakta ve eğitim-öğretim çalışmalarının neredeyse her alanında kullanılmaktadır (Kıyıcı ve Yumuşak, 2005: 130).

Yapılan araştırmalarda elde edilen veriler incelendiğinde öğrenilenlerin; %83'ü görmeye, %11'i işitmeye, %3,5'i koklama duyusuna, %1,5'i dokunma ve hissetme duyusuna, %1'i ise tat alma, tatma duyusuyla ilişkili olarak gerçekleştiğini göstermektedir. (Namlı, 2018: 24). Öğrenilenlerin çok önemli bir bölümü görme olayı sayesinde mümkün olmaktadır. Bu yüzden de eğitim öğretim ortamlarını daha verimli hale getirebilmek için mutlaka görsel materyallerden faydalanılmalıdır. Bu konuda da bilgisayar destekli öğretim öğretmenlere konuyu daha etkili anlatmalarını sağlamak ve bazı soyut kavramları somutlaştırmak için oldukça yararlı olacaktır. Böylece öğrenciler de daha kolay öğrenmiş ve daha kalıcı bilgilere sahip olmuş olacaklardır. Animasyon içerikli bilgisayar programları bazı soyut özellikli diyebileceğimiz kavramlarında somutlaştırılarak eğitim öğretimin daha etkili ve verimli hale getirilerek kullanılmasında önemli bir teknolojik unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzün eğitim sistemleri yapılandırmacı yaklaşım görüşüne sahip, yani öğrencileri eğitim – öğretimin merkezine alan bir anlayışı savunmaktadır. Bu nedenledir ki öğretmenin görevi bu sistemde yol gösterici olmaktır. Öğrenciler farklı pek çok kaynaktan bilgiye ulaşmaya gayret eder işte bu durum karşısında, öğretmenin öğrencilere karşı mükellef olduğu konu, öğrencinin ulaşılması gereken bilgiye nasıl ulaşılacağına yollarını göstermektir. Günümüzde bilgisayarlar bilgiye ulaşmada, bilgiyi paylaşmada ve bilgiyi depolamada kullanılan en önemli teknolojik eğitim araç gereçleri konumundadır. Bilgisayarın eğitim uygulamalarında kullanılması bu sebepten ötürü de oldukça önemli bir unsurdur. Böylelikle daha etkili ve daha verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlamış olabiliriz. (Güzeller ve Korkmaz, 2007: 155-167).

Günümüz eğitim öğretim etkinliklerinde BDÖ tekniklerinin kullanılmasının giderek yaygınlaşması ve eğitimdeki rolünün giderek artmasının en önemli sebeplerinin başında çok sayıda bilgiyi hafızasında saklayarak bu bilgileri işleyebilme gerek görsel gerekse işitsel çok sayıda veriyi aynı anda gösterebilme kabiliyetine sahip olmasıdır. (Yaman, 2005: 224). Öğrenci sayısının çok fazla olduğu, öğrenilmesi gereken bilgilerin hızla çoğaldığı öğretim sürecinde zamanın kısıtlı olması, öğretmen sayılarının ihtiyacı karşılamaması, içeriklerde meydana gelen karmaşık yapı, bunun yanı sıra öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilebilmesine ilgi yeteneklerine göre bir yol haritası çizilebilmesi gibi bazı unsurlardan dolayı BDÖ modeli yaklaşımının eğitim öğretimin her aşamasında kullanılması gereksinimini doğurmaktadır. (Alkan, 1998: 179). BDÖ' de öğrenci bilgileri birleştirerek kavrar ve kafasında, zihninde eşleştirme yaparak kodlar. Bu şekilde öğrenci kendi öğrenme hızı oranında ve bilgiyi yapılandırma becerisine göre bir öğrenme gerçekleştirmiş olur. Öğretmen derslerini gayet özenli ve etkili bir şekilde işleyebilir, gayet güzel, orijinal etkinlikler ortaya koyabilir ancak bütün bunların yanında çocukların farklılıkları ve bireysel özellikleri, ilgileri, yapabildikleri, yetenekleri değerlendirildiğinde her zaman her bir öğrencinin ihtiyacını karşılamakta yeterli olamayabilir. İşte tamda böyle durumlarda BDÖ yöntemleri verimli ve etkili bir şekilde kullanılabilirliğinde öğretmene, yardımcı kaynak olarak oldukça katkı ve kolaylık sağlayabilir (Yiğit, 2004: 103).

Gelişen ve hızla değişen teknolojilerin eğitim öğretime birçok yeni imkanlar sunduğu aşikardır Sınıf ortamlarında kullanılan bu yenilikçi imkanların başında bilgisayarlar, akıllı tahtalar, daha küçük yapılı ve taşıma kolaylığı sunan tabletler gibi unsurlar gelmektedir. Yapılan ders etkinlikleri, yapılan ödevler, hazırlanan sunumlar, çeşitli oyun içerikli etkinlikler teknolojinin bu imkanları sayesinde sıklıkla yapılabilmektedir. Bilgisayarlar kullanım amaçlarına göre birtakım alternatif uygulamaları da beraberinde sunmaktadır. Sunulan bu uygulamalar eğitim ortamında gayet kolay bir şekilde kullanılabilir. Derslerin etkili ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetilerine uygun bir şekilde işlenmesine olanak sağlayan bu yardımcı uygulamaların başında, dersin işleniş amacına uygun içeriklerle donatılmış slayt sunumları, eğitici ve bilgilendirici eğitsel oyunlar, çizgi filmler ve video gösterimleri gelmektedir. Özellikle soyut kavramları somutlaştırmada oldukça etkili bir şekilde kullanılabilen animasyonlu sunum videoları da bu unsurların en etkili parçalarından bir tanesidir. Hayatımıza hızla giren bilgilerin yine hızla paylaşımını sağlayan bilgi çağının, başlangıç bilgi paylaşım araçlarının başında açıklayıcı videolar sahneye çıkmıştır. Bu videolu sunumların atası diyebileceğimiz Powerpointler çok daha öncelerden ekranlarda yerini almıştı. Powerpoint sunumları yapabilmek için görsel unsurların yanında açıklayıcı yazılarında yazılması gerekiyor. Bilgisayar yazılım teknolojilerinin gelişimi ile birlikte bu bilgi açıklamaya dönük olarak hazırlanan sunumların yerini animasyon videoları almaya başlamış, hareket özelliği taşıyabilen nesnelere birde seslendirilerek gayet etkili ve dikkat çekici unsurlar olarak zenginleştirilmiştir. Bundan sonraki süreçte öğrenciler ve izleyiciler artık alışılmışın dışında daha

çok etkileşime girebilme özelliğine sahip oldular. Yapılan araştırmalardan elde edilen verilere bakıldığında ses ve görüntünün bir arada sunulması, ayrı ayrı sunulmasına oranla kişinin algılamasına %75 daha fazla katkı sunmaktadır (Kılıç, 2020: 1-2).

Bilgisayarın ve bilgisayarlı donanımların son zamanlardaki hızlı değişim ve gelişimi, eğitim öğretim uygulamalarını da etkilemiş olup bu gelişim ve değişimlere paralel olarak eğitim sistemleri üzerinde de birtakım revizyonların gerçekleştirilmesi mecburiyetini ortaya çıkarmıştır. Eğitim ortamlarında yepyeni teknolojilerin kullanılması, geleneksel yöntemlerin uygulanmasına oranla çok daha fazla duyu organının kullanılması mecburiyetini beraberinde getirmiştir diyebiliriz. Bu durumda öğrencilerin ilgisini çekerek merakını artırmanın yanında, öğretimi de kolaylaştırarak öğrenmenin daha zevkli, daha ilgi çekici ve daha hızlı olarak gerçekleşmesini sağlayabilmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında BDÖ kullanımına dair eğitim bilimciler tarafından yapılan araştırma sonuçları irdelendiğinde BDÖ yöntem ve tekniklerinin okullardaki kullanımının eğitimin niteliğinin değişmesinde ve çerçevesinin daha da zenginleşmesinde oldukça etkili olduğu gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır. Bilgisayarın hemen hemen bütün öğrencilerin üzerinde uzun süreli bir ilgi oluşturduğunun görülmesinin yanı sıra, bilgisayarlı ortamlarda çalışmaktan oldukça hoşlandıkları, zevk alarak ve tam bir motivasyonla zor ve yorucu diyebileceğimiz problemlerin üstesinden gelebildikleri ve ayrıca daha çabuk öğrenebildikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca etkili ve eğlenceli öğrenme olanakları sunan çoklu ortam eğitim öğretim programları, öğrencilerin geleneksel yöntemlere oranla bilgiyi daha kısa sürede öğrenmesine imkan verebilmektedir. (Güzeller ve Korkmaz, 2007: 156-157). Çağımızın modern eğitim sistemine baktığımızda bütün okullarımızın çağın gereklerine uygun olarak teknolojik modern araçlarla donatılması ve bu modern teknolojik donanımların eğitim öğretim uygulamalarının her aşamasında rahatlıkla kullanılması gerekmektedir. (Kölemen, 2018: 2)

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM

BDÖ, çeşitli bilgisayar programlarının sağladığı imkanlardan faydalanılarak yeni bilgilerin çoğaltılması ve var olan bilgilerin bilgisayarların sağladığı olanaklardan yararlanılarak pekiştirilmesidir. BDÖ, öğrencinin ilgisini çekebilme kabiliyeti sayesinde öğrenmeyi öğrencinin öğrenme becerisine göre ayarlayabilen ve yine öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesine fırsat tanıyan, kendi başına öğrenme gayretinin bilgisayar teknolojisiyle birleştirilmesinden oluşan öğrenme yöntemidir. (Yalın, 2001: 165). İlkokul öğrencileri için bazı dersler bünyesinde oldukça fazla soyut kavram barındırabilmektedir. Bu nedenle ilkokul öğrencileri için bu durum dezavantaja dönüşebilmektedir. (Çağırın, 2008: 22). Piaget'nin gelişim dönemleri yaklaşımları dikkate alındığında ilkokul dönemi çocukların somut işlemler dönemini kapsayan (7-11) yaş aralığıdır. (Bacanlı, 2006:87). Bu nedenle soyut nitelikteki kavramları tam olarak anlayamaz ve anlamlandıramaz. Bu dönemi yaşayan öğrencinin öğreniminin somutlaştırılması çabası oldukça önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Nitekim ne kadar fazla duyu organıyla katılım sağlayabilirsek öğrenmenin o denli etkili olduğu bilinmektedir. Bilgisayar destekli öğretimde de birden fazla duyu organı işin içine girdiğinden öğrenimin gerçekleşmesinde oldukça kolaylık sağlanabilmektedir. Bununla birlikte öğrencinin zihninde ki bilgiyi süzgeçten geçirerek kodlaması da ileriki bir süreçte o bilgiyi daha kolay olarak hatırlamasının önünü açabilmektedir. Öğrenilmesi ve anlaşılması güç olan birçok konu BDÖ desteğiyle çok rahat bir şekilde somutlaştırılabilmekte ve bunun neticesinde de öğrencilerin etkinliklere katılımı eğlenceli bir hal alarak kolaylaşabilmektedir. (Yiğit, 2006: 104).

Bireysel farklılıklara sahip bireylerin her birinin bu farklılıklarının dikkatli bir şekilde ele alınarak kendini rahatlıkla ifade edebilmesine olanak sağlamak, yine var olan günümüzde de sıklıkla kullanılan geleneksel teknik ve yöntemlerin daha verimli ve daha etkili hale getirilmesi çabasını ortaya koyarak öğrenme öğretme sürecine hız kazandırmak ve bu süreci ihtiyaca göre planlayarak ucuz ve kullanışlı öğretimi gerçekleştirebilme olanağını sağlayabilmek. Tekrar çalışmaları yaparak telafi edici ve aksaklıkları giderici öğretimi sağlamak, öğretimde sürekli olarak kaliteyi ve öğretimin niteliğinin artırılmasını katkı sunabilmek. (Okur ve Ünal, 2010: 2-3). Öğrenmenin sağlanacağı ortamı etkileşimli yazılımlarla zenginleştirmek. Öğrenme ürünlerinin ve becerilerinin aktif olarak sergilenmesine olanak sağlamak. (Kılıç, 2020: 20). Bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretimi uygulayarak başarıyı artırma çalışmalarını gerçekleştirebilmek. (Yakar, 2005: 9). Ayrıca öğrencinin mantık yoluyla problem çözmesine katkı sunarak motive olmalarına imkan verebilmek. (Seferoğlu, 2013: 64).

Özellikle bilgi ve öğrenci sayılarındaki hızlı değişim, öğrenci öğretmen oranındaki dengesizlik, orantısız tutarsızlık, yine bilgi miktarındaki artışın ivme kazanmasına bağlı olarak son yıllarda içeriğinde karmaşıklaşması, bireysel uygulamalardaki farklılıkların çok fazla önem kazanmış olması, bilgisayarın kullanımına olan ihtiyacı arttırmaktadır. (Alkan, 1998: 182). Bilgi ve teknoloji çağının, geleneksel eğitim sistemi modellerini önemli ölçüde etkilemiş olması, eğitimin temel amacının çocuğa var olan bilgi birikiminin aktarılmasının değil, ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşabilme kabiliyetinin kazandırılmasını önemsemiş olması, yine geleneksel yaklaşımların, günümüzde bazı özel nitelikli bireyleri yetiştirmede etkisiz veya yetersiz kaldığının düşünülmesi gibi bazı sebepler, bilgisayar

destekli öğretim olanaklarından daha fazla faydalanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır diyebiliriz. (Bayturan, 2011: 7).

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİME YARDIMCI DONANIMLAR

BDÖ uygulamaların gerçekleştirilmesinde etkili olarak kullanabileceğimiz donanımları; masaüstü bilgisayarlar, taşınabilir ve istenilen ortamlara götürülebilir olanağı sunan masaüstü diye tabir ettiğimiz bilgisayarların daha küçük modelleri olarak karşımıza çıkan dizüstü bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar, akıllı tahta, cep telefonları, belge kamera vb. olarak sayabiliriz. Bu teknolojik donanımlar bilgisayar destekli öğretimin ana unsurları olarak karşımıza çıkmakta ve günlük hayatımızda kullanım amacına uygun olarak kullanılacak alana ve ortama uygun olanı tercih edilerek kullanılmaktadır (<https://tr.wikipedia.org/18.12.2022>).

Dizüstü Bilgisayar (Notebook): Daha çok kişisel kullanımlar için tasarlanmış olan bu bilgisayarlar küçük ebatlı taşıma çantaları içerisinde taşınabilen, üzerinde takılı halde bulunan şarj edilebilir bataryası sayesinde belli bir süre elektrik prizine takılmadan çalışabilme kabiliyetinin olması ayrıca prize takılı olarak ta kullanılabilmesi gibi özellikleri bu bilgisayarların tercih edilmesine olanak sağlamaktadır. Günlük yaşamda ve eğitim öğretim ortamlarında da sıklıkla kullanılan bir teknolojik donanım olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Tablet: Yaklaşık olarak bir kitap boyutunda olan tablet bilgisayar dizüstü bilgisayarların küçük kardeşi olarak adlandırabiliriz. Bilgisayarların yapabildiği bütün işlemleri uygun yazılımların yüklenmesi halinde yapabilme kapasitesine sahip akıllı cihazlardır diyebiliriz. Taşıma kolaylığı ve birçok yere sığabilmesinden dolayı tercih edilen bir BDÖ donanımdır.

Akıllı Tahta: Son yılların en çok kullanılan bilgisayar destekli öğretime yardımcı donanımdır. MEB'in Fırsatları Araştırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi çalışmalarının başladığı 2002 yılından beri öğretmenlerin kullanımına sunulan ve sınıflara kadar ulaştırılma faaliyetlerinin devam ettiği eğitim öğretime entegre edilmiş akıllı tahtalar, öğretmenlerimiz tarafından da kullanılmakta olan önemli bir BDÖ donanım aracıdır. (Tercan, 2012: 12). Kendileri için geliştirilmiş özel yazılım programları vasıtasıyla üzerinde görüntüye dönüşebilen ekranın yanında geleneksel tahtalar gibi üzerine yazı yazılabilir özelliğine de sahip olan akıllı tahtalar aynı zamanda üzerlerine yazılan yazıları hafızasına kayıt edebilme ve saklayabilme özelliğinin yanı sıra gerektiğinde çıktı alınmasına olanak veren BDÖ' ye yardımcı donanım araçları olarak kullanılabilirler.

Belge Kamera: Herhangi bir platform üzerine konan her hangi bir nesnenin görünümünü projeksiyon veya bağlantılı olduğu bilgisayara aktararak kalabalık gruplarla paylaşılmasına olanak tanıyabilen ayrıca görüntü, ses ve video kaydedebilme kapasitesine sahip BDÖ donanımları olarak kullanılmaktadır.

Cep Telefonları: Bilgisayarlarda aşına olduğumuz ve kullandığımız pek çok yazılımı çalıştırabilme özelliğine sahip bir nevi bilgisayar haline dönüştürülmüş araçlardır. Doğal olarak cep telefonlarının en temel kullanım özelliği sesli iletişim kurmamızı sağlıyor olmasıdır. Ancak teknolojik gelişimin durdurulamaz bir ivme kazanması cep telefonlarının da birçok yeni özellikler kazanmasına vesile olmuş bu sayede kamera gibi kullanma, internet erişim olanağı sunma, takvim, saat gibi özelliklere sahip olma, video çekme ve oynatma gibi pek çok işleve sahip hale gelmesine neden olmuştur.

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Alıştırma ve Tekrar Programları

Bu programların en önemli işlevi öğrencilerin daha önceden işlemiş öğrenmiş oldukları kavramların ve konuların unutulmasının önüne geçmek için ilgili konulara dair birtakım alıştırma ve tekrarlar yaptırılması mantığı üzerine kurgulanmasıdır. Pekiştirme amaçlı olarak ta kullanılır, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksikliklerin giderilmesini sağlar, seviyeye ve bireysel farklılıklara uygun olarak sorular düzenlenebilir, düzenlenen bu sorulara verilen cevaplara göre de basitten zora, bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra takip etme olanağı sunabilmektedir. (Çeliköz, 1995: 573-580).

Konu Sunum ve Bilgi Aktarım programları

Bu programlar bir nevi sunum aracı olarak derslerde sıklıkla kullanılabilirler. Bu tür programlar genellikle öğretim ve yönlendirme özelliğine sahip olup öğrenciye hiç bilmediği kavram ve konuların öğretilmesi amacıyla kullanılan programlardır. Öğrencilerin adım adım ilerlemesine olanak tanır, geleneksel olarak kullanılan yazı tahtaları, kalem, kağıt ve çalışma kitabı gibi materyaller yerine sesler, animasyonlar, renkler, şekiller ve mesajlar vardır. Bilgi aktarıcılık özelliği sayesinde öğrencinin kendi öğrenme kapasitesine göre birebir etkileşime girerek öğrenmesine fırsat tanıyabilmektedir. Aynı zamanda bilgisayarın tıpkı özel bir öğretmen gibi rol almasına olanak

sağlar. Uygun bir yazılım ile ders ve bilgi verebilir, iyi bir alıştırma ve problem çözme öğretmeni olarak kullanılabilir. (Yakar, 2005: 18-19).

Birebir Öğretim Programları

Bu tür programlara öğretici yazılımlarda diyebiliriz. Birebir öğretim sayesinde öğrenci kendi öğrenme kapasitesi, kendi öğrenme isteği ve hızına uygun bir çalışma programı yapabilmekte ve kendi isteği kadar tekrar olanağına sahip olabilmektedir. Örneğin; Derse gelmeyen veya akademik olarak bakıldığında arkadaşlarından geri kalan yada herhangi bir konuyu kavramakta güçlük çeken bir öğrencimize bilgisayar destekli öğretim olanakları hazırlanarak çocuğun kendi öğrenme hızına göre konuyu kavrayabileceği bir ortam oluşturabiliriz. Birebir öğretim programları ile özellikle Piaget'ye göre somut işlemler dönemini yaşayan ilkökul öğrencilerine bir konu ile ilgili soyut kavram, kanun ve genelleme yapma gibi birtakım unsurların somutlaştırılarak öğretilmesi amaçlanır. Örneğin; İlkokul 4.sınıfı okutan bir öğretmen soyut ve mecaz anlam içeren deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramakta güçlük çeken öğrencilerine bilgisayar desteği ile birebir öğretim olanağı hazırlayarak (görsel,işitsel,animasyon vb.)Öğrencinin kendi öğrenme hız ve kapasitesine göre öğrenmesine olanak verebilir.Birebir öğretim yazılımlarında bilgisayarlar bazı durumlarda destek programı olmaktan çıkarak ve bizzat öğretmenin yerini alır bu durumda dikkate alınması gereken ve önem arz eden bir etmen olarak karşımıza çıkabilmektedir. (Çeliköz, 1995: 573-580).

Benzetim Programları (Simülasyon)

Gerçek hayatta uygulanması çok zor maliyetli ya da tehlikeli olabilecek durumların, olayların sanal ortamda yani bilgisayarlarda kontrollü bir şekilde, model oluşturarak, simüle edilerek canlandırılmasına, gösterilmesine imkan veren bir öğretim şekli olarak tanımlanabilir. (Derviş, 2009: 27). Özellikle ilkökullarda Fen Bilimleri derslerinin işlenmesinde gerçekleştirilen bir takım tehlikeli olabilecek deneyler bu yöntemle çok rahatlıkla yapılabilir. Örneğin; her besinde su olduğuna dair yapılacak bir deney için sınıfa getirilmesi gereken birtakım tehlikeli maddeler, araç gereçler (çakmak, kibrit, ispirto ocağı, piknik tüpü gibi) getirilmeyerek bilgisayar desteği ile benzeşim tekniği kullanılarak hazırlanmış bir programla sayesinde gayet etkili ve zevkli bir şekilde öğrencilerimize aktarım yapılabilir.

Benzetim Programlarının Avantajları

Benzetim programlarının en başta gelen özelliklerinin bir tanesi öğrencilerin düşünme becerilerinin artırılmasında ve geliştirilmesinde önemli rol alabilmesidir. Kavramları somutlaştırma anlayabilme ve yorum yaparak öğrenmelerine yardımcı olabilmesi de yine benzetim programının önemli avantajından birisidir. Ayrıca öğrencilerin soru sorma ve sorgulayabilme becerilerinin gelişmesine de oldukça katkı sağlamaktadır. Gerçek hayatta yapılabilme, incelenbilme olanağı sınırlı olan veya imkansız ve zor olaylar hakkında daha kolay kavrama imkanı verebilmesi de yine çok önemli avantajlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıflarda ve laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilmesi olanağının olmadığı veya tehlikeli olduğu veya maddi olarak pahalı olan deneylerin benzetim programları sayesinde kolaylıkla yapılabilmesi ayrıca ekonomiklik ve zaman yönünden kazanç sağlaması simülasyon programının önemli ve kayda değer avantajlarından birisidir. Öğrencilerin yeti ve yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uyarlanarak bireyselleştirilmiş öğretim olanağı sunması benzetim programlarını öne çıkaran unsurlardan avantajlardandır. (Yakar, 2005: 20).

Eğitsel İçerikli Oyun Programları

Bu programlar sayesinde öğrencilerin oyun, yarışma ve eğlenme yoluyla eğitsel olarak öğrenmeleri sağlanır, eğitsel içerikli oyunlar öğrencilerin fiziksel ve aynı zamanda zihinsel kabiliyetlerini geliştirir öğrencilerin öğrenmelerini zevkli hale getirir. Öğretim amaçlı eğitsel oyun yazılımlarında ise asıl amacımız oyun oynamak değil içeriğin oyun yoluyla öğretilmesidir. Bunun yanında eğitsel oyunlar öğrenciye estetik ve sanatsal duyguları da içeren katkılar sağlayabilir. (Derviş, 2009: 27).

Problem Çözme Programları

Eğitimin asli görevlerinin başında öğrencilerde problem çözebilme kabiliyetinin geliştirilmesine katkıda bulunabilmektir. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının da öngördüğü üzere öğrenciye problemin çözümünü doğrudan vermektan ziyade problemin çözümüne ulaşılacak bilgilerin nasıl elde edilebileceğinin becerisinin öğretilmesi daha önemlidir. Bu vesile ile öğrenci içinde bulunduğu problemi çözmeye çalışırken problemin çözümü için gerekli olan her türlü bilgiye de ulaşma imkanına sahip olabilmektedir. (Yaşar, 1993: 11)

Bilgisayarın problem çözmeye yönelik becerisinin öğrencinin problem çözmeye etkilerini şöyle sıralayabiliriz. Öğrenciler günlük hayatta karşılaşılabilecekleri gerçek problemler üzerinde çalışabilir. Problemlerle ilgili bilgiye en kısa sürede ulaşmak bu tür programlarla daha kolay gerçekleşir. Öğrencinin, içinde bulunduğu problemin

çözümünün hangi aşamasında zorlandığı tespit edilir ve bu zorluk derecesine göre öğrenci çözüm alanına doğru yönlendirilir. Aynı zamanda öğrenciye çok sayıda problem çözme olanağı verdiği için öğrencinin çok daha fazla tecrübe kazanmasının yolunu açar. (Demirel, 1996: 80).

Değerlendirme Programları

Bilgisayar, değerlendirme ölçütlerinin maddelerini konulara göre düzenler, amaçlarına veya soruların zorluk durumlarında göz önüne alarak doylar ve hafızasında depolar. Bilgisayar hafızasındaki bu sorular ilgili öğrencilere uygulanabilir sınavın uygulanması esnasında doğru ve yanlış cevapların tespiti yapılarak anlık geri bildirimler verebilir. Öğrencinin değerlendirme sonucunun ve başarı durumunun kaydını tutarak kalıcı olarak saklayabilir. Bilgisayar, her bir değerlendirme için doğru veya yanlış seçeneği seçen öğrencilerin sayısını gösterebilir. Bilgisayarda değerlendirme sonuçlarının analizi yapılarak elde edilen puanlamalar yorumlanabilir. Buna ek olarak aritmetik ortalama, yüzdelik dilim ve standart sapma gibi istatistiksel verilerin hesaplanabilmesini sağlayabilir. Bütün bunların sonunda da öğrenci için bir öğretim programı paketi önerebilir. Öğrencinin ilerleyişini, gelişimini kayıt altına alarak öğretmenlere yol gösterici, yardımcı bir rehber olur. (Yakar, 2005: 21)

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMDE ÖĞRENME - ÖĞRETME KURAMLARI

Davranışçı Kuram: Skinner'in operant koşullanması ve Pavlov'un klasik koşullanması yaklaşımları BDÖ 'de etkin olarak kullanılır. Etkiye anında verilen tepkinin verilmesi prensibine dayanan Skinner'in kuramı, Pavlov'un klasik koşullanma prensibine göre daha etkili ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Bunun nedenini ise etkiye anında verilen tepki ve yanlışa anında dönüt verilmesi olarak açıklanabilir. Davranışçı yaklaşım prensibinde bir davranışın öğrenilmesinin davranışın gözlenmesi ile mümkün olduğu savunulmaktadır. Bilgisayarlı öğretimde davranışçı yaklaşımın etki-tepki, dönüt verme ve ödül-ceza, yöntemleri kullanılmaktadır. Örneğin; öğrenci bilgisayar başında gerçekleştirdiği eylem sonucunda bilgisayar tarafından anında ödüllendirilmekte yanlış yaptığında ise anında cezalandırılmaktadır. Bu, bir etkinlik ileriye gidebilme veya aynı etkinlik üzerinde tekrar çalışmaları yapma şeklinde olabilir. Ayrıca öğrencinin bilgisayarla girdiği etkileşim sonucu yaptığı pratikler konuyu çok daha kolay bir şekilde pekiştirmesine olanak sağlayabilmektedir.

Sistem Kuramı: Bu kuramın savunucularına göre öğrenciler bilgisayar ortamında sınırsız sayıda problem çözebilme olanağına sahip olduğundan yapılan çalışmalar esnasında ortaya çıkan bazı hatalar ve yanlışlıklar yine öğrenci tarafından düzeltilebilir. Aynı zamanda bilgisayar öğrencilerin yaptığı hatalar hakkında geri bildirimler verebilmektedirler. Öğrenciler bu geri bildirimlere bakarak hatasını düzeltebilmekte ve doğru yolu bularak doğru kararlar verebilmektedirler. Bilgisayar destekli öğretimde uygulamayı planladığımız her türlü etkinlik düzenlenebilmekte ve düzenlenen bu etkinlikler öğretmen ve öğrenciler tarafından rahatlıkla uygulanabilmektedir. Amaçlar ve elde edilecek kazanımlar tek tek belirlenerek uygulanmaya çalışılır.

Bruner'in Bilişsel Kuramı: Bruner'in bin dokuz yüz altmışlar da öğrenme konusunda geliştirdiği kurama göre bugün ulaşılan nokta da öğrencinin kendisine verilen bilgileri doğrudan almadığı aksine kendisine iletilen bilgileri kendi mantık süzgecinden geçirerek kendi iç dünyasında yorumlayarak bilgiye kendince bir anlam yüklemeye çabasıdır.

Bilginin öğrenilmesi için bireyin bilgiyi beyinde düzenleyip organize ederek yapılandırması gerekmektedir. BDÖ uygulamalarında da bilgilerin düzenlenmesi, yapılandırılması yani organize edilmesi söz konusudur. Birey bilgileri ilk olarak kısa süreli belleğine, ardından da uzun süreli belleğine aktarır. BDÖ'de her türlü faaliyet planlanır. Bilişsel Kuram bu noktada öğrenilecek olan bilgilerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir. BDÖ yöntemi öğretimde istenilen davranışlar gerçekleştirildiğinde öğrenci seviyesine uygun olarak anında ödüllendirme gerçekleştirilir. Böylelikle öğrenci bilgisayarla birebir etkileşim içerisine girmiş olur.

Yapısalcı Kuram: Yapısalcı kuramın temelinde sosyal ve bilişsel olmak üzere iki tür yaklaşım prensibi göze çarpmaktadır. Bunlardan bilişsel yapısalcıların genellikle Piaget'in pratik yaparak öğrenme prensibini temel kavram olarak ele almış oldukları görülmektedir. Bu kuram düşünürlerine göre, bilgisayarla eğitimden çok pratik yapılmalı ve birçok uygulama faaliyetleri düzenlenmelidir. Sosyal yapısalcıların bakış açısına incelendiğinde bu yaklaşımın temelini ise çoğunlukla Piaget'in buluş yöntemine dayandığı ve buluş yöntemiyle öğrenme kuramını ele aldıkları ve kullandıkları görülmektedir. Bilgisayarlarla buluş yaparak öğrenmenin gerçekleştirilebileceği çalışmaların düzenlenmesi gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Öğrenciler öğrenmeyi bizzat yaparak ve yaşayarak kendileri gerçekleştirmektedirler. Bu noktada öğretmen öğrenciye, öğrenme ortamında uygulama, tecrübe etme ve keşfetme fırsatları sunar. Öğretmen öğrencinin önceki bildiklerinden yola çıkarak hazırbulunuşluluk düzeyini denetler. Bu kuram düşünürlerine göre öğrenci aktiftir ve bilgileri kendisi bizzat araştırır ortaya koyar ve bütünleştirir. Bireyler hatalar yaparak, deneyerek, yanılarak yani yaparak yaşayarak öğrenir. Öğrenciler uygulama ve pratikler yapmadıkları sürece etkili öğrenmeleri gerçekleşmiş olmaz.

Kritik Kuram: Bilgisayarın topluma eşitlik getirdiği prensibine inanan bu kuram düşünürleri bireylerin internet ağından faydalanarak veya bir takım eğitim içerikli CD'ler yardımıyla eğitim alabilme imkanına sahip oldukları düşüncesindedirler. Öğrenme ihtiyacının giderilmesine katkı sağlayacak olan kaynaklar elde edildikten sonra öğrenme, bireyin kendi çabaları sonucu şekillenmektedir. Bedensel engellilik, birtakım ailevi sıkıntılar, iş durumu gibi yolunda gitmeyen çeşitli sorunlardan dolayı örgün eğitim alamamış kişilere bilgisayarın öğretim olanaklarını sunduğuna inanmaktadırlar. Bilgisayar vb birtakım donanımlara sahip bireylerin elbette ki bu elektronik aletleri ilk, orta ve yükseköğretime doğru kaydıkça öğrenimin her safhasında bilgisayar olanaklarından yararlanma ihtiyaçları da daha çok artmaktadır. (İşman, 2001: 7-12).

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM MODELİNİN FAYDALARI

Günümüz modern çağının beklide en etkili iletişim ve aynı zamanda en etkili bireysel öğrenme aracı olarak nitelendirebiliriz bilgisayarları zira gerek donanım bakımından gerekse de boyutlarında meydana gelen küçülmelere karşın yaptığı işler atmakta ve çeşitleri çoğalmaktadır. Teknolojik gelişmelere paralel olarak ta yazılım yönünden de inanılmaz gelişimler kaydedilmektedir. Ayrıca kullanım kolaylığı sağlayan bir yapıya da ulaşmış konumdadırlar. Bu yönüyle baktığımızda öğretme öğrenme çalışmalarının araştırma aşamasında, yöntem ve tekniklerin uygulanması aşamasında, rehberlik amaçlı çalışmalarda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde oldukça faydalar sağlayabilmektedir. (Yakar, 2005: 25).

7-11 yaş aralığında olan ilkökul seviyesindeki çocukların soyut diyebileceğimiz pek çok kavram ve konuları kavrayarak öğrenmesinde birtakım güçlüklerle karşılaşacağı düşünüldüğünde öğrenilmesinde zorlanılan bu tür kavram ve konuların bu yaş seviyesine uygun olarak somutlaştırılarak bir nevi canlandırılarak sesli ve hareketli olarak sunulmasında, olayların tekrarlar yoluyla gözlemlenerek derinlemesine kavranmasında, teknolojik bir takım eğitim araçları gelmektedir. BDÖ donanımları da bu noktada önemli bir rol oynamaktadırlar. (Namlı, 2018: 17).

Bilgisayarlara kolayca uygulanabilen benzetim tekniği ile tehlikeli, pahalı ve gerçek hayatta ulaşılması, uygulanması zor olan çalışmalar yada deneyimlere bilgisayar destekli öğretimle kolaylıkla ulaşılabilir. Bilgiler küçük parçalara ayrılarak daha anlaşılır bir yapıya getirilerek adım adım ilerleme ve öğrenme olanağı sağlayabilmektedir. Görsel ve işitsel çeşitliliğin yeterli düzeyde olması durumunda öğrenci ilgisi her daim canlı kalır ve böylelikle BDÖ öğrencileri sürekli etkin kılar, öğrencinin derse aktif olarak katılmasını sağlar. Öğrenci açısından da herhangi bir zaman sıkıntısına yol açılmayacağından her birey kendi öğrenme kapasitesi hızına göre ilerleme kaydeder böylelikle hızlı ilerleme kaydeden öğrenci daha yavaş olarak ilerleyen öğrencileri beklemek zorunda kalmaz. Bu "bireysel hız" sayesinde, öğretimin bireyselleştirilmesi sağlanmış olmaktadır. Çalışma esnasında meydana gelen bireysel öğrenme ortamı öğrenciye çok rahat bir şekilde kendisini ifade etme olanağı sağlayabilmektedir. (Sarıçayır, 2007: 20-21).

Öğrencilerin öğrenebildikleri çeşitli konular da sorular hazırlayarak sorabilmesi sorulan her türlü soruya anında cevaplar alabilmesi bu yöntemle mümkün hale gelebilmektedir. İmkanlar dahilinde kalabalık sınıflarla karşı karşıya kalınması, yeteri kadar bireysel farklılıklara inilememesi, sürenin kısıtlı olduğu öğretmenin öğrenciye soru sorma fırsatı bulamadığı durumlarda, öğrenci bilgisayarla etkileşime girebilmekte istediği anda istediği konular da sorular sorabilmekte aldığı cevapları tekrar gözden geçirebilmektedir. (Devrim ve Hangül, 2010: 160).

Öğrenci her türlü çalışmasını kendisi yapabildiği gibi gerekli durumlarda öğretimde müdahalelerde bulunarak çalışmaları denetleyebilir. Aynı zamanda öğretmenlere büyük kolaylık sağlayarak pekiştirme çalışmalarında öğretmenin tekrar tekrar anlatmasına gerek kalmaz hataları düzeltme ve ödev kontrolü gibi süreçlere daha az zaman harcanmasına katkı sağlayabilmektedir. (Kılıç, 2020: 19).

Öğretmenler arasındaki farklı yöntem teknik uygulamaları BDÖ içerikli uygulamalar en az seviyeye düşürülebilmekte ve konular öğrencilere daha makul sürelerde aktarılabilen ve sistematik olarak öğretilenmektedir. Öğrenci kendine ait öğrenme ortamında rahatlıkla çalışmalar yapabilmektedir. (Vural, 2004: 210).

BDÖ'de öğrenme sürecin uzunluğunun hiç önemi olmadığından sabrında neredeyse sonsuz olduğu öğrenmelerin gerçekleştirilebildiği öğrenme araçları olarak kullanılmaları söz konusu olabilmektedirler. (Bayraktar, 1988: 7).

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN SINIRLILIKLARI

Bilgisayarın bir takım sağlık problemleri doğurduğu bir gerçektir. Bilgisayarın çevreye radyasyon yaydığı da bilinen çok önemli bir sağlık problemi unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarların veya bilgisayar içerikli materyallerin çok yakın temaslı olarak kullanılması da bu sorunu çok daha büyütmektedir. Her ne kadar radyasyonu engellemeye yönelik filtreler icat edilmiş, bilgisayar ekranları düşük radyasyonlu ekranlarla donatılmış olsa da radyasyonu tamamen engelleyecek ve ortadan kaldıracabilecek imkan ve tekniklerin tam olarak ortaya

konulduğunu söyleyemeyiz. söylenememektedir. Düşük radyasyonlu ekranlar ve radyasyonu engelleyecek filtreler icat edilmiş olsa da radyasyonu tam olarak engelleyecek yada ortadan kaldıracak teknikler henüz bulunmamıştır. Ayrıca göz sağlığı açısından da olumsuz birtakım sonuçlar ortaya çıkabilmektedir uzun süreli ekran ışığına maruz kalan gözlerde birtakım görme kusurları meydana gelebilmektedir. Yine bilgisayar karşısında oturma şekline bağlı olarak iskelet yapımızda birtakım sorunlara sebep olabilmektedir. (Yakar, 2005: 27).

Ebeveynlerin gözetimi altında olmadan kontrol dışı kullanılan bilgisayar ve türevleri öğrencilerin sosyal gelişimleri açısından birtakım sorunlar ortaya çıkarmakta ve anti sosyal bireyler olarak yetişmelerine sebebiyet verebilmektedir. Ayrıca çocukların psikolojik gelişimleri üzerinde de bir takım olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bilgisayarların bazen yardımcı kaynak olmaktan çıkarak öğretimi bireyselleştirebilmesi, öğrencinin gerek sınıf içindeki arkadaşlarıyla gerekse de öğretmenleriyle olan etkileşimini azaltmaktadır. (Sunay, 2010: 16).

Bilgisayarlı eğitim modelinin uygulanabilmesi için birtakım donanımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu donanımların elde edilmesi ve kullanılması çoğu zaman zor ve oldukça külfetli bir süreç arz edebilir. Yine yazılım ve uygulama programlarının sıklıkla yenilenmesi ve güncellenmesi gerekebilir öğretmenler eğer ki bu yenilenme ve güncelleme aktivitelerini gerçekleştiremezlerse birtakım sorunlarla karşı karşıya kalınabilir. (Vural, 2004: 209).

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Hızal 1989 da yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin düşünce ve görüşlerine başvurarak hangi derslerin işlenmesinde BDÖ uygulanması gerektiği yönünde bir değerlendirme sonucu elde etmeye çalışmıştır. Çalışmaya katılan ve görüşlerini ortaya koyan öğretmenlerin %37'sin Matematik, %33,5'in ise Fen Bilgisi dersini seçerken, diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin yarısı, bütün derslerde bilgisayar destekli eğitim öğretim uygulama ve çalışmalarının yapılması gerektiğini söylemiş, %25' i ise mesleki ve teknik derslerde, bilgisayar destekli öğretim modeli uygulamalarının başlaması gerektiği düşüncesinde ve görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Yine 4.sınıf Fen Bilimleri dersinde canlıların çeşitliliğine dair işlenen bir konu üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin ortalama olarak bir ayda bitirmeyi hedefledikleri bir ünite içindeki konuları, çalışmalarında bilgisayar destekli eğitim öğretim modelini kullanan öğrencilerin bir aylık ünite süresinin ortalarında bütün amaç ve davranışları tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ışığında yapılan bu çalışma sonucuna baktığımızda bilgisayar destekli eğitim tüm öğrencilere uygulanabilir. Yapılması gereken tek şey gerekli olan uygun zeminin oluşturulmasıdır. Açıkça görülmektedir ki BDÖ öğrencileri, hem psikolojik açıdan hem de sosyal açıdan olumlu yönde etkilemektedir bunun yanında öğrencilerin, bireysel olarak ilerlemeleri ve kat ettikleri yol yakından takip edilebilmektedir. (Özel, 2013: 270).

İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Olarak Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi adlı makale incelendiğinde BDÖ' nün ilkökulda ilk okuma yazma öğretimi etkinliklerini gerçekleştirme açısından ele alındığında öğretmenlerimizin en fazla ve en etkili kullandıkları alanın sunu hazırlamak olduğu bunun yanında öğrencilere yönelik olarak okulda öğrenilen konuları tekrar edici ve pekiştirici amaçlı olarak çalışma kağıtları hazırladıkları, konuların ve kavramların daha da somutlaştırılmasına yönelik olarak video içeriklerinin hazırlanmasının geldiği, öğrencilerin derslere karşı dikkatlerinin dağıldığı zamanlarda eğitici içerikli kısa çizgi film izletilmesi, okuma ve yazma etkinliklerini oldukça ilginç ve aynı zamanda çekici hale getiren animasyonlardan faydalanılması gibi birçok eğitimi destekleyici programları kullandıkları görülmekte ayrıca 1.sınıf çocuklarının anlayabilmelerine ve tekrarlar yaparak öğrenebilmelerine olanak sunan seviyesine uygun şarkı dinletilmesinde de kullandıkları sonucuna varılmıştır. İlkokulda bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma yazmanın her aşamasında kullandıkları görülmekle birlikte sıklıkla da sesi hissetme etkinliklerinde ve çalışmalarında kullandıkları saptanmıştır. (Karsak, 2014: 45).

Kacar 2006' da, 6 yaş grubuna dahil 80 çocuk üzerinde yaptığı araştırmasında şekil ve sayı benzeri kavramlarının kazanılmasında bilgisayar destekli programların oldukça etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yine Alabay 2006'da 6'lı yaşlardaki toplamda 44 çocuğun oluşturduğu bir grupta gerçekleştirdiği bir araştırmasında matematik ile ilgili kavramların öğrenilmesinde BDÖ destekli çalışmaların oldukça etkili ve pozitif sonuçlar verdiğini gözlemlemiştir. Weiss ve diğerleri 2006'da 4 ila 7 yaş aralığında toplamda 116 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada çoklu ortamların (multimedya) bireysel ve işbirlikçi çalışmalarda yardımlaşma ve dayanışmaya yönelik öğrenme ortamlarında oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Macaruso ve Rodman 2011'de 5 yaş grubuna yönelik olarak 98 öğrenci ile yürüttükleri bir çalışmalarında BDÖ' nün okul öncesi çocuklarının erken okuma becerileri üzerine olan yansımalarının geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha etkili ve daha başarılı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar bilgisayar destekli öğretim modelini uygulama sürecinde çocukları gözlemlemiş, onların davranışlarını titizlikle değerlendirmişlerdir. Çocukların BDÖ' lü uygulama çalışmalarına katılırken gayet istekli oldukları ve bilgisayarlarla geçirdikleri zaman zarfında oldukça keyif aldıkları görülmüştür. Ayrıca BDÖ yazılımlarının öğrencilerin meraklarını uyandırdığı ve motivasyonlarını arttırdığı gözlemlenmiştir. Çocukların

BDÖ ile mutlu bir şekilde etkileşime girdikleri, kaygı duyucu bir duruma girmedikleri görülmüştür. Ayrıca ilkököl sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde öğrencilerin BDÖ uygulamaları sonucu yaptıkları etkinliklerle öğrendikleri ve pekiştirdikleri kavramlarda, sınıf ortamında gerçekleştirilen geleneksel eğitim-öğretim sürecinde yapılan çalışmalardan daha başarılı ve aktif katılımlı oldukları sonucunun ortaya konulduğu görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra öğrencilerin öğrendiklerini daha kolay hatırladıklarını, BDÖ ile öğrendikleri kavramlar ile ilgili daha istekli ve oldukça heyecanlı davranışlar ortaya koyduklarını vurgulamış ve belirtmişlerdir. Yapılan görüşme ve gözlemlerde de, araştırmalarda elde edilen istatistiksel değerlendirme sonuçlarına ek olarak, BDÖ uygulamalarının öğrencilere bilişsel birtakım davranışlar kazandırmanın ötesinde olumlu duyuşsal bir çok davranışlar da kazandırdığı sonucuna da varılmıştır. (Çeliköz ve Suat, 2016: 1812).

İLKOKULDA BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM ÖĞRETİM UYGULAMALARI

İlkokulda BDÖ ile müzik dersi çalışmalarına katılan öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleri ile rahatlıkla paylaşabilecekleri çalışma sunumları hazırlayabilir hazırlanan bu sunumlarını geliştirip saklayabilir. Aynı zamanda öğrenciler diğer arkadaşlarının ve akranlarının çalışmalarını gözlemleyerek onların çalışmalarına yönelik olarak eleştirel ve sorgulamaya dönük gözden geçirme davranışı sergileyebilirler. Öğrenciler kendi aralarında müzikle ilgili birbirlerinin çalışmalarını gözlemleyerek eleştirel yaklaşımlarda bulunabilir. Yine öğrenciler farklı öğrenci grupları ile dayanışma ve işbirliği içerisine girerek BDÖ teknolojilerini aktif bir şekilde kullanabilir. Yapılan bu işbirlikçi yaklaşımlar sınıf içinde olabileceği gibi sınıflar arası da olabilir. BDÖ 'nün müzik derslerinde kullanılması sınıflar arasındaki sınırların kaldırılmasında da oldukça etkili faydalar sağlar. Bütün bunların yanında internetteki kaynakların nasıl kullanılacağına dair bilgilerinde öğrencilere öğretilmesi, görüntülü, sesli ve hatta video gösterimleri niteliğindeki bir takım unsurları içinde barındıran teknolojik olarak gelişen bir dünyanın kapılarının aralanmasına sebep olur. Öğrenciler böylelikle yazılı metinler dışında bir takım özellikleri bünyesinde barındıran, özellikle duygularına hitap edebilecek enstrümanlara ulaşmış olurlar. Öğrenciler ayrıca çalışma ve gayretlerinin sonuçlarını nasıl en iyi şekilde ortaya koyacaklarının farkına varmış olurlar. BDÖ öğrencilerin kendi orijinal müzik çalışmalarının CD'lerini oluşturmalarına olanak vererek aynı zamanda üretken projeler ortaya koymaları yönünde faydalar sağlayabilir. BDÖ çalışmaları ile öğrencilere sanatsal konular bazında bilinçlenmeleri için zengin müzikal içerikler sağlayan çeşitli temalar geliştirebilir. Eğitim çalışmalarında BDÖ modelinin uygulanmasının öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve farklı düşünme becerisini pozitif yönde etkilediği birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Müzik eğitimi çalışmalarında da teknolojik birtakım uygulamalar yardımıyla farklı türlerdeki bilgiler birleştirilebilir böylelikle dijital dünya içindeki farklı kültürlerin birbirleriyle daha kolay etkileşim kurmalarının önü açılmış olabilir. İşitsel ve görsel birçok materyal bu uygulamalarla koordineli olacak şekilde bir bütün olarak kullanılabilir. Bu yönüyle bakıldığında da kısa süreler içinde müzikal amaçlarımıza ve davranışlarımıza kolaylıkla ulaşma imkanı bulabilmek mümkün olacaktır. Müzik derslerinin BDÖ modeli çalışmalarının katkılarıyla rahatlıkla uygulanabilir konuma getirilmesi var olan eğitim öğretim süreçlerine uyumlu bir şekilde etkileşime girmesi müziksel alana oldukça faydalı katkılar sağlayacaktır. (Kibici, 2019: 2).

İlkokulda sosyal bilgiler dersi konuları, hayat bilgisi dersinin konularının bir nevi devamı niteliğinde olup 4.sınıfa geçen öğrencilere verilmektedir. Bu iki derste de verilen kavramlar daha çok günlük hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız bu sebepten de öğrencilere mutlaka kavratılması gereken unsurları içermektedir. İlkokul 4.sınıfa giden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin işlenmesinde BDÖ modeli animasyonları ile desteklenmiş 5E öğrenme modelinin (Dikkat Çekme, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme ve Değerlendirme) öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Deney gruplarıyla yapılan çalışmalar neticesinde öğrenciler animasyonla işlenen derse dair görüşlerini dile getirmişlerdir. Animasyonların dersi anlamada çok önemli fayda sağladığı, ders işlemeyi daha heyecanlı ve daha zevkli hale getirdiği, animasyonların öğrenme isteklerini artırarak kendilerini yüreklendirdiğini, yararlı, yaratıcı ve öğretici olduğunu söylemişlerdir. Günümüz dünyasında meydana gelen bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişmeler bilgisayarlı animasyonlarında eğitim öğretim çalışmalarında kullanılmasını sağlamış ve etkisini ortaya koymuştur. Animasyonlar görsel ve işitsel duylara aynı anda hitap ettiğinden uygun öğrenme ortamında öğrencilerin ilgili konuları daha yalın bir şekilde görsel olarak zihinlerinde tutabilmelerini sağlamaktadır. Hızla gelişen teknoloji ile birlikte öğrenme öğretme teknikleri de değişmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde de diğer derslerde olduğu gibi bilgisayarlı eğitim içeriklerinden faydalanılmasının önemi ortaya çıkmakta ve bu içeriklerden de derslerin işlenmesinde yararlanılmaktadır. (Akaydın, 2016: 1-2).

Fen Bilimi hayatımızda her türlü kolaylığa yol açacak teknolojik gelişmelerin ve yeniliklerin kazandırılmasında oldukça önemli katkıları olan bir bilim dalıdır. Bu gelişmeler için uygun ortamın oluşturulması da Fen Bilgisi öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde ortaya konulması ile gerçekleşecektir. Fen Bilgisi öğretiminin etkili bir şekilde başarıya ulaşması içinde teknolojinin bütün imkanlarından faydalanmak çok önemli bir unsurdur. Eğitim öğretim alanında kullanılacak materyallerin başında da bilgisayar teknolojileri yer almaktadır. (Ayas ve Çepni, 1993: 435).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temel hedeflerinin başında öğrencinin daima aktif konumda bulunması, araştırmacı sorgulayıcı ve kesinlikle ezberden kaçınılarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi gelmektedir. Fen Bilgisi dersleri de soyut kavramların çoğunlukta olduğu bir yapıya sahiptir bu süreçte öğrencilere zengin içerikler sunan ve öğrencileri aktif konuma getiren uygun öğrenme ortamlarının oluşturularak fen kavramlarının daha etkili öğretilmesinde BDÖ içerikleri oldukça kolaylık sağlamaktadır. Yapılandırmacı öğretimin temel ilkesi; öğrenciye var olan bilinen bilgileri vermek yerine, öğrencinin bilgiye ulaşabilme yeti ve becerilerini en üst seviyeye çıkarma davranışı kazandırmaktır. İşte bu noktada Fen ve Teknoloji Bilgisi derslerinin öğrencilerin bu davranışları kazanmasında oldukça önemli bir payı vardır. (Çepni, 2008: 168).

Bu nedenledir ki fen ve teknoloji derslerinin işlevlerinin başında fen kavramlarını öğrencilere ezberletmekten çok bu kavramları öğrenmeleri için gerekli uygun ortamların oluşturulması gelmektedir. Oluşturulan bu eğitim öğretim ortamlarının BDÖ içerikli olarak hazırlanması, fen bilgisi derslerinin hedeflerine ulaşabilmesine oldukça katkı sağlamaktadır. Böyle ortamlar sayesinde öğrenciler, istedikleri konuları kendi kendilerine, alternatif düşünme becerileri geliştirerek, araştırarak, sorgulayarak öğrenen bireyler olarak karşımıza çıkarlar. Karmaşık yapıya sahip bazı fen bilgisi kavramları BDÖ yazılımları ile kolaylaştırılabilir basite indirgenerek çok daha çabuk öğrenilebilir. Karmaşık gibi görünen bu kavramlar BDÖ tekniklerine uygun yazılımlar sayesinde öğrencilere çeşitli görsel sunular olarak etkili bir şekilde sunulabilir. (Geban ve Demircioğlu, 1996: 183-185).

BDÖ içeriklerinin öğrencilerin zihinlerinde canlandırmakta güçlük yaşadıkları bazı kavramları zihinlerinde canlandırmakta oldukça faydalı olabildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler BDÖ yaklaşımlarıyla hazırlanan programların yol göstermesi ile anlamakta zorlandıkları kavramları istedikleri kadar inceleme, tekrar tekrar gözden geçirme, ayırma ve birleştirme yaparak öğrenme olanağına sahip olabilmekteler. (Özmen, 2002:28).Bu açıdan da baktığımızda BDÖ 'yü fen bilgisi derslerinde kullanmanın öğrenmelerin oldukça etkili olarak gerçekleştirilebilmesinde önemli bir paya sahip olduğu görülmektedir. Fen içeriklerinde soyut olay ve kavramların oldukça fazla olması BDÖ kullanımının önemini oldukça arttırmaktadır. Bunun sebebi ise fen kavramlarının her daim bilgiye doğrudan ulaşabilme fırsatını vermemesinden ve yaşamsal faaliyetler neticesinde öğrenilememesindedir. BDÖ imkanları ile öğrenciler ihtiyaç duyulan bilgiye kısa zaman sürecinde kolay erişebilmekte ve öğrenme için sanal yaşantılar gerçekleştirebilmektedir. (Kurt, 2006: 15).

BDÖ 'nün fen bilimleri dersinde kullanılması öğrenilmek istenen konunun gerçekçi bir ortamda ve gayet anlaşılabilir olmasına olanak sunmaktadır. Soyut içerikli oldukları için kavranması ve öğrenilmesi oldukça zor olan kavramlar BDÖ becerileri sayesinde somutlaştırılabilir. Böylelikle tam ve anlamlı öğrenmenin yolu açılmış olur. Bilgisayarlı teknolojilerin öğretme ve öğrenme yolculuğunun her kademesinde çok yönlü kullanım olanağı sunması, bütünlük, devamlılık, etkili bir yararlılık, yüksek hızda güvenli ve karşılıklı etkileşim kurma özelliğine sahip olması bakımından eğitim öğretim ortamında kullanabileceğimiz en etkili materyallerden birisidir. (Özmen, 2004: 100-111).

BDÖ programları sayesinde sanal gerçeklik içeriklerini sınıf ortamlarına ve laboratuarlara kadar ulaştırmak bu ortamlarda etkili bir öğretim aracı olarak kullanmak oldukça kolay hale gelmiştir. Sanal gerçeklik hem astronomi bilimi için hem de diğer fen bilimleri alanları için etkili ve önemli bir eğitim enstrümanı aracı olarak kullanılmaktadır. Soyut kavramları içeren astronomi konularının öğrencilerin zihinlerinde canlandırılmasında yaşanan güçlükler sıklıkla karşımıza çıkan unsurlardandır. Ancak sanal gerçeklikle görselleştirilerek somutlaştırılan bilgiler öğrenci hafızasında netleşmekte ve daha anlaşılır olarak kavranmaktadır. Yine kimyasal olayları içeren, incelenmesi gözlenmesi gerçekten zor olan fen bilgisi konuları rahatlıkla gözlenebilir ve üzerinde isteğe bağlı olarak bir takım çalışmalar yapılabilir konuma gelebilmektedir. (Kayabaşı, 2002: 151)

Astronomi konuları üzerindeki soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin astronomi konularına karşı bakış açılarını değiştiren sanal gerçeklik ortamları bilgilerin ezberlenmesinden ziyade kavranmasına ve hafızada kalıcı hale gelmesine olanak sağlamaktadır. Böylece öğrenciler, sevdikleri ve öğrenmek istedikleri konularla daha fazla alakadar olmakta ve böylelikle daha kolay öğrenmektedirler. Sanal olarak oluşturulan ortamlar öğrencilerin konulara karşı daha olumlu tutumlar sergilemesine sebebiyet vermesinden dolayı konuları daha kolaylıkla anlamalarına olanak sağlamaktadır. (Gülseçen vd., 1999: 19-24).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

BDÖ' nün kullanılmasına dair ilgili literatür, alan yazın incelendiğinde eğitim öğretimin bütün kademelerinde kullanıma olanağına sahip teknolojik yaklaşımlardır diyebiliriz. ilkokullarda da Türkçe dersi ,sosyal bilgiler dersi, fen bilimleri dersi, matematik ve müzik gibi dersler başta olmak üzere bir çok derste kullanıma imkanının olduğu ve kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İlkokullarda özellikle okuma yazmanın öğretilmesinde BDÖ yönteminin kullanılmasının öğrenciler üzerinde gayet olumlu diyebileceğimiz etkilerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özellikle ilk okuma yazma çalışmalarının temelini oluşturan seslerin hissettirilmesindeki etkisinin

yanında okuma hızlarının artışı bağlamında da gayet olumlu yönde bir etkiye sebebiyet verdiği gözlemlenirken yazma ve dikte çalışmaları üzerinde etkili ve pozitif yönde bir katkı sunmadığı görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin ilk okuma yazma faaliyetleri başta yerini almakla birlikte eğitim öğretimin her aşamasında BDÖ yöntemine başvurduğu özellikle sunu hazırlamada, çalışma kağıtları hazırlamada, çizgi film izleme, video sunuları kullanmada, ilk okuma yazma animasyonları hazırlayarak bazı soyut diyebileceğimiz kavramların somutlaştırılmasında, çocuklara şarkı dinletisi ve şarkı öğretiminde sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. BDÖ yöntemi ile ders süresi boyunca öğrencilerin bilgisayarla birebir etkileşime girebildiğini öğretmenin kılavuzluk yaparak süreci takip edebildiğini, öğrencilerin beklenen kazanım davranışlarını göstermede gerek bireysel olarak gerekse de gruplar şeklinde tüm eğitim, öğretim faaliyetlerinin yapılabildiğini, hızla gelişen teknolojik uygulamalarla birlikte BDÖ' nün hayatımıza girdiği ve eğitim öğretim aşamalarının şekillenmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Ancak bilgisayar destekli öğretimin bir çok avantajı yanında birtakım sınırlılıklarının da olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır. Bu sınırlılıkları en aza indirgeyebilmek için bilgisayar destekli programlar hazırlarken programın temelini öğrenci beceri ve kazanımlarının oluşturduğunun unutulmaması, programı kullanacak öğrencilerin özellikle ilkökul öğrencilerinin sınıf ve yetenek düzeylerinin, ilgi alanlarının iyi belirlenmiş olması gerektiğini aynı zaman da program uygulayıcılarının da yeteri kadar donanım ve beceriye sahip olmaları gerektiğini ilkökul çocuklarının yaşsal gelişim süreçleri de dikkate alınarak sağlıklarını olumsuz yönde etkileyecek sürelerin aşılması koşulu ile BDÖ 'nün imkanlarının bilgisayar teknolojilerinin hızla gelişmesine ve bilgi artışının çok hızlı oluşmasına paralel olarak kullanılmasının gerekliliği ortaya çıktığını, sonucunu ortaya koyabiliriz.

Öneriler

- 1-Bilgisayar teknolojileri ve donanımları hassas elektronik cihazlar olduğundan başlangıçta öğrencilerin yardım ve desteğe ihtiyaçları olabilir. Bu nedenle bilgisayar ortamında çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin dikkat etmelerinin önem arz ettiği birtakım hal ve hareketleri ve davranışlar açık ve anlaşılır bir şekilde belirtilmeli böylelikle bilgisayarların bir oyuncak olmadığı bir eğitim öğretim aracı olduğunun kavranması sağlanmalıdır.
- 2- Öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarıyla çalışırken birbirlerinden fikir alışverişi yapmaları, grup çalışmaları yaparak dayanışma içinde olmaları eğitim öğretimin kalitesini arttıracaktır.
- 3- Sınıflardaki mevcut duruma göre akıllı tahta veya bilgisayarların kullanılması esnasında uyulması gereken kuralların yazılı olduğu dikkat edilmesi gerekenler listesinin bütün öğrencilerin görebileceği bir yere asılması sınıf kontrolü açısından yararlı olacaktır.
- 4-Bütün öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin aynı olmayacağı göz önüne alınarak mutlaka ön tespit yapılmalıdır. Öğrencilerin bilgisayar bilgisi seviyeleri kontrol edilerek yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerle ön bilgilendirme çalışmaları yapmak oldukça yararlı olacaktır.
- 5-Sunumu yapılacak derslerin yazılım dokümanları mutlaka yazılım uzmanları vasıtasıyla hazırlanmalı ki yazılımdaki her türlü renk, şekil ve görüntüler öğrencinin anlayabileceği kalitede ve öğrencinin yaş seviyesine hitap edecek şekilde olmalıdır.
- 6-Fen Bilimleri dersi öğretimi için laboratuvar dersliği olmayan veya olup ta yeterli materyal bulunmayan okullarda BDÖ' nün benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanılması ucuz olmasının yanı sıra gayet etkili bir öğrenme ortamının oluşmasını olanak sağlayabilir.
- 7-Bilgisayar Destekli Öğretim modelinin kullanıldığı okullarda teknolojik araç gereçlerden ve bilgisayar donanımlarından anlayan bir uzmanın bulunması ortaya çıkabilecek istenmeyen olumsuzlukların giderilmesi açısından önerilir.
- 8-Çoklu bilgisayarların kullanıldığı sınıf ortamlarının kontrolünün rahat bir şekilde sağlanabilmesi için uygun düzenlemeler yapılmalı ve öğretmen bütün bilgisayarları görebilecek bir konumda bulunmalıdır. Böylelikle öğrencilerin çalışmalarının takibi kolaylaşır ve dersleri takip edip etmedikleri gözlemlenerek çalışmanın hangi aşamasında olduklarının farkında olunur.

KAYNAKÇA

Akaydın, B.B. (2016) "İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde animasyonla desteklenmiş 5E modeli'nin öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisi" (Yüksek Lisans Tezi) Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 179-182

- Arıcı, V.A. (2013). *Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesi örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ayas, A. Çepni, S. Akdeniz, A. R. (1993). *Türkiye’de Ortaöğretim Fen Müfredatının Geliştirilmesi* Fen Eğitimi, 77:433-440
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayraktar, E. (1988) *Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi* (Doktora Tezi). A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik alguları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çağırın, İ. (2008). *İlköğretim 8. sınıflarda mitoz ve mayoz hücre bölünmeleri konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz, N. (1995). Bilgisayar destekli öğretimin gerçekleşme biçimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Dergisi* Yıl 1 sayı (4), 573-580.
- Çeliköz, N. ve Suat, K. O. L. (2016). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1803-1820.
- Çepni, S. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: İsem Yayınları
- Derviş, N. (2009). *Bilgisayar destekli fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin, yaşamımızı etkileyen manyetizma, ünitesindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilimsel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tez) ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Devrim, U. Z. E. L. ve HANGÜL, T. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 154-176.
- Geban, Ö. Demircioğlu, H. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 183-185.
- S. Saygıç, A. T. Gülseçen H. ve Esenoğlu, H. H. (1999). Astronomi tabanlı çalışmalarda hizmet verecek bir bilgi yönetim sistemi. *Endüstri Mühendisliği Dergisi*, 10:19-24.
- Güzeller, C. ve Korkmaz, Ö. (2007). Bilgisayar destekli öğretimde bir ders yazılımı değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 155–168.
- İşman, A. (2001). Bilgisayar ve Eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 7-12.
- Karsak, H. G. O. (2014). Bilgisayar destekli ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (40):45
- Kayabaşı, Y. (2002). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *Türkçe Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi-TOJET* Temmuz 2005 ISSN:1303-6521 cilt 4 sayı 3
- Kılıç, Esra. (2020). “Sosyal bilgiler öğretiminde animasyonlarla değerler eğitiminin etkililiği” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kıyıcı, G. ve Yumuşak, A. (2005). Fen bilgisi laboratuvarı dersinde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: asit-baz kavramları ve titrasyon konusu örneği, *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi-TOJET* Ekim 2005 ISSN:1303-6521 cilt 4 Sayı 4 Madde 16 :130
- Kibici, V.B. (2019). *İlkokul müfredatına uygun müzik dersi eğitim yazılım programının geliştirilmesi ve uygulanmasının değerlendirilmesi.* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Kölemen, S. (2018). ‘‘Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Araştırmacı Sorgulayıcı Eğitim ve Bilgisayar Destekli Öğretim Metodu ile İşlenen Fen Dersinin Ortaokul 6.Sınıf Öğrencilerinin Başarı, Öğrenme yaklaşımı ve Motivasyona Etkisi’’ (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kurt, A. (2006). ‘‘Anlamlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi İçin Hazırlanan Bir Ders Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi.’’ (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Namlı, M. (2018). *Bilgisayar destekli öğretim ve gezi gözlem tekniğinin ı ışık ünitesinin öğretiminde kullanılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez no. 509756):17-24
- Okur, N.ve Ünal,İ. (2010). Fen öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2-3
- Özel, E. (2013). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Öğrenmelerinin Başarıya Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (38):270
- Özmen, H.(2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknolojileri destekli yapılandırmacı öğrenme. *Türk Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri Dergisi*,3:100-111 Özmen, H.(2002). *Kimyasal Reaksiyonlar Ünitesindeki Kavramların Öğretimine Yönelik Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sarıçayır, H. (2007). *Kimya eğitiminde kimyasal tepkimelerde denge konusunun bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretiminin öğrencilerin kimya başarılarına, hatırlama düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seferoğlu, S.S .(2013). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sunay, C. (2010). *Anadolu Teknik Lisesi Bilişim Teknolojileri alanı öğrencilerine meslek derslerinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi* . (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tercan, İ. (2012). *Akıllı tahta kullanımının öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi başarı, tutum ve motivasyonuna etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yakar, H. (2005). *Newton hareket kanunlarının öğretilmesinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkileri*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (Genişletilmiş 4.baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yaman, M. (2005). Solunum zinciri konusunda simülasyonla desteklenmiş bir bilgisayar programının öğrenme ve ilgiye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 222-228
- Yaşar, S. (1993). *Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkinliği*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Yiğit, N. (2004). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli uygulamaların başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161): 101-107
- Yiğit, N. (2006). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. S. Çepni (Ed.) *Bilgisayar destekli fen ve teknoloji öğretimi* (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticilerin Liderlik Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Secondary School Teachers' Views on Leadership Behaviors of Managers

ÖZET

Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik davranışları öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde bulunan ortaokul yöneticileri ve yönetici yardımcılarında. Araştırmanın Çalışma Grubunun 87 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, "Liderlik Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin ve yönetici yardımcılarının görüşlerine göre, Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına ilişkin görüşlerin çözümlenmesinde ve değerlendirilmesinde frekans (f), ve yüzde (%) istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının belirlenmesinde değişiklikler yapmaya isteklilik, işleri yönetirken herhangi bir kimseye açıklama yapma gereği duymama, tüm çalışanların kişisel sorunlarıyla ilgilenme, işle ilgili konularda çalışanlara danışmadan harekete geçme, yeni fikirleri çabuk kabullenme, çalışanlara arkadaş gibi davranma davranışları üzerinde yoğunlaşma görülmektedir. Sonuç olarak ele alınan çalışma grubunda otokratik liderlik tarzı uygulandığı görülmektedir. Değişkenlere göre, eğitim düzeyine, yaşa, cinsiyete, medeni duruma ve hizmet içi eğitim alıp almamaya göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Yöneticilerinin liderlik tutumlarına karşı olumlu cevaplar verdikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Yönetici, Liderlik Davranışı

ABSTRACT

In this study, it was tried to evaluate the leadership behaviors of the managers of secondary school teachers based on the opinions of the teachers. The study group of the research, which is in the scanning model, is secondary school administrators and assistant administrators in Büyükçekmece district of İstanbul province. The Study Group of the research consists of 87 people.

The data of the research were collected with the "Leadership Behaviors Scale". The data were analyzed using SPSS 15.0 statistical software. Frequency (f) and percentage (%) statistics were used in the analysis and evaluation of the opinions of the School Administrators' Leadership Behaviors according to the opinions of the school administrators and the assistants.

According to the results of the research, according to the teachers, the necessity requirements for the use of the leadership behaviors of the school administrators, the need to explain to another person while managing the work, to deal with the personal problems of all employees, to start without consulting the work related to the work, to accept new ideas quickly, to behave like comments to the employees. concentration time on. As a result, it is to apply autocratic leadership style in the working environment. According to variables, when there is a significant difference according to the level of education, age, gender, marital status and whether or not to get in-service training. He concluded that his managers gave positive answers to their leadership attitudes.

KeyWords: Leadership, Manager, LeadershipBehavior

GİRİŞ


Problem Durumu

Bu çalışma içerisinde değişken olarak seçilen okul çevresidir. Çevre arasındaki iş birliği ve iş birliğinin seviyesi, öğretmenlerin öğretim fikirleri, deneyimleri ve materyallerini paylaşma ve kullanmama konularında bilgilendirilmesi iş birliğinin, okul ortamının bir göstergesi olduğuna inanılmaktadır. Özgürlük, kolektivizm, konfor ve okul ortamına güven. Düşük iş birliği arasında düşük güven düzeyini yansıtmaktadır. Liderlik tarzları okul yöneticileri için oldukça önemlidir. Eğer otoriter bir liderlik tarzı sağlayan okul yöneticileri mevcut ise öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin rahatsızlıkları ortaya çıkmaktadır(Cansoy ve Polatcan, 2018).

İnsanlığın bugün geldiğimiz noktada yaşadığı değişim, dönüşüm ve yenilenme süreci Sanayi toplumu ile başlamış olup günümüzdeki bilgi toplumuna dönüşümle devam etmektedir. Ayrıca bilgi teknolojileri ile ortaya çıkan devasa

Emine Burcu Sezer¹ 

Arzu Atmaca² 

Hatice Kaya Köse³ 

Melike Bozacı⁴ 

How to Cite This Article

Sezer, E.B., Atmaca, A., Kaya Köse, H. & Bozacı, M. (2023).

"Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticilerin Liderlik Davranışları Hakkındaki Görüşleri"

International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:5996-6007. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/sss.68277>

Arrival: 10 January 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Uzman Öğretmen, 100. Yıl Mehmet Sadık Özyüksel İlkokulu, Tekirdağ/Türkiye, ORCID NO 0000-0003-1946-756X

² Uzman Öğretmen, 100.yıl Mehmet Sadık ÖZYÜKSEL İlkokulu Tekirdağ/Türkiye ORCID NO: 0000-0001-6559-0062

³ Müdür yardımcısı, Çakmaklı Cumhuriyet Ortaokulu, İstanbul, Türkiye ORCID NO: 0000-0003-3121-8996

⁴ Müdür yardımcısı, Çakmaklı Cumhuriyet İlkokulu, İstanbul, Türkiye ORCID NO: 0000-0003-1993-3698

gelişmeler, insanlığın sanayi toplumunda iken yaşadıkları değişimlerden ve dönüşümlerden çok daha köklü değişimlere ve dönüşümlere uğratması söz konusudur. İnsanlık açısından yeni bir çağ açan bilgi çağı büyük bir önem arz etmektedir (Erkan, 1998: 1).

Geçmişten günümüze yaşanan her önemli olay toplumsal değişim süreci açısından değerlendirildiğinde, üretilen araçlar ve geliştirilen ilişkilerin yeni bir dönemin alt yapısını hazırlama çabasında olduğu görülmektedir. Nasıl ki, sanayi toplumuna geçiş sürecinin “motoru” olma işlevini o yıllardaki buharlı makineler üstlendi ise; bilgi toplumuna geçiş sürecini de bilişim çağının temelini oluşturan bilgisayarlar tarafından gerçekleştirilmiştir. (Erkan, 1998: 73). İnsanlar arasında bilginin dolaşım hızı, sanayi çağının üretmiş olduğu bilgi iletişim teknolojilerinin varlığı ile daha kolay bir hal almaya başlamıştır. Bilginin değerinin artmasında, bilginin toplumda üretilen malların dolaşımından çok daha hızlı bir şekilde yayılması ve stratejik anlamda büyük bir öneme sahip olması özelliğinden kaynaklanmaktadır.

Drucker (1997)’ye göre yeni sistemin bilgiye ve enformasyon sermayeli ve eğitim açısiından desteklenen bir sistem olacağı, geleneksel kaynakların bundan sonraki süreçte yerini enformasyon ve bilgiye bırakacağını öngörmektedir. Bilgi toplumu içerisinde yer alan örgütlerin “sorumluluğa dayalı bir düzen” gerektirdikleri görülmektedir. Bilgi toplumu içerisindeki örgütlerin, kendi iç örgütlenmelerini emir-komuta, güç-hiyerarşi yerine görev-uzmanlık ve sorumluluk üzerine oluşturmaları gerekmektedir (Erkan, 1998: 186). Bilginin tanımı konusunda, örgütlerin ayakta kalmasını sağlayan, bürokratik ihtiyacın dışında mutlaka sahip olunması gereken bir güç olarak nitelendirildiğini söyleyebiliriz. Günümüzde gelişen teknoloji ve yaşanan hızlı değişimler sonucu bilgiye sahip olmaktan çok bilginin nasıl kullanıldığı ve yönetildiğinin önem arz ettiği vurgulanmaktadır. Bu durum ise örgütlerde etkin bir yönetim ve bilgi sürecine ihtiyaç duyulduğunu ve bu uygulamalara sahip olmaları olgusunu ön plana çıkartmaktadır (Çetinkaya, 2012: 157).

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, Ortaokul öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, , ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir.

Alt Problemler

Bu çalışmada alt problemler olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Ortaokul öğretmenlerinin demografik yapıları nasıldır?
- ✓ Ortaokul öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Liderlik

Liderlik kavramı konusunda geçmişten günümüze bir takım tanımlar yapılmış, ancak ortak bir tanım konusunda fikir birliği sağlanamamıştır. İnsanlık tarihi boyunca önemli bir yere sahip olan liderlik tanımı, toplumda farklı bakış açılarının ve analizlerinin kişiden kişiye değişkenliği nedeniyle farklı tanımların yapılmasına neden olmuştur. Liderlik kavramı farklı açılardan ele alındığında, onu farklı şekillerde tanımlamak doğaldır (Şişman, 2002;akt.Aydoğan, 2018).Birçok liderlik teorisi geliştirildi ve son yıllarda birçok kitap ve makale yayınlandı (Özalp, Eren ve Öcal, 1992;akt.Aydoğan, 2018). Lider ve liderlik tanımları, yönetim bilminde geçmişten günümüze en çok tartışılan konular arasındadır. Liderlik üzerine yapılan deneysel çalışmaların sayısı 3000’den fazladır. Bu bağlamda, liderlik kişi ve grup arasındaki güç ve otorite temelli ilişki olarak tanımlanabilir. Lider, bu güç ve otorite temelli ilişkiyi, grubu belirli amaç ve hedeflere yönlendirmek için kullanır. Aynı şekilde, liderlik karizma, zeka ve yetenek bakımından grubun diğer üyelerine göre üstünlüktür (Fiedler, 1996; akt. Torlak, 2008). İnsanları belirli amaç ve hedeflere yönlendirmek için, ilgi alanlarını takip edebilmek, ihtiyaçlar noktasında yardımcı olabilmek ve ortak bir amaç etrafında toplayarak motivasyonlarını artırmak gerekir. Liderin belirli bir gruba belli bir ortak hedefler koyabilmesi için, ikna edici bir yetenek ve özel bir liderlik önerisi olmalıdır.

20. yüzyılda araştırmacılar liderliği tanımlamak için çok çalıştılar. Bu çabalar liderlik tanımlarının gelişmesine ve farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Liderlik kavramlarının bazı tanımları aşağıda verilmiştir.

Aydoğan’ın (2018) yaptığı çalışmada liderlik ile ilgili tanımlar; Liderlik, çalışanlarını etkileyebilmektir, çalışanlarına rehberlik ederek yol gösterebilir, etkin faaliyetlerde bulunabilen ve çalışanlarının yanı sıra

karşısındakini etkileyebilen görünüştür (Paksoy, 2002). Liderlik, örgüt üyelerini her anlamda etkileyebilmek ve gerektiği zaman yaptırım gücünü kullanabilmektir (Çelik, 2003). Liderlik, örgüt içinde insanların bilinmeyen yeteneklerini ortaya çıkartabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri konusunda yönlendirilmeleri için onlara imkanlar yaratmaktır (Başaran, 1998). Liderlik, insanlar önceden belirlenmiş hedeflere uygun hareket etmek geçmek içindir (Eren, 1996). Liderlik, ortak amaçlara ulaşabilmek için başkalarının davranışlarını yönlendirebilme ve yönetme yetisidir (Torlak, 2008).

Liderlik, örgüt üyelerini, belirlenen hedeflere yönlendirebilme, örgüt üyelerine örgüt içindeki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri konusunda rehberlik edebilme, etkili bir yönetim hedefleri oluşturabilmek adına güçlü ekip oluşturabilme; insanların örgütün amaçlarını kendi amaçları gibi benimsemelerini sağlamak; aynı zamanda grup üyelerini grubun çıkarlarını kişisel çıkarlarından ziyade onları düşünmeye ikna edebilmektir (Lunenburg, Fred ve Ornstein, 1996;akt. Yılmaz, 2004).

Liderlik ve Yöneticilik

Lider ile yönetici kavramları arasında bir takım farklılıklar vardır. Yönetici görevini yerine getirirken mevzuat gereği işini yapar, mevzuatta belirtilen kurallar çerçevesinde mevcut politikayı sürdürme çabası içindedir. Lider ise mevcut politikayı sürdürmek yerine politikanın kendisini belirler. Günümüzde yönetim yaklaşımlarına bakıldığında, eğitim yöneticisi rolündeki okul müdürlerinin liderlik rolleri büyük önem arz etmektedir. Okul müdürünün okulda çalışanları okulun hedeflerine yönlendirebilmesi, okul müdürünün yöneticilik özelliği ile değil de liderlik özelliği ile gerçekleşebilmektedir.

Liderlik Yaklaşımları

Liderlik, insan davranışının bir sonucu olarak, kendisiyle ve çevresiyle insan etkileşiminin bir sonucu olarak veya kişinin temel kişisel varlıklarının bir yansıması olarak ortaya çıkıp çıkmadığı, nihayetinde doğanın ve ortodoksluğun ötesinde bir dizi insan farklılığını içerir.1900'lerin başından bu yana, ABD ve Batı ülkelerinde liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Frederick Taylor'ın klasik yönetim görüşleri, Hanry Fayol'un yönetsel faaliyetleri belirleme ilkeleri ve işletme yönetimine psikososyal yaklaşım, Max Weber'in bürokrasi yaklaşımı, Elton Mayo ve Hawthorne'un örgütsel ve yönetsel psikolojinin önemi hakkındaki teorileri, yönetim bilimine önder yaklaşımlardır. Ayrıca, Douglas Mc Gregor'un X ve Y teorisi, Homans'ın insan grubu yaklaşımı, Maslow'un insan ihtiyaçları yaklaşımı gibi çeşitli teorik araştırmalara dayanan Likert yönetim sistemleri de yapılmış ve liderlik yapmıştır (Eren, 1993;akt. Fırat, 2015). Liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler araştırmanın içeriğidir.

Liderlik konusundaki yaklaşım kuramları üç başlık altında toplanabilir (Şişman, 2002) Bunlar;

- ✓ Durumsallık Kuramı
- ✓ Özellikler Kuramı
- ✓ Davranışsal Kuramı

Özellikler Yaklaşımı

Özellik teorisine göre, hiçbir lider doğmaz, lider doğmaz. ”Robbins (2000) liderlik teorilerinin belirli aşamalardan geçtiğini ve bu aşamaların ilki mülkiyet teorisi olduğunu, ardından davranışsal ve durumsal teorilerin geliştirildiğini belirtti. Bu teori, liderliğin doğuştan gelen bazı kişisel özelliklerine dayanmaktadır. Bu özellikler sayesinde lider grubun diğer üyelerinden ayrılıyor. Liderin teorisi üzerine yapılan çalışmalarda, liderin tanımlanmasında veya grubun vurgulanmasında iktidar ve kontrole dayalı bir yetkinliği vurgulayıp vurgulamadığı, ulaşılması gereken nokta, bazı insanların doğal liderler olduğu ve karakteristik oldukları yönündeki karardır. Özellik teorisi, liderde bulunan kişisel özelliklere ağırlık veren teoridir. Kısacası liderin etkililiğinde liderin bireysel özellikleri ön plandadır (İlgar, 2005;akt. Gezici, 2007). Özellikler teorisi ile ilgili bir takım araştırmacı, başarılı liderlerin başarıları ile ilgili araştırmalar yapmışlar ve başarılı liderlerin başarısız liderlere karşı nasıl başarılı oldukları konusunda doğuştan gelen özelliklerin varlığını tanımlamaya çalışmışlardır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda ise; boyun, yüzün, konuşma yeteneğinin, iletişim gücünün ve bazı liderlerin cesaretli oluşları gibi birtakım özelliklerin başarılarında önemli faktörler olduğu görülmüştür. Başarılı ve başarısız liderlerin özelliklerini özellik teorilerinde karşılaştırarak, bu çalışmaların sonuçlarına göre etkin liderlerin özelliklerinin belirlenmesi üzerinde çalışılmıştır. Özellikler teorisi yaklaşımında ise, başarılı liderlerin başarısız liderlere karşı başarılı olmalarında etken olan temel fiziksel ve kişilik özelliklerini bulma işlevi amaçlanmaktadır (Gümüşeli, 1996;akt.Kozak, 2015). Stogdill mülkiyet teorisi üzerine yapılan çalışmaları değerlendirdi ve sonuçlarını 6 maddede özetledi. Bu özellikler ise liderin yeteneği, başarısı, katılımı, statüsü ve sorumluluk duygusu şeklinde tanımlanmaktadır (Fındıkcı, 2009;akt.Kozak, 2015).

Davranışsal Yaklaşım

Davranış teorisine göre, kişiyi lider yapan özellik, kişinin bireysel özelliklerinden daha etkili olan karşılaştığı olaylar karşısında göstermiş olduğu davranış şeklidir. Başarılı liderler araştırmalarda çok farklı özelliklere sahip olduğundan ve ortak özellikler mülk teorisi adı altında kesin sınırlarla belirlenemediğinden, yönetim bilim adamlarının liderliği açıklamak içindir. Bu anlamda, liderin takipçilerine karşı davranışı önem kazanmış ve davranış teorileri oluşturulmuştur. İlgili çalışmalara bakıldığında, işin ve insanın merkeze alındığı liderlik alternatifleri ve iki alternatifin farklı harmanlanmış versiyonlarına odaklanmaktadır (Akdemir, 2008). Liderlik üzerine araştırma yapan yönetim bilimcileri, ortak kişisel özelliklerden söz edilemediğini belirtti. Bu nedenle, alternatif bir yaklaşım olarak, liderin özelliklerinden ziyade liderin davranışını incelemişlerdir. Özellikler teorisinde cevaplanamayan sorulardan biri, aynı özelliklere sahip bireylerin nasıl yönlendiremeyeceğidir. Bu soru liderliğin doğuştan olduğu teorisini reddetmektedir. Davranış teorisine göre, liderlik bir bireyin sosyal sistemdeki etkisi aynı sistemdeki başka bir gönüllü tarafından kabul edilir (Aydın, 2000;akt. Özdemir, 2016). Liderin grup üyeleri ile arasındaki etkili iletişim, sergilediği etkili liderlik Davranışçı teori yaklaşımına göre grup üyelerinin ihtiyaçlarına cevap verebilme noktasında çok önemli bir yere sahiptir (Başaran, 1998;akt.Özdemir,2016).Torlak'a (2008) göre, liderlik davranışları en iyi davranış olarak demokratik ve katılımcı bir yaklaşım önermektedir (s. 265). Bu yaklaşımdaki en önemli faktör, liderin her durumda davranışdır (İlgar, 2005;akt.Özdemir, 2016). Lideri başarılı ve etkili kılan özelliği, davranış teorisinin temel varsayımına göre liderin bireysel özellikleri olmayıp, liderlik sürecinde göstermiş olduğu davranışlarıdır. Davranış teorisi üzerine yapılan çalışmalar arasında, Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözenekleri teorisi, Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmaları, McGregor'un X ve Y teorileri ve Likert'in sistem 4 modeli ve Michigan Üniversitesi çalışmaları yer almaktadır.

Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının İncelenmesi

Ulusal literatür ile ilgili olarak, Cansoy ve Polatcan'ın (2018), Ülkemizde 2000-2017 yıllarını kapsayan, öğretim liderliği konusundaki makalelerden 35 tanesini inceledikleri çalışmalarında, araştırma yöntemlerinden nicel özellik gösteren anket tasarımının yoğun bir şekilde kullanıldığını belirlediler. Çalışmaların ortak bulgularında, okul müdürlerinin öğretim liderleri olarak okulun amaçlarını ve vizyonunu öğretmen algılarına göre paylaşma davranışını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yeterince desteklemediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemeye odaklanan çalışmaların bazıları (örneğin, Aksoy ve Işık, 2008; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Aktepe ve Buluç, 2014; Ergen, 2013; İnandı ve Özkan, 2006; Ünal ve Çelik, 2013). Bu çalışmaların bazılarında okul müdürlerinin yüksek düzeyde öğretim liderliği davranışları sergiledikleri tespit edilirken (Oğuz, 2011; Şişman, 2004; Tanrıöğren 2000; Ünal ve Çelik, 2013) bazılarında okul müdürlerinin sergilediği tespit edildi. Düşük seviyelerde öğretim liderliği davranışları ve birçok engelle karşılaşmıştır (Çelikten, 2004; Erol, 1995; Gümüşeli, 1996; İnandı ve Özkan, 2006.).

Çalışmanın yapıldığı Türk Milli Eğitimi, merkezi bir yapıya sahiptir. Merkezi sistemlerde, eğitim sistemindeki düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılır ve ülkedeki tüm eğitim birimleri buna uymak zorundadır. Başvurular devletin gözetimi altında yapılır (Alsaleh, 2018; Balcı, 2000; Erol, 1995; Korkmaz, 2005; Özdemir, 2009; Şişman, 2012; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Türkiye'de eğitimin merkezileşmesi, Cumhuriyet'in kuruluş yılına dayanmaktadır.3 Mart 1924 tarihli Eğitimin Birleşmesi Hakkında Kanunun yürürlüğe girmesinin yanı sıra, Türk eğitim sistemi merkezi bir sistem olarak inşa edilmiştir (Arı, 2014; Demirtaş, 2008). İle ilgili politikalar Türkiye'de okul müdürlerinin atanması sık sık değişmektedir. Örneğin, 2018'de alınan yeni karara göre, okul yönetimine ilk atama yazılı sınav ve sözlü sınav sonuçlarına dayanmaktadır (Resmi Gazete, 2018).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Karasar (1999)'ın tanımına göre tarama modeli, geçmişte var olan ve günümüzde de varlığını sürdüren bir olayın, var olduğu şekli ile betimlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedendir ki söz konusu araştırmada da tarama araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçe merkezinde görev yapan 87 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Hemphill (1949) tarafından geliştirilen ve Ergun (1981) tarafından Türkçeye çevrilen “Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi (LDTA)” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Kullanılabilirlik denetiminden geçirilen veriler daha sonraki aşamada bilgisayar ortamına aktarılarak, çözümlenmeler için gerekli tüm hesaplamalar “SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) for Windows” (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Analizlere başlamadan önce ölçekte hatalı veri girişi olup olmadığına bakılmıştır. Hatalı giriş yapılan soru olmadığı görülmüştür. İleri derece analizler için verilerin normal dağılımda ve geçerlik ve güvenilirliğinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılımda olduğu görülmüştür. Verilerin çözümlenerek değerlendirilebilmelerinde Ortalama (X), frekans (f), ve yüzde (%) istatistiklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama aracından elde edilen bulgular analiz edilmiş olup, araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda yorumlanmıştır.

Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 1: Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı

Yaş	f	%
26-30	8	9,2
31-35	47	54,0
36 +	32	36,8
Toplam	87	100,0

Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde 26-30 yaş aralığının oranı %9,2 (8 kişi), 31-35 yaş aralığının oranı %54,0 (47 kişi) ve 36-ve üstü yaş aralığının oranı %36,8 (32 kişi) olduğu görülmektedir. Bu dağılım, yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubu 31-35 yaş grubunun oluşturduğunu bunu sıra ile 36+ yaş ve 26-30 yaş gruplarının izlediğini ortaya çıkarmıştır.

Tablo 2: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	67	77,0
Kadın	20	23,0
Toplam	87	100,0

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 87 öğretmenin 67'sinin (%77,0) erkek 20'sinin (%23,0) kadın olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma gurubu içerisinde kadınların sayısının erkeklerin sayısına göre daha az olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3: Öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
6-8 Yıl	19	21,8
9-15 Yıl	34	39,1
16 ve Üzeri	34	39,1
Toplam	87	100,0

Katılımcıların mesleki kıdem sürelerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 87 öğretmenin 19'unun (%21,8) 6-8 yıl, 34'ünün (%39,1) 9-15 yıl, 34'ünün (%39,1) 16 ve üzeri yılları arasında kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, 9-15 ve 16 ve üzeri yılları arasında kıdemli olanların sayılarının eşit olduğu, 6-8 yıl aralığında olanların sayıca en az olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin halen çalıştığı okuldaki kıdemi sürelerine göre dağılımı

Okuldaki kıdem	f	%
1-5	7	8,0
6-8	62	71,3
9-15	7	8,0
16 +	11	12,6
Toplam	87	100,0

Katılımcıların halen çalıştığı okuldaki kıdemi sürelerine göre dağılımı incelendiğinde toplam 87 öğretmenin 7'sinin (%8,0) 1-5yıl, 62'sinin (%71,3) 6-8 yıl, 7'sinin (%8,0) 9-15 Yıl, 11'inin (%12,6) 16 ve Üzeri yılları arasında kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Yine bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda, 6-8 yılları arasında kıdemli

olanların sayıca en büyük çoğunluğu oluşturduğu, bunu sırasıyla 16 ve Üzeri yıları ve 9-15 ve 1-5yılları arasındaki kademelerin izlediği tespit edilmiştir.

Tablo 5:Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı

		f	%
Eğitim Durumu	Lisans	34	39,1
	Yüksek Lisans	51	58,6
	Doktora	2	2,3
	Toplam	87	100,0

Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılım incelendiğinde toplam 87 öğretmenlerin 34'ünün (%39,1) lisans mezunu, 51'inin (%58,6) yüksek lisans mezunu, 2'sinin (%2,3) doktora öğrencisi olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan dağılımlarda yüksek lisans mezunu olanların en büyük çoğunluğu oluşturduğu, bunu lisans, doktora derecelerinin takip ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı

		f	%
Medeni Durum	Evli	76	87,4
	Bekâr	11	12,6
	Toplam	87	100,0

Katılımcıların medeni durumuna göre dağılım incelendiğinde toplam 87 kişinin çalıştığı okulda 76'sının (%87,4) evli ve 11'inin (%12,6) bekâr olduğu görülmüştür. Bu değişkene göre ortaya çıkan dağılımlarda evli olanların sayısının bekar olanlardan fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: Liderlik konusunda hizmet içi eğitimi aldınız mı?

		f	%
Hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet	41	47,1
	Hayır	46	52,9
	Toplam	87	100,0

Hizmet içi eğitim aldınız mı? Sorusuna öğretmenlerin; %47,1'i (41 kişi) evet, %52,9'u (46 kişi) hayır seçeneğini işaretlemiştir. Bu durumda hizmet içi eğitim almayanların sayısı alanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak oranlar birbirine yakındır.

İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Okul yöneticilerinin liderlik algıları ölçeğine verdikleri cevaplarla ilgili "f" ve "%" dağılımları analiz edilerek sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 8: Liderlik davranışları ölçeğine ilişkin bulgulara ilişkin dağılım

	f	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam (f - %)
1	f	1	3	10	49	24	87
	%	1,1	3,4	11,5	56,3	27,6	100,0
2	f	0	0	1	19	67	87
	%	0	0	1,1	21,8	77,0	100,0
3	f	0	0	1	20	66	87
	%	0	0	1,1	23,0	75,9	100,0
4	f	0	4	1	32	50	87
	%	0	4,6	1,1	36,8	57,5	100,0
5	f	0	0	3	24	60	87
	%	0	0	3,4	27,6	69,0	100,0
6	f	0	3	2	28	54	87
	%	0	3,4	2,3	32,2	62,1	100,0
7	f	0	0	1	20	66	87
	%	0	0	1,1	23,0	75,9	100,0
8	f	0	0	2	20	65	87
	%	0	0	2,3	23,0	74,7	100,0
9	f	0	0	0	22	65	87
	%	0	0	0	25,3	74,7	100,0
10	f	4	16	8	25	34	87
	%	4,6	18,4	9,2	28,7	39,1	100,0
11	f	0	0	2	33	52	87
	%	0	0	2,3	37,9	59,8	100,0
12	f	0	0	1	26	60	87
	%	0	0	1,1	29,9	69,0	100,0
13	f	1	0	0	27	59	87

	%	1,1	0	0	31,0	67,8	100,0
14	f	0	2	4	35	46	87
	%	0	2,3	4,6	40,2	52,9	100,0
15	f	2	8	5	37	35	87
	%	2,3	9,2	5,7	42,5	40,2	100,0
16	f	1	1	2	22	61	87
	%	1,1	1,1	2,3	25,3	70,1	100,0
17	f	0	2	2	37	46	87
	%	0	2,3	2,3	42,5	52,9	100,0
18	f	2	6	6	44	29	87
	%	2,3	6,9	6,9	50,6	33,3	100,0
19	f	0	0	2	35	50	87
	%	0	0	2,3	40,2	57,5	100,0
20	f	0	3	4	26	54	87
	%	0	3,4	4,6	29,9	62,1	100,0
21	f	0	0	2	18	67	87
	%	0	0	2,3	20,7	77,0	100,0
22	f	0	1	0	17	69	87
	%	0	1,1	0	19,5	79,3	100,0
23	f	1	5	3	33	45	87
	%	1,1	5,7	3,4	37,9	51,7	100,0
24	f	2	6	4	34	41	87
	%	2,3	6,9	4,6	39,1	47,1	100,0
25	f	0	1	0	38	48	87
	%	0	1,1	0	43,7	55,2	100,0
26	f	0	1	0	26	60	87
	%	0	1,1	0	29,9	69,0	100,0
27	f	0	0	0	20	67	87
	%	0	0	0	23,0	77,0	100,0
28	f	0	1	3	29	54	87
	%	0	1,1	3,4	33,3	62,1	100,0
29	f	0	2	0	38	47	87
	%	0	2,3	0	43,7	54,0	100,0
30	f	0	3	8	34	42	87
	%	0	3,4	9,2	39,1	48,3	100,0

“Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyarım” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 24’ünün (%27,6) kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği 49’unun(%56,3) katılıyorum cevabı verdiği, 10’unun (%11,5) “Orta düzeyde katılıyorum” cevabı verdiği, 3’ünün (%3,4) katılmıyorum ve 1’inin (%1,1) kesinlikle katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre

“Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyarım” İfadesine katılma durumlarına göre dağılımına ilişkin, görüşleri %56,3 oranla “Katılıyorum” cevabında yoğunlaştığı görülmektedir.

“Yeni fikirlerini yakınınıdaki yöneticilerle birlikte dener” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 67’sinin (%77,0) kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği 19’unun (%21,8) katılıyorum cevabı verdiği, 1’inin (%1,1) orta düzeyde katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre “Yeni fikirlerini yakınınıdaki yöneticilerle birlikte denerim” İfadesine katılma durumlarına göre dağılımına ilişkin, görüşleri %77,0 oranla “Kesinlikle katılıyorum” cevabında yoğunlaşmıştır. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

“Kararlarda tek söz sahibidir” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 66’sının (%75,9) kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği 20’sinin (%23,0) katılıyorum cevabı verdiği, 1’inin (%1,1) orta düzeyde katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre “Kararlarda tek söz sahibi benim” İfadesine katılma durumlarına göre dağılımına ilişkin, görüşleri %75,9oranla “Kesinlikle katılıyorum” cevabında yoğunlaşmıştır. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

“Eksik ve yetersiz işleri eleştirir” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 50’sinin (%57,5) kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği 32’sinin (%36,8) katılıyorum cevabı verdiği, 1’inin (%1,1) orta düzeyde katılıyorum cevabı verdiği ve 4’ünün (%4,6) katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre “Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm” ifadesine katılma durumlarına göre dağılımı soruna ilişkin, görüşleri %57,5 oranla “Kesinlikle katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Kesinlikle katılmıyorum seçeneğini kimse tercih etmemiştir.

“Fikirlerini tereddüde yer bırakmayacak biçimde ifade eder” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 60’ının (%69,0) “Kesinlikle katılıyorum” cevabı verdiği 24’ünün (%27,6) katılıyorum cevabı verdiği ve 3’ünün (%3,4) orta düzeyde katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre” “Fikirlerini tereddüde yer bırakmayacak biçimde ifade ederim” İfadesine katılma durumlarına göre dağılımı soruna ilişkin, görüşleri %69,0 oranla “Kesinlikle katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

“İşyerindeki görevleri kimlerin yapması gerektiğine karar verir” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 54’ünün (%62,1) kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği 28’inin (%32,2) katılıyorum cevabı verdiği, 2’sinin (%2,3) orta düzeyde katılıyorum cevabı verdiği, 3’ünün (%3,4) “Katılmıyorum” cevabı verdiği görülmektedir. Çözümlenen verilere göre “İşyerindeki görevleri kimlerin yapması gerektiğine karar veririm” ifadesine katılma durumlarına göre dağılımı soruna ilişkin, görüşleri %62,1 oranla “Kesinlikle katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Kesinlikle katılmıyorum seçeneğini kimse tercih etmemiştir.

Öğretmenlerin “Kolay ve anlaşılır bir yöneticiyimdir” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 28’unun (%33,3) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 44’ünün (%50,6) Katılıyorum cevabı verdiği, 6’sının (%6,9) Orta Düzeyde Katılıyorum cevabı verdiği, 6’sının (%6,9) Katılmıyorum cevabı verdiği ve 2’sinin (%2,3) Kesinlikle Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “Kolay ve anlaşılır bir yöneticiyimdir” ifadesine ilişkin, görüşleri %50,6 oranla “Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin “Tüm çalışanları dinlemeye zaman ayırım” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 50’sinin (%57,5) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 35’inin (%40,2) Katılıyorum cevabı verdiği, 2’sinin (%2,3) Orta Düzeyde Katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “Tüm çalışanları dinlemeye zaman ayırım” İfadesine ilişkin, görüşleri %57,5 oranla” Kesinlikle katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

Öğretmenlerin “İşyerini yönetirken tüm çalışanlara herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan işyerini yönetirim” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 54’ünün (%62,1) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 26’sının (%29,9) Katılıyorum cevabı verdiği, 4’ünün (%4,6) Orta Düzeyde Katılıyorum cevabı verdiği, 3’ünün (%3,4) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “İşyerini yönetirken tüm çalışanlara herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan işyerini yönetirim ifadesine ilişkin, görüşleri %62,1 oranla “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin “Tüm çalışanların kişisel sorunlarıyla ilgilenirim” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 67’sinin (%77,0) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 18’inin (%20,7) Katılıyorum cevabı verdiği, 2’sinin (%2,3) Orta Düzeyde Katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “Tüm çalışanların kişisel sorunlarıyla ilgilenirim” İfadesine ilişkin, görüşleri %77,0 oranla “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Orta Düzeyde Katılıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

Öğretmenlerin “Bütün çalışanlara arkadaş gibi davranırım” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 48’inin (%55,2) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 38’inin (%43,7) Katılıyorum cevabı verdiği, 1’inin (%1,1) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “Bütün çalışanlara arkadaş gibi davranırım” İfadesine ilişkin, görüşleri %55,2oranla “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin “Değişiklikler yapmaya istekliyimdir” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 60’ının (%69,0) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 26’sının (%29,9) Katılıyorum cevabı verdiği, 1’inin (%1,1) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “Değişiklikler yapmaya istekliyimdir” İfadesine ilişkin, görüşleri %69,0 oranla “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin “Tüm çalışanların benimle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkınım” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 67’sinin (%77,0) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 20’sinin (%23,0) Katılıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “Tüm çalışanların benimle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkınım” İfadesine ilişkin, görüşleri %77,0 oranla “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Orta Düzeyde Katılıyorum, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

Öğretmenlerin “Benimle görüşmelerinde, tüm çalışanların kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 54’ünün (%62,1) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 29’unun (%33,3) Katılıyorum cevabı verdiği, 3’ünün (%3,4) Orta Düzeyde Katılıyorum cevabı verdiği, 1’inin (%1,1) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözümlenen verilere göre öğretmenlerin “Benimle görüşmelerinde, tüm

çalışanların kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım” İfadesine ilişkin, görüşleri %62,1 oranla “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Kesinlikle Katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

Öğretmenlerin “Tüm çalışanlarca yapılan önerileri uygulamaya çalışırım” ifadesine verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; 47’sinin (%54,0) Kesinlikle Katılıyorum cevabı verdiği 38’inin (%43,7) Katılıyorum cevabı verdiği, 23’ünün (%26,4 ve 2’sinin (%2,3) Katılmıyorum cevabı verdiği görülmüştür. Çözömlenen verilere göre öğretmenlerin “Tüm çalışanlarca yapılan önerileri uygulamaya çalışırım” İfadesine ilişkin, görüşleri %54,0 oranla “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde yoğunlaşmıştır. Orta Düzeyde Katılıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum cevaplarını kimse işaretlememiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Liderlik Davranış Ölçeği ile ilgili vermiş oldukları cevapların “ \bar{x} ” ve “s” hesaplanarak sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 9. Liderlik Davranışları Ölçeğine İlişkin İfadelerin Ortalaması

	n	Min.	Max.	\bar{x}	s
1-İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik ederim.	87	1,00	5,00	3,7931	1,2680
2-Kolay ve anlaşılır bir yöneticiyimdir.	87	1,00	5,00	4,0575	0,9444
3-Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyarım.	87	1,00	5,00	4,0575	0,7976
4-Tüm çalışanların uyumlu bir iş birliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yaparım.	87	1,00	5,00	4,0920	1,0188
5-Yeni fikirleri kolay kabullenirim.	87	1,00	5,00	4,2184	0,9815
6-İşletme ile ilgili konularda işe başlamadan önce çalışanların onayını alırım.	87	2,00	5,00	4,3218	0,7849
7-İşle ilgili konularda çalışanlara danışmadan faaliyete geçerim.	87	1,00	5,00	4,3333	0,8848
8-Tüm çalışanların kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yaparım.	87	2,00	5,00	4,4368	0,6938
9-Tüm çalışanların işyerinde görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışırım.	87	2,00	5,00	4,4598	0,6613
10-Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm.	87	2,00	5,00	4,4713	0,7445
11-Tüm çalışanlarca yapılan önerileri uygulamaya çalışırım.	87	2,00	5,00	4,4943	0,6264
12-İşyerini yönetirken tüm çalışanlara herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan işyerini yönetirim.	87	2,00	5,00	4,5057	0,7451
13-Bütün çalışanlara arkadaş gibi davranırım.	87	2,00	5,00	4,5287	0,5673
14-İşyerindeki görevleri kimlerin yapması gerektiğine karar veririm.	87	2,00	5,00	4,5287	0,7126
15-Tüm çalışanları dinlemeye zaman ayırırım.	87	3,00	5,00	4,5517	0,5447
16-Benimle görüşmelerinde, tüm çalışanların kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım.	87	2,00	5,00	4,5632	0,6232
17-Yönetici olarak işyerindeki yerimin ve rolümün herkesçe anlaşılmasına çalışılmasını sağlarım.	87	3,00	5,00	4,5747	0,5420
18-Tüm çalışanlara kişisel yardımda bulunurum.	87	1,00	5,00	4,6207	0,7028
19-Tüm çalışanların görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğimi açıkça belirtirim.	87	1,00	5,00	4,6437	0,6095
20-Fikirlerini tereddüde yer bırakmayacak biçimde ifade ederim.	87	3,00	5,00	4,6552	0,5461
21-Değişiklikler yapmaya istekliyimdir.	87	2,00	5,00	4,6667	0,5427
22-Tüm çalışanların mevcut kural ve emirlere uymalarını isterim.	87	3,00	5,00	4,6782	0,4940
23-Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat ederim.	87	3,00	5,00	4,7241	0,4985
24-Kararlarda tek söz sahibi benim.	87	3,00	5,00	4,7471	0,4630
25-İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına dikkat ederim.	87	4,00	5,00	4,7471	0,4371
26-Plan yapmaksızın çalışırım.	87	3,00	5,00	4,7471	0,4630
27-Tüm çalışanların kişisel sorunlarıyla ilgilenirim.	87	3,00	5,00	4,7471	0,4874
28-Yeni fikirlerini yakınımıdaki yöneticilerle birlikte denerim.	87	3,00	5,00	4,7586	0,4566
29-Tüm çalışanların benimle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkınım.	87	4,00	5,00	4,7701	0,4232
30-Hareketlerimin nedenlerini açıklamam.	87	2,00	5,00	4,7701	0,4988
TOPLAM	87	1,00	5,00	4,5088	0,6588

Tablo incelediğinde Liderlik Davranışları ortalamalarından 26.ifade (\bar{x} = 4,7471), 27.ifade (\bar{x} = 4,7471), 28.ifade (\bar{x} = 4,7586), 29.ifade (\bar{x} = 4,7701) ve 30.ifade (\bar{x} = 4,7701) ortalamaları en yüksek olan ifadelerdir. Yine 1.ifade (\bar{x} = 3,7931), 2.ifade (\bar{x} = 4,0575), 3.ifade (\bar{x} = 4,0575), 4.ifade (\bar{x} = 4,0920) ve 5.ifade (\bar{x} = 4,2148) ortalamaları en düşük olan ifadelerdir. Liderlik Davranışları genel ortalamalarının (\bar{x} = 4,5088) Kesinlikle katılıyorum seviyesinde olduğu görülmektedir (Tablo 1). Bu da verilen cevapların olumlu yönde olduğunun bir göstergesi olarak belirtilebilir. Sadece 1.ifadede “İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik ederim” 4 puanın altında (\bar{x} = 3,7931) değer almıştır. En yüksek ortalama 29 ve 30. ifadede olup (\bar{x} = 4,7701) puan değerindedir. Öğretmenler yöneticilerinin liderlik davranışlarını kabul ettikleri söylenebilir.

SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Yaş değişkeni bakımından alt gruplar içerisinde en kalabalık grubun 31-35 yaş grubunun olduğu, kadınların sayısının erkeklerin sayısına göre daha az olduğu, 6-8 yılları arasında kıdemli olanların sayıca en büyük çoğunluğu oluşturduğu, yüksek lisans mezunu olanların en büyük çoğunluğu oluşturduğu, evli olanların sayısının bekar olanlardan fazla olduğu ve hizmet içi eğitim almayanların sayısı alanlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında yapılan çalışmaların çoğunda orta derecede mesleki kıdemde (6-15) diğer kıdemlere göre, orta yaş grubu katılımcıların genç ve yüksek yaş katılımcılarına göre, erkek katılımcıların sayısının bayan katılımcılardan daha düşüktür. Bazen kıdem ve yaş grubu çalışılmakta olunan okulu yerine göre değişkenlik gösterebilmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Aşağıda araştırmada ulaşılan temel sonuçlar özetlenmiştir. Buna göre, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin:

- ✓ “Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyarım” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Yeni fikirlerini yakınımdaki yöneticilerle birlikte denerim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Kararlarda tek söz sahibi benim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Fikirlerini tereddüde yer bırakmayacak biçimde ifade ederim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “İşyerindeki görevleri kimlerin yapması gerektiğine karar veririm” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Plan yapmaksızın çalışırım” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat ederim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına dikkat ederim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik ederim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Yönetici olarak işyerindeki yerimin ve rolümün herkesçe anlaşılmasına çalışılmasını sağlarım” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Tüm çalışanların mevcut kural ve emirlere uymalarını isterim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Tüm çalışanların görevleri konusunda kendilerinden neler beklendiğimi açıkça belirtirim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Tüm çalışanların kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yaparım.” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Tüm çalışanların uyumlu bir iş birliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yaparım” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ Tüm çalışanlara kişisel yardımda bulunurum” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Tüm çalışanların işyerinde görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışırım” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Kolay ve anlaşılır bir yöneticiyimdir” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “Tüm çalışanları dinlemeye zaman ayırırım” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.
- ✓ “İşyerini yönetirken tüm çalışanlara herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan işyerini yönetirim” ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

- ✓ “Tüm çalışanların kişisel sorunlarıyla ilgilenirim” “ifadesine yönelik görüşlerin dağılımı “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmıştır

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankette yer alan maddeler içinde en yüksek düzeyde ($\bar{x}= 4,7471$), katıldıkları ifade “Plan yapmaksızın çalışırım” olurken en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise ($\bar{x}= 3,7931$), birinci sırada yer alan “İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik ederim.” olmuştur.

Sonuç olarak ele alınan çalışma grubunda otokratik liderlik tarzı uygulandığı görülmektedir.

Bakan ve Büyükbeşe (2010) yaptıkları araştırmaya göre, ülkemizdeki eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik tarzlarından en çok otokratik liderlik tarzını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Terzi ve Çelik (2016) yapmış oldukları çalışmalarında eğitim kurumlarındaki yöneticilerin ilgisiz liderlik stilleri ile otokratik liderlik stilini algılamaları, örgüt üyeleri arasında destek anlamında negatif yönlü bir ilişkinin varlığını ve bundan dolayı ilgisiz liderlik davranışlarının ve otokratik liderlik davranışlarının artış göstermesi algılanmakta olan örgütler arasındaki örgütsel destek konusunda seviyenin düşeceği yönündedir. Terzi ve Kurt (2005)’un araştırmalarına bakıldığı zaman, ilgisiz liderlik davranışı gösteren yönetici ile otokratik liderlik davranışı gösteren yöneticilerin davranış tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranış tarzları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- ✓ Okul Yöneticileri yaptığı işler hakkında çalışanlara bilgi vermelidir.
- ✓ Bir işe girişirken öğretmenlerle beyin fırtınası yapıp kararını ortak karar şeklinde vermelidir.
- ✓ Tüm çalışanların görevleri konusunda kendilerinden neler beklendiğini açıkça belirtmelidir.
- ✓ Tüm çalışanların uyumlu bir iş birliği içinde çalışmalarını sağlamalıdır.
- ✓ Yöneticilerin liderlik tutumları ile ilgili daha etkili hizmet içi eğitimler açılmalı ve bu konuda öğretmen, yöneticilerle odak grup çalışmaları yapılarak derinlemesine analiz yapılmalı ve bilimsel çalışmalara yansıtılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akbaba Altun, S. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyler*, .İlköğretim-Online, 2(1), 10-17.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Arslan, G. (2007). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması, Çaycuma alan araştırması örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Aydoğan, A.G. (2018). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel ve Yönetimsel Liderlik Davranışları: Polatlı Örneği. *Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı*
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). *Liderlik “türleri” ve “güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması*.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Cankara, Ş. (2008). Meslek liselerinde görev yapan müdürlerin etkili liderlik düzeylerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi*.
- Cansoy, R., & Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 276-291.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 5(1).

- Cerit, Y. (2001). Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolü. Yayınlanmamış doktora tezi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Çelik, M., (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Van.
- Çetinkaya, A. (2012). *Örgütsel Bilgi Yönetim Sürecinde Bilgi Yönetim Performansı Boyutları: Ölçek Geliştirme ve Geçerliliği Üzerine Bir Araştırma*. <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/1209> adresinden 01.03.2018 tarihinde erişildi.
- Demirtaş, B. (2008). *Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler*. Gazi Akademik Bakış, 1(2), 155-176.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162 (3).
- Erkan, H.(1988). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Yayın No: 326 Bilim Dizisi:8, 4. Baskı.
- Fındıkçı, İ. (20099). *İnsan Kaynakları Yönetimi*.İstanbul: Alfa Basım.
- Fırat, T. (2015). Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi*.
- Gezici, A. (2007). Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Helvacı, M. A.,& Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- İnanı, Y.,& Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Karasar, N. (1999), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kozak, A. (2016). Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özdemir, N. (2016). Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Terzi, A. R., & Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166(33), 98-111.
- Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Turkoglu, M. E. & Cansoy, R. (2018). Instructional Leadership Behaviors According to Perceptions of School Principals in Turkey, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5),36-53.
- Uzun, G. (2016). “Yöneticilerin (Okul Müdürlerinin) Gösterdikleri Liderlik Özellikleri-Ağrı İli Analizi”, *Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi*, Trabzon.
- Yılmaz, E. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ile Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 550.

Okul Yöneticilerinin Öğretmen ve Veli İlişkilerinde Problemlere Yönelik Rollerinin İncelenmesi

Examining the Roles of School Administrators for Problems in Teacher and Parent Relationships

ÖZET

Bu araştırma okul yöneticilerinin öğretmen ve veli ilişkilerinde problemlere yönelik rollerini incelemek ve tespit edilen problemlere karşı çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi yapılırken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde bulunan okullarda görevli yöneticilere uygulanmıştır. Görüşme yapılan kişi sayısı 25 kişidir. Araştırma sonuçlarına göre; nadiren yaşanan istisnai durumlar dışında okullarda veliler ile öğretmenler arasındaki iletişimin iyi düzeyde olduğu, velilerle öğretmenler arasında iletişim bozukluğu, çocukların şımartılması gibi nedenlerle sorunlar yaşandığı, etkinlikler düzenlenerek, velilere de görev ve sorumluluklar verilerek işbirliği içerisinde okul- veli ilişkilerinin artırılacağı, çocuğun başarısında okul- veli ilişkilerinin yüzde yüz oranında etkili olduğu, Öğrenci başarısının sağlanması noktasında yapılacak işbirliği daha kolay yönetilebilirlik sağlayacaktır. Bunun içinde velinin öğrenciye yeterli ilgiyi göstermesi eğitimi için üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği ve okul yöneticilerinin velilerle öğretmen arasında yaşanan sorunlarda çözüm olma noktasında rollerini yeterince yerine getiremedikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul, yönetici, iletişim, problem

ABSTRACT

This research was carried out in order to examine the roles of school administrators towards the problems in teacher and parent relations and to offer solutions to the identified problems. Qualitative research methods were used in the research. Content analysis technique was used while performing data analysis in the research. The study group of the research was applied to the administrators of the schools in Yenimahalle district center of Ankara. The number of people interviewed is 25 people. According to the research results; Except for rare exceptional cases, the communication between parents and teachers is at a good level in schools, problems are experienced due to communication problems between parents and teachers, spoiling the children, school-parent relations can be increased in cooperation by organizing activities and assigning duties and responsibilities to parents, Collaboration at the point of ensuring student success will provide easier manageability. In this context, it is seen that the parents must fulfill their duties and responsibilities in order to show sufficient interest to the student and that the school administrators cannot fulfill their role sufficiently in terms of solving the problems between parents and teachers.


Keywords: School, administrator, communication, problem


GİRİŞ

Problem Durumu


Eğitim kalitesini artırmak ve iyi nitelikli öğrencileri eğitmek, örgün eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Gayri resmi kaynaklar bu etkinliği ve üretkenliği arttırmada resmi kaynaklar kadar önemlidir. Bu bakımdan ailenin çocuğun eğitimini etkileyen en önemli enformel yapı olduğu söylenebilir. Ailenin eğitime katılımını değerlendirmek için çeşitli sınıflandırma yöntemleri uygulanmıştır. Ebeveyn katılımının anlamı ve önemi bu araştırmanın başlangıç noktası olsa da, ailelerin sosyo-ekonomik durumları bakımından okullardaki eğitim faaliyetlerine katılım düzeyini belirlemek bu çalışmanın temel amacıdır. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumları bakımından okullara ebeveyn katılımı araştırmasının az olduğu düşünülürse, bu çalışma araştırmacılar ve politika yapıcılar için bu katılımın etkilerini karşılaştırmak için önemli bir veri kaynağı olarak hizmet edebilir.

Ebeveynler, çocuklarının mükemmel akademik başarılarını sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Sosyo ekonomik durum, öğrencilerin okuldaki akademik başarıları ile sıkça ilişkilendirilen hususlardan biridir. Ancak son zamanlarda, gazetelerde ve sosyal medyada çok tartışılan, ekonomik durumu düşük ailelerden gelen akademisyenlerde birçok başarılı öğrenci vardır. Bu başarı, ekonomik durumun veya aile geçmişinin öğrencilerin

Turan Koçak ¹ 

Yavuz Özer ² 

Recep Sözveren ³ 

Erdoğan Yabul ⁴ 

Hikmet Aras ⁵ 

Mustafa İbrahim Aloğlu ⁶ 

How to Cite This Article

Koçak, T., Özer, Y., Sözveren, R., Yabul, E., Aras, H. & Aloğlu, M.İ. (2023). "Okul Yöneticilerinin Öğretmen ve Veli İlişkilerinde Problemlere Yönelik Rollerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6008-6020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68298>

Arrival: 11 January 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Müdür Yardımcısı, İstanbul Büyükşehirmece Erdem Bayazit İstanbul, Türkiye ORCID NO: 0000-0002-3920-2123

² Müdür Yardımcısı, İstanbul Büyükşehirmece Erdem Bayazit İlkokulu, İstanbul, Türkiye ORCID NO: 0009-0008-6877-2601

³ Okul Müdürü, İstanbul Büyükşehirmece Adem Çelik Ortaokulu, İstanbul, Türkiye

⁴ Okul Müdürü, İstanbul Büyükşehirmece Güzelce Cevdet Zebure Kotan İlkokulu., İstanbul, Türkiye

⁵ Okul Müdürü, İstanbul Büyükşehirmece Anadolu Lisesi, İstanbul, Türkiye

⁶ Okul Müdürü, Mimarsinan İlkokulu İstanbul, Türkiye

akademik başarısı ile güçlü bir ilişkisi olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Aslında, bu mesele, maddi yönlerden etkilenmekten ziyade akademik başarılarını artırmak için ebeveynlerin çocukları için rol model olmalarının önemini açıkça göstermektedir. Morrison'e göre, kapsamlı ebeveyn katılımı (PI), ebeveynlerin zayıf yönlerini ve güçlü yanlarını ve çocuklarında saklı olan yetenekleri ve sırayla bu özelliği kullanan yetenekleri belirlemelerine yardımcı olma çabası olarak potansiyel ebeveynlerin gerçekleşmesi sürecidir. Ebeveynlerin etkili bir şekilde okul yaşamına katılımı, özellikle akademik alanlarda, çocuklarının performansı için çok önemlidir. Bu tür ebeveynler iyi, ahlaki, zihinsel, fiziksel ve manevi olan çocukları yetiştireceklerdir. Ayrıca, Harper tarafından yapılan bir bildiri, ebeveynlerin katılımının çok önemli olduğunu, çünkü bu yönlerin, sosyal gelişim yönü ve çocuklarının akademik başarısı üzerinde derin bir etkisi olan bir motivasyon biçimi sağladığını belirtmiştir.

Ebeveyn katılımı aslında öğrenciler büyüdükçe azalır, bu nedenle ortaokullarda ilkokuldan daha az olur (Stouffer, 1992; Aktaran: Kapusuzoğlu, 2004). Ebeveyn katılımı bu kadar faydalıysa, neden şu anda olduğundan daha fazla kullanılmıyor? Bu katılım eksikliği için ebeveynlerden ve okuldan birçok sebep vardır. Sebeplerden biri, geleneksel olmayan ailelerin okul sisteminin bir parçası olarak anlaşılması ile ilgilidir. Geleneksel olmayan aile, ailenin her üyesini etkileyen birçok faktörle başa çıkmak için mücadele etmektedir. Bunlar kesinlikle ailenin öğrencinin eğitimine dahil olma şeklini etkileyebilir. Büyük olasılıkla, zaman sıkıntısı vardır. Sadece her şeyi başarmak için gün içinde yeterli saat bulunamamaktadır. Ailede boşanma veya ölüm olmuşsa, muhtemelen ailenin mali durumunda bir değişiklik olmuştur. Okulun bu değişime duyarlı olmaması nedeniyle öğrenci / aile utanabilir. Aile yapısının feshi karışıklık ve güvensizliğe neden olan bir değişim durumundadır (Duncan, 1992; Lewis, 1992; Wanat, 1992; Aktaran: Güven, 2011). Ebeveynler ellerinden gelenin en iyisini yapıyor olabilir. Bu çalışmanın problem cümlesi aşağıda belirtilmiştir:

Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin rollerini ne düzeydedir ?

Alt Problemler

Bu araştırmada alt problemler olarak aşağıda ki sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişim ne düzeydedir?
- ✓ Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde ne tür sorunlar yaşanmaktadır?
- ✓ Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin rollerini ne düzeydedir ?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin öğretmen ve veli ilişkilerinde problemlere yönelik rollerini incelemek ve tespit edilen problemlere karşı çözüm önerileri sunmaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Aile Katılımı

Eğitim örgütleri ve aileler çocukların eğitilerek yaşama katılması hususunda birbirlerine benzeyen hedefler yönünde çalışan yapılardır. Hedefleri eş yönde olan okul ve ailelerin karşılıklı etkileşimi olağan bir durumdur. Okulun öğrenciyle bağında aile köprü görevi görmekte; okul haricindeki ortamlarda ve ailede öğrencilerin eğitsel gereksinimleri karşılanmaktadır. Okul ortamında istenmeyen tutum gösteren öğrencilerin bu tür tutumlarının engellenmesinde ve pozitif tutumlarının geliştirilmesinde, disiplin problemlerinin indirgenmesinde ailenin yardımına gerek duyulur (Celep, 2002; Çalık, 2007) fakat okul aile işbirliği denildiğinde sadece disiplinin akla gelmesi yeterli değildir.

Öğrencilerin çevrelerinin destekleriyle gerçekleştirdikleri görevlerin yalnız olarak yaptıkları görevlerden daha çok bilişsel kabiliyetlerine etki ettiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin yakınsal gelişim sahalarının ölçümü, onların olgunlaşma süreçlerinde potansiyellerini ve yakın geleceğine dair varsayımlar oluşturmaktadır (Erdener, 2009; Yaşar, 2012).

Yetişkin desteklerinin öğrenme potansiyellerinde çocuğun zekasının temel niteliklerinden olduğu düşünülmektedir. Nitekim yalnızken görevlerini yerine getiremeyen, sorunlarını çözümleyemeyen, ezber yapamayan veya tecrübelerini anımsayamayan çocukların yetişkinlerin desteğiyle bunları başardıkları belirtilmektedir. Öte yandan çocuğun yalnızken gerçekleştiremediği faaliyetlerde yetişkinler destek sunduğunda çocuğun bilgi ve kavrama kabiliyetlerinin gelişiminin hızlandığı ifade edilmektedir. Buna göre çocukların öğrenme kabiliyetleri

vurgulanırken; derin bilgi deneyimine sahip diğerlerinin desteğiyle çocuğun potansiyelinin etkinleştirilebileceği belirtilmektedir (Wood, 2003).

Çocuk, ebeveyn, eğitimci ve eğitim örgütü üzerinde aile katılımının etkisi bulunmaktadır. Buna göre aile katılımının çocuk yönünden faydaları aşağıdaki gibidir (EBADER, 2013);

- ✓ Öğrencilerin eğitim örgütündeki faaliyetlere katılımları artmaktadır
- ✓ Çocukların evleri ve eğitim örgütleri arasındaki farklılıklar azalmaktadır.
- ✓ Ebeveyn denetimi çocuklar için ayrıcalık hissettirmekte; ebeveynlerine karşı saygıları artmaktadır.
- ✓ Ebeveynlerinin eğitimdeki rolü aktif olan çocukların başarılarının arttığı belirtilmektedir.
- ✓ Aile katılımı, çocukların eğitim örgütünde aidiyet duygusunu arttırdığı, düzenli devamlılıklarının olduğu görülmektedir

Ailelerin okula ilişkin davranışları, çocuğun görüş ve tutumlarını direkt etkilerken; öğrencilerin tanınması, yönlendirilmesi, kabiliyet ve potansiyelinin iyileştirilmesinde mutlak düzeyde aile yardımına gerek duyulur. Aile ve okul dayanışması öğrencinin başarısını artırırken, motivasyon, özgüven, katılım benzeri pozitif tutumların iyileştirilmesinde etken rol oynamakta; okul ve öğretmen ilişkilerinde öğrencinin pozitif davranışlarda bulunmasına destek olur (Hornby, 2000). Yerli ve yabancı alanyazında aile ve okul etkileşiminin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Çelenk, 2003; Sirvani, 2007). Öğrencinin okul başarısı ve eğitim sürecinin verimliliği için aile katılımı ve ailenin ilgi ve desteğine gerek duyulur (Taymaz, 2001). Öte yandan aile katılımının ebeveyn yönünden faydaları aşağıdaki gibidir (EBADER, 2013):

- ✓ Çocuklarına dair daha fazla bilgilenen ebeveynler çocuklarını sosyal ortam içerisindeki kimliklerini de gözlemleyebileceklerdir.
- ✓ Ebeveynlerin kabiliyet ve yetkinlikleri hususunda güvenleri artmaktadır.
- ✓ Eğitimcilerle çocuklarının iletişimini izleyebilme fırsatı yakalayan ebeveynler, çocuklarının yaşlarıyla uyumlu davranışlarına ilişkin deneyim sahibi olmaktadır.
- ✓ Diğer ebeveynlerle görüşme ve o ebeveynler eş sorun ve tecrübeler yaşadıklarını gözlemlemektedirler.
- ✓ Aile katılımının eğitimci ve okul yönünden faydaları aşağıdaki gibidir (EBADER, 2013):
- ✓ Çocukların geçmiş deneyimlerine dair eğitimciler ebeveynlerden destek alırlar
- ✓ Öğrenci ve ebeveynlerinin ihtiyaçlarının anlaşılması ve gereken koşulların şekillendirilmesinde bilgi edinme fırsatı sağlarlar

Eğitimde aile ve öğretmenlerin etkileşiminin önemi yadsınamaz düzeydedir. Ailelerin okulun eğitim programına rızalarıyla katılmaları öğretmenlerle iletişim düzeylerini iyileştirmektedir. Öte yandan ebeveynler toplu görüşmeler haricinde çocuklarının kişisel gelişimlerine dair bilgi edinme eğilimindedirler. Öte yandan aileler, çocuklarına ilişkin endişe ve problemlerini açıklamak, öğretmenin ilgisine ve desteğine ihtiyaç duyma arzusunda öğretmenlerle görüşmeleri gerekli görmektedirler (OBADER, 2013).

Öğretmen-Veli İletişimi

Bireylerin sosyalleşmesi süreci ilk ailede başlar ve gelişim göstermeye devam eder. Her çocuk kendi aile yapısına ve yetiştirme tarzına göre şekillenir, kişiliği gelişir. Bundan dolayı çocuğun aile içinde görmüş olduğu sevgi, saygı, hoşgörü, aile içindeki bireylerin birbirleri ile olan olumlu ilişkileri, ailenin sahip olduğu yaşam standardı ve ailenin geleneksel yapısı vb gibi etmenler çocuğun gelişim sürecinde çok büyük bir etkiye sahiptir. Aile içinde iletişimin ve uyumun güçlü oluşu, öğrencinin okul içindeki davranışlarında da olumlu yönde bir etki oluşturacaktır. Aksi taktirde aile içindeki olumsuz tutum ve davranışlar, uyumsuzluklar ve iletişim sorunları ise öğrenci üzerinde olumsuz bir etkiye neden olacaktır (Başar, 2006).

Öğrencinin, öğretmenin ve velilerin arasında kurulan olumlu bir iletişim, öğrencinin sınıf başarısını ve okulda doğru davranışlar kazanmasındaki temel kaynak ve dayanağıdır. Öğrencinin sağlıklı bir gelişim süreci yaşaması bu üçgen arasında kurulacak güçlü bir iletişimden geçmektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Öğretmenin ilk yapması gereken öğrencisinin ailesini tanımasıdır, eğer öğretmen öğrencinin ailesini ne kadar iyi tanırsa öğretmen-veli iletişimi de o derece sağlıklı gerçekleşecektir. Bu iletişim karşılıklı, yüz yüze olabildiği gibi, telefon veya yazılı iletişim şeklinde de olabilir. Örneğin öğretmenin veli ile iletişime geçmesini, öğrencisinin defterine yazdığı yada öğrenciye velisine iletmek üzere verdiği notlar şeklinde gerçekleştirmesi şeklinde görebilmekteyiz. Bunların yanı sıra aylık, haftalık gazeteler ile bu iletişim sağlanabilir. Çünkü öğrencilerin aracılığı ile kurulacak sözlü iletişimde,

yanlış anlamalar görülebilir. Dolayısıyla zorunluluk dışında öğrenciler kullanılarak veliler ile iletişime geçilmemelidir. Yazılı iletişimin tercih edilmesi her zaman için yanlış anlaşılmanın önüne geçmede daha etkili olacaktır (Başar, 2006).

Çatışmanın Kavramı

Çatışma, bir uyumsuzluk şeklidir. İki veya daha fazla bireyin, grubun eldeki kaynakları paylaşımı konusunda, öncelikli olmak istemesi, bu nedenle de güç, statü, çıkar ve diğer istek ve arzulara sahip olmak düşüncesinden kaynaklı olarak ortaya çıkan anlaşmazlık yada uyumsuzluk şeklinde tanımlanmıştır (Ergin, 1999: 40; Karip, 1999: 1; Şimşek, 1998: 272).

Seçeneğin birden fazla olması halinde, bireyler yada gruplar arasında gelişen görüş ayrılığı biçiminde tanımlanan çatışma, herhangi bir konu üzerinde bir veya birden fazla kişinin anlaşamaması üzerine ortaya çıkan durum olarak da belirtilebilir (Dökmen, 1995). Çatışma için iki veya fazla kişiye ihtiyaç yoktur elbette, bazen bir bireyi etkileyen iki farklı güdünün olması durumunda da ortaya çıkmaktadır çatışmalar (Cüceloğlu, 1994). Bu durumda birey, ihtiyacı olan birden çok nesne arasından birini seçme veya ihtiyaç olup da istenmeyen nesnelere birini seçme gibi durumlarla karşılaşabilir. İhtiyaçların, amaçların farklılığı, fırsatlar konusunda seçim yapmak zorunda kalmak ya da farklı amaçların aynı anda gerçekleştirilmesini sağlamaya çalışmak da çatışmayı beraberinde getirmektedir (Tuna, 2010).

Alan yazına bakıldığında çatışmanın tanımının, yapılan bu tanımlardan farklı şekillerde yapıldığı görülmektedir.

Lebaron (2003) çatışmayı, karşılaşılan farklı durumlar karşısında bireyin zorluklar yaşaması sırasında ortaya çıkan eylem olarak tanımlarken, Levinson (1994) çatışmanın eldeki varlıklar için bir çekişme olduğunu söylemektedir (Akt: Hudson, Grisham, Srinivasan ve Moussa, 2005). Şahin, Emimi ve Ünsal (2006) da çatışmayı, örgüt üyeleri veya gruplar arasındaki işlevsel bağımlılıktan kaynaklı işlerde ortak çalışmanın gerektiği durumlarda, bireylerin veya grupların farklı statülere, amaçlara, değerlere veya algılamalara sahip olmaları nedeniyle ortaya çıkan anlaşmazlıklar şeklinde tanımlamaktadırlar. Devito (2001) ise çatışmayı, yakın arkadaşların, sevgililerin ve aile üyelerinin birbirleri ile veya yakın ilişkide buldukları kişiler arasında yaşamış oldukları anlaşmazlıklar şeklinde tanımlamıştır (Tengilimloğlu, 1991; Ertekin, 1993; Everard ve Morris, 1990; akt: İpek, 2003).

Çatışma Kaynakları

Çatışmayı anlamak ve onu yönetebilmenin ön koşulu, çatışmanın neden kaynaklandığının, ortaya çıkmasına hangi koşulların sebep olduğunun belirlenmesi yani kaynağının analiz edilmesidir. Örgütlerde meydana gelen çatışmalar incelendiğinde bu konunun genellikle iletişimden kaynaklandığı görülmektedir. İletişime bağlı problemler, çatışmaların temel kaynaklarından birisidir. Bireyler veya gruplar arasındaki iletişim eksikliğinin nedenleri arasında, bireyler arasında veya gruplar arasındaki bilgi alışverişinin yetersiz oluşu, kültürel ve sosyal bağlamda farklılıkların varlığı dolayısıyla bireylerin birbirlerini anlamada zorlanmaları gibi nedenler gösterilebilir. Bu çerçeveden bakıldığında çatışmanın nedenlerinin, iletişim eksikliği, bilgi alışverişinde yaşanan yetersizlikler, iletişim kanallarındaki aksaklıklar ve anlamada güçlük çekilmesi gibi durumlar olduğu söylenebilir. Diğer çatışma türlerine göre daha yumuşak olmakla birlikte karar almaya katılımın arttığı durumlarda da çatışmalar artmaktadır, iyi düzenlenmemiş iş ortamı, ve gündelik işlerde çatışmaya kaynaklık sağlayan faktörlerdir.

Çatışmaların oluşmasına sebep olan bir başka kaynak ise bireylerin ihtiyaçlarının, hissiyatlarının, isteklerinin farklı farklı olması ve birbirleriyle ters düşmesidir. Bunun yanı sıra bireylerin ihtiyaçlarının, istek ve dürtülerinin birbirleri ile tezatlık oluşturması da çatışmanın ortaya çıkmasında görülen nedenler şeklinde sıralanabilmektedir. Çatışma durumlarında, çatışma ortamında bulunan bireylerin söylemleri ve tutumları birbirlerinden farklılıklar gösterebilmektedir yada bireyler birbirlerini farklı algılayabilmektedirler. Bu tür algılamalar da çatışmanın nedenleri arasında gösterilmektedir (Taştan ve Öner, 2010). Bütün bunların yanı sıra örgüt yapısında karşılaşılan çatışmaların, genellikle ussal nedenlerden kaynaklanmadığı aksine duygusal nedenlerden kaynaklandığını ileri süren görüşlerde bulunmaktadır.

Yaşanan çatışmaların kaynağına bakıldığında çoğunun sosyal ve yapısal kaynaklı olduğu görülmektedir. Çatışmalarda çok geniş bir şekilde yer alan sosyal ve yapısal kaynaklara bakıldığı zaman, bu tür çatışmaların oluşmasında, grup üyelerinin görevlerinde uzmanlaşma ve standartlaşmaya, üyelerin birbirlerinden farklı farklı özellikler göstermesi, var olan liderlik biçimleri, uygulanan ödül yöntemi ve performans değerlendirme biçimlerinin ve gruba olan bağımlılık gibi bir çok nedenin varlığı örnek gösterilebilir.

Bazen de bireylerin karakterleriyle ilgili olan özellikleri çatışmaların kaynaklarını oluşturur. Bireylerin içinden çıkıp geldikleri sosyal çevre, ekonomik durumları, kültür farklılıkları, cinsiyet gibi kriterlerde örgütlerde çatışmalara zemin hazırlayan faktörlerdir. Farklı özellikleri olan bireylerin bir arada faaliyet göstermelerinden

kaynaklı olarak ortaya çıkan farklı çıkarlar ve beklentiler de çatışmanın kaynakları arasında gösterilebilir (Kirel, 2011).

Örgütlerin işleyişiyle alakalı olan ve örgüt kültürünü oluşturan örgütün özellikleri ve iş akışı ile ilgili problemler, denetim sistemi, örgüt içi bürokratik nitelikler, iş bölümü, gibi etkenler de çatışmanın kaynakları arasında gösterebilmektedir (Aydın, 1984; akt: İpek, 2003). Ayrıca çatışmaların kaynaklarına inildiğinde, zamanın, paranın, malın ve karşılanmakta zorlanılan temel ihtiyaçlarını da olabildiği gibi, duyusala bağlamda ait olma, güç, iktidar sahibi olma, eğlenme, inanç, öncelik, prensip ve değer yargıları gibi sınırlı kaynaklarında olabildiği görülmektedir.

Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetiminin amacı, genel anlamda bir organizasyon yapısındaki bireylerin veya daha özel bir yapıya sahip grubun çalışması içinde bulunan bireylerin iş veya bireysel özelliklerinden kaynaklanan sorunlarının veya olayların incelenmesini ve ortaya çıkan anlaşmazlıkların ortadan kaldırılmasının yöntemini araştırmaktır (Aktan 1999).

Eğitimde Çatışma Yönetimi

Farklı türden örgüt yapılarında olduğu üzere eğitim örgütleri olan okullarda da farklı farklı nedenlerden kaynaklanan bir takım çatışmalar ile karşılaşmaktadır. Okul örgütlerinde grupların ve güçlerin daha akıcı bir yapıya sahip olması nedeniyle en ufak bir sürtüşme beklenmedik çatışma ortamlarının oluşmasına neden olabilmektedir (Bursalıoğlu, 1999). Okullarda karşılaşılan çatışmaya, okul ortamında öğretmenler arasında veya öğrenciler arasında haberleşme akışının yavaş ilerlemesi, öğretmenlere zamanında ulaşılması gereken bilgilerin geç ulaşması, benzer şekilde yöneticinin bilgilendirilmesi konularında iletişimin iyi kurulamaması, okul ortamındaki öğretmenlerin ve yöneticilerin kültürel, bireysel ve eğitimsel bağlamda farklı farklı özelliklere sahip olması, çalışanlar arasındaki iş bölümünün dengeli ve adil yapılmayışı, bazı öğretmenlerin ders yüklerinin fazla olması diğerlerinin ise az olması gibi etkenler neden olmaktadır. Karip (2010, s. 207)'e göre okul ortamında karşılaşılan çatışmanın nedenleri, okulda çalışanlar arasındaki görev dağılımının dengesizliği, ekonomik nedenler, sınıf için ve sınıf dışı etkinliklerin yetersizliği, öğretmen ve öğrencilerin ödüllendirilmesi, cezalandırılması, gücün ve yetkinin kullanımının gerektiğinde kullanılmaması, okula geç gelinmesi, sık sık izin istenmesi, siyasi konuların okula taşınması, sigara içmek gibi öğrencilere olumsuz örnek teşkil edecek davranışlar, öğrencilerin sınıf geçmeleri konusunda okul kurulunun kararları, mevzuat çerçevesinde uygulanması gereken konular, öğrencilerin kılık-kıyafete uymayışı, öğrenci davranışlarının uygunsuzluğu, dönem ortasında tayin ve kaynak dağılımı gibi konulardan kaynaklanmaktadır.

Okul ortamında yöneticilerin çatışmayı iyi yönetebilmeleri için, çatışmanın kaynağını çok iyi bilmesi ve çatışmanın nedenlerinin ortadan kaldırılması için, katılımcı, açık ve demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmalı, okul için öğretmenlerin çok önemli bir öge olduğunu bilmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmadaki amaç; okul yöneticilerinde, öğretmenlerde ve veliler ile olan ilişkilerde problemlerin çözümüne yönelik olarak bu bireylerin rollerinin incelenmesi ve tespit edilen sorunlar karşısında nasıl bir çözüm önerisinin sunulacağını belirlemektir. Bu nedenle Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması kurgulanmıştır. Durum çalışması deseni, araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı, ele alınan sınırlandırılmış etkenler (bireyler, ortam, olay, süreç, zaman) ile durumun derinlemesine incelenmesi, nedensel bağlantıların keşfedilmesidir (Subaşı ve Okumuş, 2017; Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılar kitlesini Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma sürecinin Pandemi döneminde gerçekleşmesinden dolayı kolay ulaşılabilir bir yaklaşım tercih edilerek okul yöneticileri tespit edilmiştir. 550 okul müdürü arasından 25 okul müdürü ile gönüllülük esasına göre görüşme yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde danışman öğretim üyesinin görüşleri de dikkate alınarak ilgili literatür taranarak, ilgili literatürde etkili iletişimle ilgili unsurlar da belirlenerek bazı görüşme soruları çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilere, Google form üzerinden ve mail üzerinden ulaşılmıştır. 15 Nisan -15 Mayıs tarihleri arasında mail gönderilen 30 kişiden 25 kişinin katılım gösterdiği, verilen cevapların içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek, araştırmanın amaçları doğrultusunda gelen cevaplara içerik analizi yapılarak, analiz sonuçları bulgulara yansıtılmıştır.

Danışman hocamın görüşleri doğrultusunda yapılan içerik analizleri teyid edilerek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırma bulguları görüşme formunda sorulan bulgular çerçevesinde analiz edilmiştir. Her bir soru bir tema olarak kabul edilmiş ve bu temalar çerçevesinde sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada “Okullarda velilerle öğretmenler arasındaki iletişim ne düzeydedir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1: Okullarda velilerle öğretmenler arasındaki iletişim düzeyine ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Çok iyi	14
Kötü	7
Fena Değil	4

Tablo 1’de okullarda velilerle öğretmenler arasındaki iletişim düzeyine ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 14) Çok iyi olarak ifade etmiştir. Katılımcıların okullarda velilerle öğretmenler arasındaki iletişim düzeyine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Çok iyi durumdadır. Okulumuz gayet iyi düzeydedir. Tabi ki nadiren istisnai durumlarda olabiliyor. Kurumumuzda tamamıyla öğrenci merkezli eğitim anlayışı olduğundan öğretmen veli ilişkileri oldukça gelişmiştir ve giderek daha iyi hale gelmektedir. Amacın ortak olduğunu, yani eğitimin önemini fark eden velilerimizle iletişimimiz sorunsuz olarak devam etmektedir. Okulumuzda velilerin öğretmenlerle istedikleri zaman rahatlıkla iletişime geçebileceği whatsapp gruplarımız mevcuttur. Veli bir problem olduğunda ya da çocuğuyla ilgili danışmak, sormak istediği konularda öğretmenlerimizden her türlü desteği çok rahat bir şekilde alabilmektedir. Veliler ve öğretmen arasında sıkı bir iletişim bağı vardır. Çocuğun gelişiminde, okul başarısında ve disiplin sorunlarında veli ve öğretmen birlikte hareket ederek eğitimi sürdürürler. Okullarda veliler ile iletişim artmış durumdadır. Uzaktan eğitim veliler ile iletişim olmadan yürütülemez. Özellikle küçük sınıflarda veli öğretmen iletişimi artmıştır..” (K1,K3,K5,K7,K8,K9,K10,K11,K13,K14)

“Kötü. Velilerle öğretmenler arasında ilişki öğrenci merkezli olması gerekirken sosyal medya ve diğer iletişim araçlarındaki eğitim ve öğretmenin itibarının zedelenmesi neticesinde velilerle öğretmenler arasındaki güven bağı zedelenmiştir. Her iki grubunda ortak paydası olan öğrenci unutulmuş kendi ihtirasları ve egolarını tatminden öte gitmeyen bir platform oluşmuştur. Herkes kendi üzerindeki sorumluluğu karşıya yüklemeye, kendince yerine getirilmeyen sorumluluklarda karşı tarafı suçlar bir pozisyona bürünmüştür. Veliler toplantı harici okulla iletişime geçmiyor, Paylaşımında bulunmuyorlar. Toplantıları dahi çoğu veli zorunluluk olarak görmektedir. Yüz yüze geliştirilebilecek bir iletişim yoktur. Sağlıklı ilişkilerin olduğu veliler az. İletişim 10 üzerinden 2 düzeyinde. Gerekli olan mesafe olmadığı gibi sorunlar üst makamlar aracılığı ile çözülüyor. İğrenç düzeyde öğretmen ayaklar altında.” (K2,K12)

“Genel olarak fena değil. Ancak öğretmene üstten bakan, öğretmeni küçük gören veliler de yok değil yani. Ortalamaya bakacak olursak fena değil diyebiliriz. Yeteri kadar olmadığını belirtebiliriz. İletişim noktasında uygun zaman oluşturulamamaktadır. Yüz yüze geliştirilebilecek bir iletişim kanalı kurulamamaktadır. Özel okullarda veliler öğretmenlere karşı pek iletişim halinde değiller. Zira genelde okumuş kesim aileler ve yoğun çalıştıkları için toplantı/ özel olarak çağırma dışında görüşmeye gelmiyorlar. Çocuğu ile ilgili aileler dışında orta düzey denilebilir.” (K4,K6,K8)

Verilen bazı cevaplar ise;

“Öğretmenin iletişim gücü ile paralel olarak değişir. İyi ve sağlıklı bir iletişim için saygı ile kurulan bağı iletişim olumlu olarak etkilediğini söyleyebilirim.” (K15)

“Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişim düzeyi genel olarak iyi olmakla birlikte maalesef ki öğretmenlerin her türlü çabasına rağmen sağlıklı iletişim kurmakta çok zorlanan veliler de var.” (K16)

Araştırmada “Okullarda, velilerle öğretmen arasındaki iletişimde ne tür sorunlar yaşanmaktadır? sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 2: Okullarda, velilerle öğretmen arasındaki iletişimde ne tür sorunlar yaşandığına ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Velilerin sorunu konuşmak yerine kavga etmeleri	8
Öğretmeni küçük görme	7
İletişimsizlik nedenli yanlış anlaşılma	6
Sorun yok	4

Tablo 2’de Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde ne tür sorunlar yaşandığına dair katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 8) velinin sorunu konuşmak yerine kavga etmesi olarak ifade etmiştir. Katılımcıların Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde ne tür sorunlar yaşandığına dair kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Genellikle en büyük velilerin öğrencinin okulla yaşadığı bir sorunu konuşmak için değil de kavga etmek için okula gelmesi. Güvensizlik üzerine kurulu bir ilişkide öğretmenin öğrenci üzerinde aldığı her karar sorgulanmakta, alınan karar ve yapılan planlamanın yararı ve uzun vadedeki sonuçları hesaba katılmadan değerlendirme yapılmaktadır. Öğrenci kendi ailesindeki sözde özgüven ile şımartılmakta dünyanın merkezini kendi olduğu bilinciyle yetişmektedir. Hal böyleyken bu şımarıklık ve aymazlık zamanla saygısızlık ve fütursuzluğa dönüşmekte öğrencinin zamanla kişilik sorunlarının oluşmasına zemin sağlamaktadır. Velilerle öğretmen iletişiminde saygı çerçevesini aşabiliyorlar. En çok da velilerimiz her zaman kavga etmek için çok basit bahanelerle okula gelmeleri. Neden çocuğumu tahtaya kaldırmadın benim çocuğum hep parmak kaldırıyormuş sen hiç kaldırmıyorsun diyen bir velim vardı, Halbuki çocuk evde sopa ile dayak yememek için sınıfta parmak kaldırmadığı halde evde annesine yalan söyleyerek suçu bana atmış. Bazı velilerim aşırı hırslı inanır mısınız günlük çetele tutup sınıfta en fazla kim tahtaya kalkmış gibi saçma hesap içine girmişler. Hatta yalan söyleyen öğrencimin velisinin bir gün kapı deliğinden dersi izlediğini müdürüm söyleyince bende hatlar koptu yeter artık deyip hepsini toplantıya çağırıp derste kimin ne yaptığını ve öğrencilerimi saçma hırslarına nasıl alet ettiklerini söyledim öyle bir konuşma yaptım ki yola gelmeyen bencil velilerim kendilerine çeki düzen vermeye ve böyle hesaplar yapmamaya başladılar.” (K1, K5, K7, K10, K11, K13, K14)

“En başta veliler öğretmeni küçük görüyor. Bunun temel sebebi de öğretmeni ekonomik olarak zayıf görüyorlar. Ayrıca öğretmeni çocuk bakıcısı gibi, bir dadı gibi görme durumu da oluyor. Öğretmenlik makamına saygı, gerek öğrencilerde gerek velilerde hemen hemen hiç kalmamış durumda. Veliler öğretmenlerin işlerine müdahale etme konusunda ileri düzeyde davranışlar sergiliyor, Veliler, öğretmenlere saygı göstermekte zorlanıyor. “ (K2, K3, K4, K6, K8, K9, K10)

“Daha çok, yanlış anlaşılmalardan sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerimizin yanlış anlayıp ilettiği durumlar üzerinden de sorunlar yaşanabilmektedir. Velilerimizin en büyük yanlışı, öğrenciden (kendi çocuğundan) duyduğu ile yani tek taraflı şekilde öğretmeni değerlendirmekte, zaman zaman bu sorunu yaşayabiliyoruz. Veli öğretmenin uzman kişiliğini göz ardı edebiliyor. Bazı veliler, eğitimde yapılan değişiklikleri, verilen kararları öğretmenin kendi yaptığı bir uygulama sanıyor. Hatta bazen, sorunlarını öğretmenle konuşmak yerine direkt olarak öğretmeni okul idaresine şikâyet edebiliyorlar. İletişimsizlik nedeni ile veli-öğretmen karşılıklı empati yaparak nezaket ve hoşgörü çerçevesinde bu sorun önemli biçimde ortadan kaldırılabilir Velinin öğretmeni dinlemeden çocuğunun söylediği bilgilere göre öğretmeni yargılaması ve öğretmenle konuşurken bu duyguları ile hareket etmesi, velilerin uzaktan eğitimde çocukla ilgilenmeyi bırakması ve çocuğun gelişimiyle ilgili kendisinin katkısını göz ardı edip tamamen bunun sorumluluğunu öğretmene yüklemesi. Öğrenciyle ilgili yaşanan bir problemde veli ve öğretmenin karşılıklı birbirini suçlaması.” (K16, K17, K12, K15)

Araştırmada “Okul- Veli ilişkileri nasıl artırılabilir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 3: Okul veli ilişkilerin nasıl artırılabilir sorusuna dair bulgular	
Görüşler	f
Etkinlikler düzenleyerek ve velilere görevler vererek	12
Daha çok saygı ve hoşgörüyle	9
Güven sağlanarak	5

Tablo 3’de Okul- Veli ilişkileri nasıl artırılabilir sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 12) Etkinlikler düzenlenerek velilere de görev ve sorumluluklar verilerek şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların Okul- Veli ilişkileri nasıl artırılabilir sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Her zaman aktif olunmalı, geziler yapılmalı, toplantılar yapılmalı, projeler yapılmalı. Velilere yönelik eğitimler, ev ziyaretleri ile velinin öğrencinin eğitim hayatındaki rolü ve önemi konusunda ikna edilebilmesi ile artırılabilir. Okul veli ile toplantılar bilgi alışverişleri yapılabilir. Veliyi eğitim sürecinin içine dâhil etmek, okul ve sınıf bazında sorumluluklar yüklemek ilişkileri güçlendirir. Toplantılar, uygun zamanlı organizasyonlar, okulda veli katılımı etkinlikleri planlamak gibi çalışmalar yapılabilir. Velinin okulu sahiplenmesi ve okul Aile Birliği çalışmalarının velilerin çoğunluğuna verilmesiyle, kermes gibi etkinlikler, öğretmen ve idarecilerin olumlu iletişim dilleriyle bu ilişkiler geliştirebilir. Velinin okulu benimsemesini sağlayıcı etkinlikler yapılabilir. Daha fazla görüşme sağlanmalı, velilere okulla ve öğrenciler ile ilgili görevler verilmeli, velilere ve öğretmenlere iletişim konusunda eğitimler verilmeli. Çocuklar bu toplumun geleceğidir. Aile ve öğretmen bunun farkında olup geleceğe yatırım yaptıklarının bilincinde olmalıdır. Böylece daha gerçekçi ve istekli bir yol izlenir. Okul ve aile kurumu eğitim süreci boyunca sürekli iletişim ve etkileşim halinde kalarak öğrencinin daha başarılı olmasında etkili olmaktadır. Eğer öğretmen ve veli arasında sağlıklı bir iletişim söz konusu olursa, öğrenciye olumlu bir yansıması da olacaktır. Bu sebeple okul veli ilişkileri olumlu yönde artırılmalıdır.” (K1,K2,K4,K7,K8,K9,K10,K11,K13,K14,K15)

“Okul, veli öğretmen öğrenci göz önünde tutularak daha saygı ve karşılıklı hoşgörü oluşturularak böyle bir ortamda olumlu bir sağlanım kazanılabilir. Veli okul öğrenci üçgenine her zaman değer vererek artabilir. Hoşgörü ve saygı her güzel kapının anahtarıdır.” (K3)

“Sağlıklı bir veli öğretmen ilişkisi ancak güven ortamıyla kurulabilir. Öncelikle veli öğretmene güvenmeli öğretmende veliye. Veliler bazında okul, öğretmen ve eğitim sistemine güvenle sağlanabileceğini düşünmekteyiz. Öğrencinin başarısının aynı zamanda öğretmen başarısı olduğunu, öğretmenin kendi başarısının da artırabilmek için kendi bindiği dalı kesmeyeceğini düşünerek hareket edilmesi gerekir. Öncelikle sevgi, saygı, güven, ortamının oluşması öğrencinin başarısını ve sosyal karakterini, kişilik özelliklerini müspet yönde etkileyeceği kanaatindeyiz. Diyalogların sağlaştırmalarıyla güvenin de artırılması gerekir.” (K6)

Verilen bazı cevaplar ise;

“Bu sorunun çözümü, çok yönlü bir katılımı gerektiriyor. En başta öğretmen ekonomik olarak güçlendirilmeli. Sonra gerek MEB gerek medya kanalı ile kamuoyunda öğretmenin prestiji yükseltilmeli. Daha sonra da yerelde vali-kaymakam öğretmene kıymet vermeli. Bunlar yerine gelince zaten veliler de öğretmene kıymet verir.” (K12)

Verilen cevaplara göre, etkinlikler düzenlenerek, velilere de görev ve sorumluluklar verilerek işbirliği içerisinde okul- veli ilişkilerinin artırılabilceğini söyleyebiliriz.

Araştırmada “Çocuğun başarısında okul- veli ilişkileri ne derece etkilidir ?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4: Çocuğun başarısında okul- veli ilişkileri ne derece etkilidir sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Çok etkilidir.	30

Tablo 4’de, çocuğun başarısında okul- veli ilişkileri ne derece etkilidir sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların tamamı (f = 30) çok etkilidir şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların çocuğun başarısında okul- veli ilişkileri ne derece etkilidir sorusuna ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Oldukça etkilidir. Veli ve öğretmen birlikte güven bağı kurarak çocuğa da olumlu ve yapıcı tutum sergileyerek öğrencinin başarısını olumlu katkı sağlayacaktır. Etkisi asla inkar edilemez. Önceki okulum okul veli ilişkisi sıfır düzeyde diyebilirim şimdiki okulum ise süper seviyede ve bu beni okula ve öğrencilerime daha çok bağlayan bir etmen. Veli okulu ve eğitimi ne kadar önemsiyor ve değer veriyorsa çocuğu da o kadar önemseyip değer verir. Okul – Veli ilişkisi çocuğun başarısında çok etkilidir. Esas etkili olan okul veli ilişkisinin kuvvetli olması her türlü öğrenciye de yansır. Çocuğun bilişsel olarak hazır olmasının yanı sıra, ailenin okul sürecine katkısı ve ilgisi öğrencinin başarısını doğru oranda arttırmaktadır. Daha çok severek ve sahiplenerek çalışmalara katılım sağlar. Okul veli iletişimi, öğrenci başarısıyla doğrudan ilgilidir. Sağlıklı bir iletişim ve işbirliği sağlanabilirse öğrencide olumlu yönde gelişim, okula olan güven ve sevgi artmaktadır.. Ayrıca çıkabilecek olası sorunların da önüne geçilmesi sağlanabildiği için çocuğun başarı istatistiklerinde düşüşler yaşanma olasılığı azalır. Çocuğun akademik ve sosyal başarısında okulu ve kendi ebeveynleri arasındaki bağ mutlak etkilidir. Çocuk kendi ailesinin minyatür bir örneğidir. Kendi ebeveynlerinden aldığı etkileşimle ertesi günkü okula ve öğretmenlerine bakış açısı değişecek hal ve hareketleri kendinin içinde bulunduğu kalıba göre şekil alacaktır. Akademik başarı açısından eşgüdüm sağlandığı sürece öğrenci için elbette faydalı. Veli ve okul beraber hareket etmeli ki istedik davranış ve başarı gelsin. Okulu benimseyen veli çocuğuna örnek olacak ve çocukta üzerine düşen görevi yerine getirecektir. Veli desteği ile daha düzenli çalışacağı için başarılı olur. İlgisiz bir velinin ilgili bir çocuğunu kolay kolay görmedim.

Çocuk, velisinin izinden gider. Veli okula, öğretmene, derse ilgi gösterirse, sahip çıkarsa çocuğu da onun yolundan gider. Yoksa ilgisiz bir velinin kazanılabilecek bir çocuğu varsa veli ilgisiz olduğu için o çocuk da kazanılmıyor. Çocuğun kimseye söyleyemediği bir sorunu olabilir. Bu durum velinin gözünden kaçsa bile, öğretmeni fark edebilir. Çocuğu etkileyen sorunların çözümü konusunda okulun rehberlik bölümü ve velinin işbirliği gerekir. Çocuğu etkileyen sorunlar çözümlerse, çocuk kendini daha rahat ve güvende hisseder bu durum da başarıyı yükselecektir. Öğrencinin başarısı okulda öğretmenin tutumu ile ailenin tutumu arasında paralellik söz konusu olduğunda artarken, ailenin ilgisiz olduğu durumlarda öğrencinin başarısı düşmektedir. Sosyal hayata hazırlanma, ailenin ilk çevre olması nedeniyle ailede kazanılan davranışlar okulda daha ayrıntılı şekillenir ve ailenin verdiği bilginin üzerine öğretmenler yenisini ekler. Temel ne kadar sağlam verilirse, birey o kadar başarılı olacaktır. Bu nedenle veliler okulla iç içe olmalı çocuğun gelişimi ve değişimi gözlenmelidir. Başarının devamlılığını sağlama konusunda ailenin tamamlayıcı rolünü yerine getirmesi gereklidir. Toplumla yararlı birey olabilme ve nitelikli bir birey yetişmesi için aile ve öğretmenin sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir.” (K1,K2,K3,K4,K5,K6,K10,K11,K13,K14,K15, K16,K21,K22,K23,K24)

Araştırmada “Okul yönetimi olarak velilerden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 5: Okul yönetimi olarak velilerden beklentileriniz nelerdir sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Çocuklarıyla ilgilenmeleri ve okul ile iletişim halinde olmaları	15
Okulu ve öğretmenleri sahiplenmeleri	8

Tablo 5’de, okul yönetimi olarak velilerden beklentileriniz nelerdir sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=15) çocuklarıyla ilgilenmelerini ve okul ile iletişim halinde olmalarını olarak ifade etmiştir. Katılımcıların okul yönetimi olarak velilerden beklentileriniz nelerdir sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“En başta çocuklarının eğitimleri ile ilgilenmeleri. Okulla, öğretmenle sürekli irtibatla olup çocuklarının eğitimiyle, öğretimiyle ilgilenmeleri. Okul yönetimi olarak velilerden öncelikle çocuklarına sevgi dolu, huzurlu ve güvenli bir ortamda büyümeleri için gerekli özeni göstermelerini, çocuklarına değer verdiklerini hissettirmelerini, güzel ahlaklı, sevgi dolu, saygılı, dürüst, kibar, adil, sorumluluk bilinci yüksek, temizlik vb değerleri kazandırmalarını bekleriz. Çocuğun eğitiminin anne karnında başladığı ve dünyaya geldikten sonra da ilk üç senenin bu değerleri kazandırmak için altın yıllar olduğu düşünülürse, bu konuda velilerden anne baba olarak üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerini bekleriz. Bu değerleri kazanmış bir öğrencinin okuldan alacağı eğitim ve öğretimle çok başarılı olacağına ve hem milletimize, ülkemize hem de insanlığa faydalı, mutlu bireyler olarak yetişeceğine inanıyorum. Çocuğun okul yaşantısını yakından takip etmeleri, öğretmen tavsiyelerine mutlaka önem vermeleri ve çocukla ilgili her türlü olumlu olumsuz değişimi sınıf öğretmeniyle paylaşmalarıdır. Veli olarak eğitim öğretim olayında kendilerine düşen görevleri sorumlulukları yerine getirmeleri. Okul tek başına başarı getirmez bilincini kanıksamaları. Okullar çocukları sınava değil, hayata hazırlayan kurumlar olmalı. Bundan dolayı da aileler, çocukları için öğretmen ile işbirliği yapmalı. Sadece toplantıdan toplantıya okula uğramak ya da öğretmen ile ara sıra konuşmaktan ziyade, düzenli planlama ve gelişim toplantıları yapılmalı. Gerçek başarıya ancak öğretmen ve aile arasında sağlanacak tam bir işbirliği ile ulaşabiliriz. Okul yönetimi olarak velilerden beklentimiz, bu amaçlara ulaşmamız için bizimle birlikte hareket etmeleridir. Öğrenci başarısının sağlanması noktasında yapılacak işbirliği daha kolay yönetilebilirlik sağlayacaktır. Öğrenci takibi için öğretmenin çağırmasını beklemeden ara ara gelip çocuğu hakkında bilgi alması, bulunduğu ortamlarda okulu sevdiğini, beğendiğini beyan edecek kadar benimsemesi bunun için de eğitim sürecinde üzerine düşeni yapması toplantılara mutlaka katılması. Okul velilerimizin de 2. evidir, bunu asla unutmamalarını bekliyorum. Bunu unutmayan kimse her zaman yerini bilir nasıl davranacağını da çok iyi bilir. Velilerin ilk önce çocukların ebeveynleri oldukları gerçeğini unutmamalarını, belirli bir yaşa kadar her türlü gelişme ve ilerlemesinden 1.derecede sorumlu olduklarını farkında olmalarını istiyoruz. Bu bağlamda eğitimlerinde gerekli takibi yapmaları, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaları, öğretmen ve okulla sürekli iletişim halinde olmalarını, okuldan aldıkları bilgileri değerlendirerek çocuklarını bu bilgiler doğrultusunda yönlendirmelerini istiyoruz.” (K1,K2,K4,K7,K8,K9,K10,K11,K13,K14,K15)

“Okul sahiplenilen, öğretmenine sahip çıkan karşılıklı saygı duyan veli profili istemekteyiz. Velilerin okulu maddi-manevi sahiplenmesi en çok beklenendir. Okulu eleştirmek yerine okulu sahiplenmek ve kendi evi misali görebilmek bunun neticesinde de sağlıklı bir iletişim kurabilmek. Okulun fiziksel imkânsızlıklarına daha çok dikkat ederek, öğretmenler ve öğrenciler için eğitim sürecini daha faydalı ve sağlıklı hale getirebilirler. Okulu benimseyerek ,okul için yapılan çalışmalara katılmak, okulu geliştirmek. Okula daha çok yardımcı olmaları, eğitim konusunda okula ve öğretmenlere güvenmeliler.”

(K1,K2,K6,K8,K11,K9,K10,K11,K13,K14,K23).

Araştırmada “Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin rolleri ne düzeydedir?” sorusuna dair görüşler şu şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 6: Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin rolleri ne düzeydedir sorusuna ilişkin bulgular

Görüşler	f
Yeterli değiller	14
Yeterliler	13

Tablo 6’da Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin rolleri ne düzeydedir sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların yarıya yakın bir bölümü (f = 14) yeterli değiller, yarıya yakın diğer bölümü ise (f=13) olarak ifade etmiştir. Katılımcıların, okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin rolleri ne düzeydedir hakkındaki düşüncelerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Çok da iyi olduklarını söyleyemem. Bu kadarı anlaşılman için yeterli diye düşünüyorum. Bazen idareler öğretmene destek olmak yerine köstek olmayı tercih edebiliyor. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim ile aldıkları kararları mutlak öğrenci velilerine son derece şeffaf ve açıklayıcı bir anlatımla anlatmaları gerekmektedir. Bu son derece elzemdir. Böylelikle öğrenci aileleri duruma hakim olacak, kendilerini eğitimin bir parçası olarak görüp sahiplenecektir. Kurum yöneticilerinin okulumuzda bu konudaki etkisi çok az ne yazık ki. Her okulda olabilecek bir durum olan veli-öğretmen arasındaki problemlerde okul idaresinin duruşu çok önemlidir. İdare her iki tarafı da dinlemeli, anlamalı ve uygun bir şekilde davranmalıdır. Sadece veliyi yücelterek öğretmenini küstürmemeli, yoksa benzer durumlarda veli aynı davranışı tekrarlar. Okul yönetimi bu konuda büyük rol üstleniyor, aradaki iletişimin güçlenmesini 10 üzerinden 6 düzeyinde etkilidir. Çok az yönetici iletişim ve sorun çözme işini okulda organize edebiliyor. Öğretmen ve veli arasındaki iletişimde sorunlar yaşandığı zaman, sorun eğer çözülemiyorsa sonunda okul yöneticileri iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için, devreye girmek zorunda kalıyorlar. Bu durum bazen de velilerin öğretmenlerle iletişim kurmamasından kaynaklanmaktadır. Bazı veliler öğretmenle konuşup çözebileceği sorunları, direkt olarak okul yöneticisiyle çözmeye çalışmaktadır. Okul yöneticileri üstlerine düşen rolleri yerine getirme noktasında lider özellikleri taşımaları gerekmektedir. Bunu gösteren okul yöneticilerin sayısı az düzeyde olduğunu belirtebiliriz. Sorunları yakından takip eden, öğretmen-öğrenci-veli ilişkisini kurmayı başarabilen yapıda olmalıdır. Okul yöneticilerinin etkisi çoktur illaki ama kalabalık okulda sürekli bir problemin olması çoğunlukla da kavgacı üslup takınan velinin varlığı ne yazık ki yöneticilerin etkililiğine gölge düşürmektedir. “.” (K1,K2,K4,K5,K7,K8,K9,K10,K11,K13,K14,K15,K18,K20,K21)

Verilen bazı cevaplar ise;

“Bu durumlara yaklaşım yönetici ve idareci arasındaki farkı belirler. Genel olarak şu unutulmamalıdır ki veli sadece kendi gözüyle olayları değerlendirirken öğretmenler ve okul idaresi olaylara ve durumlara daha geniş açıdan bakarak değerlendirir. Öğretmenler de okul idaresi de bütün öğrencileri, okulu, öğrencinin davranışlarını, sosyal ve bilişsel durumunu göz önüne alarak kanaatte bulunur. Verilen cevaplara göre, okul yöneticilerinin velilerle öğretmenler arasında yaşanan sorunlarda çözüm olma noktasında rollerini yeterince yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır. (K12)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmanın yapıldığı okul yöneticilerinin verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Araştırmada “Okullarda velilerle öğretmenler arasındaki iletişim ne düzeydedir?” Sorusuna verilen cevaplara göre, nadiren yaşanan istisnai durumlar dışında okullarda veliler ile öğretmenler arasındaki iletişimin iyi düzeyde olduğunu görmekteyiz.

Araştırmada “Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde ne tür sorunlar yaşanmaktadır?” Sorusuna verilen cevaplara göre velilerle öğretmenler arasında iletişim bozukluğu, çocukların şımartılması gibi nedenlerle sorunlar yaşanmaktadır diyebiliriz.

Araştırmada “Okul- Veli ilişkileri nasıl artırılabilir? Sorusuna verilen cevaplara göre, etkinlikler düzenlenerek, velilere de görev ve sorumluluklar verilerek işbirliği içerisinde okul- veli ilişkilerinin artırılabilirliğini söyleyebiliriz.

Araştırmada “Çocuğun başarısında okul- veli ilişkileri ne derece etkilidir?” göre çocuğun başarısında okul- veli ilişkilerinin yüzde yüz oranında etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada” Okul yönetimi olarak velilerden beklentileriniz nelerdir?” Sorusuna verilen cevaplara göre, öğrenci başarısının sağlanması noktasında yapılacak işbirliği daha kolay yönetilebilirlik sağlayacaktır. Bunun için de velinin öğrenciye yeterli ilgiyi göstermesi eğitimi için üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Araştırmada “Okullarda, velilerle öğretmenler arasındaki iletişimde yaşanan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin rolleri ne düzeydedir? Sorusuna verilen cevaplara göre, okul yöneticilerinin velilerle öğretmenler arasında yaşanan sorunlarda çözüm olma noktasında rollerini yeterince yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır.

Öneriler

Okul yöneticilerinin velilerle öğretmen arasında yaşanan sorunlarda çözüm olma noktasında arabulucu rolünü üstlenmelidir. Öğrenci başarısının sağlanması noktasında yapılacak işbirliği daha kolay yönetilebilirlik sağlayacaktır. Bunun içinde velinin öğrenciye yeterli ilgiyi göstermesi eğitimi için üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir. Okulda etkinlikler düzenlenerek, velilere de görev ve sorumluluklar verilerek işbirliği içerisinde okul- veli ilişkilerinin artırılmalıdır. Velilerle öğretmenler arasında iletişim sorunu en aza indirilmelidir.

KAYNAKÇA

Aktan, C. C. (1999). Ekip Çalışması Ve Çatışma Yönetimi.

Aktaş Arnas, Y. ve Yaşar, M. (2008). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde (s. 327- 362). Ankara: Kök Yayıncılık.

Aslanargun, E. (2007). “Okul- Aile Birliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma”, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18, s:119–135,

Aydın, E. (2019). Temel Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Yönetim Süreçlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Becher, R. (1986). Parentsandschools. Washington, DC: Office of EducationalResearchandImprovement. (ERIC DocumentReproduction Service No. EDD00036) <http://www.ericdigests.org/pre-924/parents.htm>

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47, 317-342.

Bilaloğlu, R. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Ve Aile Katılımı Etkinliklerinin Dil-Matematik Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brewer, J, A. (2004), Earlychildhoodeducationpreschoolthroughprimarygrades (5th Edition).Boston: Pearson/Allynand Bacon

Brooks, J, E. (2004). Familyinvolvement in earlychildhoodeducation: A descriptivestudy of familyinvolvementapproachesandstrategies in earlychildhoodclassrooms. Doktora tezi, University Of South Caroline, DissertationAbstracts International, 65(08), 2890A. (UMI No. 3142799)

Bursalıoğlu, Z. , 2000. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem, s. 15.

Can, N. (Ed.). (2013). Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Carlisle, E.,Stanley, L. ve Kemple, K. M. (2005). Openingdoors: Understandingschoolandfamilyinfluences on familyinvolvement. EarlyChildhoodEducationJournal, 33 (3), 155-162.

Celep, C. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3): 123-139.

Çalışkan, İ. , (1999). İzmir’de İlköğretim Okullarının Ve Yöneticilerinin Özellikleri İle

Çelenk, S. (2003). Okul-Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 3-39.

Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirbolat, A. (1997). İlköğretim Okullarında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. Doktora Tezi. Ankara: H.Ü. SBE.

- Demirci, Y. , (2002). İlköğretim Okullarında Yaşanılan Çatışma Türleri Ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Stratejileri (İstanbul İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: S.Ü. SBE.
- Demirkaya, G. , (2003). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yönetici Ve Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumlara İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G.Ü. EBE.
- Demirtaş, H. , Güneş, H. , 2002. Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü. Ankara: Anı, s. 28.
- Dökmen, Ü. , 1996. İletişim Çatışmaları Ve Empati. Örgüt-içi İletişim Ve Çatışma. İstanbul: Sistem, s. 7.
- Elma, C. , (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (1), 85-103.
- Erdoğan, İ. , 1999. İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış. İstanbul: İ.Ü. İF, s. 20.
- Eren, E. 1996. Yönetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta. s. 50.
- Gümüşeli, A. İ. , (1994). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Doktora Tezi. Ankara: A.Ü. SBE.
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmlar. Kafkas Üniversitesi e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(3), 26-40.
- Harrison, S., (2003). Mutlu Çocuk. (Çeviren, Murat Sağlam). İstanbul: Dharma Yayınları.
- Hornby, G. (2000), Improving Parental Involvement, Londra: Cassell Wellington House. [Online]: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitimsistemi.html>.
- İzledikleri Çözüm Yöntemleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karip, E. , 2003. Çatışma Yönetimi. Ankara: Pegem.
- Kaya, O. , (1998). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarında Çıkan Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: A.İ.B.Ü. SBE.
- Koçel, T., 1993. İşletme Yöneticiliği: Organizasyonlarda Çatışma ve Yönetimi. İstanbul: Beta
- Küçükler, E. (2015). Eğitimin yönetsel temelleri. A. Tanrıoğen ve R. Sarpkaya (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (ss. 155-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Levent, F. , (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Bireylerarası Çatışmaları Yönetme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Y.T.Ü. SBE.
- MEB (2013). 0-36 Ay Çocukları İçin Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER). Eğitimci Kitabı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36ebaderegitimcikitap.pdf>
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER). Eğitimci Kitabı. http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf
- MEB. (1996). Milli Eğitim Temel Kanunu. [Online]: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.htm>
- Mhehe, E. G. , 1997. The Role of the School Administrator in Conflict Management. ERIC Clearinghouse on Educational Management www.eric.ed.gov
- Sözen, D. , (2002). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri Ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Y.T.Ü. SBE.
- Stuart, C. S. , Philip, K. P. , 1997. School Leadership: Handbook for Excellence. Third Edition. ERIC Clearinghouse on Educational Management www.eric.ed.gov
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(57), 133-160.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 13-26.
- Şişman, M., (2013). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar (4.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (2001). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2010). Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. İstanbul, Morpa Yayınevi.

Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(1), 81-108. doi: 10.14527/kuey.2016.004

Uğurlu, F. , (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri. Yüksek

Ural, A. , (1997). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri. Doktora Tezi. Bolu: A.İ.B.Ü. SBE.

Yaşar, M. (2012). Sosyokültürel Yaklaşım. Z. F. Temel (Ed.) içinde Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar. (s.49-76). Ankara: Vize Yayıncılık.

Yıldırım, A. , (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri Ve Empatik Becerileri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Ankara: A.Ü. SBE.

Yiğit, A. , (1996). İlköğretim Okullarında Yönetmenlerle Öğretmenler Arasında

Zembat, R. ve Polat Unutkan, Ö.(1999).Okulöncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. Marmara Üniversitesi anaokulu öğretmeni el kitabı içinde (s. 151-173). İstanbul: YA-PA Yayınları.

Bazı Demografik Değişkenler Açısından Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Self-Efficacy Levels of School Administrators in terms of Some Demographic Dimensions

ÖZET

Bu araştırmanın amacı bazı demografik değişkenler açısından okul yöneticilerinin özyeterlik düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma okul yöneticilerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi açısından önemlidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada 113 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ; Okul müdürlerinin çoğunluğunun okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının çok yüksek olduğu, Kadın katılımcıların okul müdürlerinin öz yeterlilik algıları erkek okul müdürlerine göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, Özyeterlilik, Demografik Özellikler.

ABSTRACT

The purpose of this coverage is to examine the self-efficacy dimension of some demographic variables and school evaluations. It is important to examine the self-evaluation measures of research schools. Descriptive survey model was used in the research. Elements that make up the school content of the research room. In the research, 113 school administrators were reached. Questionnaire formula was used in data protection in the research.


According to the research results; It is seen that the school principals have a very high perception of the self-limits of the school administration, that the female-influenced school principals have more positive self-efficacy perceptions than the male school principals, but they do not consume the difference as coercion, and they take the difference between the arithmetic averages of the age groups as consuming the difference between the arithmetic averages of the seniority groups.

Keywords: Teacher, Self-Efficacy, Demographic Features

GİRİŞ

Problem Durumu

Çocuklar bir ülkenin geleceğidir ve onların davranış biçimleri, duyguları, bilgi birikimleri ve yeteneklerinin en üst düzeyde geliştirilebilmesi ve etkinliklerinin artırılması sağlamak, okulda verilen eğitim öğretimin en temel amacıdır. Burada öğretmenlere düşen görev ise, okulda eğitim-öğretim hizmetlerinin ve okulun etkinliğinin artırılarak, ilgili bireylere hizmetlerin aktarılmasını gerçekleştirmektir. Eğitim kurumlarının yöneticilerinin, öğretmenlerinin davranış biçimleri, bilgi düzeyleri, tutum ve becerileri, öğrenciler öncelikli olmak üzere, eğitimin tüm paydaşlarını, aileleri ve toplumun büyük bir kesimi üzerinde etkiye sahiptir. Eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Okulların da bir takım işlevleri bulunmaktadır. Bunlar toplumu etkileme potansiyeline sahip olma, sundukları eğitim hizmetleri ve bu eğitim hizmetlerinin başta ekonomi olmak üzere kültürel, sosyal anlamda birçok alanda etki gücüne sahip olması gibi işlevlerdir. Bu işlevlerden dolayı, okullarda hizmet vermekte olan öğretmenlerin ve sürecin yönetiminde aktif olarak görev alan yöneticilerin belirli bir takım bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmaları gerektiğinin altı çizilmektedir (Çelikten, 2005). Yapılan bu çalışmada, eğitim sisteminin temelini oluşturan okullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinde bulunması gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler açıklanmaya çalışılmış, bu yeterlilikleri etkileyen bir takım faktörler mercek altına alınmıştır.

Birsen Ergezer¹ 
Türkay Polat² 
Serdal Şimşek³ 
Ali Öz⁴ 
Betül Öz⁵ 
Cemalettin Bayraktaroğlu⁶ 

How to Cite This Article

Ergezer, B., Polat, T., Şimşek, S., Öz, A., Öz, Bç & Bayraktaroğlu, C. (2023). "Bazı Demografik Değişkenler Açısından Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6021-6035. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68303>

Arrival: 12 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Okul Müdürü Dr.Ahmet Filiz Göğüş İlkokulu, Ankara, Türkiye, ORCID NO: 0000-0001-5012-3584

² Okul Müdürü, Selimpaşa Ahmet Ziyilan Ortaokulu, İstanbul, Türkiye ORCID NO: 0000-0002-7654-2530

³Okul Müdürü, İzmir Konak Mithatpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İzmir, , Türkiye ORCID NO: 0009-0006-9911-4252

⁴ Sınıf öğretmeni, İhsaniye Akören İlkokulu Afyonkarahisar. Türkiye ORCID NO:0000-0001-8501-0387

⁵ Sınıf öğretmeni, Afyonkarahisar Merkez Atatürk İlkokulu, Afyonkarahisar, Türkiye ORCID NO: 0000-0001-6269-4376

⁶ Okul Müdürü, Güvercintepe Ortaokulu, İstanbul, Türkiye ORCID NO:0000-0002-6225-6082

İnsanlık tarihi açısından bakıldığında Yirminci yüzyıl çok ciddi değişimlerin görüldüğü, yaşandığı ve insanoğlunun varoluşundan günümüze kadar görülmemiş gelişmelerin yaşandığı bir yüzyıl olmuştur. Söz konusu değişim ve gelişim süreci ise, bireyin bilişsel yapısında, sosyal hayatında, teknolojik gelişmelerde, ekonomik kalkınma programlarında... gibi akla gelebilecek bir çok uygulamalarda varlığını hissettirmiştir.

İşin ilginç yanı ise kırk elli yıl içerisinde görülen bu farklılaşmanın bazen bir günde, bazen bir haftada ya da bir yılda bile yaşanabilme durumudur. Bilginin sürekli olarak gelişip değişim göstermesi, bilgiye verilen önemin artması, bilgiye ulaşma biçimlerinin değişim göstermesi yönetim yaklaşımlarını da etkilemiştir. Bu değişim sürecinden eğitim de nasibini almıştır. Her alanda görülen değişim ve mükemmeliyetçilik olgusu, eğitim sisteminin işleyiş sürecinde de daha iyinin, daha etkililiğin, işlevselliğin, daha hızlı olmayı ve verimli olanı aramanın sorunsalı, eğitim alanlarında da sorumlu kurumları etkisin altına aldığı görülmektedir. Eğitimdeki bu arayışlardaki temel hedef ise eğitimin kalitesini artırmaktır. Ürün, eğitimde bireye sunulan bir eğitim öğretim hizmetidir. Eğitimin ve öğretimin en iyi ve en etkili hale getirilebilmesi için gerek eğitim hizmetlerinin sunulmasından sorumlu yöneticiler gerekse araştırmacılar bu konuya kafa yormaktadırlar. (Oğuzkan, 1982).

Okullar eğitim sisteminin temel yapı taşlarıdır. Okullar tarafından eğitim hizmetlerinin ilgili bireylere aktarılmasında esas faktör okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Eğitim yönetimi kavramı, yönetim biliminin en özel alanlarından birisidir ve eğitim kurumlarının toplumu etkileme gibi bir etkisinden dolayı gün geçtikçe eğitim yönetimi kavramının önemi de artmaktadır. Eğitim yönetimi, eğitim konusunda toplumun ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla kurulan kurumları, öncesinde ortaya konan hedeflerin, amaçların başarılması için etkin bir çalışmanın gerçekleşmesi, geliştirilmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda fayda sağlanmasına yönelik süreçlerin toplamıdır (Başaran, 1994).

Okullar birer eğitim örgütüdürler ve örgütler yönetilmelidir. İnsan olmadan örgüt oluşmaz. Örgütün ana unsuru insandır (Açıkgöz, 1994). Çalışmanın başında bahsedilen konu eğitim kurumlarının toplumsal değişimlerden en fazla etkilenen olduğudur. Bu nedenle de eğitim yöneticilerinin bu değişimlerden üst seviyede etkilenmeleri olası bir durum olup, eğitim yöneticilerinin hızlı değişime ayak uydurabilmeleri, kendilerine verilen sorumluluklarını yerine getirmelerinde ve üstlenmiş oldukları rollerini layıkıyla yerine getirebilmelerine bağlıdır (Çelik, 2000).

Eğitim yöneticilerinden, eğitim hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için üstlendikleri rolleri yerine getirirken bir takım yeterliliklere sahip olmaları beklenir, bu yeterlilikler teknik, insani ve kavramsal yeterlilikler olarak üçe ayrılmaktadır. Bu yeterliliklere ve bunları etkileyen faktörlere ilerleyen bölümlerde değinilecektir.

Eğitim kurumlarında, eğitimin işleyişinde en önemli görevi üstlenenler, yöneticilerden sonra öğretmenlerdir. Öğretmenlerin karşısındakine (öğrenciye) bilgiyi aktarmak gibi ve kazanılan bilginin ölçülmesi gibi derin anlamlar içeren birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği, insanlık tarihinin derinliklerinden günümüze kadar önemini hiç yitirmemiş bir olgudur (MEB, 2017). Teknolojinin hızla gelişmesi ve bilginin sürekli değişmesi sürecinden öğretmenlik mesleği de etkilenmiştir. Öğretmenlerden beklenen nitelikler, davranışlar ve sahip olması gereken yeterlilikler değişime uğramıştır. Şöyle ki öğretmenler için toplumun eğitilmesinde, belirli bir misyon çerçevesinde sorumluluk alarak eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlayan teknik bir personel olarak değil de, toplumdaki bireylere ve öğrencilerine rol model olabilen vasıflı ve yetkin bireyler olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumun gözündeki değeri ve toplumun öğretmenlerden beklentileri doğrultusunda, onlara gerekli yeterliliklerin kazandırılması büyük önem arz eden bir husus olarak dikkat çekmektedir.

Öz-yeterlik inancı, bireyin iş ve sosyal olaylardaki başarısını etkileyebilir. Sosyal-bilişsel kuramın özellikle odaklandığı öz-yeterlik inancı, dört farklı kaynağın etkisiyle ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. En önemli etki bireyin kendi yaşam deneyimleridir. İkinci etki alanı, sosyal modellerin deneyimlerinin gözlemlenmesi yoluyla öğrenilen öz-yeterlik deneyimleridir. Bir diğer etki ise sözlü anlatım ve önerilerdir. Son bir etki, bireyin kendi psikolojik yapısıdır (Bandura, 1977). Bu noktada bireyin öz-yeterlik konusundaki deneyimsel inancı, diğer kaynaklardan gelen öz-yeterlik inançlarından çok daha etkili ve belirleyicidir (Pajares, 2002). Başta okul yönetimi olmak üzere okul paydaşları arasında öz yeterlik inancının yeterince mevcut olması önemlidir.

Araştırmanın Alt Problemleri

- ✓ Okul müdürlerinin Öz yeterlik Algısı düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
- ✓ Okul müdürlerinin Öz yeterliklerini gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri arasında;
 1. Cinsiyetlerine,
 2. Yaşlarına
 3. Mesleki kıdemlerine
 4. Öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, eğitimde verimin ve kalitenin artırılması, sistemin geliştirilmesi amacıyla okul yöneticilerinin yerine getirmesi gereken sorumlulukları, taşınması gereken bir takım yetkinliklerinin belirlenmesi ve bu yeterliklerinin oluşması sürecinde veya oluşamama sürecinde etkisini gösteren etkenlerin ortaya konması amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum) göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumların verilen eğitimdeki temel amaç, toplumun temel taşları olan ve geleceği olan çocukların bir takım üst düzey yeteneklere ve becerilere sahip olabilmeleri konusunda onlara destek olabilmektir. Eğitim örgütlerinde bu sorumluluk okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından üstlenilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin görevi, okuldaki faaliyetlerin organizasyonu, takibi, denetlenmesi, etkinlik ve verimliliğin artırılması, bilginin, becerinin ve yeteneğin eğitim materyalleri kullanılarak geliştirilmesi ve eğitilmelerini sağlamaktır.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin olabildiğince kaliteli, nitelikli ve yeterli bilgiye sahip olmaları, eğitim hizmeti alanında o derece başarılı olmalarına, verimli ve etkili olmalarına katkı sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip olmaları gereken yeterliklerinin ve yeterliklerinin etkilendiği dışsal faktörlerin neler olduğunun bilinmesini sağlamak için hazırlanmış olan bu çalışma konusunda farklı farklı bakış açılarının geliştirilebilmesi ve literatüre kazandıracığı katkı nedeniyle önem arz etmektedir.

Sayıtlar

Araştırmamızın planlanıp yürütülmesinde aşağıdaki sayıtlardan hareket edilecektir. Bunlar;

- ✓ Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- ✓ Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bilgileri, birikimleri ve tecrübeleri yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- ✓ Bu araştırma, 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle ilçesinde bulunan okullarında görevli okul yöneticileri ile sınırlıdır.
- ✓ Veri toplamada kullanılan görüşme soruları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen: Resmi veya özel eğitim kurumlarında, bireylerin istedik öğrenme yaşantısı kazanabilmeleri konusunda onlara rehberlik edebilen ve yön gösterebilen kişidir (Yücel, 2004).

Yeterlilik: Bir işgörenin kendisine yüklenen bir görevi ya da sorumluluğu zamanında ve problemsiz bir şekilde yerine getirmesi yeterlilik olarak tanımlanmıştır (Erdem, 2006).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yeterlilik Kavramı

Bir işgörenin kendisine yüklenen bir görevi ya da sorumluluğu zamanında ve problemsiz bir şekilde yerine getirmesi yeterlilik olarak tanımlanmıştır (Erdem, 2006). Mesleki bir ayırım gözetmeksizin bilgi denilen olgu başka bir takım bilgiler ve beceriler kullanılarak başkalarına aktarılabilir. İnsanların bir alanda en yüksek düzeyde bilgi dağarcığına sahip olmalarının en temel şartı, kendilerine mesleği öğreten eğitimcilerinin ya da ustalarının o meslek üzerinde çok iyi derecede yeterliliğe sahip olmasıdır. Bireylerin yapmış oldukları mesleklerinde gerekli olan bir takım yeterliliklere sahip olabilmeleri amacıyla mesleğin yapılabilmesi için gerekli olan tüm donelerin elde edilmesi mesleği iyi bilen gerekli donanıma ve yetkinliğe sahip eğitimcilerin bulunması ile mümkündür. Bireyin mesleği konusunda pratik bilgi birikimine veya kuramsal bilgiye sahip olması, mesleği konusunda uzman olan bir eğitmen tarafından eğitim görmesi ve almış olduğu bu eğitimin sonunda da mesleğinde yeterlilik kazanması sonucu gelişmektedir. Eğer kişi alanında yeterliliği veya mesleğin inceliklerini yeterli düzeyde bilmeyen bir eğitmen tarafından eğitilirse, kişi mesleğinde yeterli düzeyde gelişim gösteremeyecektir. Çünkü eğitmen tarafından kendisine yeterli düzeyde bilgi aktarılamayacak ve birey de alanı konusunda pratik bilgi birikimine sahip olamayacaktır.

Eğitim mesleki bir takım bilgi ve kabiliyetlerin başka bireylere aktarılmasında kullanılan en temel silahtır. Meslek ne olursa olsun, işgörenler ile onları eğitenlerin kendi mesleklerinde üst seviyede bilgi ve beceriye sahip olmaları da onlara eğiten ve yetiştirenlerin o meslekteki üst seviye yeterliliklerine bağlıdır. (Erden, 2004).

Tüm bu sayılanların yanında insanın sahip olduğu teorik bilgiler tek başına mesleği en iyi icra etmeye yetmeyecektir, teorinin yanında bir takım pratik bilgilere de sahip olmak gereklidir. Esasen teorik bilgi ve pratik de mesleğini en iyi şekilde yerine getirilmesinde tam olarak yeterlilik gösteren olgular değildir, başka bir takım olgular ile desteklendiklerinde meslek hayatı için gerekli olan yeterlilikler tam olarak sağlanmış olacaktır. Bilgi çağındaki hızlı gelişim ve bilginin interaktif olarak sürekli olarak bir devinim halinde olması nedeniyle bireyin kendi alanı, mesleği konusundaki tüm yenilikleri takip etmesi ve bu yeniklerin getirmiş olduğu bilginin öğrenilmesi gerekmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, bireyin işinde uzman eğitmenlerden eğitim almaları gerekli fakat bu bilgi, bireyin mesleki gelişiminde uzun süreli devamında yeterli gözükmemektedir. Bu durumda mesleki yeterliliğinde kaygı yaşayan bireyin kendisini sürekli olarak yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Birey mesleği konusunda gelişen yenilikleri veya değişimleri takip edip, kendisini canlı tutabilmeli ve yeniliklere adapte olması ve kendisini revize edebilmesi gerekmektedir. Birey bu kriterler doğrultusunda kendisini alanında yeterli düzeyde hissedebilir ve uzmanlaşabilir. Deryahanoğlu (2014) değişimi kişilerin ve örgütlerin ortaya çıkan yenilik ve gelişmelere uyum sağlaması olarak tanımlamıştır, bu uyum sağlama süreçleri sektöre uğradığında yeterlilik düzeyi de düşüş göstermektedir.

Okul Yöneticilerinde Yeterlilik

Okul yöneticileri yasalar ile okula lider olarak atanan, otoritenin ve gücün simgesi durumunda olan kişilerdir (Güçlüol, 1985). Okul yöneticileri, önceden belirlenen amaç ve hedeflere ulaşabilmek için lazım olan adımları fikren kavrayabilecek vizyonu olan, tüm eğitim paydaşlarının hayatlarında anlamlı farklar ortaya çıkarabilen, elindeki insan gücünü değerlendirmesini bilen, değişimin ve gelişimin önemini anlayan, ortaya çıkan çatışmaları örgütün menfaatleri doğrultusunda yönetmeyi bilen, kendisine güven duyulan, bir takım rollerle ilgili sorunlulukların ne şekilde sürdürülmesi gerektiğini bilen, okulda yürütülen süreçlere tüm paydaşları nasıl dahil etmesi gerektiğini kavramış, okul çevresinde süre gelen ahlaki kalıplar ile mesleki değerleri aynı potada eritebilen bireyler olmalıdır (Dönmez, 2002).

Bu bağlamda okul yöneticilerinin mesleklerini en iyi şekilde icra edebilmek için sahip olması gereken yeterlilikler üç gruba ayrılmıştır. Bu yeterlilikler teknik, insancıl ve kavramsal yeterliliklerdir. Bu yeterlilik türlerini açıklayacak olursak;

Teknik yeterlilikler: Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan süreç, teknik, yöntem ve de işlemler hususunda gerekli olan bazı uzmanlıklar vardır. Teknik yeterlilik bireylerin çalıştıkları alanlara göre hayata geçirecekleri somut eylemler, uzmanlık kabiliyetine göre sahip olunan bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 1994). Teknik yeterliliğe örgütün yapısal işleyişi, yürütülen politikalar ve hizmetler üzerinde yöneticinin oluşturduğu etki alanı da dahildir. Teknik yeterlilik belirli bir düzlemde olmak koşuluyla bir yöntemi, bir tekniği ve prosedürü olan yeterlilik olarak da ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 1991).

Teknik yeterlik, yapılan işe ilişkin teknik bilgi ve beceridir. Yapılan işin gereğinin yerine getirilebilmesi için kullanılan yöntemler, teknikler, iş ve işlemler konusundaki teknik bilginin ve yeterliliğin hepsi yapılan işin teknik etkinliklerini oluşturmaktadır. Yapılan işte teknik yeterliliğin gerçekleşmesi başka yeterliliklerin de kazanılmasına bağlı olabilmektedir (Başar, 2000). Aynı şekilde iletişim konusunda, hümanist ve karar yeterlilikleri konusunda da teknik yeterlilik etkili olabilmektedir. Bireyin kendisinden beklenenin ne olduğunu ve eleştiri yapabilmeyi bilmesi, durumsallık karşısında iletişim kurabilmesi, yakın çevresindekileri idare edebilmesi, karşılaştığı olayları çok yönlü görüp değerlendirebilmesi, karşısına çıkan sorunlar karşısında olabildiğince çözüm odaklı olması ve iletişime açık olması gibi, tüm bunlar bireyde iletişimde teknik yeterlilik ile ilgili özelliklerdir.

Yöneticilerin teknik yeterlilik alanındaki sorumlulukları 4 kategoride değerlendirilmektedir. Bunlar;

- ✓ Yöneticiden, okulun mali konularında, kuram ve ilkelerinde uzman olmasının beklenmesi.
- ✓ Yöneticinin okulun içi maliyesi ve işletme yönetiminde etkin olması. Bunlar, bütçeleme sistemi, muhasebe işlemleri, satın almanın yapılması, sigorta, maaş ve ücret bordrolarının hazırlanması... gibi genel işletmeye dahil olan konulardır.
- ✓ Okul binalarının bakım ve onarımını zamanında yapılarak her zaman için hizmete hazır halde bulundurulmasını sağlama,
- ✓ Okulun fiziki yapısını oluşturan binaların eğitim süreçleri doğrultusunda planlarının yapılması (Aydın, 2000).

Yöneticiler atama ile görevlendirildikleri için öncelikle statü lideridirler. Yani üsttür, baştır. Yöneticiler, sahip oldukları yöneticilik statüsünden kaynaklı formal yetkilerinin, sosyal yetkiler ve teknik yetkiler ile desteklenmesi gerekmektedir. Sosyal yetkinin kaynağını yöneticinin çevresindeki gruplar, okulun içi ve dış öğeleri oluşturmaktadır. Yöneticinin bilgisi ve bir takım yeterlilikleri ise teknik yetkiyi ortaya çıkaracaktır. Bu yetkiler yöneticiye iyi ve kaliteli bir lider rolüne girmek için fırsat yaratacaktır (Bursalioğlu, 2000).

İnsancıl yeterlikler: Bireylerin ve örgüt içi grupların bilişsel ve ruhsal yapılarının anlaşılması, onların bir şekilde güdülenmesi insancıl yeterlilikler olarak tanımlanabilir. Verimli ve etkin çalışma ve de ortak bir gayret ortaya koymak, diğer insanlar hakkında inançları ve değer yargılarını, bunların kullanılma şekillerini bilebilme, kişisel farklılıkların anlaşılabilmesi, şeklindeki insan ilişkileri olarak görülebilir.

İnsancıl yeterlilik, yöneticinin karşısındaki ile birebir yada gruplar halinde çalışabilme yeteneğidir. Bireyin bu yeterliliği kendisi ile ilgili ve başkaları konusundaki düşünceleri ile yakın ilişkilidir. Yöneticinin bu yeterliliğe sahip olması, işgörenlerini güdülemesine, olumlu bir tutum geliştirmesine, örgüt dinamiğine, bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesine, bireylerde moral ve motivasyonun artırılmasına, insan kaynağının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. İnsancıl yetenekler arasında, ilgilenme, güven verme, yetki verme, uzlaşma sağlama, ideallere ulaşma ve insanın potansiyelini anlama gibi yeterlilikler sıralanmaktadır. İnsancıl yeteneklerin yöneticiye sağladığı fayda ise, grup üyesi olarak etkili çalışmayı sağlayabilmesi ve bu metotla lidere içinde bulunduğu grup da grup üyeleri arasındaki işbirliğini kurabilme yeteneğini sağlamasıdır.

Kavramsal yeterlikler: Yöneticinin okulu toplumun bir parçası ve içeriği olarak görebilmesi, okulun evrensel ölçüler dahilinde ve eğitim sistemi içinde olduğunun görülmesi, okulu oluşturan tüm paydaşların karşılıklı etkileşim ve iletişim halinde olduğunun görülmesi, eğitim ortamında meydana gelen kuramsal bir takım gelişmelerin ve değişimlerin izlenmesi, bu kuramsal değişimler ışığında karşılaştığı eğitim durumlarını değerlendirme yeteneği kavramsal yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Kayıkçı, 2001).

Kavramsal yeterlik, okul yöneticisinin, okulunu bulunduğu sosyal çevresinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel boyutlar çerçevesinde görebilmek, okulu oluşturan tüm unsurların karşılıklı etkileşim içinde olduğunun farkında olmak, eğitim alanında varlığını gösteren kuramsal gelişmelerin izlenmesi, kavranması ve karşılaşılan özgün eğitim durumlarının, kavramsal ve kuramsal bakış açısı çerçevesinde değerlendirebilmesi yeteneğidir. Kısaca kavramsal yeterlilik, yöneticinin örgütü bir bütün olarak görebilmesi, duyabilmesi ve hissedebilmesi yeteneğidir.

Eğitim yöneticisinin görevi; öğretmenin, öğrencinin, velinin, işgörenlerin, çevredeki yerel yöneticilerin ve liderlerin, merkez örgüt yapısındaki politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür seviyesindeki öğeler ile, farklı beklentiler içinde olan öğeler ile etkileşimde bulunup ilişki kurmak ve demokratik yönetim sürecini devam ettirebilmektir.

Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerini Etkileyen Faktörler

Eğitimde okul yöneticilerinin değişim olgusunu ne şekilde anlamlandırdıkları önemli bir durumdur, bireylerin bilişsel ve davranışsal kalıplarının geleceğe mi dönük yoksa geçmişe mi dönük olduğu onların seviyesi ile yakından ilgilidir. Geçmişte yaşanan tecrübelerden ders alarak kendini yetiştiren bireyler, bu deneyimler doğrultusunda fikir ve davranışlarını geleceğe yönlendirebilen bireylerdir. Bir bireyin bilimsel düşünme kapasitesinin varlığı bugünü bırakmadan geleceği anlama ve kurgulamasına bağlıdır. Yakın zamana kadar yüzyıllarda bir görülen büyük değişimler artık günlere, aylara, haftalara sığmaktadır. Bu gerçeğin okul yöneticileri tarafından da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu farkındalık onlara yöneticilik sahaları ile alakalı ortaya çıkan ve ortaya çıkma potansiyeli olan faktörlere göre yapısal ve eylemsel birtakım düzenlemelere gitme kabiliyeti kazandırır. Tüm bu sayılan faktörler okul yöneticilerinin yetkinliklerini de etkisi altına alan faktörlerdir.

Yöneticilerin, olayları salt olarak izleyen değil, onları kurgulayan, meydana getiren ve geleceği bizzat tahmin ederek yenilikleri başlatan bir lider durumunda olmaları lazım gelir. Değişimi doğru algılayan toplumların lider ve yöneticilerinin davranışı bu olmalıdır. Geleceğin toplumu, eğitim sistemlerinin yetiştireceği insan tipine göre şekil alacaktır. Toplumlar globalleşme sürecine uyum sağlayarak eğitim sistemlerini bu gelişmelere paralel olarak revize etme, evrensel olarak tüm dünya tarafından benimsenmiş değerlere uygun olarak düzenlenmiş eğitim faaliyetleri yürütme gayreti içindedirler (Çelik, 1995). Bu çabayı ortaya koymada eğitim yöneticilerinin yetkinlikleri ile de ilgili bir durumdur.

Okul yöneticisi, eğitim örgütü olan okulunu çevredeki eğitim örgütleri ile kalite bağlamında yarış hali getirebilmeli, örgüt yapısı içinde çağdaş bir hiyerarşik yapıyı oluşturabilmeli, okulların yapısının farklı kültürel ortamlardan etkilendiğini göz önünde bulundurabilmeli, öğretim ve yönetim stratejilerinin geliştirilmesi sürecinde her okulun ayrı birer birim ve değer olduğunu kabul etmesi gerekmektedir. Toplumların ve toplum içindeki sosyal örgütlerin

etkililiklerini sürdürebilmeleri için değişim sürecini kabullenmeleri gerekmektedir. Çünkü değişimin sürekli olduğu bir dönemli yüz yüze bulunmaktadır.

Değişim yenilikçiliğini beraberinde getirir, yenilikçilik ise bireyin potansiyel yaratıcılığının serbest bırakılmasını gerektirir. Bireyin günlük menüsündeki değişmeyen parça değişimdir. Değişim süreci ile hedeflenen bireyin davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmektir ve bu plandan eğitim örgütleri, okullar da etkilenmektedir çünkü değişim sürecinden eğitim örgütlerinin etkilenmemesi mümkün değildir. Okul yöneticileri "okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim" sorusunu sıklıkla kendilerine sorup, aldığı cevapları mantıksal boyutta değerlendirip yeni davranışlar geliştirerek okulunu bu doğrultuda yönetmelidir. Okulda öğretmenlerin, en etkili öğretim yöntemlerini ve tekniklerini araştırıp, planlar yapmaları, öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesi için sınıfın en işlevsel teknikler ile yönetilmesi gibi sürekli yeni arayışlar içinde bulunmaları gerekmektedir. Ayrıca bilgi yağmuru altında kalan bireylerin, bilgi kaynaklarından öncelikli olanları belirleyip bunlardan nasıl ve ne şekilde yararlanmaları gerektiği konusu da temel sorulardan birini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerde Yeterlilik

Mesleğin daha sağlıklı bir şekilde, verimli ve etkili olarak yapılabilmesi amacıyla kazanılması gereken bir takım bilgi, kabiliyet ve tutumlar öğretmen yeterliliği olarak tanımlanabilir (MEB, 2008). Öğretmen yeterliliği olgusu yapılan araştırmalarda ve mesleğin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan bir takım çalışmalarda üzerinde durulan ve önem atfedilen bir konu olmuştur. Öğretmenlerin kapasitesinin, tutulmaları gereken bir takım eğitimlerin, öğrencinin akademik başarısı üzerinde öğretmenin rolünün ve buna benzer bir çok konunun araştırılmasında, öğretmen yeterliliği çalışmaların odağında yer almıştır (BallandCohen, 1999).

Ekonomik ve teknolojik gelişmeleri ile toplumsal gelişmeler, eğitimdeki yeni yaklaşımlar eğitim örgütlerinin klasik rol ve işlevlerinin değişmesine neden olmaktadır. Eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin neyi nasıl yapabileceği konusu ile öğretmenlik mesleğinden beklentisi devinimsel ve dinamik bir yapıya sahiptir. Sosyal yapılar karmaşık ve planlanması zor bir dönüşüm sürecinin içinde bulunmaktadır. Değişim ve dönüşüm, insanların nasıl çalıştıkları ve iletişimleri, ilişkileri konusunda nasıl tutum sergilediklerini ve neyi nasıl öğrendiklerini değiştirmektedir. Okulların gözle görülür değişkenlik gösterebilmeleri toplumsal dönüşüm ile gerçekleşebilmektedir. Öğrenciler teknolojik gelişmeler çerçevesinde yeni teknolojileri kullanabilmekte ve farklı bilgi kaynaklarına rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Bunun sonucunda da okulların ve öğretmenlerin geleneksel olarak kabul edilen davranışlarının tekrar değerlendirilmesi zorunluluk haline gelmiştir.

Başka bir yönden bakınca bilgi, eğitim ve öğrenmeye yönelik olarak araştırmacı ve eğitimci bakış açısı her geçen gün değişmektedir. Bu değişimlere paralel olarak, öğretmenlerin öğretim eylemlerini ne şekilde sürdürecekleri, öğrencilerin sınıfta yapmaları gerekenler hakkında farklı bir takım fikirler ortaya çıkmaktadır (BallandCohen, 1999). Eğitimde etkili öğretimi gerçekleştirecek öğretmen davranışlarının genel geçer bir tanımı yapılamamaktadır. Çünkü etkili öğretimde öğretmen davranışları, konunun içeriğine, sınıfın akademik başarı düzeyine, öğrencilerin bilişsel ve psikolojik gelişmelerine ve öğrenme hedeflerine göre değişiklikler göstermektedir.

Eğitim-öğretimin amaç ve hedefi temel bir takım becerilerin ve kavramsal olarak ortaya çıkan bilgilerin aktarılmasından, üst seviye düşünme ve performans kabiliyetlerinin artırılmasında bir dönüşüm ortaya koymakta ve aynı zamanda toplamdaki öğretmenlere yönelik olarak algıların da değişmesi durumu ortaya çıkmaktadır (Darling-Hammond, Wise and Klein, 1999). Artık öğretmenden beklenen, ders kitaplarının içerdiği bilgileri olabildiğince hızlı ve etkin bir şekilde öğrenciye aktarmanın yanı sıra daha fazlasını yapması gerektirir.

Bir öğretmenin mesleğini icra ederken, etkin ve verimli bir şekilde eğitim hizmeti sunarken ve de eğitim sisteminin kendisine üstlendiği rolleri yerine getirirken taşıması gereken bir takım yeterlilikler vardır. Bu yeterliliklerin neler olduğu konusu eğitim bilimciler ve araştırmacılar tarafından üzerinde mutabık kalınmış bir konudur. Türkiye'deki bu konu hakkında mevcut durumun incelenmesi ve uluslararası düzeyde hayata geçirilen bir takım örnek uygulamalar ve de kuramsal olarak hazırlanan belgeler incelendiğinde orta çıkan ve üzerinde görüş birliği sağlanan öğretmen yeterlilikleri şunlardır;

- ✓ Öğretmenler kendilerini öğrencilerine ve onların eğitimine adanmışlardır.
- ✓ Öğretim ve eğitim programları ile konu alanı, belirlenen programların ne şekilde öğrenciye aktarılacağı, eğitim alanının diğer başka alanlarla olan etkileşimi, eğitimdeki son yaşanan gelişmeler, eğitimin temel kavram ve hedefleri ve teknoloji ile öğretilmeye hazır olan verilerin harmanlanması için gerekli bilgilere sahip olabilir.
- ✓ Eğitim ve öğretim faaliyetlerini alanların bilgisine, müfredat hedeflerine uyacak şekilde planlama, eğitim programları bilgisine göre konular dahilinde öğrenmeyi verimli bir şekilde tasarlama ve de uygulama.

- ✓ Öğrencilerin sürekli gelişimlerini sağlayabilmek adına entelektüel, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi, formal ve informal değerlendirme stratejilerinin oluşturulması
- ✓ Öğretmen için öğrenme ortamında etkili bir iletişimin gerçekleşmesini sağlamak ve öğrencilerin davranışlarını kontrol altına alabilme. Sınıf ortamında aktif öğrenmenin gerçekleşmesi, işbirliği ve destekleyici etkileşimin sağlanması için etkin olan sözel veya sözel olmayan medya iletişim tekniklerinin bilgilerini kullanabilme. Olması gereken bir etkileşim için öğrenmeye katılımın aktif olması ve self motivasyonu teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulması için bireylerin ve grupların motivasyon derecelerini anlayabilme ve kullanabilme.
- ✓ Devamlı olarak öz eleştiri anlamında kendi uygulamalarını gözden geçirme, inceleme ya da sorgulama, bireysel uygulamalarının sistematik bir şekilde düşünülmesi ve deneyimleme sonucu öğrenilmesi.
- ✓ Meslektaşlar, aileler ve diğer eğitim paydaşları ile etkileşim halinde ve sağlıklı iletişim kanalları oluşturularak işbirliği yapabileme. Takım çalışmasına gerekli önemi verme, öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini desteklemek için öğretmenleri, yöneticileri, aileler ve diğer örgütleri karşılıklı etkileşim ağına dahil etme.
- ✓ Mesleki anlamda görevinin işlevlerini, ilgili mevzuatını bilmek ve anlamak. Görevini yaparken yasal ve etik çerçevede sorumlu olma ve gerektiğinde eleştirel davranabilmek.

Öğretmenlerin Yeterliliklerini Etkileyen Faktörler

Uluslararası düzlemde öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak oluşturulmuş temel çerçevelerin, bu yönde hazırlanan uygulama örneklerinin ve kavramsal anlamda ortaya konan dayanakların araştırılması neticesinde ülkemizde öğretmenlik mesleğinin kabul görmüş yeterliliklerini etkisi altına almış faktörler üç kategoride toplanmıştır.

Bu faktörlerin ilki olan öğretmen yeterliliklerinin ne olduğuna dair bir kavramsal çerçevenin net olarak çizilmemiş olması, öğretmen yeterliliklerini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na ortaya konan ve hazırlanan bir takım belgelerde pratiğe dökülmemiş bir takım söylemlere yer verilse de, bu belgelerde her ne kadar, konu hakkında ortak bir düzlemde buluşmak ve bir kavramsal çerçeve oluşturmaya yönelik olarak "21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz?" şeklindeki gibi bir takım temel sorulara cevap arandığı belirtilmiş olsa da, bu soruların cevapları konusunda herhangi bir belgenin sunulmamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir (Atay, 1995). Bu soruların cevapları "öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin" kavramsal dayanağını ve çerçevesini oluşturan kuramsal ve uygulamaya yönelik tercihler doğrultusunda farklı şekillerde formüle edilmesi mümkündür. Uygulama aşamasında yeterlikleri kullanacakların, öncelikle öğretmenler olmak üzere, öğretmenlerin eğitimlerinde, seçimlerinde ve değerlendirilmeleri sürecinde görev alacakların ve eğitim sürecinden yararlanacak olanların, öğretmenlerin yeterliliklerini bütünsel bir çerçevede algılayıp değerlendirmeleri için yeterliklerin dayanağı olan temel kabullerin, tercihlerin ve yaklaşım biçimlerinin tüm taraflar tarafından bilinmesini sağlayabilecek bir yapıya ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar gerçekleşmediği sürece yeterliklerin kapsam, yapı ve içeriğinin sağlıklı bir şekilde oluşması ve değerlendirilebilmesi mümkün görülmemektedir. Öğretmen yeterliklerinin ve öğretmen standartlarının belirlenmesi konusunda karşılaşılan kavram kargaşası, yeterliklerin hazırlanması sürecinde kavramsal ve kuramsal dayanakların tespit edilemeyişi ile ilgili (Başaran, 1996).

Öğretmen yeterliliğinin içinde barındırdığı bilgi, tutum-değer ve performans göstergesi öğelerinin karmaşık bir yapıda sunulması yeterliliği etkileyen faktörlerin ikincisidir. "Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin"; yeterlilik alanı, alt yeterlilik ve performans göstergeleri şeklinde hiyerarşik bir yapı içinde ve maddeler halinde listelenmesi, basit ve anlaşılabilir bir yapı gibi algılanmasına neden olabilir. Fakat "öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" bütünsel çerçevede incelendi zaman, altı yeterlik, otuz bir alt yeterlik ve iki yüz otuz üç performans göstergelerinin rakamsal olarak uzun bir liste oluşturması, esneklik özelliğini ve uygulanabilirliğini zayıflatmaktadır. Bunun yanı sıra performans göstergelerinin kapsamını ve içeriğini incelediğimizde, bir performans göstergesinde bir çok alt yeterlilik alanının olduğunu, performans göstergesinin, gözlemlenebilen ve ölçülebilen göstergelerin yanı sıra bilginin, değerlerin ve davranışlarında performans göstergeleri şeklinde bir tanım karşımıza çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" adlı kitapta performans göstergesi "yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranışlardır" biçiminde bir tanım yapılmıştır. İki yüz otuz üç performans göstergesi incelendiği zaman, performans göstergeleri olarak listelenmiş olan birçok ifadenin söz konusu tanıma uygun olmadığı görülmektedir. Sonuca bakıldığında zaman, performans göstergelerinin, bilgiler, değerler ve davranışlar ile iç içe girdiği, performans göstergelerinde aşırı tekrarların, ayrıntıların olduğu görülmektedir. Bu durum ise performans göstergelerinin anlaşılabilirlik düzeyini ve kullanılabilirliğini olumsuz yönde etkilemekte ve güçleştirmektedir (Bursalıoğlu, 2001). Performans göstergelerindeki maddelerin çok oluşu ve aşırı bir şekilde derecelendirilmeye gidilmesi, derinlemesine

ayrıntılıdırılmış olması uygulama aşamasında bu ilişkilendirmelerin yapılmasını imkansız hale getirmektedir (Başaran, 1996).

Öz-Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Araştırmacı tarafından yapılan literatür araştırması sonucunda öz yeterlik ile ilgili doğrudan yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur. Bu araştırmalar incelendiğinde, eğitim kurumlarında öğretmen ve öğrencilere kıyasla okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin daha az sayıda çalışmanın olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile ilgili araştırmalar dolaylı olarak öz-yeterlik ile ilgili çalışmalarda yer almıştır. Öz yeterlik ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlara yönelik çalışmalara rastlamak oldukça mümkündür. Urton, Wilbert ve Hennemann (2014) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin ve okul liderlerinin öz yeterlikleri ile kapsayıcı yeterliklere yönelik tutumları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Bireysel ve genel öz-yeterlik ve kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin bireysel ve genel öz-yeterlik beklentileri

ve kaynaştırmaya yönelik tutumları farklı şekilde rapor edilmiştir. Ayrıca deneyimlerini ve kaynaştırma becerilerine yönelik tutumlarını paylaşan öğretmenler ve okul liderleri arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Bireysel öz yeterlik algısı ve deneyim alışverişi, içerme yeterliliğine yönelik tutum için belirleyicidir; Genel yeterlik ile ilgili olarak, kapsayıcı eğitim üzerinde etkisi olan genel yeterliklerin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin öz yeterlik algılarının sosyal bütünleşmeye yönelik tutumları etkilediği ileri sürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma okullarında denetimin başarısı, okulun tüm koşulları dikkate alınarak yapılan değerlendirmeye bağlıdır. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) yaptıkları çalışmada geleceğin öğretmenlerinin öz-yeterlik beklentileri ile pedagojik inançlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 221 (163 kız, 58 erkek) lisans son sınıf öğrencisi ve 386 (267 kız, 119 çocuk) olmak üzere toplam 607 öğretmen adayı eğitim almıştır. Pedagojik Eğitim Bölümü aynı fakülte. Araştırma verileri Eğitimsel İnanç Ölçeği (EDS) ve Öğretmen Etkililik Ölçeği (TAÖ) kullanılarak toplanmıştır. Kanonik analiz sonucunda öğretmen adayının 56 bireysel çabalarına ilişkin algıları, çağdaş eğitim anlayışını savunan pedagojik inançları (ilerlemecilik, yeniden yapılandırıcılık ve varoluşçuluk) ile bağlantılıdır. Ancak öz-yeterlik ile ilgili olarak "daimicilik" ve özcülük görüşleri ile "dış faktörler" arasında ters bir ilişki vardır. Yenice'nin (2012) öğretmen adayının öz-yeterlik düzeylerini ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak problem çözme becerilerinin nasıl değiştiğini inceleyen araştırması, fen, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği alanında toplam 429 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bölümler veri toplama aracı olarak araştırmada; Öğretme Öz-yeterlik Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Veri Formu kullanılmıştır. Çalışma yapıldı. Elde edilen verilerin yüzde ve frekans kırılımları tek yönlü varyans analizi ve t testi yapılmıştır. Konu alanı, cinsiyet, sınıf ve lise diploma türü, konu alanına göre problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve alt türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken puan miktarlarında farklılık göstermektedir. Orta derecede pozitif (r=.387) ve anlamlı bir ilişki bulundu.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik beklentilerinin cinsiyet, hizmet yılı ve okuldaki ikamet yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermeyi amaçlayan Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini öğretmenlerdir. Araştırmanın odak grubunu Burdur ili Merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ve Bucak ilçelerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. araştırma verisi Öğretme Öz-yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız testlerin istatistiksel teknikleri ve ANOVA ve aritmetik ortalama ve standart sapma kullanıldı. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete ve okulun bulunduğu yere göre farklılaştığı ancak hizmet yılına göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Okul liderliğinin öz yeterlik algısı ile okuldaki çatışma çözme stratejileri arasındaki bağlantı İnanç, Tunç ve Gündüz (2013) tarafından yapılan çalışmada tartışılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin okuldaki çatışma çözme stratejileri ile öz-yeterlik algılarının yordayıcı düzeylerini belirlemişlerdir. Mersin'de görev yapan 57.279 okul yöneticisinden elde edilen verilere korelasyon analizi ve çoklu regresyon teknikleri uygulanmıştır.

Araştırmada Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin çatışma çözme stratejilerinde öz yeterlik algılarının etkili olduğu ve tahkim boyutu dışında, çatışma çözme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı anlaşılmıştır. Öz yeterlik duygusu yüksek liderlerin kendi içlerinde daha fazla mücadele gücü buldukları ve zorluklardan korkmadıkları gözlemlenmiştir. Federici (2013) okul liderlerinin öz yeterlilikleri ile profesyonel bağımsızlık, iş tatmini ve iş kısıtlamaları algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 1818 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çok boyutlu Norveç Liderlik Öz-Yeterlik Ölçeği ve araştırmanın amacına göre geliştirilen mesleki bağımsızlık, iş tatmini ve bağımsızlığa yönelik kısıtlama/sınırlama ölçeklerinde, kullanılmıştır. Elektronik ortamda toplanan veriler analiz edilmiştir. SEM analizi ile. Kısıtlamadan ziyade bağımsızlık algısı yaratan unsurlar, mali ve idari kısıtlamalar,

işbölümü, belediye yetkileri ve ulusal değerlendirme programlarıdır. Araştırmanın sonuçları, okul liderlerinin öz yeterlikleri ile profesyonel bağımsızlık algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öz yeterlilik ve profesyonel bağımsızlık algıları, ılımlılığa karşı bağımsızlık ile negatif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca kısıtlamaya karşı bağımsızlık ve iş tatmini arasında negatif bir ilişki vardı. Bu çalışma, öz yeterlik, iş tatmini, profesyonel bağımsızlık ve öz kontrol ile bağımsızlık arasında önemli bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem oluşturma metotları ve veri toplama aşamasında kullanılan teknikler hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli kapsamında mevcut duruma yönelik kesitsel veri sağlanmaktadır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ili Yenimahalle ilçesidir. Örneklemi de Yenimahalle ilçesinde bulunan 113 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını tespit edebilmek için Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından hazırlanan 'Okul Müdürü Öz yeterlik Algısı Ölçeğinin' kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formunda, yönetimsel yeterlikleri ölçmeyi hedefleyen 6 madde, öğretimsel yeterliklere odaklanan 6 madde ve ahlaki/etik yeterlikleri tespit etmeye çalışan 6 madde bulunmaktadır. Üç faktör ve 18 maddeyi kapsayan ölçeğin Türkçeye uyarlanması Ali BALTACI tarafından yapılmıştır.

Tablo 1: Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,925	,930	18

Bu araştırmada Okul Müdürlerinin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği'nin toplam güvenilirlik katsayısı alfa 0.925 bulunmuştur. Bu nedenle, ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Beş dereceli likert tipi ölçme aracı olarak geliştirilen anketin puan aralığı

Seçenek	Seçenek Puanı	Seçenek Puan Aralığı	Derece Karşılığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1,80 - 2,59	Düşük
Görüşüm yok	3	2,60 - 3,39	Orta Derecede
Katılıyorum	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok Yüksek

Verilerin Toplanması

Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Google Drive kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden t testi, ANOVA, frekans ve % analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Demografik özellikler

Tablo 3: Yaşa Yönelik Bulgular

Yaş	f	%
20-30	4	3,5
31-40	54	47,8
41 ve üzeri	55	48,7
Toplam	113	100,0

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin 4'ü (%3,5) 20-30 yaş grubunda; 54'ü (%47,8) 31-40 yaş grubunda; 55'i (%48,7) 36-45 yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4:CinsiyeteYönelik Bulgular

	f	%
Kadın	73	64,6
Erkek	40	35,4
Toplam	113	100,0

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin 73'ü (%64,6) kadın; 40'ı (%35,4) erkek olmak üzere toplam 150 okul müdüründen oluşmaktadır.

Tablo 5:Öğrenim Durumuna Yönelik Bulgular

	f	%
Lisans	98	86,7
Yüksek lisans ve üzeri	15	13,3
Toplam	113	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin 98'i (%86,7) lisans ve 15'i (%13,3) yüksek lisans ve üzeri düzeyde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6:Mesleki Kıdeme Yönelik Bulgular

	f	%
1-10	7	6,2
11-20	74	65,5
21 ve üzeri	32	28,3
Toplam	113	100,0

Tabloya göre, örneklem grubunu oluşturan okul müdürlerinin 7'si (%6,2) 1-10 yıl mesleki kıdem grubunda; 74'ü (%65,5) 11-20 yıl mesleki kıdem grubunda ve 32'si (%28,3) 21 ve üzeri yıl mesleki kıdem grubunda bulunmaktadır. Örneklem grubunun yüksek kıdemli okul müdürlerinden oluştuğu söylenebilir.

Alt problem 1: Okul müdürlerinin Öz yeterlik Algısı düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Tablo 7:Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Görüşüm yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	\bar{x}	ss
1	İşler için gerekli olan zamanı dikkate alırım	f		1	3	54	55	4,50	0,70
		%		0,9	2,7	47,8	48,7		
2	İşin gerektirdiği evrak işlerini dikkate alırım.	f		2	2	44	65	4,45	0,66
		%		1,8	1,8	38,9	57,5		
3	Kendi günlük iş programımın kontrolünü sağlarım.	f	1	5	10	65	32	4,44	0,60
		%	0,9	4,4	8,8	57,5	28,3		
4	İşin gerektirdiği zorluk düzeyine göre işleri öncelik sırasına koyarım.	f	1	5	10	65	32	4,52	0,63
		%	0,9	4,4	8,8	57,5	28,3		
5	İş stresi ile başa çıkarım	f		1	3	67	42	4,08	0,79
		%		0,9	2,7	59,3	37,2		
6	Okulumu yönetmek için gerekli operasyonel politikaları ve prosedürleri uygulayırım.	f		2	4	55	52	4,33	0,57
		%		1,8	3,5	48,7	46		
7	Öğretmenleri motive ederim.	f		2	14	60	37	4,39	0,65
		%		1,8	12,4	53,1	32,7		
8	Okulun vizyonu için tüm paydaşlarda heyecan yaratırım.	f			7	67	39	4,17	0,71
		%			6,2	59,3	34,5		
9	Okulumdaki değişimi yönetirim.	f			7	67	39	4,28	0,57
		%			6,2	59,3	34,5		
10	Okulumda olumlu bir öğrenme ortamı yaratırım.	f		1	2	61	49	4,40	0,58
		%		0,9	1,8	54	43,4		
11	Okulumda öğrencilerin kazanımları daha kolay öğrenmelerini kolaylaştırırım.	f		1	10	62	40	4,24	0,69
		%		0,9	8,8	54,9	35,4		
12	Merkezi sınavlarda öğrenci başarısını artırmak için çaba sarf ederim.	f		2	9	55	47	4,30	0,69
		%		1,8	8	48,7	41,6		
13	Öğrenciler arasında kabul edilebilir örnek davranışları teşvik ederim.	f			3	50	60	4,50	0,55
		%			2,7	44,2	53,1		
14	Okul ruhunun, öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından benimsenmesini desteklerim.	f		1	2	58	52	4,42	0,58
		%		0,9	1,8	51,3	46		
15	Öğrenci disiplini ile ilgili konuları etkili bir şekilde ele alırım.	f		3	6	57	47	4,31	0,70
		%		2,7	5,3	50,4	41,6		

16	Okulumun medyada olumlu bir izlenime sahip olması için çalışırım	f	1	5	8	52	47	4,23	0,84
		%	0,9	4,4	7,1	46	41,6		
17	Toplumun ortak değerlerinin okulumda öğretilmesi ve yaşatılmasını desteklerim.	f			1	44	68	4,59	0,51
		%			0,9	38,9	60,2		
18	Okulumdaki personel arasında etik davranışları teşvik ederim.	f			2	41	70	4,60	0,53
		%			1,8	36,3	61,9		

Tabloda ortalama yerine “ \bar{x} ”, standart sapma yerine “s”, frekans yerine “f” ve yüzde yerine “%” sembolleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin “okul müdürlerinin Öz yeterlik Algısı ölçeğine” verdikleri cevaplar incelendiğinde;

18.ifade ($\bar{x} = 4,60$), 17.ifade ($\bar{x} = 4,59$), 1.ifade ($\bar{x} = 4,50$), 13.ifade ($\bar{x} = 4,50$) ve 13.ifade ($\bar{x} = 4,42$) ortalamaları en yüksek olan ifadelerdir. Yine 5.ifade ($\bar{x} = 4,08$), 8.ifade ($\bar{x} = 4,17$), 16.ifade ($\bar{x} = 4,23$), 11.ifade ($\bar{x} = 4,24$) ve 9.ifade ($\bar{x} = 4,28$) ortalamaları en düşük olan ifadelerdir.

En yüksek ve en düşük ortalama değerlere sahip ifadeler arasında önemli bir farklılık olmadığı ve en yüksek değere sahip ifade (4,60) ile en düşük değere ait ifade (4,08) arasında ve aralarında 0,52 gibi küçük bir farkın olduğu görülmektedir. Tüm ölçek ifadelerine verilen cevapların genel ortalaması $\bar{x} = 4,37$ 'dir. Bu ortalama ölçek ifadelerine verilen cevaplar içindeki en düşük ifade (4,08) arasındaki fark (0,29) oldukça düşüktür. Anket ifadelerine verilen cevapların “Kesinlikle Katılıyorum” seviyesinde olduğu ve okul müdürlerinin çoğunluğunun okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının çok yüksek olduğu söylenebilir.

Alt problem 2: Okul müdürlerinin Öz yeterliklerini gerçekleştirme ilişkine ilişkin görüşleri arasında; cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8: Cinsiyete Yönelik Bulgular (T Testi)

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t Testi		
					t	df	p
Öz Yeterlilik	Kadın	73	4,44	,424	2,438	111	,016
	Erkek	40	4,24	,408			

Bağımsız örneklem t testi, erkek ve kadın okul müdürlerinin Okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını tespit etmek için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Kadın (4,44, ss=,424) ve Erkek ($\bar{X}=4,24$, ss=,408) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t (111) =2,438, p=0.016). Bu sonuçlara göre, kadın katılımcıların okul müdürlerinin öz yeterlik algıları erkek okul müdürlerine göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 9: Yaşa Yönelik Bulgular (ANOVA)

	Grup	N	\bar{X}	ss	KT	df	KO	F	p	
Öz Yeterlilik	20-30	4	4,50	,577	Gruplar Arası	,185	2	,092	,500	,608
	31-40	54	4,33	,448						
	41 ve üzeri	55	4,40	,400	Toplam	20,514	112			
	Toplam	113	4,37	,427						

Varyanslarınhomejen olup olmadığı ile ilgili levne testi yapılmış ve homojen olduğunu (levne: ,756; p>.005) olduğu saptanmıştır. Tabloda görülebileceği üzere, Öz Yeterlilik ölçeği aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=,500; p= ,608). Her mesleki kıdem grubundaki katılımcıların okul müdürlerinin öz yeterlilik algılarını aynı şekilde ve olumlu yönde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 10: Öğrenim Durumuna Yönelik Bulgular (t-Testi)

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t Testi		
					t	df	p
Öz Yeterlilik	Lisans	98	4,39	,427	1,059	111	,292
	Yüksek lisans ve üzeri	15	4,26	,427			

Bağımsız örneklem t testi, lisans ve yüksek lisans ve üstü öğrenim gören okul müdürlerinin Okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını tespit etmek için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, lisans mezunları (4,39, ss=,427 ve yüksek lisans ve üstü mezunları ($\bar{X}=4,26$, ss=,427) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t (111) =1,059, p=0.292). Bu sonuçlara göre, lisans mezunu katılımcıların Okul müdürlerinin öz yeterlik algıları

yüksek lisans ve üzeri mezunu katılımcılara göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 11:Mesleki Kıdeme Yönelik Bulgular (ANOVA)

	Grup	N	\bar{X}	ss		KT	df	KO	F	p
Öz Yeterlilik	1-10	7	4,28	,501	Gruplar Arası	,070	2	,035	,187	,829
	11-20	74	4,37	,442		Grup İçi	20,444	110		
	21 ve üzeri	32	4,39	,386	Toplam	20,514	112			
	Toplam	113	4,37	,427						

Varyanslarınhomejen olup olmadığı ile ilgili levene testi yapılmış ve homojen olduğunu (levene:1,171; $p>.005$) olduğu saptanmıştır. Tabloda görülebileceği üzere, Öz Yeterlilik ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,187$; $p= 829$). Her yaştaki katılımcıların okul müdürlerinin öz yeterlilik algılarını aynı şekilde ve olumlu yönde algıladıkları söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA v e ÖNERİLER

Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- ✓ Katılımcıların %64,6 kadındır.
- ✓ Katılımcıların %48,7'si 36-45 yaş grubundadır.
- ✓ Katılımcıların %86,7'si lisans mezunudur.
- ✓ Katılımcıların %65,5'i 11-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir.
- ✓ Okul müdürlerinin çoğunluğunun okul yöneticilerinin öz yeterlilik algılarının çok yüksek olduğu söylenebilir.
- ✓ Kadın katılımcıların okul müdürlerinin öz yeterlik algıları erkek okul müdürlerine göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.
- ✓ Öz Yeterlilik ölçeği aritmetik ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.
- ✓ Analiz sonucunda, lisans mezunları (4,39, $ss=,4247$ ve yüksek lisans ve üstü mezunları ($\bar{X}=4,26$, $ss=,427$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(111)=1,059$, $p=0.292$).
- ✓ Öz Yeterlilik ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,187$; $p= 829$).

Tartışma

Vural ve Hamurcu (2008) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz Yeterlik İnançları ve Görüşleri" isimli araştırmalarını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 140 öğretmen adayı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 1. ve 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarında öz yeterlik seviyeleri yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarında öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutları puanlarının 1. Sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kesgin (2006) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisan tezi için Denizli ilinde görev yapmakta olan 184 öğretmen üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerdeki öz yeterlilik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlilik inancının birtakım faktörler çerçevesinde değerlendirildiğinde anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bu faktörler ise, okul önce öğretmenlerinin medeni durumları, yaş aralıkları, aylık gelirleri, mezun olmuş oldukları okulun türü, hizmet yılları... gibi değişkenlerdir.

Kadim (2012) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin ÖzYeterliklerinin İncelenmesi" konulu araştırmasını; Bolu ilindeki bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 60 okul öncesi öğretmeni üzerinde yapmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, uygulamanın,

değerlendirmenin ve öğretime yönelik öz yeterliklerinin; cinsiyet, öğrenim durumu, kadro durumu, kıdem yılı, derslerine girdikleri çocukların yaş grubu, sınıf mevcudu, çalıştıkları okulun yeri, türü ve yardımcı personelin olup olmayışına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinde oyun etkinliklerinin planlanmasına yönelik özyeterlikleri, öğretmenlerin çalıştıkları okulun yeri, okulun türü ile yardımcı personelin var olmasına göre, oyun öğretimine yönelik öz yeterliklerinde yaş unsuruna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Kesicioğlu ve Güven (2014) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiyi İncelenmesi" konulu çalışmalarında; Giresun Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği dördüncü sınıfta okuyan 462 öğretmen adayı üzerinde çalışmalarını yapmışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarında problem çözme becerisi, iletişim ve empati kurma becerileri ile özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Feza O., ve Aysun U. (2005) Bilgisayar Öğretmenleri için Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29:1-8.
- Altun, T. & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Aston, P.T. (1984). Teacherefficacy: A motivationalparadigmforeffectiveteachereducation. *Journal of TeacherEducation*, 35(5), 28-32.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester
- Aydın, R., Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 12, ss.235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifyingtheory of behavioralchange. *PsychologicalReview*, 84(2), 191- 215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changingsocieties*. InBandura, A. (Ed.) *Exercise of personalandcollectiveefficacy in changingsocieties* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Pres
- Bandura, A. (1989). Human agency in socialcognitivetheory. *AmericanPsychologist*, 44, 1175-1184
- Bilen, M. (1996). *Planda Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Ofset Tesisleri.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Steca, P. &Malone, P. S. (2006). Teachers’ self-efficacybeliefs as determinants of jobsatisfactionandstudents’ academicachievement: A study at the schoollevel. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çapa Aydın, Y., UzuntiryakiKondakçı, E., Temli, Y. ve Tarkin, A. (2013). *Özyeterlik Kaynakları Ölçeği’ninTürkçe’ye Uyarlanması*. İlköğretim Online, 12 (3), 749-758.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

- Ekici, G . (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 35 (35) , 98-110 .
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Gökçer N. ve Bakcak S. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeyleri: Elazığ İli Örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (3).
- Gülebağlan, C. (2003) *Öğretmenlerin isleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürcan, A. (2005). *Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eğitim Araştırmaları, 19, 179-193.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., Vacha-Haase, T. (2001). *A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments*. Educational and Psychological Measurement, 61, 404-420.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İnanlı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 275-294
- Kahyaoglu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Melik, G. (2014). *Öğretmenlerin Özyeterlik Ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Öğretmen Strateji Belgesi, 2017-2023*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr>.
- Newman, F. M., Rutter, R. A., Smith, M. S. (1989). *Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations*, *Sociology of Education*, 62, 221-238
- Oğuzkan, A. F. (1982). *Öğretmenliğin üç yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Özdemir, S. M. (2008) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin ÖzYeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 54:277-306.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy, 05/05/2020 tarihinde <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> sayfasından erişilmiştir
- Recepoğlu, S., & Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Doi: 10.16986/HUJE.2019053943
- Recepoğlu, E. (2013) Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 311-326.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-gradeteachers' self-efficacy beliefs, attitude toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the „responsive classroom“ approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Ritter, J.; Boone, W.; Rubba, P. (2001). *Development of An Instrument To Assess Prospective Elementary Teacher*. S.177
- Saltalı N., Eraslan E. ve Budak O. (2012). Kişilerarası Öz yeterliklerin Öğretmenlik Tutumlarını Yordama Gücü: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2
- Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2009). *Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times*. *Educational Review*, 61(1), 1-18.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). *Teacherefficacy: Itsmeaningandmeasure*. Review of educationalresearch, 68(2), 202-248.
- Tuckman, B. W. (1991). *Educationalpsychology. Fromtheorytoapplication*. Florida: HarcourtBraceJovanovich, Inc.
- Tufan, Z. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Urton, K. , Wilbert, J. andHennemann, T. (2014). Attitudetowardsinclusionandselfefficacy of principalsandteachers. Learning Disabilities - A ContemporaryJournal, 12(2), 151-168.
- Üstüner M., Demirtaş H., Cömert M., Özer N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, 1-16.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:12 Sayı:45 (088-104)
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Sınıf Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Classroom Teachers' Extracurricular Activities

ÖZET

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi yapılırken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Ödemiş ilçe merkezinde bulunan okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Görüşme yapılan kişi sayısı 37'dir. Araştırma verileri tema analizi ve betimsel analizle çözümlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; 2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikleri yetersiz buldukları, okullarda yapılan kültürel faaliyetlerin, okul gezileri olduğu, okullarda yapılan sanatsal faaliyetlerin, resim sergileri olduğu, okulunuzda ya da ilçenizde yapılan etkinlikte karşılaşılan sorunun malzeme eksikliği ve mekân yetersizliği olduğu, okullardaki en çok tercih edilen kültürel faaliyetlerin sınıf gezileri olduğu ve eğlenceli olduğu için tercih ettikleri, okullardaki en çok tercih edilen sanatsal faaliyetin kolay uygulanabildiği için resim sergileri olduğu, futbolun okullarda en çok tercih edilen sportif faaliyet hem sevilmesinden hem de kolay uygulanabilir olmasından dolayı en tercih edilen spor dalı olduğu, sosyal etkinliklerin öğrencilerin psikomotor gelişimlerine de katkı sağladığını, okullarda yapılan sosyal etkinliklerin başarının artmasında bir etken olduğu ve pandemiyle birlikte hiçbir okulda sosyal etkinlikler uygulanmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders Dışı Etkinlik, eğitim, öğretim

ABSTRACT

This research was conducted to evaluate the extracurricular activities of classroom teachers. Qualitative research methods were used in the study. In the research, descriptive analysis technique was used while performing data analysis. The study group of the research consists of teachers working in schools located in the center of Ödemiş, İzmir. The number of people interviewed is 37. Research data were analyzed by theme analysis and descriptive analysis.

According to the results of the research; They find the extracurricular activities emphasized in the 2023 Education Vision insufficient, the cultural activities in schools, school trips, artistic activities in schools, art exhibitions, the problem encountered in the event held in your school or district is the lack of materials and space, the most preferred cultural activities in schools. Class trips are preferred because they are fun, the most preferred artistic activity in schools is painting exhibitions because it can be applied easily, football is the most preferred sporting activity in schools because it is both popular and easy to apply, social activities are the most preferred sport for students. It is seen that it also contributes to their psychomotor development, that social activities in schools are a factor in increasing success, and that social activities are not implemented in any school with the pandemic.

Keywords: Extracurricular Activity, education, training

GİRİŞ

Bireylere erken yaştan başlayarak eğitim-öğretim programını çok yönlü kazanımlar nazarında, ölçme ve değerlendirmeye dayalı planlayıp sunmak, çocuğu hem bir üst seviyeye hem hayata bütünsel bakışla hazırlamada ders dışı etkinlikler önem arz etmektedir. Sunulan bu ders dışı etkinlerin konusu sanat, spor ve kültür gibi kavramlardır. Okullarda sunulan sanatsal, kültürel ve sporla ilgili etkinliklerin öğrencilerin formal öğretim süreci içerisinde öğrendiklerini daha iyi pekiştirmelerini sağlayan bir işlevi bulunmaktadır. Okullarda sunulan ders dışı etkinliklerin önemine vurgu yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatlarında konuya yer vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2017) çerçevesince, “resmî, özel ilköğretim ve ortaöğretim okul, kurumlarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif

İbrahim Gülcü¹ 
Mustafa Güder² 
Ali Çelik³ 
Ferhat Satan⁴ 
Tahir Tokalı⁵ 
Mehmet Yanıkoğlu⁶ 

How to Cite This Article

Gülcü, İ., Güder, M., Çelik, A., Satan, F., Tokalı, T. & Yanıkoğlu, M. (2023). “Sınıf Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6036-6055. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68331>

Arrival: 13 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Okul Müdürü, Tokat-Zile Hüseyin Gazi Ortaokulu, Tokat, Türkiye ORCID NO: 0000-0002-6336-0754

² Şube Müdürü, İzmir, Türkiye ORCID NO: 0000-0001-6689-9109

³ Müdür Yardımcısı, Ödemiş Halk Eğitimi Merkezi, İzmir, Türkiye ORCID NO: 0000-0002-4477-1347

⁴ Müdür Yardımcısı, Zafer ilkokulu İzmir, Türkiye ORCID NO:0000-0002-8604-3815

⁵ Okul Müdürü, Şehit Er Süleyman Özdemir Ortaokulu, İzmir, Türkiye ORCID NO:0000-0003-1495-2021

⁶ Müdür Yardımcısı, İstiklal İlkokulu, İzmir, Türkiye

alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarının usul ve esaslarını düzenlemektir.” şeklinde tanımlanmaktadır (Akar ve Nayir, 2015).

Konusu sanat, kültür ve spor gibi konuları oluşturan ders dışı etkinlikler, bireylere toplumsal hayat içerisinde kullanacakları ve büyük ölçüde önem arz eden kabiliyet ve maharetlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu gibi etkinliklerin bireye kendini gerçekleştirme fırsatı sunduğu, özsaygı, özdenetim gibi bir takım etkileri olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir (Akar ve Nayir, 2015). Bu konu hakkında eğitimde gelişmiş ülkeler bir takım önlemler almışlar ve ders dışı etkinliklerin öğrencileri sunulmasını zorunlu hale getirmişlerdir. OECD'nin hazırlanmış olduğu belgelerde son yıllarda PISA sonuçları ile ilgili olarak hazırlanan çalışmalar göstermiştir ki ders dışı sanatsal, kültürel ve sportif etkinlikler öğrencilerin akademik performanslarına ve öğretime ile ilgili tutumlarına olumlu bir etki sağlamaktadır (OECD, 2016).

Eğitim bireyi hayata hazırlamak için okullar ve dersler aracılığıyla sunuluyor ve de öğretim programları çerçevesinde bireylerin ilgili ve gereksinimlerine göre veriliyorsa da bazı noktalarda eksik kalabilmekte, sağlanılmak istenen kazanımların ulaşmadığı noktalar elbette olacaktır. Bu kazanımlara tam olarak ulaşmanın yolu eğitimin ders dışı etkinlikler ile harmanlanması ve bir bütün halinde öğrenciye sunulması gereklidir. Okullarda idame ettirilen ders dışı aktiviteler; fiziksel, duygusal, sosyal ve etiksel gelişime katkı sağlayan, akademik çalışmalarına çeşitlilik katan, vaktini etkili ve doğru kullanabilmeyi öğreten, öz saygı, disiplin, liderlik gibi kişisel becerilerin yaşantısının içerisinde edimsel uygulamalar olarak sunulmaktadır. Okullar bünyesinde oluşturulan kulüpler, takımlar, öğrenci grupları, etkinlik grupları ders dışı etkinliklerin oluşturulduğu merkezlerdir. Bu merkezlerde bir araya gelen öğrenciler sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerde bulunarak hayata bakış açılarını geliştirmekte, eğitimin tamamlamadığı bir takım bilişsel yetkinlikleri kazanmaktadır (Reynolds, 1996;akt; Erikçi, 2018). Bu çalışmanın amacı sanat, spor ve kültürel etkinliklerin eğitime yansımalarının açıklanmasıdır.

Türkiye diğer ülkeler ile kıyaslandığında genç nüfusu yoğun bir ülkedir, Çocukluk ile erişkinlik arasında kalan, ruhsal anlamda gelişme ve olgunlaşmanın en yoğun olduğu dönem gençlik dönemidir. Çeşitli yaş aralıkları ile ilgili tanımlar olsa da 12-24 yaş aralığı gençlik çağı olarak kabul görmüştür. Yaş aralığı anlamında toplumun en dinamik kesimi genç kesimdir, gençler duygusal dürtüleri ve enerjileri en yüksek olan yaş grubudur. Fiziksel enerjileri ve duygusal durumları göz önüne alındığında potansiyel bir güç oluşturmaktadırlar. Özellikle gençlerde ve yetişkinlerde bu gücün nasıl kullanılacağı gelecek yaşantının şekillenmesinde çok önemlidir. Potansiyelini değerlendiremeyen gençlerin kötü yollara sürüklendiği haberler sürekli karşımıza çıkmaktadır. İçsel gücünü doğru şekilde yönlendiren bireyler ise daha etkin ve verimli bir hayat sürmekte, ülke beşeri sermayesine büyük katkılar sunmaktadır.

Çocukların ve gençlerin eğitim veya iş süreleri dışında kalan zamanlarını değerlendirme konusunda ders dışı etkinliklerin yapıldığı uygun ortamların sağlanması, bu konuda tüm gençlere fırsat eşitliğinin kazandırılması çok önemlidir. Bu hususta gerekli fırsatları yakalayamayan gençler bedensel ve ruhsal gelişimlerini olumsuz olarak etkileyecek bir takım kötü ortamlara, yanlış arkadaşlara yönelebilirler. Yapılan bir araştırmada gençlerin kendilerine uygun olmayan durum ve ortamlara girmeleri ve kötü arkadaşlar edinmeleri neticesinde suça karışmaları, zararlı madde kullanımı, yasak bir takım eylemlere yönelme gibi sonuçlarla karşılaşmaktadır (Doğan, Ceylan ve Sümer 2003).

Öğrencinin derste kazandığı teorik bilgileri hayata uyarlayabildikleri, boş zamanlarını istedikleri şekilde kullandıkları, eğitim ve öğretime direk etkisi olmasa da bireyi topluma ve gelecek yaşantısına hazırlama hususunda çok önemli etkileri olan bir takım ders dışı aktiviteler vardır. Sosyal etkinlikler olarak adlandırılan bu aktiviteler sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklerdir. Bu etkinliklere kısaca değinecek olursak;

İlerleme, sevmeye ve beceri anlamında yaşa, cinsiyete, kültürel özelliklere göre farklılıklar gösteren sinema, tiyatro, müzik, resim, el işi gibi çok çeşitli alanlarda yürütülen faaliyetler sanatsal faaliyetlerdir. Sanat yaratıcılığı geliştiren bir etkinliktir ve çağdaşlaşma süreci içerisinde önemi büyüktür (Şenel, 1994). Sanat evrensel bir dildir, tüm insanlar bir şekilde sanat ile etkileşim halindedir. Bazı insanlar sanatı meslek olarak bazıları da boş zamanlarını değerlendirme aracı olarak kullanırlar. Okullarda müzik, resim, tiyatro ve el sanatlarıyla ilgili aktiviteler daha sık olarak yapılmaktadır (Demirbolat, 1991).

Genel anlamı ile kültürel etkinlikler olarak tanımlanan bilgi yarışmaları, şiir, roman, dergi, gazete, kompozisyon ve halk oyunları gibi etkinliklerin amacı öğrencilere birlikte zaman geçirme alışkanlığı sağlamak, okuma alışkanlığı kazandırmak, kültür farklılıklarının tanınması ve kabul görmesinin sağlanması ve genel kültürün artırılmasıdır.

Öğrencilere küçük yaşlarından itibaren okumanın sevdirmesi bizimki gibi okuma alışkanlığı gelişmemiş toplumlar açısından büyük önem arz etmektedir. Okul kütüphaneleri yönetmeliği bakanlık tarafından bu sebeple hazırlanmıştır (Tekişik ve Karabıyık, 1994).

Böylelikle bireyler, hem okuma edinimine sahip olacaklar hem de karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili çözüm yolları ararken araştırma–inceleme yetisi kazanacaklardır. Lakin uygulamada okulun fizikî imkânlarının yetersiz olması, okuma salonlarının bulunmaması, yeteri düzeyde kitap ve materyal sağlanamaması gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Spor yapmak insana özgü bir eylemdir, spor sayesinde bireyler takım halinde çalışmayı, yardımlaşmayı, bedensel disiplini, saygı duymayı, duygularını kontrol etmeyi ve başarıyı paylaşmayı öğrenirler (Göde vd., 1998; Demirbolat, 1991). Spor özellikle gençlerin çok sevdiği bir ders dışı etkinliktir, spor sayesinde hayatlarının kurtulacağına inanan genç sayısı yadsınamayacak kadar fazladır. Bu anlamda okullardaki sportif etkinliklerin tek çatı altında toplanması ve düzenlenmesi amacıyla bakanlık tarafından okullarda Beden Eğitimi, Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı kurulmuştur (Türk, 1999). Bu çalışmanın problem cümlesi; sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla yazılmıştır.

Araştırma sorusu

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde yaptığı çalışmalar nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerinin sanat etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri gerçekleştirirken karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- ✓ Ders dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi nedir?
- ✓ Okullarda en çok tercih edilen kültürel, sanatsal, sportif faaliyetler nelerdir?
- ✓ Ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyi nedir?

Araştırmanın Önemi

Bireyler hayatları boyunca kullanacakları bir takım toplumsal, kültürel ve ekonomik değerleri eğitim süreci ile kazanır. Eğitim süreci ile insanlar kabiliyet, beceri, estetik duygusu gibi bir takım olumlu duyguları kazanmaktadır (Demirel ve Ün, 1987). Eğitim sisteminin merkezi konumundaki okullar, sundukları eğitsel ve akademik bilgilerin yanında öğrencilerin becerilerinin ve ilgi alanlarının gelişebileceği kültürel, sanatsal ve spor ile ilgili etkinlikler de sunar. Okullar eğitim faaliyetlerinin yanında ders dışı bir takım etkinlikler ile sanat kültür ve spor alanlarında öğrencilerin gelişim göstermeleri için çabalar (Akar ve Nayir, 2015).

Öğrencinin gelişiminde eğitim faaliyetleri kadar önemli olan ders dışı etkinliklerin eğitim sistemi içerisinde yeterli oranda kullanılıp kullanılmadığının açıklanması açısından araştırma önem arz etmektedir. Ders dışı etkinliklerin neler olduğu, sportif, sanatsal ve kültürel etkilere yeteri kadar zaman ayrılıp ayrılmadığının belirlenmesi, bu etkinliklerin eğitime olan katkılarının saptanması eğitim sisteminin planlanması açısından da önem arz etmektedir.

Tanımlar

Ders Dışı Etkinlik: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, öğretmenin kılavuzluğu eşliğinde planlı-programlı ve düzenli çalışmaların tümü.

Sanat: Bir duygunun, tasarımın, bediyyatın vb. öne çıkmasında, anlatımında kullanılan yöntemlerin bütünü.

Kültür: Bir toplumun sezgi ve düşünüş birliğini oluşturan, ananelerin her türlü yaşayış, düşünce ve sanat varlıklarının topu.

Spor: Belli kurallar ve yöntemler dâhilinde yapılan, bedensel gelişmeye faydalı, eğlenmek ve yarışmak amacı da bulunan beden hareketlerinin tümünün ortak adı.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitimde Serbest Etkinlikler

Eğitim örgütlerindeki planlamalara bakıldığında, 2010 yılı itibariyle yürürlüğe giren Serbest Etkinlikler dersi eğitim sürecinde yeni bir adım olmuştur. Bu dersin amacı öğrencilerin sosyalleşmesi ve ilgi alanlarıyla ilgili uygulamalar yapılmasıdır. Bu ders kapsamındaki yürütülen çalışmaların okul ve çevre koşullarına uygun olarak oryantasyonu ve sürdürülmesi hedeflenmektedir (Gömlüksiz ve Özdaş, 2013).

İnsan hakları ve demokratikleşme sahalarındaki gelişmeler eğitim alanına yansıtılır, bu da öğrenmenin demokratikleşmesine yol açar, böylece kişinin ilgi alanlarına, yeteneklerine ve tercihlerine odaklanır, alternatif eğitim programlarının ve okulların çeşitliliğini artırır ve öğrenmeyi kişiselleştirir. Kuşkusuz, tüm bunlar müfredatın içeriğini ve sunumunu etkiler. Ücretsiz aktiviteler sırasında okulun ve etrafındaki alanların şartlarıyla

öğrencilerin kişisel özellikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurulur. Böylelikle, folklor, konser, müzik, monolog, diyalog, grup tartışmaları, iyi konuşma yazma, okuma, dinleme, sergi düzenleme, gezi, gözlem, bilmece, bulmaca, çekim, sayma, şarkı söyleme, sosyal, kültürel sorular sorma, soruları cevaplama, duygu ve düşünceleri ifade etme, oyun oynama, film izleme, bahçe işleri, bitki ve hayvan yetiştirme gibi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilir (MEB, 2010).

Ders dışı faaliyetler çocuğun gelişiminde sınıf içi faaliyetleri kadar öneme sahiptir. Serbest faaliyetler, bireylerin örgün öğretim sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri zenginleştiren ve ayrıntılı şekilde görmesini sağlayan, söz konusu öğrenim deneyimlerinin hayatla ilgisini yansıtan ve teorik öğrenmenin uygulanmasını imkân veren faaliyetlerdir. Serbest faaliyetler, örgün öğretim faaliyetlerinden ayrı olarak düşünülemez. Önemli olan bu faaliyetlerin kontrol dâhilinde, planlı ve programlı bir şekilde uygulanmasıdır. Bugün, öğrenciler serbest vakitleri ebeveynler, öğretmenler veya yetişkinleri idaresinde denetlenmez ise negatif tutumlara eğilim göstermeleri kolay olacaktır. Serbest etkinlikler, öğrencilerin serbest vakitlerini kontrollü ve faydalı bir şekilde geçirmelerinde optimum kanallardandır. Serbest etkinlikler planlı, düzenli ve sistemli biçimde oluşturulur ve sınıf içi faaliyetlerle eş doğrultuda yürütülürse, öğrencilerin gelişimine ve eğitimde başarıya belirgin düzeyde destek sunacaktır (Köse, 2013).

Sanatsal Etkinlikler

Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerini sergilemesi ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin payı çok büyüktür. Eğitimin insana en büyük faydası uzun vadede bir yatırım olarak bilinmesidir. Bundan dolayı eğitim çok doğru planlanmalı ve amaçları çok iyi belirlenmelidir (Özsoy, 2007).

Eğitim sadece okullarda yapılmamalı, okulda ve okul dışında da gerçekleşmelidir. Eğitimin en geniş anlamı toplumdaki “kültürleşme” sürecinin bir parçasıdır (Artut, 2004)

İnsanlar genelde anlaşma şekli olarak yazmayı ve konuşmayı benimserler. Sanat da insanlar için bir anlatma aracı olabilir. Her gün kullanılan sözcüklerle açıklanamayan duygu ve düşünceler sanat yolu ile ifade edilebilir. Yani sanat basitçe tanımlamanın veya bir öyküyü anlatmanın ötesine giden farklı yollarla, dillerle anlatmayı deneyen bir anlatım tarzıdır (Özsoy, 2007).

Nitelikli insan yetiştirmek adına insanlığın gelişim evresinin her aşamasında eğitimler yapıldığı gibi sanat eğitimi alanında da çalışmalar yapılmıştır. Bu eğitimler gelişmeye fayda göstermiştir. Sanat eğitimi şöyle tanımlayabiliriz. Sanat eğitimi, sanatla uğraşan ve sanat eserini değerlendiren ve bu alanda ki tüm yetilerini ve zamanını eğitmektir. İnsan duygu ve düşünce uyumunu sağlamak istiyorsa tüm eğitim süreçlerini etkili kullanmak durumundadır (Balamir, 2001).

Sanat eğitimi genel anlamda sanatların tüm alanlarını (resim, heykel, mimari, görsel iletişim, fotoğraf, sinema, müzik, dans, tiyatro, edebiyat, çevre sorunları, tasarımlar vb.) eğitim kurumlarında ve kurum harici tüm yaratıcı sanat eğitimi kapsamaktadır. Kısaca sanat eğitimi, okullarda verilen alana ilişkin dersleri içermektedir. Bireye kendi yaşantıları yoluyla istedik sanatsal davranışlar kazandırma süreci de denilmektedir (Ünver, 2002).

Eğitimde Sanatsal Etkinlikler

Günümüzde çağdaş eğitim ile birlikte çocuklardan farklı beklentiler kendini göstermeye başlamıştır. Artık uysal, verilen alan ve hiçbir şey katmadan geri veren, soru sormayan, öğretmeni veya anne babaya sürekli sorular sormadan rahatsız etmeyen, pasif çocuklar değil, daha aktif, araştıran, sosyal ilişkisi kuvvetli, kendisi ve çevresi ile barışık bireyler yetiştirilmek hedeflenmektedir (Güneysu, 2003).

“Eğitimde drama da oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki “dramatik an”lar lider/öğretmene, grup içerisinde etkileşimleri oluşturur. Drama; eğitim, sanat ve kültür gibi ana disiplinlere dayalı bir alandır” (MEB, 2006).

Yaratıcı drama etkinlikleri; kuramsal bir çerçeve kazandırılmasından ziyade oyunlaştırılma, canlandırma ve doğaçlama temel alınarak atölye çalışmaları çerçevesinde yürütülür. Drama, yaşam durumlarını oyun içerisinde ki özgürlük ögesinden faydalanarak yaratıcı süreçler elde etme yolu ile; katılımcıların kendilerini ve başkalarını tanıma, empati yapabilme gibi beceriler kazandırır. Dolayısıyla drama bir düzen, bir öğretim metodu ve bir sanat eğitimi alanıdır denilebilir (Üstündağ, 2006).

Duygularını, düşüncelerini konuşarak ifade etmekte yetersiz kalan çocuk sanat etkinlikleriyle rahatlar, kendini ifade eder, yaratıcı ürünler oluşturarak doyuma ulaşır. Aynı zamanda sanat çocuğun dünyayı ve dünyadaki ilişkileri algılamasını, çok boyutlu düşünmesini, kendine güvenmesini, kişiliğinin gelişmesini, yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmesini sağlar. Sanat etkinliklerinin grup olarak yapılması işbirliği, paylaşma gibi sosyal becerilerin

gelişimini, çocuğun kendini ve diğerlerini kabul etmesini, gruba kendini kabul ettirmesini sağlar (Buyurgan ve Buyurgan, 2001; Abacı, 2003; Artut, 2004).

Yaratıcı drama; kişinin gözlem yetisini geliştirmesinde rol oynar, kendisine ve etrafına olan farkındalığını artırır, bireyde hoşgörü anlayışını geliştirir, gerçekleri saptırmadan farklı bakış açıları ile algılayabilme becerisini geliştirir. Bireylere kendi gibi olmayı edinmeyi sağlar, kişilerin yaratıcı süreçlerde daha ileri ilişkiler geliştirebilmeyi, evrensel ve demokratik tutum geliştirilmesinde ve toplumsal kalıpları sorgulama becerilerini kazandırmada etkili bir öğretim yöntemidir (Bozdoğan, 2003).

Spor Etkinlikleri

Oyun içerisinde çocuk, kurallara uygun hareket etmeyi öğrenmenin yanında, hırçınlık ve huysuzluk gibi özelliklerini azaltır sosyal çevrede yerini alır. Kendisine ve etrafına vereceği zararlı davranışlardan uzaklaşır, kendisini kontrol etmeyi öğrenir. Böylece devamlı disiplin altında kalarak, zekâsını da kullanır ve toplumda lider olarak yer edinir (Akıncı, 2007).

Spor ve edinilen uluslararası başarılar, toplumun yaşamın her anında, moral ve motivasyonunda büyük bir önem arz eder. Geçen her gün ivme kazanan bilim ve teknolojinin katkısıyla spordaki erişimler yenilendikçe, sporcu ve spor gruplarının temsil ettikleri ülkenin teknik, teknolojik eğitim ve ekonomik standartları yarıştırılır hale gelmiştir (Sunay, 1998).

Spor, yalnızca insanın kas gücünü geliştirmesiyle elde edilen güzel görünümlü bir vücuda sahip olmak için bir araç veya yetenekli olduğu spor dalında başarıya ulaşması demek değildir. Spor, bunların yanında hoşgörü, yardımsever, dost canlısı, doğayı seven sağlıklı ruh yapısına sahip bireysel edinimleri sağlar. Bu görünümle ülke ekonomisi ve insan gücüne dayalı iş verimi de o ölçüde artmış olabilecektir (Çelik, 1996).

Dünya ulusları sporu en güvenilir yayım aracı olarak kabul etmişler ve uluslararası spor teşkilatlarının da kendilerini temsil edecek genç bireylerin de en iyi şekilde yetiştirilmesi gereğine inanmışlardır (Spor Loto Kanun Tasarısı, 1970). Bu açıdan "spor toplumun aynasıdır" sözü tam yerine oturmuş bir ifadedir. Bu açıdan bir ulusun sporda ki başarısı o toplumun ekonomik gelişmişliğinin yanında; hem eğitim hem de teknolojik açıdan da ilerlemesine de bağlı olmaktadır. Bu bağlamda spordaki başarıyla gelişmişlik derecesi arasında olumlu bir ilişkinin oluşumundan söz edilebilir (Sunay, 1998).

Eğitimde Spor Etkinlikleri

Beden eğitimi ve sporun muayyen öğeleri vardır. Her ne kadar beden eğitimi ve spor eğitimindeki kurallar, genelde sosyal normlar ve rollerden farklılık gösteriyor olsa da, spordaki bu sosyal özellikleri genel normlar olarak toplumun diğer alanlarına aktarmakta o kadar da güç değildir. Ayrıca toplumda birlikte yaşam sürmek adına bu kaide ve davranışları sporla öğrenebilme mühimdir. Beden eğitimi ve sporun öğeleri; sporda dakiklik, titizlik, müteallik, iletişim, düzenlilik, saygı, dostluk, yardımlaşma, tanıma, yumuşaklık, hoşgörü, ciddiyet, mertlik, güven, ortak sorumluluk, cesurluk, neşelilik ve haz alma ilkeleri olarak sıralanabilir (Kale 2007).

Beden eğitimi, bilişsel gelişim açısından; araştırmacı düşünme becerisini artırır, problem çözme yetisi gelişimini destekler, kavram gelişimine katkı sağlar, bilişsel alan işlevselleşir. Motor gelişim açısından; temel hareketlerin gelişimine destek sağlar, motor gelişimi ve kas koordinasyonuna dayanır, bedensel farkındalığı artırır, fiziksel uyumu geliştirir, yaşam boyu spor alışkanlığı oluşmasını ve devamlılığını sağlar. Psiko-sosyal gelişim açısından; sosyal yeterlik yetilerinin olgunlaşması sağlanır, olumlu benlik gelişimi desteklenir, empati duygusu gelişir, kendisinin dışındaki bireylerin haklarına ve özelliklerine saygı göstermeyi öğrenir, karşısına çıkabilecek problemlerle baş edebilme yanı güçlenir, çocukların işbirliği ve ekip çalışması gibi toplumsal yaşam becerileri gelişir (Özer ve Özer 2012; Tepeli 2010b).

Çocuklar fiziki etkinliklere ve okul öncesinde büyük öneme sahip olan devinimsel oyun ve etkinliklerde aktif rol alarak işbirliğini, yardımlaşmayı, hoşgörü, paylaşmayı, arkadaşlarına ve oyunun kurallarına saygılı olmayı ve duygularını kontrol edebilmeyi öğrenir. Çocuk, etkinliklerin içerisinde vücudunu ve yeteneklerini tanır, kendini ifade etme fırsatını bulur. Yaratıcı ve sorunlarla baş edebilme becerileri gelişir. Oyunlarda elde edilen başarı, kendini yeterli hissetmesini sağlar (Çağlak 2005).

Kültürel Etkinlikler

Kültür, bireylerce sosyal yollarla kazanılan ve aktarılan bir değer, yargı, inanç, simge ve davranış ölçüleri düzeni ve böylece ortaya çıkan ananevi davranış kalıplarının simgesel ve maddi ürünleridir (Tolan, 1993).

Kültürün elde edilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması, öğretim ve öğrenme sonunda elde edilir. Ziya Gökalp'e göre sosyalleşme eğitim demektir (Erkal, 1982). Bir toplumun kültürü, geniş ölçüde onu oluşturanların kişiliklerine

biçim verir. Zira kişilik, herkesle ortak olan ve çocukluktan itibaren geçirilmiş yaşantıların ürünüdür (Dönmezer, 1994).

Sosyalleşme süreci kişilerde, sporcu kimliğe sahip olmayı da etkilemektedir. Kişiliğin gelişmesini, bireyselliğin oluşması takip eder. Böylelikle şahsiyetini yani kendi kendisini tanıyan, kendisi gibi olan insanlarla benzerliklerini ve farklılıklarını gözleyen bir kimse daha sonra da bir bireysellik elde etmektedir. Bireyin sosyal ilişkiler içinde yer alarak toplumla kaynaşması ve belirli işlevleri yerine getirmesi, sosyalleşme sürecinde katettiği yola bağlıdır. Kişiliğini geliştiremeyen ve bireysellik yoluyla yaratıcı olamayan bir kimse, toplum üyeliğini de kazanmamaktadır (Mengütay, 1997).

Eğitimde Kültürel Etkinlikler

Global dünya şartlarında toplumların bir kısmının tarihsel motifleri ve kültürel değerlerinin zamanla yok edildiği görülmektedir. Asimile olan toplumun çocukları kendi kültürel değerlerinden uzaklaşmaktadır. Öte yandan çocukların kültürel değerlerinin bilincinde olması, onu kültüründen uzaklaştıramayacaktır. Okul öncesi eğitim sürecinde yer alan, tarihsel özellikleri olan ve kültüre dair sosyal bilgiler alanındaki sosyo-kültürel konular ve eğitimi bu hedefe hizmet etmektedir (Coşkun-Keskin ve Daysal-Ersoy, 2012).

Bölgelerindeki sosyal bilgiler programında öğretilecek konu ve içeriği belirlemek için çocukların etik ve kültürel geçmişleri ve ait oldukları toplumun özelliklerinin bilincinde olmaları gerekir (Wortham, 2005).

Doğuları itibarıyla çevrelerindeki evreni kavramaya başlayan çocuklar, hayatlarının ilk dakikalarında tarihi konularla ilk karşılaşmalarını yaşarlar (Yiğit ve Sezer, 2009).

İlgili Araştırmalar

Köse'nin (2013) yapmış olduğu bu araştırmanın amacı sanatsal, kültürel, sportif ve başkaca ders dışı etkinliklerin önemi ve sınıflandırılmasıdır. Derslerin haricinde okullarda gerçekleştirilen faaliyetler tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve ders dışı faaliyetlerin içeriği ve alanlarını belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, tarama türlerinden literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okullarda çocukların ders dışında kontrollü olarak sanat, spor ve kültürel faaliyetlere yönlendirecek özendirici önlemler almak, eğitim açısından çok önemlidir.

Büküşoğlu ve Bayturan'ın (2005) birlikte hazırlamış oldukları çalışmaya göre; kendini gerçekleştirme, bireyin karakterinin oluşmasında, kişiliğini bulabilmesinde büyük bir önem arz etmektedir ve sosyalleşme sürecinin bir parçasıdır. Sosyalleşme süreci ile aile, arkadaşlık, toplum ilişkileri, kültür, spor, sanat, müzik etkinlikleri, medya, sosyal medya gibi birçok olgu arasında girift bir ilişki bulunmaktadır. Serbest zaman etkinliklerinin (SZE) gençlerin bir araya gelmeleri, gruba aidiyet, birbirlerinden etkilenme gibi faydaları nedeniyle diğer etkinliklerden daha olumlu faydaları bulunmaktadır. Çalışmanın amacı serbest zaman etkinliklerinin gençler üzerinde eğitimsel ve sosyal anlamda etkilerinin ortaya konabilmesidir. Araştırmada ODTÜ Öğrenci Toplulukları, Hacettepe Üniversitesi Serbest Zaman Kulüpleri, Yenimahalle ve Çankaya Gençlik Merkezine faal olarak katılım sağlayan 389 genç örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Anket yönteminin kullanıldığı araştırmaya göre örneklem grubunun büyük bölümünde SZE sonrası daha etkin, sosyal, kendinden emin, daha az kaygılı oldukları görülmüş ve olumlu yönde psikososyal gelişmeler gösterdikleri belirlenmiştir.

Sanat insanın hislerini, düşünce ve deneyimlerini estetik bir seviyede aktarabilmesine yardımcı olur. Sanatla uğraşan bireyler kalıp ve kuralların dışına çıkabilme yeteneğine sahiptirler ve bağımsız düşünebilir, iç dünyalarındaki heyecanı, yaratıcılığı doğru bir şekilde yönlendirebilirler. Sanat, eğitim faaliyetleri gibi bireyin sosyalleşmesine yardımcı olan bir faaliyettir ve sanat eğitimi çok önemlidir. Yapılan bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sanat eğitimi ve önemi konusunda fikirlerini bir takım demografik değişkenler ışığında ortaya koymalarını sağlamaktır. Çalışmanın örneklem grubunu, 2014-2015 yıllarında Antalya ilindeki merkezi devlet ortaöğretimde okuyan 741 öğrenci oluşturmaktadır ve betimsel tarama metodlarından 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Çalışma göstermiştir ki ortaöğretim öğrencileri sanat ve sanat eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler, grup üyeleri arasında cinsiyete dayalı fikir ayrılıkları yoktur ve spor okulunda okuyan öğrenciler sanat ve sanat eğitimi konusunda daha olumlu görüşler bildirmişlerdir (Sarığöz, Sağ ve Cam 2015).

Şahan'ın (2007) araştırmasının amacı sosyalleşmeye yardımcı olan spor etkinliklerinin sosyalleşme süreçleri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada doğumlarından ergenlik dönemlerine kadar bireylerin gelişim süreçleri mercek altına alınmış karakterin oluşmasında etkili olan olgular araştırılmıştır. Anket yönteminden faydalanılan çalışmada ve araştırma evreni olarak Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nde üç farklı bölümde lisans eğitimi alan öğrenciler seçilmiştir. Sonuç olarak sporun eğitim sürecindeki önemi ve genç bireylerin sosyalleşme sürecinde ve problemlerinin azalmasında sporun çok önemli bir faaliyet olduğu görülmüştür.

Üniversitelerin spor ile alakalı bölümleriyle birlikte bu alan haricinde kalan diğer bölümlerin de, özellikle toplum bilimi ile alakalı bölümlerinin de sportif faaliyetlere yönelmelerinin toplumsal açıdan faydalı olacağı kanaati hâsıl olmuştur.

Çölgeçen'in (2008) yapmış olduğu araştırmanın amacı; kültür sanat sponsorluğunun Türkiye'deki uygulama süreçleri, çoğunlukla ortaya çıkan problemlerin belirlenmesi, ortaya çıkacak veriler kullanılarak belirlenen sorunların çözüme kavuşturulması amacıyla atılacak adımların belirlenmesi ve çözüm önerileri getirmektir. Çalışmada betimsel tarama yönteminden faydalanılmıştır ve örneklem grubunu Türkiye İş Bankası, Efes Pilsen ve TÜRSAK'ın iletişim direktörleri oluşturmaktadır. Araştırma sonunda özel sektörde hizmet verene kuruluşların sanat ve kültürün gelişmesi için sponsorluk anlamında sundukları destek konusunda pek çok sıkıntı yaşandığı görülmüştür. Türkiye'de sponsorluk kavramının yasal sınırlarının tam olarak belirlenememesinin bu sıkıntıların temelini oluşturmaktadır. Sanata ve kültüre verilecek destekten ziyade bu faaliyetlerin bahsi geçen kuruluşların itibar edinmeye ve ün kazanmaya yönelik gayret göstermeleri ortaya çıkan problemlerin nedeni olarak görülebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada bir durumu var olan şekliyle olabildiğince ideal bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2013) göre tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Ayrıca araştırma nitel veri toplama araçlarından, yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında da gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları İzmir ili Ödemiş ilçesinde bulunan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden ise kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle yapılmıştır. Ödemiş ilçesinde 2500 öğretmen vardır ve gönüllülük esasına göre 37 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 16 tane soru vardır. Bu sorular kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerle ilgilidir. Soruların geçerliği, güvenilirliğin, ve amaca hizmet etmesini sağlamak açısından danışman görüşü alınmış, literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Sonra sorular 16'ya indirilmiştir. Verilere, Google form üzerinden ve mail üzerinden ulaşılmıştır. 15 Nisan-15 Mayıs tarihleri arasında mail gönderilen 40 kişiden 37 kişinin katılım gösterdiği, verilen cevapların içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek, araştırmanın amaçları doğrultusunda gelen cevaplara içerik analizi yapılarak, analiz sonuçları bulgularda yansıtılmıştır.

Danışman öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda yapılan içerik analizleri teyid edilerek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslını bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle, yazılı formlar ve görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

BULGULAR

Bulgulara yönelik analizler öğretmenlere sorulan görüşme sorularındaki sorulara göre şekillendirilmiştir. Her bir soruya verdikleri cevaplar bir tema olarak değerlendirilmiş buna göre aşağıda sunulmuştur. Buna göre;

2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyine ilişkin görüşler

Tablo 1:2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyine ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Yetersiz	20
Zor uygulanır	8
Başarılı buluyorum	5

Tablo 1'de 2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyine ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 20) Yetersiz buluyorum olarak ifade etmiştir. Katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“İnşallah uygulamaya geçirilir, çünkü uygulamada yetersiz kalmaktadır. Ders dışı etkinlikler, ülkemizde okullarda hak ettiği yeri edinememiştir. Daha fazla etkinlik yapılırsa, okullar sosyalleşme merkezleri haline getirilebilir ne yazık ki şu an için yetersizdir. Derslerle bütünleşik bir yapıda mutlaka sürece dâhil edilmeli ancak yeterli derecede dâhil edilememektedir. Orta düzeyde uygulanmaya çalışıldığını ancak yetersiz olduğunu düşünüyorum özellikle 21. yüzyıl becerilerine ait etkinliklerin tercih edildiğini ve bunda başarılı olduğunu düşünüyorum. Vurgulanan etkinliklerin Uygulanma alanı tam olarak oluşmuş görünmüyor. Bu anlamda henüz yetersiz. Eğer alanın da oluşması adına çalışmalar yapılırsa gayet iyi olacağını düşünüyorum. Ders dışı etkinliklerin okullarda yeterli düzeyde uygulandığını düşünmüyorum. Yeterli olduğunu düşünmüyorum, daha hayata uyarlanabilir olması gerekir. Yetersiz buluyorum. “ (f=20)

“ Zor uygulanır. Okullardaki fiziksel imkânların artırılması, öğretmenlerin yeni eğitim modellerine uygun eğitilmeleri gerekir, bu yapılmazsa zor uygulanır. Her ne kadar doğru bir amaçla oluşturulmaya çalışılmış olduğunu düşünsem de zor uygulanacağını düşünüyorum. “ (f=8)

“ Kesinlikle başarılı buluyorum. Gerekli. Okul sadece derslerden ibaret değil. Bireyi hayata hazırlar. Okullarda ders dışı etkinlikler kulüpler tarafından etkin bir şekilde planlandığında başarılı bir şekilde uygulanıyor. Ders dışı etkinliklerin okullarda yeterli düzeyde uygulandığını düşünmüyorum. Pandemiden dolayı aksaklıklar olsa da her yıl bir önceki yıldan daha verimli. Okulumuzdaki beceri atölyelerinde ders dışı etkinlikler disiplinler arası kazanımlarla rahatça ilişkilendirilebilmektedir. Başarılı ve faydalı buluyorum. “ (f=5)

Verilen diğer cevaplar

“Görsel sanatlar, yazılım ve tasarım, müzik, drama ve eleştirel düşünce, tabiat ve hayvan bakım, yaşam becerileri, açık hava sporları, salon sporları, fen teknolojik matematik mühendislik atölyeleri var: Pilot uygulamalar aşamasındadır.”

“Çoğunun reklam amaçlı olduğunu düşünüyorum”

“Okullarda yapılan kültürel faaliyetlere ilişkin görüşler

Tablo 2: Okullarda yapılan kültürel faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız?” sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Okul gezisi	15
Kitap okuma etkinliği	8
Müze ziyareti	5
Satranç	4

Tablo 2’de Okullarda yapılan kültürel faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnekle açıklayınız sorusuna dair katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 15) Okul gezileri- okulca gezi düzenliyoruz olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullarda yapılan kültürel faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız sorusuna yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Gezi, piknik vb. Okul gezisi, il içinde Okul gezileri, eğitim amaçlı yapılan seminerler, tarihi yerlerin gezilmesi ve sınıf piknikleri yapılan kültürel faaliyetlerdendir. Genelde sınıf gezileri” (f=15)

“Edep okulu isimli bir çalışma kapsamında öğrencilere milli manevi değerlerimiz kitap okuma ve okul içi uygulamalarla kazandırılmaya çalışılıyor. Okulumuzda kitap okumayı geliştirmek için kitap okuma etkinlikleri düzenliyoruz. Öğrencileri okumaya teşvik etmek için okuma günleri düzenliyoruz. Kitap okuma etkinlikleri yapıyoruz” (f=8)

“Öğrencilerimiz için zaman zaman müze gezileri düzenliyoruz. Öğrencileri genel kültür artırımı için müzeye götürüyoruz. Müze gezileri düzenliyoruz. “ (f=5)

“Zekâ gelişimini artırdığı için satranç yarışmaları yapıyoruz. Uygulanabilirliği kolay ve masrafsız olduğu için satranç oyunu yarışmaları yapıyoruz. Satranç yarışmaları yapıyoruz.” (f=4)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Tiyatro, folklor, Satranç, beş taş gibi turnuvalar, Okulumuzda yazar Gülten DAYIOĞLU’nu ağırladık imza günü ve söyleşi yaptık.”

Araştırmada “Okullarda yapılan sanatsal faaliyetlere ilişkin görüşler

Tablo 3: Okullarda yapılan sanatsal faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular

Görüşler	f
Resim sergileri	18
Tiyatro	6
Folklor	4
Müzik etkinlikleri	4

Tablo 3’de Okullarda yapılan sanatsal faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 18) resim sergileri- okulunuzda resim sergileri düzenliyoruz olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullarda yapılan sanatsal faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız sorusuna ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Okulumuzda resim sergileri ve yarışmaları düzenliyoruz. Bizim okulda resim sergileri düzenlenmektedir. Özellikle küçük çocuklar resim yapmayı çok seviyorlar, bizde resim sergileri düzenliyoruz. Uygulanabilirliği kolay olduğundan genelde resim sergisi düzenliyoruz. Resim sergileri düzenliyoruz.” (f=18)

“Okulumuzda tiyatro etkinlikleri düzenliyoruz. Okul olarak Bağcılar belediyesinin tiyatro etkinliklerine katılıyoruz. Okulumuzda tiyatro etkinlikleri düzenliyoruz. Okulumuzda her sene tiyatro kulübü kurularak seçilen bir oyun hazırlanmakta daha sonra şehir genelinde sergilenmekte ve diğer illerden de davet almaktadır. Sanatsal olarak seçilen bir tiyatro oyununun gerekli ortam sağlanarak okulda veya yerinde yapıldığı görülür. Çalıştığımız ilçede okullarda düzenlenen kısa tiyatral etkinlikler mevcut.” (f=6)

“Bizim okulda şartlar diğer faaliyetler için çok uygun bulunmadığından folklor uygulanmaktadır. Okulda bir folklor ekibi kurduk. Okulumuzda folklor oynanıyor. Folklor.” (f=4)

“Okulda müzik etkinlikleri düzenlenmektedir. Bizim okulda müzik öğretmenimiz bu alanda ilgisi olan çocuklara gitar çalmayı öğretmektedir. Okulda gitar çalan çocuklara törenlerde görev verilmektedir. Okulumuzda müzikle ilgili etkinlikler yapılmaktadır.” (f=4)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Biz okul olarak okulumuzun bazı bölümlerini öğrencilerle birlikte boyadık.”

“Görsel sanatlar atölyesinde yapılan çalışmalar.”

“Ebru çalışması yapıldı.”

“Okulumuzda müze gezileri sinema günleri yapıyoruz.”

“Okullarda yapılan sportif faaliyetlere ilişkin görüşler

Tablo 4: Okullarda yapılan sportif faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Futbol	16
Voleybol	9
Masa Tenisi	6

Tablo 4’de Okullarda yapılan sportif faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 16) futbol olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullarda yapılan sportif faaliyetler nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan bir örnek ile açıklayınız sorusuna yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Sportif faaliyetlere koordineli olarak düzenlenen sportif turnuvalar örnek gösterilebilir. Örneğin okulunuzda seçilen bir grup öğrenci ile futbol turnuvalarına katıldığımız olmuştur. Okulumuza futbol takımı kurulmuştur. Okulumuzda futbol turnuvaları düzenlenmektedir. Okulumuzda sınıflar arası futbol yarışmaları yapılmaktadır.” (f=16)

“Okulumuzda okullar arası voleybol maçları yapılmaktadır. Okulumuzda sınıflar arası voleybol turnuvaları düzenlenmektedir. Voleybol.” (f=9)

“Okulumuzda masa tenisi alanında yarışmalar düzenlenmektedir. Okulumuzda sportif etkinlik olarak masa tenisi vardır. Masa tenisi. (f=6)

Verilen diğer cevaplar ise

“Çocuk oyunları, Trambolin, Hentbol.”

“Doğa sporları etkinliği”

“Sınıflar arası yarışmalar”

Araştırmada “Okullarda yapılan sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerde karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşler

Tablo 5: Okullarda yapılan sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerde karşılaşılan zorluklar nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan etkinlikte karşılaştığınız bir örnek ile açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Malzeme ve mekân yetersizliği	14
Zaman problemi	10
Ekonomik	7
Herhangi bir problemle karşılaşmıyoruz	3

Tablo 5’de Okullarda yapılan sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerde karşılaşılan zorluklar nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan etkinlikte karşılaştığınız bir örnek ile açıklayınız. Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 14) malzeme ve mekân yetersizliği olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullarda yapılan sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerde karşılaşılan zorluklar nelerdir? Okulunuzda ya da ilçenizde yapılan etkinlikte karşılaştığınız bir örnek ile açıklayınız. Sorusuna ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Kaynak ve destek konusunda öğretmenler genellikle yalnız bırakılıyor. Destek veren imkân sağlayan okul yöneticilerine ihtiyaç var. Yeterli yer bulunmamaktadır bu faaliyetler için. Malzeme eksikliği çoğu zaman. En büyük zorluk malzeme tedariki ayrıca okulların merkeze uzak olmasından dolayı koordine eksikliği ya da iletişim kanallarından kaynaklı olumsuzluklar. Malzeme eksikliği top için bile para topluyoruz. Okullarda sanatsal çalışmalar için oluşturulmuş sınıf bulunmamaktadır. Okul bahçelerinde yeterince spor alanları bulunmamaktadır. Okul dışındaki çalışmalara götürülecek öğrenciler için araç ayarlamakta güçlük çekiyoruz. Okulların çalışmaları sergilemek için salonunun bulunmaması da karşımızda duran önemli problemler arasındadır “ (f=14)

“En büyük zorluk ders dışı etkinliklerin yapılması için yeterli zaman olmamasıdır. Öğrenci ve Öğretmenler bu faaliyetler için özel zaman ayırmaları gerekmektedir. Müfredat saatinde çocukları çalıştırmak zor oluyor. Kendi okulum açısından değerlendirdiğimde yaşanan problemleri zaman ve imkân olarak iki grupta toplayabilirim. Öğrenciler ve öğretmenlerin yoğun akademik ders programları sebebiyle faaliyetlere katılımı yeterince öğretmen veya öğrenci bulamıyoruz. Müfredat yoğunluğundan pek fırsat olmamaktadır. Okul açısından bakıldığı zaman en büyük problemin zaman olduğunu düşünüyorum. Bu tür etkinliklere daha fazla zaman ayrılmalı. En büyük sıkıntının tam gün derslerin olduğu bir okulda ders dışı faaliyetlere ayıracak zaman bulunamamasıdır derslerden sonra öğrencinin yapması gereken ödevleri katılması gereken kurslar olduğu için ve öğrenci ders esnasında almak akademik başarısını etkileyeceği için yeterince katılım olmamaktadır.” (f=10)

“Maddi desteğimiz yok. Öğrenci ve velilerimizin ekstra harcamalar için maddi olanakları yetersiz kalmaktadır. Ulaşım ve maliyetleri karşılama sıkıntısı.” (f=7)

“ Herhangi bir zorlukla karşılaşmıyoruz.” (f=3)

Verilen diğer cevaplar ise:

“İlkokullarda resim ve beden derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi”

“Etkili eğitmen eksikliği”

“Faaliyetlerin tam anlamıyla koordineli olarak yönergelerinin açık ve anlaşılır olmaması zorluklara yol açabilmektedir. Örneğin sportif faaliyet olarak katıldığımız çocuk oyunlarından mendil kapmaca oyununun yönergelerinin farklılık gösterir olması karmaşaya yol açabilmektedir.”

Araştırmada “Okullardaki en çok tercih edilen kültürel faaliyetlere ilişkin görüşler

Tablo 6: Okullardaki en çok tercih edilen kültürel faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Sınıf gezileri	13
Kermesler	7
Şiir ve resim yarışmaları-	5
Sinema ve gezi	5

Tablo 6’da Okullardaki en çok tercih edilen kültürel faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük

bir bölümü (f=13) sınıf gezileri çünkü eğlencelidir olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin Okullardaki en çok tercih edilen kültürel faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız. Sorusuna ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir

“Sınıf gezileri. Çocuklar için eğlenceli oluyor aynı zamanda görenek öğrenmeye imkân sağlıyor. Okulumuzda en çok tercih edilen kültürel faaliyet olarak gezilerini gösterebiliriz. Bu etkinliğin daha fazla seçilmesini sebebi sos yo ekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede öğretmenlik yapıyor olmamızdan kaynaklanmaktadır. Sinema veya gezi faaliyetleri öğrencilerin daha çok ilgisini çektiği ve eğlenceli bulunduğu için tercih ediliyor. Genelde sınıf gezisi çünkü veliden ücreti toplanır. En çok tercih edilen kültürel faaliyet sınıf gezileridir çünkü hem eğlencelidir hem de okulumuz için en uygun olan etkinlik budur.” (f=13)

“Kermesler çünkü kaynak konusunda okula yükü yok getirisi var. Veliler çoğu organizasyonu üstleniyor. Bundan öteye geçilen okullar çok nadir. Kermesler çünkü okula maddi anlamda kaynak getirisi var. Okulumuzda kermesler yapılmaktadır ve kermes sonucunda okulun eksiklikleri giderilmektedir. (f=7)

“Şiir okuma ve resim yarışmaları etkinliği tercih ediliyor çünkü olay çalışma koşullarından kaynaklı. Yarışmalar. Resim, şiir yarışmaları. Katılımı kolay olması. Resim şiir yarışmaları çünkü ekstrası yok uygulanabilirliği kolay. Resim ve şiir yarışması çünkü okulumuzda diğer etkinlikler için yeterli fiziki alan yok, Bu tür yarışmaların ise uygulanabilirliği kolay olmaktadır.” (f=5)

“ Sinema ve geziler düzenleniyor. Sinemaya gitme etkinlikleri çünkü çocuklar yaşları gereği sinemayı seviyorlar ve arkadaşları ile birlikte gitmekten hoşlanıyorlar. Sinemaya gitmek gibi faaliyetler düzenleniyor çünkü çocukların hoşuna gidiyor.” (F=5)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Aileler kendileri çocuklarını tiyatroya götüremediklerinden okulda daha kolay ve uygun fiyata bu kültürel faaliyete ulaşabilmektedirler”.

“Halk oyunları.”

“Gelip gösteri yapılması”

“Yerli malı haftası. Öğrenci sadece nakliye işi yapıyor, iş bölümü sonrası öğrenciye düşen iş küçük olduğundan. Öğrenci çok iş olursa katılmıyor.”

“Yabancı dil etkinliği. İngilizcenin her alanda karşılığını çıkacağını bildikleri için.”

“Anma etkinlikleri. Programda yer almaları.”

“Genellikle bilgilendirici seminer yapılmaktadır. Bunun sebebi, en az maddi harcama yapılmasıdır.”

Araştırmada “Okullardaki en çok tercih edilen sanatsal faaliyetlere ilişkin görüşler

Tablo 7:Okullardaki en çok tercih edilen sanatsal faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Resim sergileri	16
Tiyatro	9
Koro oluşturma	8

Tablo 7’de Okullardaki en çok tercih edilen sanatsal faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=16) resim sergileri çünkü kolay uygulanabilmektedir olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin, okullardaki en çok tercih edilen sanatsal faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Resim sergileri çünkü uygulanabilirliği kolaydır ve öğrenci çalışmalarını paylaşmak motivasyonlarını artırıyor. Sanatsal olarak erişimi daha kolay olduğundan ve derslerde altyapısı verildiğinden resim yapma ve resim sergisidir. En çok tercih edilen sanatsal faaliyetlere müzik ve resim etkinlikleri örnek verilebilir. Öğrencilerin tercihi ve yeteneklerinin gelişmesi amacıyla daha çok yer verildiği söylenebilir. Resim. Çocuklar boyalarla, hayal gücü eşliğinde vakit geçirmeyi seviyor ve yapılması kolay. Resim sergileri en fazla yapılan sanatsal faaliyetlerdir çünkü kolay uygulanabilmektedir. Bunda, resim çalışmalarının öğrencilere yaptırılabilmesi kolaylık sağlamaktadır. Belirli gün ve haftalarla ilgili resim çalışmaları zevkli ve çocuklar resim yapmayı sevmeleri.” (f=16)

“Tiyatroya çok gidiyoruz çünkü çocuklar için eğlenceli oluyor aynı zamanda da okulumuza yürüme mesafesinde olması. Okulumuzun bulunduğu konum itibari ile sanat faaliyetlerine uzak olması nedeniyle tiyatrolar daha çok

dikkat çekici ve eğlenceli olmaktadır. Çünkü hem sosyoekonomik düzey hem de tiyatro salonlarına olan konumu göz önüne aldığımızda daha çok sevildiği ve dikkat çektiği görülmektedir.” (f=9)

“Koro oluşturma daha çok tercih ediliyor. Yine çalışma kolaylığı sebebi ile. Okul koroları aracılığıyla konserler düzenlenmesini örnek olarak verebilirim. Bunun temel sebebi de daha fazla öğrenciyi etkinliğe katabilmek ve uygulaması kolay olan bir çalışma olduğunu düşünüyorum.” (f=8)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Yılsonu gösterileri.”

“Gitar çalan çocuklara törende görev veriyoruz ve alkışlıyoruz. Çünkü müzikle ilgilenen çoğunluk gitar enstrümanını kullanıyor. Görsel sanatlar ve drama Dersler ile ilişkilendirme ve konuların akılda kalıcılığı çocukların yaparak yaşayarak öğrenme sürecine katkıda bulunmasından dolayı tercih sebebidir.”

“Okulumuzda yapılan böyle bir etkinlik yok.”

Araştırmada “Okullardaki en çok tercih edilen sportif faaliyetlere ilişkin görüşler

Tablo 8: Okullardaki en çok tercih edilen sportif faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Futbol- Sevilmesi ve kolaylığı	21
Basketbol ve voleybol	8

Tablo 8’de Okullardaki en çok tercih edilen sportif faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız. Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 21) futbol çünkü hem sevilmiştir ve hem de kolay uygulanabilirliği vardır. Öğretmenlerin okullardaki en çok tercih edilen sportif faaliyetler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu etkinliğin daha çok seçildiğini açıklayınız. Sorusuna yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Futbol turnuvaları çünkü herkes tarafından sevilmiştir ve aile katkı sunmasa bile çocuklar kendi başlarına halledebiliyor. Futbol turnuvası çünkü futbol topu bulmak kolay ve her okulda kale var ama diğer malzemeler yok. Futbol, çocukların bu sporu sevmesi. Futbol çünkü ülkemizde en çok tercih edilen spor. En fazla futbol çalışmaları tercih edilmektedir. Bunun sebebi de uygulamak için daha kolay alan bulunması ve öğrencilerin en fazla tanıdığı spor dalı olmasıdır. Ülkemizdeki sportif faaliyet denilince ilk akla gelen futbol olduğu için, futbol turnuvaları en sık yapılan etkinliktir.. Futbol turnuvası herkesin ilgi alanıdır.” (f=21)

“Basketbol ve voleybol. Öğrenciler arasında en kolay ulaşılabilen ve bilindik spor dallarından olduğundan tercih edilmektedir. Okulumuzda basketbol ve voleybol takımları vardır. Çünkü ulaşılabilirliği kolaydır.” (f=9)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Turnuvalar, bahar şenlikleri.”

“Okul takımları”

“Yoktur”

“Geleneksel çocuk oyunları teşvik edilmektedir. Kapalı spor salonumuz olmadığından kullandığımız spor alanı yetersiz kalmaktadır.”

Araştırmada “Okullardaki sosyal(kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerin arttırılmasına ait okulun rolüne ilişkin görüşler

Tablo 9: Okullardaki sosyal(kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerin arttırılmasına ait okulun rolü nedir? Bu konuda(yönetimden) bir destek alıyor musunuz? Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Çok önemli temel nitelikte destek alıyoruz	25
Çok önemlidir ama destek almıyoruz	7

Tablo 9’da Okullardaki sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerin arttırılmasına ait okulun rolü nedir? Bu konuda (yönetimden) bir destek alıyor musunuz? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 25) çok önemli temel niteliktedir- destek alıyoruz olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin Okullardaki sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetlerin arttırılmasına ait okulun rolü nedir? Bu konuda (yönetimden) bir destek alıyor musunuz? Sorusuna yönelik olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Okul bu faaliyetleri öğretir. Yeri geldiğinde alıyoruz. Sosyal faaliyetlerin okullardaki en önemli destekçisi, bu konularda anlayışlı olan okul idarecidir. Okulumuzda bu konuda yönetimden destek alabiliyoruz. Özellikle planlama ve imkân, zaman oluşturmada okul başat rol oynamalıdır. Çok önemli, temel nitelikte. Bir etkinlik okul çatısı altındaysa eğer, veliler daha çok güveniyor ve devamlılık sağlanabiliyor. Alıyoruz. Okul sık sık bize bu konularda yönlendirme yapıyor. Sosyal faaliyetlerin artırılması hususunda okulun rolü oldukça fazladır. Bu faaliyetlerin düzenlenmesi gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi hususunda okulun öncülük etmesi gerekmektedir. Bu konuda yönetimle iş birliği yapılmaktadır. Düzenlenen faaliyetler için gerekli izinleri alınması, planlamanın yapılması ulaşım, yer vb. Konularda idarenin desteği çok önemli. Okulun rolü hem maddi hem lojistik hem de danışmanlık hizmeti vermektir öğrencilerinin bunu yapabilmesi ile ilgili desteklemelidir okulumuzda yönetim tüm faaliyetleri destekler. Okullar çocukların rol model alacağı resmi bir kurumdur. Okul bu alanda basamakları oluşturmada ve öğrencilerin bu faaliyetler ile buluşmasında, tanınmasında rehberdir. Evet, yönetim her zaman elinden geldiğince destek sağlıyor. Okulun rolü yanı sıra okul idaresinin rolünden bahsedebiliriz. Okul idaresi öğrendim benlere ve öğrencilere daha fazla imkân tanıyarak okulun imkânlarını seferber ederek onları daha çok kültürel ve sportif faaliyetlere yönlendirebilir ve buluşturabilirler. Okul bu alanda basamakları oluşturmada ve öğrencilerin bu faaliyetler ile buluşmasında, tanınmasında rehberdir. Evet, yönetim her zaman elinden geldiğince destek sağlıyor.” (f=25)

“Okulun desteği çok önemlidir tabi ki. Okulda destek bulamıyoruz. Top parası toplanamıyor. Hayır destek yok para toplanmazsa öğretmen arkadaşlardan topluyoruz. Akademik başarısının her şey olduğu günümüzde, okul yönetimi yeterince destek vermiyor. Okulun rolü büyüktür ama destek almıyoruz. Okul en büyük etkendir bizim okulda destek alnamıyoruz”. (f=7)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Bu yıl için hayır.”

“Yönetimin isteği var ama desteği yok maalesef”.

Araştırmada “Öğretmenlerin okullardaki sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetleri yürütürken diğer paydaşlarla (diğer kurumlar, veliler, sosyal ve sivil kuruluşlar vb.) olan etkileşimlerine ilişkin görüşler

Tablo 10: Öğretmenlerin okullardaki sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetleri yürütürken diğer paydaşlarla (diğer kurumlar, veliler, sosyal ve sivil kuruluşlar vb.) olan etkileşimlerini okulunuzda ya da ilçenizde yapılan etkinlikten bir örnek ile açıklar mısınız? Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Geziler düzenleniyor	14
Futbol Turnuvaları	9

Tablo 10’da Öğretmenlerin okullardaki sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetleri yürütürken diğer paydaşlarla (diğer kurumlar, veliler, sosyal ve sivil kuruluşlar vb.)olan etkileşimlerini okulunuzda ya da ilçenizde yapılan etkinlikten bir örnek ile açıklar mısınız? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=14) geziler düzenleniyor- velilerle ve belediye ile etkileşim halinde oluyoruz. Olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullardaki sosyal (kültürel, sanatsal ve sportif) faaliyetleri yürütürken diğer paydaşlarla (diğer kurumlar, veliler, sosyal ve sivil kuruluşlar vb.)olan etkileşimlerini okulunuzda ya da ilçenizde yapılan etkinlikten bir örnek ile açıklar mısınız? Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Gezilerimizde velilerle ve belediye ile etkileşim haline geçiyoruz. Gezilerimizde İBB’den destek alıyoruz. Okulumuzda düzenlenen sınıf gezilerinde belediyeden destek alıyoruz. Düzenlenen gezilerde ailelerin ve belediyenin desteklerini alıyoruz. “ (f=14)

“Okulumuzda futbol turnuvaları düzenlenmektedir. Bu turnuvalarda ise Gençlik ve spor müdürlüğü ile birlikte hareket ediyoruz. Okulumuz tarafından düzenlenen futbol turnuvaları için Gençlik ve spor müdürlüğünden destek alıyoruz”. (f=9)

Verilen diğer cevaplar ise;

“En fazla yapılan başka etkinliğe katılmak oluyor maalesef.”

“Çocuk oyunları ile ilçe spor müdürlüğünce düzenlenen etkinlikleri sayabiliriz.”

“Bu tür etkinlikleri planlar ve yaparken ilçemizden bu tür etkinliklerle çocuklara yönelik çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarının az olması aslında bir dezavantaj. Örneğin ilçemizdeki bir sivil toplum kuruluşu topluma mal olmuş bir isim adına turnuva düzenleyerek hem o topluma mal olmuş kişiyi öğrencilere tanıtır hem de turnuva sonucunda Madde iki solan ödüllerin karşılamasında bizlere kolaylık sağlarlar. O örneğin bir öğretmen

Sendikası'nın topluma mal olmuş bir şairin ismini vererek bisiklet yarışması düzenlemesi İlçemizde verebilecek bir örnektir.”

“Okulumuzdan bir öğretmen arkadaşımız ilçede arkadaşlara da destek veriyor.”

“Paydaşların bu kadar fazla örneği olan bir çalışmaya rastlamadım. Daha çok öğretmen ve Veli ayağında kalıyor.”

“Bowling turnuvası gezi turları.”

“Okulumuzda özel eğitim ile ilgili "Özel Çocuk Özel Aile" bir proje çalışması gerçekleştirildi. Proje etkinliklerinde hem veliler hem de aileler için oldukça faydalı çalışmalar vardı. Proje ekibimizin yerel yönetimler ve STK'lar ile yaptığı iş birliği sayesinde okula sıfır maliyetle tüm etkinlikler başarıyla tamamlandı. Yetenekli öğretmenlerin okullara çok fazla artı değer sağladığını ve okul çevre bağına güçlendirdiğini düşünüyorum.”

“İş bölümü yapıp grup çalışması yapılmalıdır.”

“Okulumuzda böyle bir etkinlik yoktur.”

Araştırmada “Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarına yansımalarına ilişkin görüşler

Tablo 11: Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarına yansımaları nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarına nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Olumlu olarak yansır, özgüven artmakta ve akademik başarı da artmaktadır	34
Davranışlara olumlu yansır ancak akademik başarıyı etkilemedi	3

Tablo 11’de Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarına yansımaları nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarına nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 34) olumlu olarak yansımaktadır, özgüvenleri artmakta ve akademik başarıları da artmaktadır olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarına yansımaları nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarına nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Özgüven artırıcı ve akademik başarıya katkı sağlar. Akıl zekâ oyunları kursuna giden öğrencinin matematik dersinde başarısının artması. Öğrencilerde problem çözme becerisini destekliyor. Çocuklar spor ile kendini iyi hissediyor. Hırs takım çalışması bir adım ileri gitmesini sağlıyor. Öğrencilerimizin özgüveni artıyor, yaşamın güzel taraflarını tanıdıkça güzel bir gelecek için mücadele istekleri artıyor. Önemli katkıda bulunur, çocuk sosyalleşir. Bu etkinlikler öğrencilerin motivesini, ders süreçlerine katkısını ve süreç gelişimlerini olumlu yönde etkiliyor. Bu konuda yapılmış birçok bilimsel çalışma da mevcut. Özgüveni yüksek başarılı öğrenciler oluyorlar. Özellikle öğrencilerin kendini tanıması ve ifade etmesine çok fazla katkıları oluyor. Çocukta özgüven duyguları gelişiyor. Buna doğru orantılı olarak akademik başarıya da katkı sağladığını düşünüyorum. Özgüven artırıcı ve akademik başarıya katkı sağlar. Öğrencilerimiz daha özgüvenli oluyor motivasyonları yüksek olduğu için daha istekli katılım sağlıyoruz. Bu faaliyetlere katılan ve toplum önüne çıkan öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri artmakta ve kendilerine hedefler belirlediklerinden derslerde başarılarını olumlu yönde etkilenmektedir. Yürütülen sosyal etkinlikler öğrenciyi düşünmeye hali hazırda bulunan bir etkinliğe katkı sağlamaya yönlendirdiği için bilişsel olarak gelişimlerine büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Etkinliklerle yaptıkları çalışmalar neticesinde olaylara ve durumlara farklı bakış açısı geliştirmiş bu da akademik seviyelerini artırmıştır.” (f=34)

“Öngörülerini açılıyor ancak akademik başarıya etkisi olmuyor. Bilişsel düzeylerine olumlu yönde katkısı var. Akademik başarıları ile ters orantılı bir durum söz konusu. Destek olmuyor. Sorunuz yanlı bir soru destek olmadığını düşünen kişiler için cevaplanabilecek bir soru değil. Bilişsel anlamda yorumlama ve dışa dönüklük artmasına rağmen sınav sonuç başarıları atmadı.” (f=3)

Araştırmada “Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine ilişkin görüşler

Tablo 12: Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine yansımaları nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Olumlu yönde etkilemektedir ve organlarını daha etkili kullanabilmektedirler	23

Tablo 12’de Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine yansması nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f = 23) olumlu yönde etkilemektedir ve organlarını daha etkili kullanmaktadırlar olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine yansması nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal becerilerinin gelişimine nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Öğrenciler, yapılan etkinlikler sayesinde, organlarını daha etkin kullanabilmektedir. Örneğin bir müzik etkinliği yapıldığında, etkinliğe katılan öğrencilerin işitsel gelişimi artmaktadır. Duyuşsal beceriler özellikle sanatsal etkinliklerle gelişiyor. Örneğin tiyatro çalışmalarında yer alan uyumsuz öğrencilerin okula uyum konusunda gelişme gösterdiği görüldü. Kendilerini ve duygularını daha rahat ifade edebiliyorlar. Örneğin yapılan bir drama etkinliği öğrencilerin empati becerilerini geliştirir ve bu nedenle tüm duygu çeşitlerini yaşamış ve hissetmiş olurlar. Paylaşımçı oluyorlar, ekip ruhuna ve biz olgusuna olumlu yönde katkısının olduğunu düşünüyorum. Takım ruhaniler arkadaşını destekleme ve paylaşım duyguları gelişiyor. Yetenekleri ve duyuşsal becerilerini geliştirmeleri noktasında etkili oluyor. Öğrenciler saygı ve sevgi yönlerini geliştirerek empati kurma bir grubun üyesi olma bir mensubiyet duygusu gelişmektedir. Öğrenmeyi daha istekli hale getirmektedir. Drama egzersizine katılan içine kapanık öğrencinin derslere daha aktif katılması. Öğrencilerin duygusal becerilerinin kapsamı genişir. Bu tür faaliyetlerin duygusal beceriler kapsamında insan ilişkilerine katkıda bulunacağını düşünüyorum. Örneğin bir müze gezisinde hem seyahat esnasında hem de gezi esnasında ilişki bakımından daha çok duygusal beceri gelişimine katkıda bulunacağını düşünüyorum. Duyuşsal etkileşimler sosyal becerile desteklemektedir.” (f=23)

“Duyuşsal özelliklerinden ziyade sosyal iletişim yönlerinin daha güçlü olduğunu gözlemleyebiliyorum. Çocukların bu tür etkinlikler sayesinde sosyal yönleri gelişmektedir. “ (f=13)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Kavgalar azaldı”

Araştırmada “Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimine yansmasına ilişkin görüşler

Tablo 13: Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimine yansması nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Olumlu yönde yansmaktadır. Beyin kas koordinasyonu gelişmektedir.	32

Tablo 13’de Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimine yansması nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz. Sorusuna ilişkin olarak katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=32) olumlu yönde yansmaktadır. Beyin kas koordinasyonu gelişmektedir olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimine yansması nasıldır? Bu etkinliklerin öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimine nasıl destek olduğuna bir örnek veriniz sorusuna ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Yapılan hareketler sonucunda Psikomotor becerilerin artmasına neden olmaktadır. Bu etkinliklere katılan öğrencilerde, beyin ve kas koordinasyonu gelişmektedir. Örneğin bir dans etkinliğine katılan öğrencide, denge ve hareket ahengi artmaktadır. Psikomotor gelişimi destekliyor. Özellikle bilim fuarı ve sportif çalışmalarda yer alan öğrenciler gelişme gösteriyor. El becerilerinde ve el yazılarında güzelleşmeler oluyor. Zihin kas koordinasyonu okullarda bulunan sportif faaliyetlerle daha da gelişmekte. Satranç futbol gibi oyunlarla psikomotor becerilerini zihinsel becerilerle birlikte geliştirebilmektedirler. Sporun kendisi psikomotor zaten. Müzik sanat da keza öyle. Geliştirir tabiki. Spor yapanların iyi halay çekebildiğini biliyorum. İkisi de aynı şey. Beyin ayak koordinasyonunu sporla geliştirip, halayı kolbastıyı görünce yapabilme becerisi gelişiyor. Oyunlarda aktif rol aldığı için beyin kas koordinasyonu gelişiyor. Paletler kapsamına alınabilecek sportif faaliyetleri düşündüğümüzde öğrencilerin psikomotor becerilerine katkıda bulunacağını ve gelişimini destekleyeceğini düşünüyorum. Sportif faaliyetleri ve turnuvaları düşündüğümüzde öğrencilerin örneğin bir basketbol turnuvasında psikomotor becerilerin geliştirilmesine katkısı yadsınmaz. Deneyim kazanan öğrenci yeni becerilerin sahibi oluyor.” (f=32)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Daha fit, dinamik ve sağlıklı bir beden yapısına sahip oluyorlar.”

“Hem sanatsal faaliyet olarak tiyatrodan hem sportif alet olarak antrenmanda hem de kültürel faaliyet olarak okuma araştırma ve sunum yapabilme yetenekleri gelişmektedir.”

“Okulumuzda oyun temelli öğrenme stratejileri uygulayan ilköğretim öğretmenlerimiz var bu sınıflardaki öğrencilerin ileri düzey sınıflarda beden eğitimi dersleri daha başarılı diyebiliriz iki yıllık gözlemim bu yönde. Şu anki okulumda ikinci yılım.”

“Bedensel gelişimleri için önemlidir.”

“Olumludur. Özellikle kaynaştırma öğrencilerinde.”

Araştırmada “Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) sizce okula yansımalarına ilişkin görüşler

Tablo 14: Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) sizce okula yansımaları nasıldır? Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Olumlu yönde yansımaktadır ve başarıyı artırmaktadır	33

Tablo 14’de Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) sizce okula yansımaları nasıldır? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=33) olumlu yönde yansımaktadır ve başarıyı artırmaktadır olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Öğrencilerin okula ilgi duyması disiplin olaylarının azalması ve başarının artması. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin okula olan bağlılığı artırmaktadır. Başarının çeşitlenerek farklı yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlıyor. Öğretmenler ve öğrencilerin mutluluğunu sağlıyor ve başarının artmasına neden oluyor. Yapılan etkinlikler okullarda olumlu bir hava ortamı yaratmakta, öğrencilerin okula sevgisini ve ilgisini artırmaktadır. Ekip ruhu, biz duygusu geliyor çocukların. Bu tip faaliyetlere katılan okullarda birlik ruhu daha gelişmiş oluyor. Ders dışında bu tarz etkinlikler yapılması eğitimin kalitesini artırıyor. Okul adıyla katılan tüm etkinliklerde öğrencilerin okula sahip çıkması manasında mensubiyet duygusu kuvvetlenir ve aidiyet duygusu güçlenir ve okul kültürünün gelişmesinde önemli bir adım olur. Okul içi iletişimi kuvvetlendiriyor. Okul kültürünü güçlendiriyor. Okuldan beklenen eğitim öğretimi eksik kalan sosyalleşme yönünü artırmakta daha geniş çaplı öğrenme yaşantısı ve disiplin açısından da fayda sağlar. Bu tür faaliyetlerin okullara yansımaları olumlu olacaktır. Daha çok tercih edilecek bir okul olması kaçınılmazdır. Öğrencilerin arasında tatlı bir yarış havası kafaca da düşünüldüğünde yansımaları gayet olumlu olacaktır. Okuldan beklenen eğitim öğretimi eksik kalan sosyalleşme yönünü artırmakta daha geniş çaplı öğrenme yaşantısı ve disiplin açısından da fayda sağlar. Yeni ufuklar açıyor. Okulu sevilen bir ortam haline getiriyor, öğrenciler okula gelmek için heyecan duyuyor. Okul aidiyetini öğretmen, öğrenci ve Veli ayağında artırıyor. Okulların bir öğrenme merkezi olmasını sağlıyor.” (f=33)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Nadiren yansımaları oluyor.”

“Faaliyetler kapsayıcı bir şekilde yapılabilir olumlu olacağını düşünüyorum fakat bu her durum ve zaman için mümkün olmadığından somut örneklerle açıklayabileceğim yansımalar yok.”

“Daha çok alanda sosyal etkinlik yapılması gerekmektedir.”

“okul adına güzel bir gelişmedir.”

Araştırmada “Okullarda yapılan sosyal (kültürel, sanatsal, sportif) faaliyetlere katılımı etkileyen faktörler

Tablo 15: Okullarda yapılan sosyal (kültürel, sanatsal, sportif) faaliyetlere katılımı etkileyen faktörler (cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) nelerdir? Bir örnek vererek neden bu faktörün etkili olduğunu açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Örneğin yapılacak etkinlik için malzeme alınması gerekiyor	17
Örneğin futbola genelde erkekler katılmaktadır	8
Yapılan etkinliklerde büyük sınıflar küçük sınıfları istememektedirler	3

Tablo 15’de Okullarda yapılan sosyal (kültürel, sanatsal, sportif) faaliyetlere katılımı etkileyen faktörler nelerdir? Bir örnek vererek neden bu faktörün etkili olduğunu açıklayınız sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü (f=17) ekonomik sebepler, örneğin yapılacak etkinlik için malzeme

alınması gerekiyorsa aile bunu istememektedir olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Velilerin masraf olarak görmeleri, derslerden geri kalıyor diye düşünmeleri. Sosyoekonomik düzey. Öğrencilerimiz yaşı itibarıyla maddi konularda hassas dönemlerde ayrıca ailelerin öncelikleri arasında da temel ihtiyaçlar gelmekte. Birçok faktör vardır; en önemlisi ekonomi olduğunu söyleyebiliriz. Müzik seven öğrenci maddi sıkıntılardan dolayı alet alma sıkıntısı yaşamaması gibi.” (f=17)

“Katılımı etkileyen faktörler düşünüldüğünde faaliyetlerin içeriği, cinsiyeti, yönergesi önemlidir. Örneğin ilçe dışına yapılacak bir kültürel gezi de bizim bulunduğumuz ilçede cinsiyet gözünde bulundurulmuş kızların daha az gönderilmesi karşımıza çıkabilecek problemlerdir. İkinci önemli faktör cinsiyet rollerinin kalıplaştırılması. Kız öğrenciler daha aktiften faaliyetlere katılımları düşük, Ailelerin telkini bu durumu oluşturuyor diye düşünüyorum. Bazen kız öğrencilerde sorun oluyor genelde katılım yüksek” (f=8)

“Genelde en küçük yaşlar tercih edilmiyor, küçük diye.” (f=3)

Verilen diğer cevaplar ise;

“Hepsi etkili”

“Ülkemizde, eskiye oranla etkinliklere katılımda cinsiyet ayrımı fazla olmamakla birlikte, bazen erkek öğrencilerin bazı faaliyetlere daha fazla katıldıkları, bazen de alt sınıf düzeyindeki öğrencilerin üst sınıflarca istenmemesi gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir.”

“Daha çok kız öğrenciler katılıyor.”

“Faaliyetlerin çeşitliliği cinsiyeti ve sınıf düzeyini olumlu etkilenmekte. Her sınıf düzeyine uygun etkinlikler vardır.”

“Cinsiyet veya sınıf düzeyinin katılımı etkilediğini düşünmüyorum.”

“Okulumuzda öğrencilerin faaliyetin türü ne yapısına ve beklenen becerilerine göre seçimi yapılır tanıtım faaliyetlerinde üst sınıflar araştırma konularında alt sınıf tercih edilebilir.”

“Öğretmenin yaşı, vizyonu.”

Araştırmada “Pandemi süreci okullarınızda yapılan etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanmalarını ne düzeyde etkilediğine ilişkin görüşler

Tablo 16: Pandemi süreci okullarınızda yapılan etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanmalarını ne düzeyde etkiledi? Bir örnek vererek açıklayınız. Sorusuna ilişkin bulgular	
Görüşler	f
Olumsuz etkiledi, tamamen kesildi	37

Tablo 16’da pandemi süreci okullarınızda yapılan etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanmalarını ne düzeyde etkiledi? Bir örnek vererek açıklayınız sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların tamamı (f=37) olumsuz etkiledi, tamamen kesildi olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin Pandemi süreci okullarınızda yapılan etkinlikleri ve bu etkinliklerin uygulanmalarını ne düzeyde etkiledi? Bir örnek vererek açıklayınız. Sorusuna ilişkin olarak kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Hiçbir etkinlik yapılmadı. Olumsuz etkiledi. Etkinlikler tamamen kesildi.” (f=37)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

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

2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyine ilişkin 2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyinin düşük olduğu görülmektedir.

Bunu doğrular nitelikte E.Duran ve M.Kurt(2019) ‘‘2023 Eğitim Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri’’ kapsamında yaptıkları çalışmalar neticesinde Yapılan çalışma çerçevesinde eğitimde vizyon kavramına öğretmenler gözüyle bakıldığında vizyonun kesinlikle gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bunun gerekçelerinden biri, vizyonun geleceğe yönelik plan yapmak ve ileriye görmek olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma soruları sonuçlara genellendiğinde, öğretmenler 2023 eğitim vizyonunu genel itibarıyla olumlu bulurken içerisinde olumsuz sonuçlara

da rastlanılmaktadır. Bu olumsuzluğun temel nedenini ise okullarımızda ve eğitim sistemimizde bulunan alt yapı eksiklikleri olarak görmüşlerdir.

Okullarda kültürel faaliyet olarak en çok okul gezilerinin düzenlendiği, okullarda düzenlenen sanatsal faaliyetlerin başında resim sergilerinin geldiği, okullarda uygulanan sportif faaliyetlerin başında futbolun geldiği, sosyal faaliyetlerin yapılamamasının en büyük sebeplerinden birinin de malzeme ve mekan yetersizliği olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin ders dışı etkinlikler için yeterli maddi desteğe sahip olmadıkları, okulların yeterli lider-çalıştırıcılık yapacak öğretmen/personelere sahip oldukları, üst yönetimin ders dışı etkinlikler için yeterli teşvik-desteği okul müdürlerine verdiği, öğrenci velilerinin yeterli desteği vermediği, çevre imkânlarından yeterince yararlanamadıkları, okul imkânlarının çevre halkına açılmasını uygun buldukları, okullar genel olarak sağlıklı olarak ders dışı etkinlikler için uygun yerler olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulguları Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E.(2011)yapmış olduğu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, okul müdürlerinin ders dışı etkinliklerin yönetiminde karşılaştıkları zorlukların başında %45,3 ile etkinlik yaptıracak yerlerin yetersizliği gelmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre okul yöneticilerine göre ders dışı etkinliklere engel olan faktörlerin başında salon, araç, gereç yetersizliği (%55,3) olarak belirtilmiştir. Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E.(2011)

Okullarda en çok tercih edilen kültürel faaliyetin eğlenceli olması nedeni ile okul gezileri olduğu, okullarda en çok tercih edilen sanatsal faaliyetin kolay uygulanabilir olmasından dolayı resim sergileri olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında sanat eğitimi derslerinin diğer dersler arasındaki durumu ankete katılanlara sorulmuş ve bu dersin diğer dersler arasında son sırada yer aldığı, ailelerin ekonomik durumlarının yetersizliği ve derse bakış açılarının iyi olmadığı, hizmet içi eğitimde problemlerin olduğu, okullardaki derslik problemleri, ders saatinin azlığı, sanat eğitimi programlarının yetersizliği, alan dışı öğretmenlerin dersi yürütmesi, okul yöneticilerinin dersi bir yan alan olarak görmesi, derse karşı "olmasa da olur" mantığının varlığı ve sistemden kaynaklanan sorunlar vb. olduğu belirtilmiştir .T.Yazari, T.Asiani, S.Şeneri(2014).Bu araştırmaya göre sadece tercih sebebinin kolaylık olmadığı ayrıca diğer eksiklerinde olumsuz etkilediği görülmüştür.

"Okullardaki en çok tercih edilen sportif faaliyetinin hem sevilmesinden hem de kolay uygulanabilir olmasından dolayı futbol olduğu görülmektedir.

Ekici, S., Bayrakdar, A., Uğur, A., O. (2009).''Okullarda uygulanan ders dışı etkinliklerin başında futbolun %39.4 ile geldiğini %0,7 ile elışı becerilerinin son sırada olduğu gözlemlenmektedir. ''desteklemektedir.

Okullardaki sosyal faaliyetlerin artırılmasında okul yönetiminin destek olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerine göre okulların ders dışı etkinlikler için oynaması gereken rollere bakıldığında %44,0''ının okullar öğrenciyi ders dışı etkinliğe yönlendirir yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E.(2011)

Ayrıca, yöneticilerin bu konudaki görüşleri hakkında Aydemir ve Gökçe(2016) Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı ODÖO'nun gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler bu ortamların öğrencilerin sosyalleşmelerinde, özgüven duymalarında, merak duygularının gelişmesinde, empati yapmalarında, derslere ve öğretmene karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Okulların sosyal faaliyetleri düzenlerken sadece velilerle ve belediyelerle etkileşim halinde olduklarını diğer kurumlarla çok da etkileşim içinde olmadıkları, okullarda yapılan sosyal etkinliklerin (kültürel, sanatsal ve sportif) katılan öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine ve akademik başarılarını başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırma sonucunda, sosyal etkinlik çalışmalarının çocukların sosyalleşmelerine, kendilerini ifade etmelerine, onların kendilerini tanımalarına yardımcı olduğu ve sorumluluk bilinci oluşturduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular, çocukların gelişiminde ve toplum içerisindeki rollerini oynamada çok önemli kazanımlar sağlamaktadır. Ayrıca iletişimin güçlendirilmesinde ve toplumsal sorunlara duyarlılıkta önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Döş. İ.Kır,E.(2013).

Okullarda yapılan sosyal etkinliklere katılan çocukların duyuşsal becerilerinin de geliştiği, sosyal etkinliklerin öğrencilerin psikomotor gelişimlerine de katkı sağladığı, okullarda yapılan sosyal etkinliklerin okul başarısını artırdığı, aileler çocukları sosyal faaliyetler yaparken kendilerine maddi olarak külfet gelmesini istemedikleri ve faaliyetlere katılımın ekonomik sebepler nedeniyle azaldığı görülmektedir.

Sari(2011)'nin gerek okul gerekse aile bağlamında ele alınan birtakım sosyoekonomik değişkenlerin, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyinde yarattığı anlamlı farklarla ilgilidir. Ailesi alt gelir düzeyinde olan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyinin diğer öğrencilerin katılım düzeyinden düşük olduğu görülmüştür.

Ayrıca, Öğrencilerin okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım düzeylerini cinsiyete göre incelemek amacıyla yapılan analizlere göre, kız ve erkek öğrencilerin katılım puanları arasındaki farklar, erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, okullarda düzenlenen sosyal etkinliklerin daha çok erkek öğrencilere hitap edebileceği şeklindeki araştırma sonuçlarını akla getirmektedir. Araştırmaları sosyal etkinliklere katılım faaliyetlerini etkileyen faktörleri doğrulamaktadır

Pandemiyle birlikte hiçbir okulda sosyal etkinlikler uygulanmadığı görülmektedir.

Öneriler

2023 Eğitim Vizyonunda vurgulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinliklerin okullarda uygulanma düzeyinin düşük olduğu görülmekle uygulanma düzeyinin artırılması için derslerle bütünleşik bir yapıda mutlaka sürece dâhil edilmesi ve uygulanabilirliği artırılabilir.

Sosyal faaliyetlerin daha rahat uygulanabilmesi adına okullarda karşılaşılan malzeme ve mekan yetersizliği sorunlarına çözüm bulunması gerekir. Her ne kadar verilen cevaplarda yönetimin destek olduğu cevabının yoğun olduğu görülsede destek olmayan yönetimlerinde bulunduğunu görmekteyiz. Destek vermeyen yönetimlerin de okullardaki sosyal faaliyetlerin uygulanabilmesi adına daha destek verici nitelikte davranmaları önerilebilir.

Sosyal faaliyetler yapılırken diğer paydaşlarla (diğer kurumlar, veliler, sosyal ve sivil kuruluşlar vb.) olan etkileşim düzeylerinin artırılması da bu alana katkı sağlayacaktır diye düşünüyorum. Bu nedendir ki bu etkileşim oranlarının artırılması önerilebilir.

Okullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin her alanda başarılarını yükselttiği düşünüldüğünde okullardaki sosyal etkinliklerin de artırılması önerilebilir.

Yapılan sosyal faaliyetlerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri göz ardı edilemez. Bu nedenle ekonomik nedenlerden dolayı sosyal faaliyetlere katılmayan çocuklar için maddi destek imkânı sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi.

Aydemir, İ, Gökçe, A.T (2016). - 3rd International Eurasian Educational ..., - academia.edu

Büküşoğlu N., Bayturan A. F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü, Ege Tıp Dergisi, 44 (3) s:173-177.

Çölgeçen B. (2008). Türkiye'de Kültür ve Sanat Sponsorluğu: Türkiye İş Bankası Efes Pilsen ve TÜRSAK Örneklerinde Sorunlar - Çözüm Önerileri.

Demirbolat, A. (1991). Sporun Bireysel-Toplumsal ve Siyasal Düzeyde İşlevleri. G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:7, Sayı:1, İzmir.

Demirel, Ö. ve K. Ün.(1987). Eğitim Terimleri, Ankara Şafak Matbaası.

Demirhan, G. (2003). Kültür, Eğitim, Felsefe ve Spor Eğim İlişkisi. Spor Bilimleri Dergisi, Cilt 14, s: 92-103.

Doğan O, Ceylan N, Sümer R. (2003). Türkiye Gençlik Birliği Derneği. Gençlik Merkezi Tasarımı : Ankara.

Döş,İ.,Kır, E. /JSS 12(3) (2013) :527-544 İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Sosyal Etkinlik ve Yönetimi Social Activity at The Primary and Secondary Schools andIts Management(Gaziantep University Journal of SocialSciences (http://jss.gantep.edu.tr)

Duran, E. & Kurt, M. (2019) '2023 Eğitim Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri''(Amasya Üniversitesi, Türkiye Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, , 3(1), 90-106

Ekici, S., Bayrakdar, A., Uğur, A., O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 6:1. Erişim:

Erikçi, B. (2018). Okullarda Ders Dışı Etkinliklerin İşlevleri.https://tedmem.org/blog/okullarda-ders-disi-etkinliklerin-islevleri

Göde, O. vd. (1998). Eğitimin Bütünlüğü İçinde Sporun Duygusal İstismara Uğrayan Ergenlerin Benlik Kavramlarına Etkisi. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Denizli Pamukkale Üniversitesi.

Gündoğdu, C., Karataş, Ö. ve Nacar, E (2011).Ders Dışı Etkinliklerin Uygulamalarında Okul Müdürlerinin Sorunları” (e-Journal of New World Sciences Academy Sports Sciences, 2B0067, 6, (1), 65-72.)

<http://www.insanbilimleri.com>

Köse, E. (2013) Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Ders Dışı Etkinliklerin Sınıflandırılmasına Yönelik Öneri, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 2/2 s. 336-353.

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA. Paris: OECD Publishing.

Sarı, M. (2011). An Investigation of High School Students' Participation in Extracurricular Activities (Ortaöğretim Öğrencilerinde Ders Dışı Etkinliklere ...)Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 5(1), 72-89, Ocak 2012 Journal of Theoretical Educational Science, 5(1), 72-89, January 2012 [Online]: <http://www.keg.aku.edu.tr> Copyright © 2012 by AKU ISSN: 1308-1659

Sarıgöz O., Sağ M., Cam F. (2015). Öğrencilerin Sanat Eğitimi ve Sanatın Gerekliliğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt:8 Sayı: 40, s:572-579.

Şahan H. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü.

Şenel, H. (2009). Otizmlilerle Akranlarının Spor ve Sanat Etkinlikleri Aracılığıyla Etkileşimde Buldukları İki Örnek Uygulama, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10 (2) 65-72.

Şenel, N. (1994). Ders Geçme ve Kredi Sisteminden Sonra Müzik Eğitimi. Çağdaş Eğitim. Sayı:203, Tekışık Matbaası, Ankara.

Tekışık, H. H. ve Karabıyık, E. Ü. (1994). Milli Eğitimle İlgili Yönetmelikler. Ankara: Gaye Filmcilik ve Matbaacılık.

Türk, E. (1999). Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yazari, T., Aslani, T. S., Şeneri (2014). OMÜ Eğt. Fak. Derg. / OMU J. Fac. Educ. 2014, 33(2), 593-605doi: 10.7822/omuefd.33.2.18Araştırma

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Review the Relationship Between Occupational Self-Proficiency Perceptions and Occupational Dissipation Perceptions of Secondary Teachers

ÖZET

Eğitimde sistemi içerisinde umulan sonuç ve başarı öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek, mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin düşük olmasıyla elde edilebilecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik inançları ile mesleğe ilişkin tükenmişlik algılarının tespiti ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi, eğitimde niteliğin artırılması yolunda önemli bir adım olacaktır. Bu maksatla araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin bazı değişkenlere bağlı olarak mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik algılarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen araştırmada İzmir ili Karabağlar ilçesinde bulunan 23 ortaöğretim kurumunda görevli 1324 ortaöğretim öğretmeni evren, evren içerisinde 303 ortaöğretim öğretmeni ise örneklem olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özyeterlik İnancı Ölçeği (ÖYİÖ) ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik inanç düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu ve mesleki kıdem ile branş değişkenine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu ve cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada son olarak ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara bağlı biçimde de önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, tükenmişlik, ortaöğretim.

ABSTRACT

The results and success expected within the education system will be achieved by the high levels of professional self-sufficiency and low levels of occupational exhaustion perception of teachers. In this context, it will be an important step in determining the relationship between teachers' self-sufficiency beliefs and occupational exhaustion perceptions and improving qualification in education. The research aims to determine the levels of professional self-sufficiency faith and the perceptions of occupational exhaustion and to examine the relationship between secondary education teachers, depending on some variables. In this research, 1324 secondary education teachers in 23 secondary education institutions in İzmir province of Karabağlar were accepted as examples of the universe and 303 secondary educations from within the universe. The study uses the Scale of Self-Proficiency faith (ÖYİÖ) and Teacher Professional consumption Scale (ÖMTÖ) as a data collection tool. The study concluded that the levels of self-sufficiency belief of secondary education teachers are very high and differ depending on vocational seniority and branch variability. It has been concluded that the levels of occupational exhaustion perception of secondary education teachers are low and differ depending on gender, education level, vocational seniority and branch variables. The research concluded that secondary education teachers have a very high level of relationship between their professional self-sufficiency belief levels and their professional depletion perception levels, which are statistically significant, negatively oriented. Suggestions have been made based on these results.

Keywords: Self-efficacy, burnout, secondary education.

GİRİŞ

Mesleki başarı elde edebilme bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yüksek düzeyde moral, motivasyon, örgütsel ve mesleki bağlılık ile öz yeterlik inancına sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen mesleki performansını sergilemek suretiyle mesleki başarıya ulaşabilmeleri sahip oldukları mesleki bilgi beceri ve tutum ile ilişkilidir (Altunbaş, 2011). Eğitim sisteminin öğretimsel hedefleri bağlamında ana aktör olan öğretmenlerin umulan düzeyde başarılı sonuçlar oluşturmaları asgari ölçüde öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere sahip olmalarına bağlıdır (MEB, 2020). Bu çerçevede değerlendirildiğinde mesleğe dönük olumlu eylemlerde bulunarak başarılı sonuçlar elde edebilmek kadar önemli olan ve tüm bireylerde bulunması beklenen özellik; öz yeterlik inancıdır.

Tschannen Moren ve Hoy (2001; akt. Çetinkaya, 2019)'a göre bireylerin yaşam alanı içerisinde karşılaştıkları bazı durumlar karşısında maruz kalınan bu durumla ne ölçüde baş edebileceklerine ve üstesinden gelmek adına çözüm

Nesrin Bardak¹ 
Süleyman Demez² 

How to Cite This Article

Bardak, N. & Demez, S. (2023). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6056-6068. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68360>

Arrival: 15 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9499-6130

² Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID: 0009-0004-2743-8114

geliştirilebilmesine ilişkin bireyin kendisine olan inancı “öz yeterlik” kavramı ile adlandırılmaktadır. Bandura (1997; akt. Korkut, 2009) ise öz yeterlik kavramını, bireylerin kendilerine ilişkin bir değerlendirme yapması bağlamında; yaşanan durumlar ve olaylar karşısında sergilenmesi gerekli olan performansın çözüm oluşturabilecek düzeyde sergilenebilmesi için ve ne oranda sergilenebileceğine ilişkin yeterli hazır bulunuşluk ve planlama potansiyeline sahip olunduğuna duyulan inançtır.

Bireylerin kendilerine dönük sahip oldukları öz yeterlik inancı, karşılaşılan güçlüklerle dönük olarak daha yoğun bir çaba ve mücadele içerisinde olabilmelerinin sağlayıcısı olarak oldukça önemlidir denilebilir. Çünkü öz yeterlik inancı, bireylerin ileriye dönük hedef belirlemeleri, belirlenen hedefe ulaşmak için gerekli olan motivasyonun ortaya konabilmesinin ön koşulu olacaktır. Bireylerin taşıdıkları öz yeterlik inanç düzeyi, bireylerin başarılı olup olamayacaklarına ilişkin kendileri adına geliştirecekleri yargının da belirleyicisi olacaktır. Geliştirilen bu öznel yargı, bireylerin eylemde bulunmalarına, sergilenen eylemlerin başarılı kabul edilebilecek performansa dönüşmesine ve bunun bir davranış halinde kalıcı hale gelmesine kaynaklık edecektir (Şahin, 2015).

Alanyazında “Mesleki tükenmişlik” kavramı ilk olarak sağlık sektörü personelleri üzerinde yürütülen bir çalışmada, personellerin yorgunluk, enerji yitimi, hayal kırıklığı, motivasyon kaybı gibi durumların betimlenmesinde kullanılmıştır (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Geldiğimiz noktada söz konusu kavram farklı alanlar için farklı tanımlamalar ile kullanılmaktadır. Genel kabul gören aktarımda, mesleki tükenmişlik kavramını Maslach (1982; akt. Köse, 2022), “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “düşük başarıma duygusu” faktörleriyle üç boyutta değerlendirmekte ve bir çalışan olarak içerisinde yer alınan mesleğe ilişkin karşılaşılan ve aşılması gerekli olan durumlarda duygusal yıpranmaya bağlı olarak diğer bireylere karşı negatif tutum ve davranış geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır.

İş görenlerde mesleki tükenmişlik görülmeye başlanmasının pek çok nedeni olabileceği gibi mesleki tükenmişlik görülmesi aynı zamanda belirli bir süre içerisinde ortaya çıkacaktır. Bu çerçevede bireylerde mesleki tükenmişlik görülmesi meslek yaşantısı içerisinde yaşanacaklarla ve ne kadar süre bu durumla karşı karşıya kalındığıyla da ilgilidir denilebilir. Bu şartlarda görülebilecek mesleki tükenmişlik iş görenlerde ruhsal bir çöküşe neden olabilecektir. Mesleki tükenmişlik yaşamamak, karşılaşılan problemlerin aşılması ve mesleğe ilişkin gereklerin yerine getirilmesi bireylerin sahip oldukları bireysel özelliklerine, yetkinliklerine ve fırsatları değerlendirebilme becerisine bağlıdır (Örnek, 2020).

Mesleği icrası esnasında öğretmenlerin karşı karşıya kalabilecekleri ve başarıyla birlikte mesleki hazzı olumsuz yönde etkileyecek psikolojik temelli bazı duygu durumları söz konusudur ve düşük öz yeterlik ve mesleki tükenmişlik algısı bu duygu durumlarından ikisidir (Algül, 2022).

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç kapsamında

- ✓ Katılımcıların demografik özellikleri nelerdir?
- ✓ Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
- ✓ Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri
 - Cinsiyet
 - Eğitim düzeyi
 - Mesleki kıdem
 - Branş
 - Görev yapılan okul türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorularına da yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin meslek yaşantısı bağlamında ileriye dönük hedefleri ortaya koyabilmeleri ve bu hedeflere ulaşabilmeleri bakımından ihtiyaç duyulacak motivasyonu elde edebilmeleri sahip oldukları mesleki öz yeterlik inancı ile mümkün olabilecektir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri de mesleki başarıların sürdürülmesi açısından önemli olan bir unsurdur. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenler sahadaki öğrenme öğretme sürecindeki uygulayıcılar olarak ana aktörlerdir. Dolayısıyla eğitimde hedeflenen nitelik ve kalite, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve bu yeterliklerin sergilenmesine etki edecek bir faktör olarak mesleki tükenmişlik düzeylerine bağlıdır (Köse, 2022).

Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi, öz yeterlik inancının ihtiyaç duyulan ölçüde artırılmasına hizmet edecektir. Öz yeterlik inancı “kişisel üstünlük yaşantıları, model alma, etkileyici sosyal iletişim ve duygusal - psikolojik yapı” gibi birbirinden farklı yollarla artırılabilir bir yapıdadır (Bandura, 1995; akt. Kesgin, 2006). Yine mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, mesleki tükenmişliğe yol açan unsurların ortadan kaldırılmasına ve öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin en az düzeyde görülmesine hizmet edecek veriler sağlayacaktır.

Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde bu araştırma, ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin ve mesleki tükenmişlik algılarının belirlenmesi, söz konusu öz yeterlik inanç düzeyinin ve mesleki tükenmişlik algısının bazı değişkenler altında incelenmesi, aralarındaki ilişkiye dair saptamalar yapılabilmesi ve bu saptamalara bağlı olarak öneriler geliştirilmesine zemin hazırlaması bakımında önem taşımaktadır.

Sayıtlar

Ortaöğretim öğretmenlerinin bazı değişkenlere bağlı olarak mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik algılarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, katılımcıların araştırma amaçlarına ulaşılmasına kaynaklık edecek nitelikte veri sunacak derinlikte mesleki yaşantıya sahip oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıkları

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı İzmir ili Karabağlar ilçesi resmi ortaöğretim kurumları, bu kurumlarda görevli ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler ile araştırmanın veri toplama araçlarıyla katılımcılardan elde edilen cevaplar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve bu bağlamda nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Karasar (2020)'a göre ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında herhangi bir ilişkinin varlığını tespit etmeye dönük olarak kullanılan bir araştırma modelidir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni İzmir ili Karabağlar ilçesinde bulunan 23 ortaöğretim kurumunda görevli 1324 ortaöğretim öğretmenidir. Örneklem ise evren içerisinden basit seçkisiz yöntemle ve %95 güvenirlilik katsayısı ile ,05 hata payı dikkate alınarak belirlenen 303 ortaöğretim öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için hazırlanan form üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde; araştırmaya dahil olan katılımcılara ait cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerini belirlemeye dönük sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen “Özyeterlik İnancı Ölçeği” (ÖYİÖ), üçüncü bölümde ise Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” (ÖMTÖ) yer almaktadır. Araştırma verileri online form ile toplanmıştır. Bu maksatla gerekli izinler alınmış ve hazırlanan form dijital platformda katılımcılara ulaştırılmıştır.

Özyeterlik İnancı Ölçeği: Akademik Özyeterlik (5), Sosyal Özyeterlik (8), Entelektüel Özyeterlik (7) ve Mesleki Özyeterlik (7) olmak üzere 4 alt boyutta toplam 27 madde içermektedir ve ters madde bulunmamaktadır. Ölçek 5'li likert tiptedir ve Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek tüm maddelerin toplamından elde edilecek ortalama ile değerlendirilebileceği gibi her bir alt boyut ayrı ayrı olarak ta değerlendirilebilmektedir. Ölçek maddelerine verilecek cevaplardan elde edilen toplam puan değerinin yüksek olması öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu anlamında yorumlanmaktadır. Ölçek alt boyutlarında Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; “Akademik Özyeterlik” boyutunda ,75, “Mesleki Özyeterlik” boyutunda ,86, “Sosyal Özyeterlik” boyutunda ,88, “Entelektüel Özyeterlik” boyutunda ,87 ve ölçeğin genelinde ,93 olarak hesaplanmıştır (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2017).

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği: Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık (7), Öğrencilere Duyarsızlaşma (7), Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik (7) ve Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma (5) olmak üzere 4 alt boyutta toplam 26 madde içermektedir ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. 5'li likert tipte

olan ölçek; Beni hiç tanımlamıyor (1), Beni pek tanımlamıyor (2), Beni biraz tanımlıyor (3), Beni iyi tanımlıyor (4) ve Beni çok iyi tanımlıyor (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu çerçevede ölçekten alınacak yüksek puan öğretmenlerde yüksek mesleki tükenmişliği ifade etmektedir. Ölçek alt boyutlarında Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; "Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık" boyutunda ,90, "Öğrencilere Duyarsızlaşma" boyutunda ,87, "Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik" boyutunda ,86, "Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşma" boyutunda ,80 ve ölçek genelinde ,92 olarak hesaplanmıştır (Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu, 2008).

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan cevaplar dijital ortama aktarılmış ve istatistiksel işlemler yapılabilmesi için sayısal olarak kodlanmıştır. Bu şekliyle oluşturulan sayısal veriler araştırma amacına uygun olarak SPSS programında analiz edilebilecek yapıya dönüştürülmüştür.

Betimsel analizlerde öğretmenlerin, Özyeterlik İnancı Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'ne dönük düzeylerini belirlemek üzere ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen ortalama puanların değerlendirilmesinde en düşük 1 en yüksek 5 puan aralığındaki 4 değeri eşit aralıklara bölünerek Öz Yeterlik Ölçeği için 1,00-1,80 arası çok düşük, 1,81-2,60 arası düşük, 2,61-3,40 arası orta, 3,41-4,20 arası yüksek ve 4,21-5,00 arası çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nde ise 1,00-1,80 arası çok düşük düzeyde mesleki tükenmişlik, 1,81-2,60 arası düşük düzeyde mesleki tükenmişlik, 2,61-3,40 arası orta düzeyde mesleki tükenmişlik, 3,41-4,20 arası yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik ve 4,21-5,00 arası çok yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik olarak değerlendirilmiştir

Araştırma amaçlarına dönük olarak sonuç elde etmek üzere hangi tür analizler yapılması gerektiğini saptamak üzere verilerin dağılımları incelenmiştir. Özyeterlik İnancı Ölçeğinden elde edilen verilerin normallik dağılım incelemesiyle çarpıklık katsayısının ,082, basıklık katsayısının -,540 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinden elde edilen verilerin normallik dağılım incelemesinde ise çarpıklık katsayısının ,805, basıklık katsayısının ,238 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar verilerin normal dağılımda olduğunu göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında olması halinde verilerin normal dağılımda olduğu kabul edilmektedir (Demir, 2022). Araştırmada kullanılan ölçek verilerinin normal dağılım göstermesine bağlı olarak yapılacak analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma verilerinin analizinde farklılaşmaları belirlemek üzere t-testi ve ANOVA testi, korelasyon analizi için ise Pearson Momentler Çarpımı analizi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, örnekleme yer alan ortaöğretim öğretmenlerinin demografik farklılıklarına ait saptamalara, araştırma örnekleminde yer alan ortaöğretim öğretmenlerinden toplanan verilerin araştırma amaçları çerçevesinde gerçekleştirilen analizlere bağlı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Örneklemede Yeralan Ortaöğretim Öğretmenlerinin Demografik Verilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin demografik değişkenleri Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların demografik değişkenlerine ait örneklem sayısı ve yüzde dağılımı

Değişken	Değer	n	%
Cinsiyet	Kadın	164	54,1
	Erkek	139	45,9
Eğitim düzeyi	Lisans	227	74,9
	Lisansüstü	76	25,1
Mesleki Kıdem	10 yıl ve daha az	52	17,2
	11 – 20 yıl	100	33,0
	21 yıl ve daha fazla	151	49,8
Branş	Sözel alanlar	111	36,6
	Sayısal alanlar	73	24,1
	Beceri alanları	119	39,3
Görevli olunan Okul türü	Fen Lisesi	16	5,3
	Anadolu Lisesi	152	50,2
	Mesleki ve Teknik Lise	135	44,6

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan 303 ortaöğretim öğretmeninden 164'ü kadın 139'u erkektir. Öğretmenlerin 227'si lisans düzeyinde, 76'sı ise lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahiptirler. 10 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmen sayısı 52, 11-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmen sayısı 100 ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmen sayısı ise 151'dir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin branşlara göre dağılımlarına bakıldığında; 111 öğretmenin sözel alanlardaki branşlarda, 73 öğretmenin sayısal alanlardaki

branşlarda ve 119 öğretmenin beceri alanlarındaki branşlarda olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları ise Fen Lisesi 16, Anadolu Lisesi 152 ve Mesleki ve Teknik Lise 135 şeklindedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik ve Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin araştırmanın veri toplama araçlarıyla toplanan cevaplarının analizine bağlı olarak saptanan Mesleki Öz Yeterlik inançları ve Mesleki Tükenmişlik algılarına ilişkin sonuçlar Tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2: Katılımcıların Mesleki Öz Yeterlik ve Mesleki Tükenmişlik düzeyleri

Ölçek	Ölçek Boyutları	n	\bar{x}	s
Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	Akademik Öz Yeterlik	303	4,19	,644
	Mesleki Öz Yeterlik		4,23	,530
	Sosyal Öz Yeterlik		4,31	,533
	Entelektüel Öz Yeterlik		4,03	,633
	Ölçek Genel		4,20	,475
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	303	2,26	1,066
	Öğrencilere Duyarsızlaşma		2,43	1,072
	Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik		1,92	,930
	Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma		2,01	,892
	Ölçek Genel		2,17	,942

Ortaöğretim öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri kapsamında Tablo 2 incelendiğinde; “Akademik Öz Yeterlik” ($\bar{x} = 4,19$) ve “Entelektüel Öz Yeterlik” ($\bar{x} = 4,03$) boyutlarında yüksek düzeyde, “Mesleki Öz Yeterlik” ($\bar{x} = 4,23$) “Sosyal Öz Yeterlik” ($\bar{x} = 4,31$) ve Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Genelinde ($\bar{x} = 4,20$) çok yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2, Ortaöğretim öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algı Düzeyleri kapsamında incelendiğinde; “Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık” ($\bar{x} = 2,26$) “Öğrencilere Duyarsızlaşma” ($\bar{x} = 2,43$) “Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik” ($\bar{x} = 1,92$) “Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma” ($\bar{x} = 2,01$) olmak üzere tüm alt boyutlarda ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği genelinde ($\bar{x} = 2,17$) düşük düzeyde mesleki tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Demografik Verilerine Bağlı Mesleki Öz Yeterlik ve Mesleki Tükenmişlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyet ve eğitim düzeylerine bağlı olarak öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak öz yeterlik inanç ve mesleki tükenmişlik düzeyleri

Ölçek	Değişken	Grup	n	\bar{x}	s	t	p
Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	164	4,22	,457	,987	,326
		Erkek	139	4,17	,495		
	Eğitim Düzeyi	Lisans	227	4,21	,504	,945	,346
		Lisansüstü	76	4,16	,374		
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	Cinsiyet	Kadın	164	2,05	,939	-2,463	,014
		Erkek	139	2,31	,926		
	Eğitim Düzeyi	Lisans	227	2,25	1,017	3,505	,001
		Lisansüstü	76	1,91	,609		

Tablo 3’te görüldüğü gibi ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 3 öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri çerçevesinde incelendiğinde; araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre kadınlar lehinde, eğitim düzeyi faktöründe ise lisansüstü derecesinde eğitimi olanlar lehinde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öz yeterlik inanç ve mesleki tükenmişlik düzeyleri

Ölçek	<i>f, \bar{x} ve SS değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				Fark
	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	Var. K.	KT	KO	f	
Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	(1) 10 yıl ve az	52	4,23	,475	G. Arası	1,55	,780	3,507	,031
	(2) 11 – 20 yıl	100	4,09	,511	G. İçi	66,677	,222		
	(3) 21 yıl ve fazla	151	4,25	,441	Toplam	68,237			

	<i>Toplam</i>	303	4,20	,475						
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	(1) 10 yıl ve az	52	2,11	1,12	G. Arası	7,70	3,850	4,431	,013	3>2
	(2) 11 – 20 yıl	100	2,39	1,06	G. İçi	260,68	,869			
	(3) 21 yıl ve fazla	151	2,04	,745	Toplam	268,38				
	<i>Toplam</i>	303	2,17	,942						

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Tespit edilen farklılaşmanın hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen Post Hoc testi sonuçlarına göre Öz Yeterlik İnancına ilişkin farklılaşmada 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmen grubu ortalamasının 11-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha büyük olduğu görülmektedir [(3)>(2)].

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin branşlarına bağlı olarak öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Branş değişkenine bağlı olarak öz yeterlik inanç ve mesleki tükenmişlik düzeyleri

<i>f, \bar{x} ve SS değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					<i>Fark</i>
<i>Ölçek</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	
Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	(1) Sözel alanlar	111	4,22	,506	G. Arası	7,408	3,704	18,26	<,000	1>2
	(2) Sayısal alanlar	73	3,93	,430	G. İçi	60,829	,203			3>2
	(3) Beceri alanları	119	4,33	,404	Toplam	68,237				
	<i>Toplam</i>	303	4,20	,475						
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	(1) Sözel alanlar	111	2,15	,912	G. Arası	29,84	14,92	18,77	<,000	1>3
	(2) Sayısal alanlar	73	2,68	1,01	G. İçi	238,53	,795			2>1
	(3) Beceri alanları	119	1,87	,787	Toplam	268,38				3<2
	<i>Toplam</i>	303	2,17	,942						

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin öğretmenlerin branş değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Tespit edilen farklılaşmanın hangi branş grupları arasında olduğunu belirlemek üzere gerçekleştirilen Post Hoc testi sonuçlarına göre Öz Yeterlik İnancında tespit edilen farklılaşmada sözel branş öğretmenlerinin ve beceri branşlarındaki öğretmenlerin ortalamaları branşı sayısal olan öğretmenlerden daha büyüktür [(1)>(2), (3)>(2)]. Yine branş faktörüne bağlı olarak görülen Mesleki Tükenmişlik algı düzeyindeki farklılaşmada branşı sözel alan olan öğretmenlerin branşı beceri alanı olan öğretmenlerden, branşı sayısal alan olan öğretmenlerin branşı sözel alan olan öğretmenlerden ve branşı beceri alanları olan öğretmenlerden daha büyük ortalamada oldukları görülmektedir [(1)>(3), (2)>(1), (2)>(3)].

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Görev yapılan okul türü değişkenine bağlı olarak öz yeterlik inanç ve mesleki tükenmişlik düzeyleri

<i>f, \bar{x} ve SS değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					<i>Fark</i>
<i>Ölçek</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>KO</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	
Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	(1) Fen Lisesi	16	4,29	,422	G. Arası	,151	,076	,333	,717	
	(2) Anadolu Lisesi	152	4,20	,528	G. İçi	68,08	,227			
	(3) Mes. ve Tek. Lis.	135	4,18	,416	Toplam	68,23				
	<i>Toplam</i>	303	4,20	,475						
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	(1) Fen Lisesi	16	2,17	,657	G. Arası	1,405	,702	,789	,455	
	(2) Anadolu Lisesi	152	2,23	,961	G. İçi	266,98	,890			
	(3) Mes. ve Tek. Lis.	135	2,09	,949	Toplam	268,387				
	<i>Toplam</i>	303	2,17	,942						

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri ve mesleki tükenmişlik algı düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0,05$).

Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mesleki Öz Yeterlik ve Mesleki Tükenmişlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırma amacı çerçevesinde ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük olarak gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Düzye	n	r	p
Özyeterlik İnancı	303	-,378	<,000
Mesleki Tükenmişlik			

Tablo 7’de görüldüğü gibi ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = -,378$; $p <,001$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara, alanyazın tartışmalarına ve sonuçlara bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerin verdikleri cevapların analiziyle saptanan bulgulardan ulaşılan sonuçlar ve alanyazın tartışmaları aşağıda sırasıyla aktarılmıştır.

Örneklemede Yeralan Ortaöğretim Öğretmenlerinin Demografik Verilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada evren kabul edilen İzmir ili Karabağlar ilçesi ortaöğretim kurumlarında görevli 1323 ortaöğretim öğretmenine bağlı olarak örneklem 303 öğretmen ile oluşturulmuştur. Örnekleme yer alan ortaöğretim öğretmenlerin 164’ünün kadın (%54,1), 139’unun (%45,9) erkek olduğu görülmektedir ve bu yanıyla cinsiyete göre dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin 227’sinin (%74,9) lisans düzeyinde, 76’sının (%25,1) ise lisansüstü düzeyde eğitim derecesine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler içinde lisansüstü eğitime devam edenlerin genel sayıya oranı değerlendirildiğinde örneklemedeki dağılımın yeterli olduğu söylenebilir. 10 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmen sayısı 52 (%17,2), 11-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmen sayısı 100 (%33) ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmen sayısı ise 151 (%49,8)’dir. Araştırma evreninin coğrafi olarak batıda bir il olması ve öğretmen ilk atama esas ve usulleri dikkate alındığında mesleki kıdeme bağlı olarak örneklemedeki dağılımın normal olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin branşlara göre dağılımlarına bakıldığında; 111 (%36,6) öğretmenin sözel alanlardaki branşlarda, 73 (%24,1) öğretmenin sayısal alanlardaki branşlarda ve 119 (%39,3) öğretmenin beceri alanlarındaki branşlarda olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre dağılımları incelendiğinde; Fen Lisesi 16 (%5,3), Anadolu Lisesi 152 (50,2) ve Mesleki ve Teknik Lise 135 (%44,6) olduğu görülmektedir. Araştırmaya İmam Hatip Lisesi türünden katılım olmadığı, Fen lisesi türünden ise az sayıda katılım olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik ve Mesleki Tükenmişlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, yürütülen çalışmanın amaçları çerçevesinde gerçekleştirilen analizler neticesinde ortaöğretim öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği’nin “Akademik Öz Yeterlik” ve “Entelektüel Öz Yeterlik” alt boyutlarında yüksek düzeyde, “Mesleki Öz Yeterlik”, “Sosyal Öz Yeterlik” alt boyutlarında ve ölçek genelinde çok yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ortaöğretim öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ölçeği’nin “Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık”, “Öğrencilere Duyarsızlaşma”, “Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik”, “Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma” olmak üzere tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde düşük düzeyde mesleki tükenmişlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları yüksek değil olumlu diyebileceğimiz ölçüde düşük düzeydedir.

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Demografik Verilerine Bağlı Mesleki Öz Yeterlik ve Mesleki Tükenmişlik Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ve Mesleki Tükenmişlik Algı düzeyleri “Cinsiyet”, “Eğitim düzeyi”, Mesleki kıdem”, “Branş” ve “Görev yapılan okul türü” değişkenleri altında incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar sırasıyla aşağıda aktarılmıştır.

Cinsiyet faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin bilgi, bilgiyi paylaşma ve öğrencilere rehberlik etme gibi temel beceriler üzerinde şekillendiği değerlendirildiğinde mesleğe ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılaşmaması beklenir. Nitekim, öğretmenliğe ilişkin mesleki öz yeterlik konusunda yürütülen alanyazın araştırmalarında benzer şekilde öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar görülmektedir (Aslan ve Kalkan, 2018; Kaçar

ve Beycioğlu, 2017). Bu sonuçtan farklı olarak bazen kadınlar lehinde bazen erkekler lehinde farklılaşmaların tespit edildiği alanyazın araştırmaları da mevcuttur. Algül (2022) araştırmasında “Sosyal özyeterlik” alt boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenler lehinde anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu saptama içerisinde bulunduğumuz toplumda genel olarak erkek egemen bir yapının olmasını akla getirmektedir ve elde edilen sonucu bu toplumsal yapı ile ilişkilendirmek mümkündür. Yine öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlikle ilgili alanyazın çalışmalarına bakıldığında; toplumun erkeklere yüklediği rol sebebiyle bazı çalışmalarda erkekler lehine sonuçlar çıktığı yönünde tartışmalar mevcuttur (Yeşilyurt, 2013; Korkut ve Babaoğlu, 2012). Bu araştırmaların tersine kadınlar lehine farkın açığa çıktığı çalışmalar da bulunmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Yavuz, 2020). Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde toplumsal yapıyla birlikte ölçek alt boyutları kapsamında cinsiyete bağlı olarak farklı düzeylerde mesleki öz yeterlik inancı taşındığı söylenebilir.

Cinsiyet faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kapsamında öğretmenlerde görülen mesleki tükenmişlik algılarının erkeklerde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenlerde mesleğe ilişkin tükenmişlik algısı kadınlara oranla daha yüksektir. Alanyazın araştırmalarında bu sonucu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Otacıoğlu (2008), araştırmasında erkek öğretmenlerde daha fazla mesleki tükenmişlik görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyete bağlı olarak mesleki tükenmişliğin farklılaştığı ancak bu farklılaşmanın kadınlarda daha fazla mesleki tükenmişlik görüldüğü yönünde sonuçların ortaya konulduğu araştırmalarda bulunmaktadır. Şanlı ve Tan (2017), “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında kadın öğretmenlerde erkeklere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleği için gerekli olan azim ve sabır gibi tutum ve davranışların kadın öğretmenlerce daha yoğun sergilenmesiyle ve toplumda genel kabul gören öğretmenlik mesleği kadınlar için daha uygun bir meslek algısıyla açıklanabilir. Öte yandan öğretmenlerde görülen mesleki tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaştığı sonucunun elde edildiği alanyazın araştırmaları olduğu görülmektedir (Polat, Ercengiz ve Tetik, 2012; Akyürek, 2020; Çelikkaleli, 2011).

Eğitim düzeyi faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisans derecesinde eğitimi olan öğretmenlerin çok yüksek, lisansüstü derecesinde eğitimi olan öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. İki grup arasında öz yeterlik inanç düzeyi farklılık gösteriyor ise de bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin aldıkları eğitim derecesine bağlı olarak mesleki öz yeterlik inançlarında farklılaşma görülmemesi alınan eğitimlerle öğretmenlik yapabilecek düzeyde bilgi ve beceri kazanıldığının düşünülüyor olmasıyla açıklanabilir. Öğretmenlik mesleği için en az lisans düzeyinde eğitim almak gerekmektedir ve bu eğitimler öğretmenlere gerektiği ölçüde öz yeterlik sağlamaktadır denilebilir. Algül (2022)’ün araştırmasında da benzer ve destekler biçimde öğretmenlerin aldıkları eğitim düzeylerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inanç düzeyine etki etmediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Eğitim düzeyi faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çerçevesinde lisan derecesinde eğitime sahip olan öğretmenlerin lisansüstü derecesinde eğitimi olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuca bağlı olarak lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlerin mesleki yeterlik anlamında kendilerine dönük öz yeterlik inançlarının az olduğu söylenebilir. Bu durum ise alınan eğitimin içeriği ve kapsamının sınırlılığı ile açıklanabilir. Düşünülenin aksine eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak tükenmişlik düzeyinin arttığını saptayan araştırmacılar da mevcuttur. Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı (2014) çalışmalarında doktora derecesinde eğitime sahip olan öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda ve ölçek geneline bağlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamışlardır. BU sonuçlardan farklı olarak Algül (2022), “Ortaokul ve lise düzeyi öğretmenlerin özyeterlikleri, mesleki motivasyon düzeyleri ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasında benzer ve bu saptamayı destekler biçimde öğretmenlerde görülen mesleki tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitim düzeyleri farklı olsa da bu durum öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine etki etmediği, mesleki tükenmişliğe etki eden faktörlerin eğitim

düzeinden bağımsız olduğu söylenebilir. Aksu ve Baysal (2006) da araştırmalarında Bireylerin aldıkları eğitim ve düzeilerinin mesleki tükenmişlik üzerinde etkili olmadığını aktarmaktadırlar.

Mesleki kıdem faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kapsamında 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde mesleki öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonucu destekler biçimde mesleki kıdeme bağlı olarak öğretmenlerde öz yeterlik inanç düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmış araştırmalar bulunmaktadır. Algül (2022) araştırmasında, akademik özyeterlik ve mesleki özyeterlik alt boyutlarında farklılaşma olduğunu saptamıştır. Bu saptamaya bağlı olarak; 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 10 yıl ve daha az mesleki kıdemi olan öğretmen gruplarından yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir. Bu saptamalar öğretmenlerin mesleki yaşantılarıyla birlikte edindikleri deneyimlerin kendilerine öz yeterlik inancı sağladığını göstermektedir denilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenler mesleki deneyimlere bağlı olarak öğretmenlik mesleğine karşı yetkinlik ve yeterliklerini arttırmaktadırlar. Öğretmenlik mesleğine dönük olarak lisans düzeyinde alınan eğitimden ziyade uygulamaların mesleki yeterlik kazanmak için daha etkili olduğu söylenebilir. Mesleki kıdeme bağlı olarak öz yeterlik düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşılan başka araştırmalar mevcuttur (Aytaç, 2018; Aslan ve Kalkan, 2018; Karasu, 2018; Karabacak, 2014).

Mesleki kıdem faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kapsamında 11-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu saptama 11-20 yıl aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Tükenmişlik bireylerde zaman içerisinde yaşananlara bağlı olarak ortaya çıkabilecek bir duygu durumudur. Buna bağlı olarak öğretmenlerde görülecek mesleki tükenmişliğin mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşmasının beklenebilecek bir sonuç olacağı söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öz yeterlik inanç düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmış alanyazın araştırmaları mevcuttur (Birkan, 2020; şanlı ve Tan, 2017). Bu ve benzer araştırma sonuçları çalışma sonuçlarına benzer ve destekler niteliktedir. Diğer taraftan farklı araştırma sonuçlarının olduğu da görülmektedir. Araştırmalar mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyini etkilemediğini ortaya koymaktadır (Algül, 2022; Akyürek, 2020; Yılmaz ve Aslan, 2018). Öğretmenlerde görülen mesleki tükenmişliğin süreyle bağlantılı olmasının yanında başkaca faktörlerinde söz konusu olduğu söylenebilir. Görev yapılan sürede karşı karşıya kalınan çalışma koşulları bu duruma etki etmektedir denilebilir. Güneş (2021) çalışmasında, mesleki kıdeme bağlı olarak mesleki tükenmişlik düzeyinde tespit edilen farklılaşma özel okullarda görevli öğretmenlerde görülmekte iken devlet okullarında görevli öğretmenlerde görülmemektedir. Bu durum özel okulların çalışma şartlarıyla açıklanabilir.

Branş faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede branşı sözel alan olan öğretmenler ile branşı beceri alanı olan öğretmenlerin branşı sayısal alan olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde mesleki öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerde görülen mesleki öz yeterlik inancının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmış araştırmalar bulunmaktadır. Algül (2022) araştırmasında benzer biçimde branşı sözel grupta olan öğretmenlerin branşı sayısal grubunda olan öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarını saptamıştır. Bu saptama ölçeğin akademik özyeterlik alt boyutuna ilişkindir. Bu durum sözel derslerin öğrencilere aktarılmasındaki farklılıklar, öğrencilerin sayısal derslerde başarılı olamamaları, merkezi sınav değerlendirmelerindeki sayısal derslerin ağırlığı gibi unsurlar ile açıklanabilir. Bir anlamda akademik sonuçlara bağlı olarak kabul edilmiş bir başarısızlık ve inanç eksikliğinden söz edilebilir. Beceri grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek çıkması da öğretmenlerin söz konusu alandaki özel yetenekleri, öğrencilerin o derse ilişkin değerlendirmelerinde bir standart olmaması ile açıklanabilir. Bu durumda branşı görsel sanatlar, müzik gibi beceri alanları olan öğretmenlerin kendilerine dönük mesleki öz yeterlik inancı taşımaları olağandır.

Branş faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin öğretmenlerin branş değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu farklılaşma tüm branşlar arasında görülmektedir. Buna

göre branşı sayısal alan olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeyleri branşı sözel ve beceri alanları olan öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca branşı sözel alan olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin branşı beceri alanı olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki tükenmişlik algısının en düşük olduğu ortaöğretim öğretmenlerinin branşı beceri alanları olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Branşı görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik gibi beceri alanları olan öğretmenlerin daha düşük mesleki tükenmişlik yaşamaları öğretmenlerin mesleğin icrası sırasında kendilerini baskı altında hissetmemeleri ile açıklanabilir. Söz konusu alanlarda öğrencilerin beceri kazanmaları çok öncelikli bir beklenti değildir ve başarı genel olarak merkezi sınavlar ile akademik alanlar üzerinden değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu serbest alan öğretmenlerin daha az mesleki tükenmişlik düzeyine sahip olmalarını açıklamaktadır denilebilir. Algül (2022) araştırmasında bu sonucu ve yorumlamayı destekler nitelikte saptamalarda bulunmaktadır. Araştırmada, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, Fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında rehberlik ve diğer alan öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin sayısal, sözel ve dil grubunda yer alan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı şekilde düşük olduğu sonucu ortaya konmuştur. Okan ve Yılmaz (2017) ile Babaoğlu (2006) da araştırmasında beceri ve sözel alan öğretmenlerin sayısal alan öğretmenlerinden daha düşük mesleki tükenmişlik hissinde olduklarını saptamıştır. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Tüm sonuçla birlikte değerlendirildiğinde derslerin güçlüğü, haftalık ders saati, merkezi sınavlara bağlı olarak derslere verilen önem öğretmenlerin öğretme sürecini biçimlendirmekte ve süreçte yaşanan öğretime ilişkin güçlüklerle ilgili olarak ta mesleki tükenmişlik algısı artmaktadır denilebilir. Tükenmişliğe neden olan unsurlar arasında öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri sorunluluk duygusu da etkilidir denilebilir. Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı (2014) öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini inceleme konusu edindikleri çalışmalarında bu tespiti destekler biçimde sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine oranla daha yüksek mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum ayrıca öğrencilerin yaş itibarıyla diğer kademedeki öğrencilerden küçük olması ve öğrencilerin tüm ihtiyaçlarıyla ilgilenilmesi gerekmesiyle açıklanabilir. Sınıf öğretmenleri ilköğretim kademesi boyunca öğrencilerin tüm derslerini okutmakla birlikte dört yıl boyunca neredeyse öğrencilerin her durumu ile ilgilenmektedir ve ailelerle etkin bir iletişim içerisinde dirler.

Görev yapılan okul türü faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük öz yeterlik inancı taşıdıkları görüldü de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde değildir. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının görev yapılan okul türüne bağlı olarak farklılaşmaması öğretmenlerin görev yaptıkları süre içerisinde okul programı, amaçları ve öğrenci performanslarına alışmaları ile açıklanabilir. Bu durumla ilgili o okul türünde henüz görev yapmaya başlamış öğretmenlerle yürütülecek bir araştırmanın bu konuda daha anlamlı veriler sunacağı değerlendirilebilir. Algül (2022) çalışmasında bir başka değişken olarak özel okul devlet okulu bağlamında öğretmenlerin öz yeterliklerini inceleme konusu yapmış ve anlamlı düzeyde farklılaşma saptamıştır. Bu saptamada özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görevli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Aynı araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre mesleki öz yeterlik inançları incelenmiş ve ortaokul ve lisede görevli öğretmenler arasında öz yeterlik düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşma görülmemesi okulların genel yapı ve işleyişlerinin benzer olmasıyla ve aradaki farklılığın öğrencilerin yaş aralığıyla sınırlı olmasıyla açıklanabilir.

Görev yapılan okul türü faktörüne bağlı olarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlar:

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük mesleki tükenmişlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türünde görev yapan öğretmenler diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde mesleki tükenmişlik algısına sahip iseler de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde değildir. Algül (2022) Mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığını saptamıştır. Ancak yapılan bu saptama “mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık”, “fiziksel ve duygusal tükenmişlik” ve “meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma” alt boyutlarıyla sınırlı ve özel okul devlet okulu bağlamındadır. Buna göre; özel okullarda görevli öğretmenler “mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık” alt boyutunda devlet okullarında görevli öğretmenlere oranla daha yüksek mesleki tükenmişlik içerisinde dirler. “Fiziksel ve duygusal tükenmişlik” ve “meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma” alt boyutlarında ise devlet okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları daha yüksektir. Güneş (2021) araştırmasında benzer biçimde devlet okullarında görevli öğretmenlerin özel okullarda görev yapan

öğretmenlere oranla daha yüksek mesleki tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar devlet ve özel okullar arasındaki öncelikler, başarı kriterleri, hedefler, başarı değerlendirmeleri, beklentiler, iş güvencesi ve çalışma koşulları ile açıklanabilir. Başka bir çalışmada ise Okan ve Yılmaz (2017) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarısızlık” alt boyutlarında daha düşük düzeyde mesleki tükenmişlik hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mesleki Öz Yeterlik ve Mesleki Tükenmişlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer bir çalışmada Algül (2022), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiye dair; Özyeterlik ölçeğinin alt boyutları olan “Akademik özyeterlik”, “Sosyal özyeterlik”, “Entelektüel özyeterlik” ve “Mesleki özyeterlik” ile Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin “Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık”, “öğrencilere duyarsızlaşma”, “fiziksel ve duygusal tükenmişlik”, “meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma” alt boyutları arasında negatif yönlü çok zayıf bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları Özyeterlik inanç düzeyleriyle mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olması beklenen bir saptamadır denilebilir. Çimen (2007) çalışmasında, özyeterlik inancıyla tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu saptamaya bağlı olarak; öğretmenlerde özyeterlik inancı arttığında mesleki tükenmişlik azalma eğilimi göstereceği söylenebilir. Özyeterlik ve mesleki tükenmişlik arasında saptanan ilişki zayıf olmasına karşın negatif yönlü olması mesleki tükenmişliğin önüne geçebilmek adına veri sunmaktadır. Sonuç olarak öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi daha az olacak ve mesleki tükenmişlik az oranda görülecektir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öz yeterlik, mesleki başarının ön koşulu ve öğretmenlerin hazır bulunuşluğudur. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleğe ilişkin öz yeterlik inançlarının artırılmasına dönük eğitim faaliyetleri düzenlenmeli, hizmet öncesi eğitim döneminde öğretmen adaylarının daha çok uygulamalara dahil olmaları temin edilerek öz yeterlik inancı en başından itibaren elde edilmeye çalışılmalıdır.

Öğretmenlerde görülen mesleki tükenmişliğin en az düzeyde görülmesine hizmet edecek biçimde mesleki tükenmişliğe yol açan güçlüklerin ortadan kaldırılmasına dönük idari ve yapısal düzenlemeler yapılabilir. Mesleki tükenmişliğe yol açan çalışma koşulları, çalışma saatleri gibi konularda iyileştirmeler yapılabilir. Bununla birlikte mesleki tükenmişliğe yol açan farklı unsurların belirlenmesine dönük olarak başkaca araştırmalar yürütülebilir.

Gerçekleştirilecek daha geniş örneklerle yürütülecek çalışmada elde edilecek sonuçlar güvenilirliği artıracaktır. Öte yandan yürütülecek yeni çalışmalarda nitel araştırma yönetiminin kullanılması öğretmenlerden daha spesifik veri toplanmasına hizmet edebilecektir.

KAYNAKÇA

Aksu, A., & Baysal, A. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi(41), 7-24.

Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde Tükenmişlik. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(37), 35-47.

Algül, Z. (2022). Ortaokul ve lise düzeyi öğretmenlerin özyeterlikleri, mesleki motivasyon düzeyleri ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Altunbaş, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Aslan, M., & Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 477-493.

Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi Toplumunda Öğretmenin Tükenmişliği: Teknoloji Kullanımı Ve Tükenmişliği Önlemeye Yönelik Alınabilecek Önlemler. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi(9), 13-26.

Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Academy Journal of Educational Sciences, 2(1), 29-41.

- Babaoğlan, E. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. Doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Birkan, R. (2020). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin iş yaşam dengeleri üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33-53.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin Eğitimcisi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinliklerinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE Dergisi(4), 13-26.
- Çetinkaya, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik algıları. Yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 20-32.
- Demir, E. (2022, 12 09). İstatistik ders notlarım. Academia: https://www.academia.edu/30931820/İstatistik_Ders_Notlarım_E_Demir_2017_pdf adresinden alındı
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve Resmi Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(58), 290-311.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. İlköğretim Online, 16(4), 1753-1767.
- Karabacak, M. S. (2014). Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Akademik.
- Karasu, T. (2018). İmamhatip Ortaokullarında Görev Yapan öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İlişkisi. Sosyal Bilimler Dergisi, 5(20), 325-343.
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği). Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8(16), 269-281.
- Köse, E. T. (2022). Özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere bağlı olarak incelenmesi. Route Educational & Social Science Journal, 9(5), 231-248.
- MEB. (2020, 7 20). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 10 15, 2022 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alındı
- Okan, M., & Yılmaz, K. (2017). Kamu Okullarında Psikolojik Güçlendirme ile Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(1), 16-27.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 103-116.
- Örnek, T. (2020). Okul yöneticilerinde tükenmişlik sendromu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, S., Ercengiz, M., & Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 152-173.

- Şahin, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançları. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(29), 101-120.
- Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(2), 131-142.
- Yavuz, M. (2020). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(55), 1-25.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algıları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, E., & Aslan, S. (2018). Lise Öğretmenlerinde Tükenmişlik, İşdoymu ve Algılanan Sosyal Destek Bursa ili örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, S. E., Yazıcı, N., & Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve Yönetici Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 12(24), 135-157.
- Yüksel, B., Kaner, S., & Şekercioğlu, G. (2008). Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi

İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları ile Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Review of the Relationship Between the Attitudes of Teachers in Primary Schools Regarding Education Practices Through Integration/Integration and the Belief of Classroom Management Self-Sufficiency

ÖZET

Araştırmada, Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu kapsamda öğretmenlerin demografik değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde yürütülen araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 320 öğretmendir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) ve Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği (SYÖİÖ) ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, cinsiyet, branş, fakülte türü, üniversitede özel eğitim dersi alma durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu için iki faktörlü olmalarına bağlı olarak t-testi, mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans testi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Araştırmada, ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum düzeylerinin “Sınıf” alt boyutunda orta düzeyde, “Başarı” alt boyutunda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde, “Okul” ve “Aile” alt boyutlarında ise çok yüksek düzeyde olduğu, sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin “Sınıf yönetimi yeterlik inancı” alt boyutunda, “Sonuç beklentisi” alt boyutunda ve ölçek genelinde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, sınıf yönetimi, öz yeterlik

ABSTRACT


The study aims to examine the relationship between the attitudes of teachers in primary schools in Altındağ district in Ankara and the beliefs of classroom management self-sufficiency through integration/integration, and to determine whether there is a difference in the context of teachers' demographic variables. The sample of the research conducted within this purpose is 320 teachers determined by simple selective sampling method. The research quantitative research method was performed in the relational scan model. The data is collected with the Loss Training attitude Scale (KETÖÇ) and the Class Management Self-Proficiency Inventions Scale (SYÖİÖ). The data obtained was analyzed with a one-way variant test (ANOVA) for the vocational seniority variable, depending on the gender, branch, faculty type, the status of taking special training courses at the university and the fact that they are two factors for the in-service education situation. In the study, the level of attitude for education applications through the fusion/integration of teachers in primary schools is medium to the “Class” sub-level, “Success” sub-size and high to scale, and very high in the “School” and “Family” sub-dimensions, and the level of class management self-sufficiency belief levels are “Class management competency competence faith” at the lower level, The result expectation has been found to be of a medium level in the lower dimension and scale-wide.

Keywords: Inclusive, classroom management, self-efficacy

GİRİŞ

Bireyin aldığı eğitim ile elde ettiği bilgi ve becerilerin bir anlamda geleceğe ilişkin bir yatırım olduğu söylenebilir. Bugün elde edilecek bilgi ve birikimler, geleceği şekillendirecek unsurlardır. Nitekim eğitim sisteminin öncelikli amacı da bireylerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanarak gelişimlerinin sağlanmasıdır (Erden, 2011). Bu noktada eğitim sistemi ve sunulan eğitim öğretim hizmetlerine ilişkin anahtar kelimenin “öğrenme gereksinimi” olduğu söylenebilir.

Öğrenme gereksinimlerinin bireyden bireye farklılık göstermesi, bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlik düzeylerinde görülen farklılıklarıyla açıklanabilir. Yetersizlikten etkilenme düzeyine bağlı olarak bireylerde görülecek farklılıklar dikkate alınarak özel eğitim hizmeti sunulması esastır. Özel eğitim, kişinin yaşadığı yetersizlik ve bireysel farklılıklarına bağlı olarak ortaya çıkan gereksinimlerinin karşılanması için eğitim programının bireyin farklılıklarına bağlı olarak bireyselleştirilerek sunulmasıdır (Tumbull, 2007; akt. Cavkaytar,

Yeliz Çağıl¹ 

How to Cite This Article

Çağıl, Y. (2023). “İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları ile Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6069-6082. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68370>

Arrival: 15 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Ankara, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-9499-6130

2012). Başka bir tanımlamaya göre de özel eğitim, yetersizliğe bağlı olarak bağımsız yaşama ilişkin becerilerde sınırlılıklar yaşayan bireylerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanması için bireysel olarak planlanan ve bir sistematik içerisinde uzman kişilerce uygulanan eğitim öğretim hizmetidir (Eripek, 2005).

Bazı öğrencilerin normal eğitim programlarından yararlanamıyor olmaları, öğrencilerin eğitsel yeterlikleri ve gelişimsel geriliklerinden kaynaklıdır ve bu durum öğrencilerin sahip oldukları performans düzeyine ve gelişimsel özelliklerine bağlı olarak farklı eğitsel modellerin geliştirilmesi ve uygulanmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda özel eğitim öğrencilerine dönük uygulanan “kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları” özel eğitim eğitsel hizmet modellerindedir. MEB bünyesinde resmi bir özel eğitim uygulaması olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, okul öncesi, ilköğretim ve mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı ortaöğretim okullarında tam zamanlı ve yarı zamanlı olarak uygulanabilmekte ve “*özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim*” şeklinde tanımlanmaktadır (RG, 2018).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin benzer şekilde; özel eğitim öğrencilerini mümkün olduğunca akranlarından ayırmadan, gerekli özel eğitim desteği sağlanarak ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak uzmanlarca verilen özel eğitim hizmeti olmasına vurgu yapılarak tanımlandığı, bu ilkelere bağlı olarak ve gerekli koşulların sağlanmasıyla birlikte öğrencilerde beklenen gelişimin sağlanacağına işaret eden alanyazın çalışmaları (Kargın, 2004; Batu, 2000; Atıcı, 2014; Öncül ve Batu, 2005) mevcuttur. Bayar (2015)’da çalışmasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının amaca ulaşması için program, yöntem, araç gereç ve öğretmen yeterlikleri unsurlarının bir arada olmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Sıralanan unsurların tesis edilmesiyle birlikte sunulacak eğitsel hizmet, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimlerini destekleyecektir. Nitekim Köse (2022) sunulan özel eğitim hizmetlerinden beklenen düzeyde fayda sağlanması ve öğrencilerin gelişim alanlarına ilişkin yeterliklerinin artması sunulacak özel eğitim hizmetinin niteliğine bağlı olduğu kadar öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarıyla da ilişkili olduğunu aktarmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin “mesleğe ilişkin öz yeterlik” algıları, özel eğitim hizmetlerinden umulan ölçüde fayda elde edilmesinde öne çıkan bir kavramdır denilebilir.

Öz yeterlik, bireylerin bir alana ilişkin olarak sahip oldukları yetkinliklerinin dışında; o alana dönük biçimde birey olarak kendisine ve yapabileceğine/başarabileceğine olan inançtır (Tschannen Moren ve Hoy, 2001; akt. Çetinkaya, 2019). Başkaca bir alanyazın tanımlamasına göre ise öz yeterlik; ortaya çıkan güçlükler karşısında bireyin, söz konusu güçle baş edebileceğine ilişkin kendisine olan güven düzeyidir (Açıkgöz, 2003). Tanımlamalara bağlı olarak öz yeterliğin kişilerin sahip oldukları potansiyel dönük kendilerine olan inançları olduğu söylenebilir. Son tahlilde öz yeterlik, bireylerin belirli bir alanda sergilenmesi gerekli olan becerileri tasarlayabilmesi, yerine getirebilme kapasitesine dair kendisini değerlendirmesi ve kendisine olan inançtır (Bandura, 1997; akt. Korkut, 2009).

Öz yeterlik kavramı, bireylerin karşılaştıkları güçlükler karşısında gerekli olan uygun reaksiyonda bulunabilmeleri, karşılaşılan durumdan etkilenme düzeyinden çok uygun reaksiyonda bulunabileceklerine duyulan inançla ilgilidir (Bandura, 1994; akt. Çetinkaya, 2019). Bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inançları hem bireylerin düşünme biçimlerini ve motivasyonlarını hem de hareket biçimlerini ve harekete geçmelerini belirleyen bir unsurdur (Üredi ve Üredi, 2005). Tanımlamalardan ve araştırma sonuçlarından görülmektedir ki sahip olunan öz yeterlik inancı kişilerin neler yapabilecekleri ve ne ölçüde yapabileceklerine ilişkin cevaplar içermektedir (Bandura, 1986; akt. Korkut, 2009). Kişiye verilen ve yapması beklenen göreviyle ilgili olarak söz konusu işin yerine getirilme düzeyi kişinin sahip olduğu öz yeterlik inancından etkilenmektedir (Rollinson, Broadfield ve Edwards, 1998; akt. Kesgin, 2006).

Bireylerin sahip oldukları ve yeni oluşacak öz yeterlik inançları, yaşantı deneyimlerinden beslenmekte; kaynağını kişisel tecrübelerden almaktadır (Bandura, 1995; akt. Kesgin, 2006). Dolayısıyla kişilerin pozitif yaşantı deneyimlerinin ve geçmişte benzer durumlarla karşılaşmış olmasının öz yeterlik inancını artıracığı söylenebilir. Nitekim Işık (2001), yürüttüğü araştırmasında; bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inançlarının deneyimlerden ve başarılı tecrübelerden olumlu yönde etkilendiğini, bu yolla bireylerin öz yeterlik inançlarının arttığını aktarmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlik mesleği bağlamında düşünüldüğünde de benzer çıkarımlar yapılabilir. Öğretmenlerin başarılı tecrübeleri ve benzer durumlar ile daha önce karşılaşmış olması yerine getirilmesi beklenen işle ilgili öz yeterlik inancı oluşmasına katkı sağlaması umulmaktadır. Kişilerin meslek yaşamı içerisindeki başarılı deneyimleri, öz yeterlik inançlarının geliştirilmesine ve güçlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Özbek ve Özdil, 2022).

PROBLEM DURUMU

Yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinden beklenen sonuçların elde edilmesi birçok faktörle birlikte öğretmen yeterliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler öğrencilerin bireysel gelişimleri başta olmak üzere diğer amaçlara ulaşılmasına zemin hazırlayacaktır (Deliveli, 2021). Bu sonuca bağlı olarak ve bu beklentiden hareket ile öğretmenlik mesleğine ilişkin okul temelli mesleki gelişim ve öğretmen yeterlikleri çalışılmış ve tüm öğretmenlerin sahip olmaları gerekli yeterlikler listelenmiştir (MEB, 2007). Tüm öğretmenlerin sahip olmaları beklenen mesleki yeterlikler arasında bir alt başlık olarak sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerde bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya konu olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve konuya ilişkin öz yeterlik inançları öğrencilerde umulan gelişimin sağlanması açısından önem kazanmaktadır. Yine bu bağlamda sınıf içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına tabi öğrencinin bulunması da sınıf yönetimine kapsamında başkaca yeterliklere ve yetkinliklere sahip olunmasını gerektirecektir.

Eğitim sistemi içerisinde ulaşılması beklenen hedefler dikkate alındığında bu hedeflere ulaşılması için uygulama alanları olan sınıflarda yürütülen eğitsel çalışmalar ve sınıf yönetiminin önem taşıdığı söylenebilir. Öyle ki sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin küçük ölçekli göstergesi ve ilk derece aşamasıdır. Bu anlamda sınıf yönetiminin nitelik ve kalitesi eğitim yönetimine ilişkin işaretler barındırmaktadır (Ök, Göde ve Alkan, 2006). Sınıf yönetimi, sınıf içi öğretim süreciyle birlikte sınıf dışında sürdürülen faaliyetler ile öğrenci öğretmen etkileşimi unsurlarını da kapsayan bir yönetim sürecidir (Terzi, 2002). Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıftaki etkinliklerini kontrol ve takip etmeye dönük öğrenme öğretme sürecini, sosyal etkileşimleri ve öğrencilerin sergiledikleri davranışları da kapsayan bütünlükte bir yapıdır (Ritter ve Hancock, 2007; akt. Korkut ve Babaoğlu, 2010).

Alanyazın araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamakta bazı güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada karşı karşıya kaldıkları güçlüklerin ilk sırasında öğrencilerin farklı düzeylerde hazır bulunmuşlukları olduğu görülmektedir (Ertürk, 2022). Bireylerin işi ve sosyal yaşam alanı içerisinde elde edecekleri kişisel deneyimleri, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, duygusal/psikolojik durumları öz yeterlik inançlarına kaynaklık eden faktörlerdir (Bandura, 1977; akt. Kazancı, 2022). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, öğrencinin sergilediği davranış problemlerine bağlı olarak olumsuz duygu durumları yaşayabilmektedirler (Köse, 2022). Bu saptamalar birlikte değerlendirildiğinde özel eğitim ihtiyacı olan ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadıkları güçlüklerle ve yaşanması muhtemel problemlere bağlı olarak sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının olumsuz etkilendiği ön görülebilir. Öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli düzeyde eğitim almamış olmaları ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu şubede sınıf yönetimi konusunda başarısız deneyimlerin öğretmenlerde sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

Beklenen düzeyde başarılı olmayan yaşantı tecrübeleri öz yeterlik inancının artmasının önünde bir engel olacaktır. Bu durumun aksi halinde ise yani başarılı deneyimlerle birlikte öz yeterlik inancı artacaktır. Güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olan bireyler başarısızlık yaşamış olsalar da bu başarısızlık öz yeterlik inancında güçlü bir olumsuz etkide bulunmayacaktır. Bir alana ilişkin duyulan öz yeterlik inancının başka alanlara transferi de söz konusudur. Edinilen tecrübelerle ilgili olarak ortaya çıkan öz yeterliğin başka alanlara aktarılması "Genelleme" olarak adlandırılmaktadır ve bu yolla kazanılan tecrübelerin daha güç durumlar karşısında elde edilmiş olması umulur. Sadece kolay durumlara karşısında elde edilmiş başarılarla sahip bireylerin daha güç durumlarla karşılaştıklarında motivasyonları kaybolacak ve öz yeterlik inançları zedeleneyecektir (Bandura, 1995; akt. Kesgin, 2006). Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki yaşantıları içerisinde başarılı deneyimleri sonraki süreçte mesleki başarı elde edebilmek açısından önemlidir denilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerinin deneyimleriyle birlikte meslektaşlarından görecekları ve öğrenecekleri bilgi ve becerilerde öz yeterlik inancı geliştirilmesi adına önemli bir faktördür. Başka bir ifade ile diğer kişilerden izleme ve model alma bireylerin öz yeterlik inancı geliştirme kaynaklarından. Öz yeterlik elde etme kaynağı olarak model alma yönteminin sosyal karşılaştırma yoluyla bireylerde öz yeterlik inancının gelişmesini sağlayacaktır (Kesgin, 2006).

Özel eğitim ihtiyacı olan ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders okutan branş öğretmenleri (İngilizce, Dün Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarının beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir (Kandemir, Kurt ve Apaydın, 2021). Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarından kaynaklı olduğuna işaret eden alanyazın araştırmaları mevcuttur (Kargın, 2004). Diğer yandan öğretmenlerin sahip olmaları beklenen başka bir yeterlik ise sınıf yönetimine ilişkindir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koyan araştırmalar (Erkan, 2020) bulunsun da mevcut koşullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dahil olan özel eğitim öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin bireysel farklılıklarından ve gereksinimlerinden doğan nedenlerle sınıf yönetimini sağlamakta birtakım

güçlükler yaşadıkları söylenebilir. Sınıf yönetimi sağlamada yaşanan güçlüklerin ilk sıralarında ise sınıftaki öğrenciler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı görülmektedir (Erol, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılı kapsamında Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada benimsenen bu genel amaç altında;

1. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
4. İlkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki nasıldır?

Sorularına da yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin mevcut yetersizliklerine ve bu yetersizlikten etkilenme düzeylerine bağlı olarak eğitim sistemi içerisinde özel eğitim modelleri tasarlanmış ve uygulamaya konmuştur. Temel hedef öğrencilerin bağımsız yaşam becerileri edinmelerini sağlamak ve akademik beceriler kazandırmaktır. Akranları ile benzer gelişim özellikleri göstermedikleri bilinen özel eğitim öğrencileri için uygulanan en ılımlı model kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıdır (Eripek, 2005). Modelde özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin akranlarından ayrılmadan olabildiği ölçüde birlikte eğitim sürecine dahil olmaları esastır (RG, 2018). Tüm bunların yanında uygun özel eğitim modelleri düzenlenmiş ve öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlamak üzere uygulamaya konulmuş ise de uygulama neticelerinin beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Nayır ve Karaman Kepenekçi, 2013).

Öğrencilerin gelişimlerini hedefleyen ve geleceğin inşası anlamına gelebilecek eğitim ile umulan bu sonuçların gerçekleşmesinin temel unsurlarından önde geleni öğretmenlerin mesleğe ilişkin yeterlikleridir denilebilir. Bu bağlamda araştırma konusu edindiğimiz sınıf yönetimi öz yeterliği, öğretmenlerin diğer tüm amaçların gerçekleşebilir olmasını sağlayacak başat roldedir. Özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasında daha çok sınıf içi etkinlikler ve sınıf yönetimine ilişkin kurallar dizini sonraki eğitim kademelerine taşıyacak önemli değerler ve yetkinlikler içermektedir.

Son yıllarda özel eğitim öğrencilerinin sayısı genel nüfusa oranla değerlendirildiğinde hızlı bir artış göstermektedir (Diken, 2012). Bu artış ve en ılımlı özel eğitim modeli olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları birlikte değerlendirildiğinde, her eğitim kademesinde tüm öğretmenlerimizin ders okuttukları sınıflarda özel eğitim öğrencisi olduğu, an itibarıyla yoksa da yakın gelecekte olacağı anlamına gelmektedir. BU gerçeklik öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönük tutumları konusuna önem katmaktadır. Öyle ki beklenen başarının ilk adımı öğretmenlerin sahip olacakları tutuma bağlı olacaktır.

Ayrıca genel bir değerlendirme olarak öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerinin sınıfta başarılı uygulamalar hayata geçirilebilme bakımından sahip olunması gereken önemli bir mesleki yeterlik olarak karşımızda durmaktadır. Özellikle ilkokul kademesi düzeyinde ders okutan branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin sahip olacakları sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançları etkin bir mesleki performans sergilenmesi için ihtiyaç duyulacak ön koşul bir duygudur denilebilir.

İlkokul kademesinde görevli sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inanç düzeyleri, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönük tutumları önemli iki başlık olarak değerlendirilmektedir. Sınıf yönetimine ilişkin sahip olunan öz yeterlik inanç düzeylerinin nelerden etkilendiği başka bir ifade ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönük tutum düzeylerinin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerini ne ölçüde etkilediği bu bakımdan araştırmaya değer görülmektedir. Bu sayede elde edilecek sonuçlar ışığında önermelerde bulunulabilecek, araştırmayla ulaşılabilecek engel durumların ortadan kaldırılmasına

dönük somut uygulamalar hayata geçirilebilecektir. Ayrıca araştırma bulgularının da başkaca araştırmalara kaynaklık edeceği umulmaktadır.

Sayıtlar

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada araştırmaya dahil olan öğretmenlerin araştırma amacına hizmet edecek nitelikte cevap verebilmelerini sağlayacak mesleki deneyimde oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, gerçekleştirildiği 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle Ankara ili Altındağ ilçesindeki ilkokullar, belirlenen ilkokullarda görevli öğretmenler ve örnekleme dahil edilen öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada, ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede yürütülen araştırma betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde desenlendirilmiştir. Karasar (2014)'a göre tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeye çalışan bir yaklaşımdır.

Evren ve Örneklem

Yürütülen bu araştırmanın evreni Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan 56 ilkokul ve bu okullarda görevli 1430 öğretmenlerdir. Örneklem ise evren içerisinde %95 güvenirlilik seviyesi ve %5 hata payı dikkate alınarak basit seçkisiz yöntemle belirlenen 320 öğretmendir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Ankette; katılımcılara ait cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, üniversite döneminde özel eğitim konusunda eğitim alınıp alınmadığı ve özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmadığı konusunda veri toplamak için 6 sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü ve araştırma verilerini elde etmek üzere Laçın ve Taşlıbeyaz (2020) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği" (KETÖÇ) ile Çetin (2013) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği" (SYÖİÖ) yer almaktadır.

Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ), "Sınıf", "Okul", "Aile" ve "Başarı" olarak 4 faktörlü ve 5'i ters olmak üzere toplam 12 maddelidir. Ölçek, "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Emin değilim", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" ifadelerinden oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, "Sınıf" faktörü için .86, "Okul" faktörü için .72, "Aile" faktörü için .76, "Başarı" faktörü için .74 ve ölçek geneli için .74 olarak hesaplanmıştır (Laçın ve Taşlıbeyaz, 2020).

Sınıf Yönetimi Öz yeterlik İnançları Ölçeği (SYÖİÖ), "Sınıf yönetimi yeterlik inancı" ve "Sonuç beklentisi" olmak üzere 2 faktör içermektedir. "Sınıf yönetimi yeterlik inancı" faktörü 8 madde, "Sonuç beklentisi" 7 madde olmak üzere ölçekte toplam 15 madde yer almaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Emin değilim", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" ifadelerinden oluşan 5'li likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, "Sınıf yönetimi yeterlik inancı" faktörü için .76, "Sonuç beklentisi" faktörü için .77 ve ölçek geneli için .81 olarak hesaplanmıştır (Çetin, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin araştırma amacına uygun olacak biçimde hangi tür testler yapılacağına belirlenmesine dönük olarak normallik dağılımlarına bakılmış, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık değeri ,597, basıklık değeri 1,01 olarak, Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık değeri ,114, basıklık değeri 1,73 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmış ve araştırma analizlerinin parametrik testlerle yapılmasına karar verilmiştir. Tabachnick ve

Fidell (2013)'e göre bir verinin dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile + 2 aralığında olmaları gerekmektedir.

Bu saptamaya bağlı olarak her iki ölçekten elde edilen veriler, cinsiyet, branş, fakülte türü, üniversitede özel eğitim dersi alma durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu için iki faktörlü olmalarına bağlı olarak t-testi, mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile analizleri yapılmıştır. Değişkenler arası ilişkinin belirlenmesine dönük olarak ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonundan yararlanılmıştır.

Analizlerde öğretmenlerin, Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeğiyle tutum düzeylerini, Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeğiyle inanç düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen ortalamalar değerlendirilirken 5'li likert tipte olan her iki ölçek için en düşük 1, en yüksek 5 puan dikkate alınarak; 1,00-1,80 arası çok düşük, 1,81-2,60 arası düşük, 2,61-3,40 arası orta, 3,41-4,20 arası yüksek ve 4,21-5,00 arası çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği için yüksek puan ortalaması yüksek tutum, Sınıf Yönetimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği için yüksek puan ortalaması yüksek inanç düzeyi anlamına gelmektedir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmaya dahil olan ilkökul öğretmenlerine ilişkin demografik bulgulara, araştırmanın amaçlarına dönük elde edilen bulgulara ve araştırma konusu bağlamında alanyazın tartışmalarına yer verilmiştir.

Demografik Bulgular

Araştırma örnekleme dahil olan ilkökulda görevli 320 öğretmene ait cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, üniversite döneminde özel eğitim konusunda eğitim alınıp alınmadığı ve özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alınıp alınmadığına ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ait demografik veriler

Örnekleme ait demografik veriler	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	259	80,9
	Erkek	61	19,1
Branş	Sınıf öğretmenliği	270	84,3
	Diğer	50	15,7
Mesleki kıdem	5 yıl ve daha az	21	6,7
	6 – 10 yıl	18	5,6
	11 – 15 yıl	86	27,0
	16 – 20 yıl	98	30,3
	21 yıl ve fazla	97	30,3
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	259	80,9
	Diğer	61	19,1
Üniversitede Özel Eğitim dersi alma durumu	Aldım	115	36,0
	Almadım	205	64,0
Hizmet içi eğitim alma durumu	Aldım	219	68,5
	Almadım	101	31,5

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan ilkökulda görevli 320 öğretmenden 259'u kadın, 61'i erkek, 270'i sınıf öğretmeni, 50'si İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 5 yıl ve daha az mesleki kıdemi olanların sayısı 21, 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olanların sayısı 18, 11-15 yıl mesleki kıdemi olanların sayısı 86, 16-20 yıl mesleki kıdemi olanların sayısı 98 ve 21 yıl üzeri mesleki kıdemi olanların sayısı 97'dir. Öğretmenlerin 259'u Eğitim Fakültesi mezunu iken 61'i diğer fakültelerden mezun ve formasyon ile atanmışlardır. Yine üniversite eğitimi zamanında Özel Eğitim konusunda ders alanların sayısı 115 iken almayan öğretmen sayısı 205'tir. Son olarak meslek yaşantısı içerisinde Özel Eğitim alanında hizmet içi kurs ve seminerlere katılım sağlayan öğretmen sayısı 219 iken konuyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almayan öğretmenin sayısı 101 olduğu görülmektedir.

Araştırma Bulguları

Araştırma amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilen analizlere bağlı olarak elde edilen saptamalara aşağıda sırası ile yer verilmiştir.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutum düzeyleri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmaya dahil olan ilkökullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ilişkin tutum düzeyleri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarına dair saptamalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ilişkin tutum ve sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyleri

Ölçek	Boyut	n	\bar{x}	Std. Sap.
KETÖÇ	Sınıf	320	3,28	,479
	Okul		4,48	,508
	Aile		4,64	,659
	Başarı		3,97	,560
	Ölçek Geneli		4,08	,332
SYÖİÖ	Sınıf yönetimi yeterlik inanç		3,34	,462
	Sonuç beklentisi		3,35	,628
	Ölçek Geneli		3,34	,442

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum düzeyleri “Sınıf” alt boyutunda $\bar{x} = 3,28$, “Okul” alt boyutunda $\bar{x} = 4,48$, “Aile” alt boyutunda $\bar{x} = 4,64$, “Başarı” alt boyutunda $\bar{x} = 3,97$ ve ölçek genelinde $\bar{x} = 4,08$ aritmetik puan ortalamasına sahiptirler. Bu verilere göstermektedir ki; ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum düzeyleri “Sınıf” alt boyutunda orta düzeyde, “Başarı” alt boyutunda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde, “Okul” ve “Aile” alt boyutlarında ise çok yüksek düzeydedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyleri “Sınıf yönetimi yeterlik inanç” alt boyutunda $\bar{x} = 3,34$, “Sonuç beklentisi” alt boyutunda $\bar{x} = 3,35$ ve ölçek genelinde $\bar{x} = 3,34$ aritmetik puan ortalamasına sahiptirler. Bu verilere göstermektedir ki; ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları her iki alt boyutta ve ölçek genelinde orta düzeydedir.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Araştırmaya dahil olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumlarının cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte türü, üniversitede özel eğitim dersi alma durumu ve özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’te aktarılmıştır.

Tablo 3. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları

Demografik Veriler	Grup	n	\bar{x}	s	t	p
Cinsiyet	Kadın	259	4,10	,334	,421	,007
	Erkek	61	3,97	,304		
Branş	Sınıf Öğretmenliği	270	4,05	,341	-3,77	<0,01
	Diğer	50	4,25	,207		
Mezun olunan Fakülte türü	Eğitim Fakültesi	259	4,05	,346	-2,62	,009
	Diğer	61	4,19	,241		
Üniversitede özel eğitim dersi alma	Aldım	115	4,05	,333	-1,11	,265
	Almadım	205	4,09	,331		
Hizmet içinde özel eğitim dersi alma	Aldım	219	4,09	,345	1,25	,209
	Almadım	101	4,04	,299		

Tablo 3’te görüldüğü gibi ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları cinsiyet, branş ve mezun olunan fakülte türüne bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır ($p < ,05$).

Saptanan farklılaşmaya bağlı olarak kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,10$) erkek öğretmenlere göre, diğer branş öğretmenlerinin ($\bar{x} = 4,25$) sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{x} = 4,05$), diğer fakülte türlerinden mezun öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,19$) Eğitim Fakültesi’nden mezun olan öğretmenlere göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmaya dahil olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA test sonuçları Tablo 4’te aktarılmıştır.

Tablo 4. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları

Mesleki Kıdem	f, \bar{x} ve SS değerleri			ANOVA Sonuçları													
	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO	f	p	Farklar							
(a) 5 yıl ve az	21	4,12	,246	G. Arası	1,912	4	,478	4,557	,001	b > d							
(b) 6 – 10 yıl	18	4,33	,261								G. İçi	27,483	262	,105			
(c) 11 – 15 yıl	86	4,15	,336												Toplam	29,396	266
(d) 16 – 20 yıl	98	4,01	,395														

(e) 21 yıl ve fazla	97	4,03	,249
Toplam	320	4,08	,332

b > e

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır ($p < ,05$).

Saptanan farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye dönük olarak gerçekleştirilen Post Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum düzeyleri mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeydedir.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Araştırmaya dahil olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte türü, üniversitede özel eğitim dersi alma durumu ve özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Tablo 5'te aktarılmıştır.

Tablo 5. İlkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçları

Demografik Veriler	Grup	n	\bar{x}	s	t	p
Cinsiyet	Kadın	259	3,40	,405	3,75	,037
	Erkek	61	3,11	,513		
Branş	Sınıf Öğretmenliği	270	3,34	,466	-1,106	,916
	Diğer	50	3,350	,284		
Mezun olunan Fakülte türü	Eğitim Fakültesi	259	3,33	,410	-1,603	,549
	Diğer	61	3,38	,561		
Üniversitede özel eğitim dersi alma	Aldım	115	3,40	,445	1,513	,131
	Almadım	205	3,31	,438		
Hizmet içinde özel eğitim dersi alma	Aldım	219	3,33	,409	-1,537	,592
	Almadım	101	3,36	,509		

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç branş, mezun olunan fakülte türü, üniversitede özel eğitim dersi alma ve hizmet içi özel eğitim dersi alma durumlarına göre farklılaşmazken öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır ($p < ,05$).

Saptanan farklılaşmaya bağlı olarak kadın öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,40$) erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmaya dahil olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA test sonuçları Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 6. İlkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları

Mesleki Kıdem	f, \bar{x} ve SS değerleri			ANOVA Sonuçları						
	n	\bar{x}	s	Var. K.	KT	df	KO	f	p	Farklar
(a) 5 yıl ve az	21	3,68	,638	G. Arası	3,80	4	,950	5,163	,001	a > c
(b) 6 – 10 yıl	18	3,60	,395							
(c) 11 – 15 yıl	86	3,33	,365	G. İçi	48,212	262	,184	5,163	,001	a > d
(d) 16 – 20 yıl	98	3,25	,398							
(e) 21 yıl ve fazla	97	3,32	,459	Toplam	52,013	266	,184	5,163	,001	a > e
Toplam	320	3,34	,442							

Tablo 6'da görüldüğü gibi ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaşmaktadır ($p < ,05$).

Saptanan farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye dönük olarak gerçekleştirilen Post Hoc Tukey HSD testi sonuçlarına göre 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Araştırmaya dahil olan ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere gerçekleştirilen Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları Tablo 7’de aktarılmıştır.

Tablo 7. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Düzy	n	r	p
Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum	320	,377	<,001
Sınıf yönetimi öz yeterlik inancı			

Tablo 7’de görüldüğü gibi ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde çok yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=,377$; $p<,001$).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara bağlı biçimde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırma Sonuçları

Araştırma verilerine dayalı olarak ve araştırma amaçları kapsamında elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutum düzeyleri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya dahil olan ilkokullarda görevli öğretmenlerden toplanan verilere bağlı olarak öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutum düzeyleri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırmada, ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutum düzeylerinin “Sınıf” alt boyutunda orta düzeyde, “Başarı” alt boyutunda ve ölçek genelinde yüksek düzeyde, “Okul” ve “Aile” alt boyutlarında ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin “Sınıf yönetimi yeterlik inancı” alt boyutunda, “Sonuç beklentisi” alt boyutunda ve ölçek genelinde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin okuttukları sınıf içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olmasını istemediklerini, bu öğrencilerin sınıf düzenini bozacaklarına dönük bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Sınıfında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin istenmemesine dönük bu tutum öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli düzeyde eğitim almamış olmaları ve konu kapsamında kendilerini yeterli görmüyor olmaları ile açıklanabilir. Kargın (2004) çalışmasında, öğretmenlerin özel eğitim öğrencileri ile gerektiği niteliklerde çalışabilecek mesleki yeterliğe sahip olmadıklarını ve bir şekilde eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişimlerinin sağlanabilmesi için okul aile iş birliğinin önemli olduğuna inandıkları ve öğretmen olarak ailelerin desteğine ihtiyaç duyduklarına dönük bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil olan özel eğitim öğrencilere ihtiyaç duydukları ölçüde zaman ayıramadıklarını ve ne yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşan Nayır ve Karaman Kepenekçi (2013) aynı çalışmalarında diğer öğrencilerin özel eğitim öğrencilerini dışladıklarını saptamışlardır. Bu durum beraberinde sınıf yönetimi konusunda güçlükler yaşanmasına kaynaklık edecek bir faktör olarak değerlendirilebilir. Akranlarında farklı ve geriden gelen bir gelişim seyreden kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil öğrencilerde umulan ilerlemenin elde edilebilmesi öğretmen performansına bağlı olduğu kadar ailelerin sürece katkısı ve desteğine de bağlı olmasıyla ilişkilidir. Nitekim araştırma sonuçları özel eğitim hizmetlerinin öğrencilerde beklenen faydayı sağlamanın ailelerin yaklaşımlarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Günay, 2021). Aydın Dalga (2019) ve Şengün (2022) ise çalışmalarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil olan başka bir ifade ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim gösterebilmelerinin öğretmenlerin sistematik bir çalışma yürütmelerine, bireysel farklılıklara bağlı biçimde öğretimin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabileceğini aktarmaktadırlar. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde özellikle ilkokullara devam eden öğrencilerin yetersizliklerine bağlı olarak ortaya çıkan öğrenme gereksinimlerinin karşılanması öğretmenlerin konuya dönük tutumları ile doğrudan ilişkilidir denilebilir. Sonuç itibarıyla tüm öğretmenlerin sahip olmaları gerekli mesleki yeterlikler arasında öğrenciyi tanıma, program uyarlama ve alan bilgisi gibi yeterlikler bulunmaktadır (MEB, 2010) ve öğretmenlerden bu yeterlikleri sergilemeleri beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen, ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerine ilişkin sonuçlara bağlı olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli sayılabilecek düzeyde öz yeterlik inancı taşımadıkları saptanmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Aküzüm ve Özdemir Gültekin (2017) çalışmalarında sınıf yönetimi becerileri konusunda öğretmenlerin kendilerini oldukça yeterli gördüklerini saptamışlardır. Benzer biçimde Erkan (2020) da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının sonuç beklentisi, sınıf yönetimi yeterlik inancı alt boyutları ve ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbulut ve Aküzüm (2021)'de araştırmalarında; öğretmenlerin öz yeterlik ve alt boyutlarında çok üst düzeyde bir inanca sahip olduklarını saptamışlardır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yüksek düzeyde beceriye sahip olduklarına inandıkları yönünde saptamanın yapıldığı başka bir çalışma ise Yüksel (2013)'in Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi çalışmasıdır. Araştırmada ulaşılan sonuca benzer başkaca alanyazın araştırmaları da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda genel itibarıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli düzeyde düzenleme ve planlama yapamadıkları ve süreçte güçlükler yaşadıklarını işaret etmektedir. Erol (2006) gerçekleştirdiği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin bir kısmının sınıf yönetimini sağlamak üzere olması gereken düzenlemeleri yapmadıklarını, özellikle istenmeyen problem öğrenci davranışlarının sağaltımında uygun yöntem ve modeller belirlemede yetersiz kaldıklarını saptamıştır. Kırbaş ve Atay (2017) da araştırmalarında, etkili bir sınıf yönetimi için derslerin mümkün olduğu ölçüde etkinlik ağırlıklı ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla işlenmesinin, sınıf içi uygun davranışların neler olduğunun öğrencilerle birlikte belirlenmesinin, okul aile öğretmen iş birliğine dayalı uygulamaların ve öğrencileri tanımaya dönük faaliyetlerin planlanmasının önemli olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin sadece bilgi aktarmak olmadığı, beraberinde içerisinde yönetsel birtakım becerilerin de taşınmasının gerekli olduğu bir uzmanlık alanı olduğu değerlendirildiğinde ayrıca sınıf içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları dahilinde özel eğitim öğrencisinin de olduğu düşünüldüğünde sınıf yönetimine ilişkin oldukça yetkin olmak gerektiği söylenebilir.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumlarının cinsiyet, branş ve mezun olunan fakülte türüne değişkenine bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kapsamında erkek öğretmenlere oranla kadın öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerine oranla diğer branşlar (İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmenlerinin, Eğitim Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlere oranla diğer fakülte türlerinden mezun olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca, ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumlarının 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehinde mesleki kıdemi 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde bazı değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin tutum farklılıklarının ortaya çıktığı sonucuna ulaştığı çalışmalarında Fazlıoğlu ve Doğan (2013), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin tutum düzeylerinin öğretmenlerin yaş ve branş değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığını saptamışlardır. Buna göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin olumlu tutumları artmaktadır. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha olumlu tutuma sahip olduklarıdır. Bu sonuç araştırma sonucundan farklılaşmaktadır. Bu araştırmada farklı olarak İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarındaki öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucu söz konusudur. İki araştırma arasında görülen bu farklılık araştırma örnekleme ile açıklanabilir. Fazlıoğlu ve Doğan (2013)'in araştırmalarındaki branş öğretmenleri ortaokullarda görevli öğretmenlerdir. Bu araştırmada ise ilkokullarda görevli branş öğretmenleri ile çalışılmıştır.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar

İlkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının branş, mezun olunan fakülte türü, üniversitede özel eğitim dersi alma durumu ve hizmet içi özel eğitim dersi alma durumlarına göre farklılaşmazken öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı sayılabilecek düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kapsamında erkek öğretmenlere oranla kadın öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca ilkokullarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç kapsamında 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin de 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek sınıf yönetimi öz yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Mesleki kıdeme bağlı

olarak sınıf yönetimi öz yeterlik inancının da artacağı varsayılabilir bir durumun aksine araştırmada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi öz yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin yeni yaklaşımlara ve konuya ilişkin bilgilerin güncelliğine ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki yıpranmayla birlikte yaşa bağlı olarak ilkököl öğrencileriyle olması gereken nitelikte iletişim kuramamalarına bağlanabilir. Öyle ki öğretmenlerin sınıf yönetimin konusunda karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmesi için öğrenci ile göz teması kurma, sorunu anlamaya çalışma, jest ve mimik hareketleriyle uyarma, sorumluluk verme, öğrenciyle özel konuşma gibi davranışlar sergilenmesi gerekmektedir (Aküzüm ve Nazlı, 2017) ve bu davranışların sergilenmesinde mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin daha esnek ve rahat oldukları söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçtan farklı olarak “Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi” araştırmasında Deliveli (2021) sınıf yönetimi öz yeterlik inancı ile öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu saptamıştır. Bu saptamaya bağlı olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sınıf yönetimi becerilerine ilişkin inanç düzeylerinin de arttığı; cinsiyet değişkenine göre sonuçlara bakıldığında ise sınıf yönetimi öz yeterlik inancının kadınlar lehinde farklılaşma olduğu görülmektedir.

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye dair bulgular

Araştırma amaçları dahilinde ve yapılan analizler çerçevesinde son olarak ilkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dönük tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yararlandığı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inancı arasında anlamlı sayılabilecek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna benzer başkaca alanyazın araştırma bulguları bulunmaktadır. Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe (2018), kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesini amaçladıkları araştırmalarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitime devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin beklenen becerilere sahip olmadıklarını, sınıf yönetiminde etkili olabilecek stratejileri kullanamadıklarını saptamışlardır. Bu sonuç ta kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönük tutumun öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeylerinin belirleyici unsurlarından olduğunu işaret etmektedir. Görülmektedir ki, sınıfında özel eğitim öğrencisi olan tüm öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri sergilemeleri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inancına sahip olmaları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin sahip olacakları bilgiye ve bu konuya dönük geliştirdikleri tutuma bağlıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönük tutum ile sınıf yönetimi öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin çalışma konusu yapıldığı alanyazın araştırmasında Deliveli (2021), araştırmasında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin tutum ölçeği ile sınıf yönetimi öz yeterlik inancı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunduğunu; fiziksel düzen, plan program, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler, davranış yönetimi değişkenleriyle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yeterliklerine etkisinin %45,2’ini açıkladığı ve pozitif yönde anlamlı sayılabilecek düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin tutumlarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarına etkisinin inceleme konusu yapıldığı bu araştırmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir

- ✓ Öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme konusunda kapsamlı ve nitelikli hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmalıdırlar. Öyle ki araştırma bulguları öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları konusunda kendilerini yeterli görmediklerini işaret etmektedir. Daha önce lisans düzeyinde ya da hizmet içi faaliyet kapsamında eğitim almış olan öğretmenlerde de konu bağlamında kendilerini yeterli görmedikleri, eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı sayılabilecek bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Bu saptamaya bağlı olarak alınan eğitimlerin öğretmenlerde tutum ve inanç boyutlarıyla bir farklılaşmaya neden olmadığı, başa bir deyişle eğitimlerden beklenen sonuçların elde edilmediği söylenebilir.
- ✓ Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmiş özel eğitim öğrencisi olan sınıflarda ders okutan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarını artırmaya dönük mesleki gelişim faaliyetleri planlanmalı ve uygulanmalıdır. Genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerine ilişkin yük düzeyde öz yeterlik inancına sahip oldukları görülse de sınıfta özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olması halinde neler yapılması gerektiği konusunda yetersizlik yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, klasik hizmet içi eğitim anlayışından ziyade daha çok uygulamaya dönük ve mesleki deneyimlerin paylaşılacağı okul temelli mesleki

gelişim, öğretmen hareketlilikleri, örnek ve güzel uygulamalar gibi modellerle bilgi ve becerilerinin artırılması hedeflenmelidir.

- ✓ Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen tutumları daha geniş evren ve örneklem ile çalışılabilir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik değişkenlerine bağlı cinsiyet, branş ve mezun olunan fakülte türünde farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Bu saptamalara bağlı olarak beklenenin aksine branş öğretmenlerinin ve Eğitim Fakültesi haricindeki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yürütülecek yeni araştırmalar ile bu farklılaşmalar detaylandırılabilir.
- ✓ Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının sadece cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerde sınıf yönetimi öz yeterlik inancına etki edebilecek başkaca değişkenlere bağlı olarak da araştırmalar yürütülmesi önerilebilir. Yürütülecek araştırmaların nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesi de daha farklı perspektifler ortaya konabilmesine hizmet edecektir.
- ✓ İlkokullarda görevli öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlik inanç düzeyi arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olmasına bağlı olarak bu ilişkinin derinlikli araştırılması, ilkokul haricinde başka eğitim kademelerine genişletilmesi önerilebilir. Böylelikle saptanan bu ilişkinin, öğrencilerin yaş ve sınıf seviyeleri ile ilkokullarda sürdürülen sınıf öğretmenliği değişkeninin olumlu ya da olumsuz etkisinin ortaya konması mümkün olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbulut, E. ve Aküzüm, C. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi(39), 74-91.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. International e-Journal of Educational Studies, 1(2), 88-102.
- Aküzüm, C. ve Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(12), 88-107.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında karşılaştığı zorluklar. Turkish Studies, 9(5), 279-291.
- Aydın Dalga, R. (2019). Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.
- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 71-85.
- Cavkayar, A. (2012). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Dü.) içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği (SYÖİÖ) Geliştirme Çalışması. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(12), 299-310.
- Çetinkaya, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deliveli, K. (2021). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi. Doktora tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Diken, İ. H. (2012). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Dü.) içinde, Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 409-447). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2011). Eğitim Bilimlerine Giriş (6 b.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Eripek, S. (2005). Zeka Geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erkan, İ. (2020). Enneagram modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ertürk, R. (2022). Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik algıları: nitel bir analiz. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1), 52-75.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 223-234.
- Günay, Y. E. (2021). Bütünleştirme eğitimi uygulamalarında destek eğitimi hizmetleri ile ilgili öğretmen, aile ve idareci görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Işık, İ. (2001). Öz- Yeterlilik İnancı Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H. ve Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 8(1), 44-51.
- Kandemir, M. A., Kurt, K. ve Apaydın, Z. (2021). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7), 15-34.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 1-13.
- Kazancı, G. (2022). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği). Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kırbaş, Ş. ve Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(28), 517-538.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(26), 146-156.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Köse, E. T. (2022). Özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere bağlı olarak incelenmesi. Route Educational & Social Science Journal, 9(5), 231-248.
- Laçın, E. ve Taşlıbeyaz, H. F. (2020). Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ) - Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 120-133.
- MEB. (2007). Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu; Okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Nayır, F. ve Karaman Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(2), 69-89.
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2006). İlköğretimde öğretmen öğrenci etkileşiminde sınıf yönetimi kurallarının etkisi. Milli Eğitim Dergisi(145).

- Öncül, N. ve Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2), 37-54.
- Özbek, D. ve Özdil, A. N. (2022). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile sınıf öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişki. International Social Sciences Studies Journal, 8(103), 3448-3461.
- RG. (2018). T.C. Resmi Gazete (30471, 7 Temmuz 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şengün, H. (2022). İlkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston: Pearson.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. Milli Eğitim Dergisi(155-156), 162-169.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 1-8.
- Yüksel, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öğretmenlere Karşı Yapılan Zorbalıklara İlişkin Yönetici Görüşleri

The Views Of Administrators On Bullying Against Teachers

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklara ilişkin yönetici görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “Zorbalık kavramının tanımı nedir?” “Öğretmene karşı zorbalığın nedenleri nelerdir?” ve “Öğretmene karşı zorbalığın üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?” sorularına cevap aranmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgu bilim deseni kullanılarak düzenlenmiştir. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde tipik durum örneklem tekniği ile seçilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar Bayburt ili Merkez ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan 10 yöneticiden meydana gelmektedir. Katılımcılara Y1,Y2,Y3...ve Y10 şeklinde kod isimleri verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimleyici anlayışla analiz edilmiştir. Buna göre yöneticiler zorbalık kavramını zorlayıcı güç, zarar verme davranışı, dayatma ve rahatsız etme olarak gördüklerini belirtmişler ayrıca zorbalık kavramı yerine baskı ve şiddet kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar zorbalığın nedeni olarak çevre, aile ve sosyal medyanın etkili olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmamızda zorbalıkla mücadele farklı temalar altında değerlendirilmiştir. Katılımcılar zorbalığı önlenmesi için öğrencilere ve velilere eğitimler verilmesi, caydırıcı yasalar çıkarılması, öğretmenlere motivasyon artırıcı hizmet içi eğitimler planlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacılar, öğretmenlere karşı yapılan zorbalığın kabul edilmesi mümkün olmayan bir davranış olup, öğretmenlerin işbaşında daha fazla değer görmeleri gerektiği sonucuna varmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Zorbalık, Zorbalık Türleri

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the managers' views on bullying against teachers in depth. For this purpose, “What is the definition of the concept of bullying?” “What are the reasons for bullying against the teacher?” and “What should be done to overcome bullying against the teacher?” answers to your questions are being sought. This study was organized using case science design within the framework of qualitative research method. The study group was formed within the framework of the purposeful sampling method. The participants were selected by the typical situation sampling method. It consists of 10 managers working in the National Education Directorate of the Central district of Bayburt Province. Participants Y1,Y2,Y3...Code names are given in the form of Y10. Interviews were conducted using semi-structured interview technique. The data obtained were analyzed with descriptive understanding. According to this, managers stated that they see the concept of bullying as coercive force, harming behavior, imposition and disturbing, and also stated that they use pressure and violence instead of the concept of bullying. Managers have stated that the environment, family and social media are effective as the cause of bullying. In our research, the fight against bullying was evaluated under different themes. Participants made suggestions such as providing trainings to students and parents to prevent bullying, passing deterrent laws, planning motivation-enhancing in-service trainings for teachers. The researchers concluded that bullying against teachers is an unacceptable behavior and that teachers should see more value at work

Keywords: Education, Teacher, Bullying, Types of Bullying

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmaları ve içinde bulundurduğu toplumun refah düzeyinin yükselmesi için en önemli etkenlerden biri hiç şüphesiz eğitimidir. Eğitim ile kalkınma arasında çok kuvvetli bir bağ bulunmakta olup, bunun neticesinde birçok ülke eğitime yönelik ayrılan bütçeleri yatırım kapsamında değerlendirmektedir (Günkör, 2017). Bu değerlendirme neticesinde ülkeleri kalkındırmak, güçlendirmek için eğitimin kalitesini, eğitimin var olan düzeyini arttırmanın gerekliliği bütün ülkeler tarafından kabul görmüş ortak bir realitedir (Taş, 2007). Eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülmesi ise öğretmene bağlıdır (Gül, 2004). Eğitim kurumlarındaki başarı, yetkin öğretmenler olmadan istenilen düzeye çıkartılamaz (Seferoğlu, 2004). Okul, istenilen hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanmış faaliyetler örüntüsü olmakla birlikte en önemli unsuru öğretmendir (USNC, 2004). Ancak son yıllarda yazılı ve görsel medyada eğitimin olmazsa olmazı olan öğretmenlerin şiddet olaylarına sıklıkla maruz kaldığı görülmektedir. Örneğin Konya’da İngilizce Öğretmeni olarak görev yapan M.Ö.’ye ödevini sorduğu öğrencisi tarafından yumruklu saldırıya uğraması haberi mevcuttur (Hürriyet, 2019). Yine başka bir örnekte ise Kayseri’de görev yapan M.A.’nın öğrencisi F.Ş tarafından yumruklu saldırısına uğraması sonucunda başını beton zemine

Adem Bayar ¹ 
Murat Aydın ² 

How to Cite This Article

Bayar, A. & Aydın, M. (2023). “Öğretmenlere Karşı Yapılan Zorbalıklara İlişkin Yönetici Görüşleri” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6083-6093. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68506>

Arrival: 22 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Amasya, Türkiye ORCID NO: 0000-0002-8693-9523

² Amasya Üniversitesi, YL Öğrencisi, Amasya, Türkiye ORCID NO: 0000-0001-7521-5856

çarpmasıyla hayatını kaybetmesi haberi bulunmaktadır (CNNTürk, 2015). Başka bir haber kaynağında Kütahya İlinde öğretmen olarak görev yapan R.Ö'nün 11. Sınıf öğrencisi tarafından darp edilerek beş gün iş göremezlik raporu alması gibi haberler yer almaktadır (Habertürk, 2022).

Eğitim paydaşlarının en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlere uygulanan zorbalıklar öğretmenlerin motivasyonlarını ve çalışma hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Zorbalığa maruz kalan öğretmenlerin psikolojik ve fiziksel yönden sağlıkları olumsuz etkilenmektedir (Yaman ve Kocabaşoğlu, 2011). Şiddete uğrayan öğretmenlerde baş ağrısı, mide ağrısı, ses kısıklığı gibi fiziksel rahatsızlıkların yanı sıra; sinirlilik, depresyon, moralsizlik, istifa etme düşüncesi gibi psikolojik problemler yaşamaktadır (Bayraktar vd, 2010; Yaman, 2007). Okullarda yaşanan şiddet olayları eğitim-öğretim sürecini olumsuz şekilde etkileyecek, yapılan eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde neticelenmesini zorlaştıracaktır (Ayas, 2008). Öğretmene yapılan zorbalık öğretmenin mevcudiyetini zedelemekte, eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir (Yaman ve Kocabaşoğlu, 2011).

Yukarıdaki tartışmalar sonucunda öğretmene karşı uygulanan şiddet (zorbalık) hem öğretmenin fiziki ve psikolojik durumunu olumsuz etkilemekte, hem de motivasyonunu ve iş hayatını olumsuz etkileyerek eğitim öğretim sürecini sekteye uğratmakta olduğu aşikârdır. Bundan dolayı ilgili çalışma eğitim öğretimin daha sağlıklı ortamlarda gerçekleşmesi ve öğretmenlere katkı sunacağı düşünüldüğünden dolayı önem taşımaktadır.

LİTERATÜR TARAMASI

Bu başlık altında eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmenin önemi, zorbalık tanımı ve nedenleri, okulda karşılaşılan zorbalık türleri, öğretmene karşı yapılan zorbalığın yansımaları ve çözüm yolları alt başlıkları ele alınmıştır.

Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenin Önemi

Eğitim öğretim sistemi birçok paydaştan meydana gelmekle birlikte öğretmen en etkili unsurlarından biridir. Öğretmen bilgisi, yaşantısı ve görgüsü ile belli alanda öğrencilerine yön veren, rehberlik eden eğitimlerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan kişidir (Oğuzhan, 1981). Bir başka ifadeyle öğretmen var olan eğitim politikalarını uygulayan, uzmanlık alanlarındaki çalışmalardan faydalanan ve bu çalışmalara katkı sağlayan etkin kişidir (Varış, 1973). Öğretmen eğitim sisteminin önemli unsurlarında biri olmasından dolayı öğretmen özelliklerinden niteliğini geliştirmeye dönük çalışmalar yapılması gerekmektedir (Alkan, 1992).

Etkili öğretmenin nitelikleri, kendini geliştiren, öğrenci merkezli çalışmayı benimseyen, mesleğini uygun gelişim gösteren ve bu hedeflerine ulaşmada emek harcayan, şeklinde sıralanabilir (Can, 1998). Bertkin (1974) etkili öğretmenin niteliklerini:

- ✓ Bireysel farklılıkları takip etmek,
- ✓ Demokratik olmak ve öğrencilerine sürekli yardımcı olmak,
- ✓ Kişisel görünüşü ve davranışlarında hoş olmak,
- ✓ Sabırlı olmak,
- ✓ Dürüst, tarafsız ve objektif olmak,
- ✓ Öğrencilerin başarısını takdir etmek ve övmesini bilmek,
- ✓ Alanı ile ilgili yenilikleri takip etmek ve öğretme bilgi ve becerisine sahip olmak.
- ✓ Dürüst, tarafsız ve objektif olmak ve
- ✓ Esprili ve şakacı olmak, şeklinde sıralamıştır.

Öğretim sürecinde bilginin aktarımı için sadece mekanik iletişim önemli olmayıp aynı zamanda insani ilişkilerde önemli bir yere sahip olduğundan dolayı eğitim öğretim sürecinde ne tür araç gereç kullanılırsa kullanılsın hiçbiri öğretmenin yeri alamayacaktır (Oktay, 1991). Beklenen davranış değişikliklerinin olabilesi için öğretmenin iyi bir rol model olması gerekmektedir ki bu durum aynı zamanda öğretmenin öğrencilerini etkileme hususundaki yerini ortaya koymaktadır (Kalkan, 1997).

Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri konusunda Avrupa Birliği ülkelerinin bazı genel ilkeler geliştirip ve bu ilkeleri ortaya koydukları görülmektedir (Comission of the European Communities, 2007). Bu ilkeler:

- ✓ “Yaşam Boyu Öğrenme Anlayışına Sahip İnsanlardan Oluşan Bir Meslek”: Öğretmenler yaşam boyunca kendilerini yenilemeleri ve bu yenilikleri iş hayatında uygulamaları gerekmektedir

- ✓ “Üstün Nitelikli Bir Meslek”: Bu ilkeye göre her öğretmen yükseköğretimde eğitim almasına, iyi bir alan bilgisine, pedagoji bilgisine sahip olmalı ayrıca eğitimin kültürel ve sosyal boyutlarına da sahip olması gerekmektedir.
- ✓ “İşbirliğine Dayalı Bir Meslek”: Öğretmenler eğitimin tüm paydaşları ile işbirliği içinde çalışılması esastır.
- ✓ “Mobil Bir Meslek”: Öğretmenlerin kendi ülkeleri ve kendi ülkeleri dışındaki öğretmenlerle iş odaklı eğitimler gerçekleştirilebilmelidir.

Zorbalık Tanımı ve Nedenleri

Zorbalık, farklı bilim alanlarında birçok bilim insanı tarafından araştırılmaktadır. Zorbalık kişiler arası rahatsız edici ve sürekli olan olumsuz durumlardır (Farrington, 1997). Eğitimde zorbalık kavramı ise bir öğrencinin veya bir öğrenci grubunun farklı öğrenci gruplarının üzerinde sürekli baskın olma durumu olarak ifade edilebilir (Furniss, 2000). Farklı bir tanımda ise zorbalık, bir çocuğun farklı bir çocuğa sözel, sanal ve fiziksel olarak zarar verecek hareketlerde bulunması olayıdır (Olweus, 2005). Zorbalıkla aynı durumda değerlendirilen şiddetin tanımını ise Dünya Sağlık Örgütü; kişinin kendisine veya başkasına fiziksel zarar verme, ölüm, gelişim bozuklukları gibi olumsuz durumlarla neticelenen tehdit veya zor kullanma olarak ifade etmektedir (Krug vd, 2002). Zorbalık, zorbayı (zorbaca davranışta bulunan), kurbanı (Zorbalık davranışında hedef olan kişi) ve izleyicileri (Zorbalık davranışlarını izleyen kişi) olumsuz etkiler. Bu olumsuz etkilenme zorbalığın sıklığına göre farklılık göstermektedir (www.det.nsw.edu.au).

Zorba davranışları incelendiğinde, aile içinde görülen saldırgan davranışlar ile zorbalık ilişkilendirilmektedir (Glover vd, 2000). Zorbalık davranışları incelendiğinde kızlarda daha çok duygusal zorbalığın, erkeklerde ise fiziksel zorbalığın tercih edildiği görülmektedir (Perkins ve Montford, 2005). Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme teorisinde zorbalık, sosyal çevre ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilmektedir. Bu ilişkilendirilmede doğrudan etki olarak akranlarından ve model aldığı yetişkinlerden öğrenmeleri, dolaylı etkide ise normları, algılamaları ve eğilimleri kabul etmeleri sonucunda kendilerine davranış olarak benimsetmelerini ifade etmektedir (Natvig vd, 2001). Zorbalık davranışları incelendiğinde tek bir sebebe bağlı olmadığı, bu tür davranışların altında çevresel ve genetik etkilerin olduğu görülmüştür (Bayraktar, 2017). Zorba davranışların gençler ve çocuklar tarafından gerçekleştirilme nedenleri aşağıda belirtilmektedir (Fitzgerald, 1999).

- ✓ Güvensiz ortamda yaşayan çocukların sıkıntı ve problemlerini kendi akranlarından veya yetişkinlerden çıkarabilmektedirler.
- ✓ Başarı konusunda kaygı taşıyan çocuklar zorbalık davranışı sergileyebilirler.
- ✓ Aile ortamında şiddet gören çocuklar ilişkilerinde aynı yöntemi kullanabilirler.
- ✓ Düşük benlik algısı olan çocuklar kendilerini güçlü göstermek ve ilgi görmek için zorbalık davranışına başvurabilirler.
- ✓ Zorba mağduru çocuklar kendilerinden daha zayıf ve güçsüz diğer çocuklara zorba davranışlarını uygulayabilirler.

Okulda Karşılaşılan Zorbalık Türleri

Farklı bireylerden meydana gelen ve sosyal bir yaşama alanı olan okullarda zaman zaman zorbalık olayları yaşanabilmektedir. Okul zorbalığı bir öğrenciye başka bir öğrenci veya öğrenci grubu tarafından devamlı ve kasıtlı olarak saldırgan davranışlarda bulunurken, saldırıya maruz kalan öğrencinin korumasız ve savunmasız şekilde bulunması olarak ifade edilmektedir (Olweus, 1993).Zorba davranışlar kaynağında farklılıklar bulunduğu görülmeye biçiminde de farklılıklar bulunmaktadır. Buna bağlı olarak üç farklı zorba davranışları görülmektedir (Griffin ve Alan, 2004):

Fiziksel zorba davranışlar: Bu davranış türünde yumruk atmak, itmek, saç çekmek, tokat atmak, tükürmek gibi fiziki olarak zarar veren davranışlar bulunmaktadır.

Sözel zorba davranışlar: Bu davranış türünde ise hakaret etmek, dedikodu çıkarmak, küfür etmek ve tehdit etmek gibi davranışlar bulunmaktadır

Duygusal zorba davranışlar: Bu davranış türünde kurbanla konuşmamak, kurbanı dışlamak, yardım etmek ve yalnız bırakmak gibi davranışlar bulunmaktadır.

Yukarıda ifade edilen zorba davranışların dışında okullarda başka zorba davranışlarına da rastlanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi bir kişiye, bir kişi veya topluluğun sürekli olarak duygusal ve fiziksel şiddet uygulaması olarak tanımlanan akran zorbalığıdır (Olweus, 1978). Başka bir ifadeyle akran zorbalığı bir kişi veya kişilerin farklı bir

bireye bilerek acı vermesi olarak ifade edilmektedir (Galoway, 1994). Akran zorbalığının yanı sıra okullarda farklı bir zorbalık türü olan ilişkisel saldırganlık olarak adlandırılan zorbalık türüne de rastlanmaktadır. İlişkisel saldırganlık, kişinin kendi menfaatleri doğrultusunda akranlarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde kullanarak kurban olarak belirlediği öğrenci arkadaşını izole etme ve aşağılama gibi davranışlar göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Özkan ve Çiftçi, 2010). Tüm bu zorbalık çeşitlerinin yanı sıra okullarda cinsel zorbalık, etnik zorbalık ve eğlence amaçlı zorbalık gibi zorbalık çeşitlerine de rastlanılmaktadır (Turktan, 2013).

Öğretmene Karşı Yapılan Zorbalığın Yansımaları ve Çözüm Yolları

Okul zorbalığı denildiği zaman genellikle öğrenciye yapılan zorbalıklar akla gelmektedir. Ancak öğretmene; veliler, iş arkadaşları, yöneticiler hatta öğrenciler tarafından yapılan zorbalıklarda okul zorbalığı içinde bulunmaktadır (Squelch, 2010). Öğretmene karşı zorbalığa öğrenciler arasında gerçekleşen akran zorbalığı kadar sıklıkla karşılaşılsa bile öğretmen zorbalığı son zamanlarda dikkat çeken bir zorbalık türü haline gelmektedir (Benefield, 2004). Öğretmene karşı zorbalık, öğrencilerin her türlü gelişimiyle ilgilenen ve öğrencilerinin güvenliğini sağlamaya çalışan öğretmene karşı yine öğrenci tarafından yapılan zorbalık türüdür (De Wet, 2010). Öğretmene karşı yapılan zorbalıklar arasında fiziki şiddet, tehdit, taciz ve kişisel eşyalarına saldırı gibi davranışlar bulunmaktadır (Matsui, 2005). Öğretmenlerin %91'i meslek hayatları boyunca öğrenci tarafından zorbalığa uğradıklarını ifade etmektedir (Pervin ve Turner, 1998). Öğrencilerin öğretmenlere karşı yaptığı zorbalık fiziksel olarak yapıldığı gibi psikolojik olarak da (görmezden gelme, öğretmen hakkında asılsız söylemler çıkarma, isim takma gibi) yaşanabilmektedir (Davis ve Davis, 2007; De Wet, 2012). Bunların yanı sıra çirkin tacizler, küfürler, kişiliği zedeleyici söylemlerde bulunma ve alay etme gibi davranışlarda öğretmene öğrenciler tarafından yapılan zorbalık davranışları sınıfına girmektedir (Pervin ve Turner, 1998).

Avrupa'da yapılan araştırmalarda öğretmene karşı yapılan zorbalıklar öğretmenlerin mesleğine olan düşüncelerini ve manevi dünyasını menfi yönde etkilemek olduğu tespit edilmiştir (Lyon ve Douglas, 1999). Ayrıca öğretmenlere karşı uygulanan zorbalıklar sonucunda öğretmenlerde yüksek tansiyon, depresyon, uyku düzensizliği ve baş ağrısı gibi sendromların oluşabileceği belirtilmektedir (Goldstein ve Coloney, 1997).

Öğretmen karşı zorbalığın önüne geçebilmek için zorba davranışları sergileyen öğrencilerin bu davranışları sergileme nedenlerinin altında yatan nedenlerin anlaşılması için öğrencinin kişisel özellikleri, ekonomik durumu, arkadaş ortamı, okula ve akademik başarıları hakkında bilgiler toplayıp bu bilgiler ışığında çözüm yolları üzerine çalışılmalıdır (Özdemir, 2012). Zorbalığı önlemeye yönelik yurtiçi ve yurt dışında birçok çalışma gerçekleştirilmekte ve bu çalışmaların bazılarının mağdur ile zorba üzerinde durulmakta bazılarında ise mağdur ve zorbanın aile ile çevresel etkileri üzerinde durulmaktadır (Smokowski ve Kopasz, 2005).

Zorbalığı önlemek için her okulun farklı özelliklere sahip olduğu bilinmeli, genel bir program veya çözüm önerileri üretmektense her okulun kendi özelliklerini ön planda tutarak farklı programlar veya çözüm önerileri oluşturulmalıdır (Bayraktar, 2017). Bu müdahale programlarının nitelikleri aşağıda maddeler haline sıralanmıştır:

- ✓ Okuldaki zorbalık çeşitleri belirlemeli ve aileler bu zorbalıkların sebepleri ile sonuçları hakkında bilgilendirilmelidir.
- ✓ Okul ekosisteminde herkes tarafından anlaşılacak kesin kurallar konulmalıdır.
- ✓ Hazırlanan programda zorbalık öncesi, sırası ve sonrasında okuldaki tüm bireylerin ne yapacakları belirlenmelidir.
- ✓ Okul ekosisteminde bulunan tüm bireyler belirlenen programlara dâhil edilmelidirler.
- ✓ Program okul misyonuna uygun nitelikte olmalıdır.
- ✓ Programın oluşumunda tüm paydaşlar sürece dâhil edilmelidir.
- ✓ Program sınıf dışında da izlenme olanağına sahip olmalıdır (Astorr vd, 2010).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmanın amacı öğretmenlere karşı yapılan zorbalıklara ilişkin yönetici görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Katılımcılara göre;

- ✓ Zorbalık kavramının tanımı nedir?
- ✓ Öğretmene karşı zorbalığın nedenleri nelerdir?
- ✓ Öğretmene karşı zorbalığın üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile araştırmacının rolü başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, kendi düzeyini anlaması, kendi iç sınırlarını çözümü ve kendi emeğiyle sosyal yapıyı detaylandırılıp bilgi üretmesi süreci olmakla birlikte olaylara, olgulara ulaşma hedefi söz konusudur (Morgan, 1996). Olayları nitel araştırma yönetimiyle araştıran araştırmacının keşfedici zihinsel süreçleri aktiftir (Malterud, 2001). Bu araştırma türü araştırmacı merkezli olduğu için önemli ölçüde öznel (Shenton, 2004; Silverman, 2016).

Bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni nitel araştırmaların temelinde bulunmakla beraber bireylerin kendi dünyalarının ve günlük yaşamlarının değerlendirmesinde farklı bakış açıları oluşturmasında önemli yarar sağlayacaktır (Merriam, 2009). Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ama derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız vaka ve olgulara odaklanmamızı sağlayan ve çalışmalarını bu çerçevede yürüten nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu tipik durum örneklem tekniği göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Tipik durum örneklem tekniği dünyada birçok benzeri olan olaylar ve olgular hakkında bilgi verecek durumlardır (Patton, 2005). Tipik durum örneklemesinde bir olayı bir olguyu veya toplum tarafından kabul görmüş bir herhangi bir kültürü o olaya, olguya veya kültüre yabancı olan bireylere aktarılmasında önemli yer tutmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu yöntemle kullanılarak yapılan çalışmalarda genellemeler yapılabilmekte olup ayrıca uygulama politikası belirleme ve değerlendirme çalışmalarında da çok önemli veriler sunulabilmektedir (Onwuegbuzie & Collins, 2007).

Çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bayburt İli Merkez İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yönetici olarak görev yapan 10 yöneticiden oluşmaktadır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmakla birlikte katılımcılara Y1, Y2, Y3, Y4,...Y10 şeklinde kod isimleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Mezuniyet	Okul Türü	Yönetici Kadrosu	Yöneticilikte Geçen Süre
Y1	53	Erkek	Lisans	İlkokul	Müdür	20 Yıl
Y2	30	Kadın	Yük. Lisans	İlkokul	Müdür Yard.	2 Yıl
Y3	38	Erkek	Yük. Lisans	İlkokul	Müdür Yard.	7 Yıl
Y4	31	Erkek	Lisans	İlkokul	Müdür	3 Yıl
Y5	40	Erkek	Yük. Lisans	Okul Ön.	Müdür	12 Yıl
Y6	36	Erkek	Lisans	İlkokul	Müdür	4 Yıl
Y7	41	Erkek	Lisans	İlkokul	Müdür Yard.	6 Yıl
Y8	58	Erkek	Lisans	Orta Okul	Müdür Yard.	16 Yıl
Y9	55	Erkek	Lisans	İlkokul	Müdür Yard.	8 Yıl
Y10	48	Erkek	Lisans	Ortaokul	Müdür Yard.	12 Yıl

Katılımcıların yaşı 30 ile 58 arasında değişmekte, 1'i kadın 9'u erkekten oluşmaktadır. Katılımcıların mezuniyetlerine bakıldığında 3 yüksek lisans ve 7 lisans mezunu oldukları görülmektedir. Katılımcılardan 1 tanesi okul öncesi 2 tanesi ortaokul ve 7 tanesinin ilkökul da görev yaptığı yine katılımcıların 6 tanesi müdür yardımcısından ve 4 tanesi de okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcıların yöneticilikte geçen süreleri incelendiğinde 2 ile 20 arasında geçen yöneticilik sürelerinin olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde sorular önceden hazırlandığı için araştırmacıya daha karşılaştırılabilir, daha sistemli bilgi sunmasını sağlamakla birlikte planlı olan soruların görüşmenin gidişatına göre katılımcıların yanıtlarını açması için farklı sorular ile desteklenerek katılımcının cevaplarını aydınlatılmasına yol açabilmektedir (Türnüklü, 2000). Başka bir ifadeyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme sorularının bazıları önceden hazırlanırken, görüşmenin seyrine göre bazı sorular ise görüşme sırasında sorulur (Patton, 2010).

Veri toplama aracının oluşturulmasında ilk olarak konuyla alakalı literatür taraması yapılmıştır. Bunun devamında iki uzman görüşü alınmıştır. Son olarak 2 yöneticiyle ön uygulama yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların belirlediği zamanlarda belirlenen yerlerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşmelerde verdikleri cevaplar ses kaydıyla kaydedilip daha sonra bilgisayara aktararak yazılı hale getirilmiştir. Ses kaydı ile

görüşmelerin kaydedilmesindeki amaç veri kaybı oluşmaması olup bu konu katılımcıların izni dahilinde yapılmıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

Görüşmelerde elde edilen veriler betimleyici perspektifte analiz edilmiştir. Betimsel analizde araştırmacı elde ettiği verileri daha etkili bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer vermektedir (Çilci, 2021). Betimsel analizde asıl amaç elde edilen bulguların okuyucuya özetlenerek ve yorumlanarak sunulmasıdır (Özdemir, 2010). Farklı bir tanımda ise betimsel analiz daha önceden hazırlanan temalara göre bilgiler bölümlendirilir, özet çıkartılır ve yorumlanır. Bunun akabinde kendi iç dinamiğinde sebep sonuç ilişkisi kurularak olgular arasında mukayese yapılır (Karataş, 2015).

Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı lisans eğitiminin Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olarak tamamlamış ve Milli Eğitim Bakanlığında 3,5 yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Daha sonra üniversiteye akademisyen olarak geçmiş ve halen üniversitede akademisyen olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlik döneminde öğretmenlere karşı yapılan zorbalıkları gözlemlemiş ve bu durumun eğitim-öğretim sürecine etkilerini, öğretmenler üzerindeki etkisini merak ettiğinden bu araştırmayı yapmaya karar vermiştir.

İkinci araştırmacı lisans eğitimini sınıf öğretmeni olarak tamamladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. 14 yıl boyunca okullarda öğretmenlik, müdür yardımcılığı ve müdür olarak görev yaparken öğretmenlere karşı çeşitli zorbalıklara tanıklık etmiştir. Bu gözlemlerinden dolayı öğretmenlere yapılan bu zorbalıklara dikkat çekmek amacıyla bu araştırmayı yapma ihtiyacı duymuştur.

BULGULAR

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular görüşme soruları çerçevesinde analiz edilmiştir. Birinci görüşme sorusu “Zorbalık tanımı nedir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar zorbalık tanımı ile ilgili; 1. Zorlayıcı güç, 2. Zarar verme davranışı, 3. Dayatma ve 4. Rahatsız etme kavramlarını kullandıkları görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Zorbalık Tanımına İlişkin Algıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Zorlayıcı Güç	5	41	“Çeşitli yönlerden kendini diğer insanlara göre güçlü gören bireylerin, kendinden güçsüz olanlara uyguladığı zorlayıcı güçtür.”(Y3).
2	Zarar Verme Davranışı	3	25	“Kanunsuz ve hukuksuz olarak bir başkasına yapılan baskı, zulüm, aşağılama, sindirme ve zarar verme davranışıdır.”(Y1).
3	Dayatma	2	17	“Kişinin isteği dışı ona dayatılan her türlü eylem zorbalıktır.”(Y4).
4	Rahatsız Etme	2	17	“Bir kişinin karşısındaki kişiye ve gruba psikolojik baskı veya fiziksel olarak rahatsız etmesi.”(Y7).
	Toplam	12	100	

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların zorbalık kavramı olarak %41 oranında zorlayıcı güç, %25 oranında zarar verme davranışı, %17 oranında dayatma, %17 oranında rahatsız etme olarak sıraladıkları görülmektedir.

İkinci görüşme sorusu “Zorbalık kavramı yerine hangi kelimeleri kullanırsınız?” şeklindedir. Bu soruya katılımcılar zorbalık kavramı yerine 1. Baskı, 2. Şiddet, 3.Kaba kuvvet ve 4. Ego tatmini kelimelerini ile kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Zorbalık Kavramı Yerine Kullanılan Kavramlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Baskı	5	45	Zorbalık kavramı yerine “baskı” kelimesini kullanabiliriz.(Y2)
2	Şiddet	3	27	Saldırgan, şiddet meyilli. (Y5)
3	Kaba Kuvvet	2	18	Şiddet, kaba kuvvet, baskı. (Y9)
4	Ego Tatmini	1	10	Ego tatmini. (10)
	Toplam	11	100	

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcılar zorbalık kelimesi yerine % 45 oranında baskı, %27 oranında şiddet, %18 oranında kaba kuvvet ve %10 oranında ego tatmini kavramlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü görüşme sorusu “Öğretmenlere yapılan zorbalığın nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Katılımcılar zorbalığın nedenleri olarak 1. Çevre, 2. Sosyal medya, 3. Aile, 4. Gelişim özellikleri, 5. Başarısızlıklar ve 6. Madde bağımlılığı olacak şekilde sıralamışlardır.

Tablo 4. Katılımcıların Zorbalığın Nedenlerine İlişkileri Algıları

Sıra	Kod	f	%
1	Çevre	8	21
2	Sosyal Medya	8	21
3	Aile	7	19
4	Gelişim Özellikleri	6	17
5	Başarısızlıklar	4	11
6	Madde Bağımlılığı	4	11
	Toplam	37	100

Tablo 4’de katılımcılar zorbalığın nedeni olarak %21 oranında çevrenin rolü, %21 oranında sosyal medya, %20 oranında aile, %17 oranında gelişim özellikleri, %11 oranında başarısızlıklar ve % 11 oranında madde bağımlılığı olarak gördükleri tespit edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu “Size göre zorbalığın üstesinden nasıl gelinir?” şeklindedir. Altı tema şeklinde oluşturulan görüşme sorusuna katılımcılar aile rolü açısından, 1. Örnek davranış gösterme, 2. Aile eğitimleri ve 3. Aile ilgisi olarak sıralanmıştır. Çevre faktörü açısından; 1. Uygun çevre oluşturma, 2. Problemlerle çevreden uzaklaştırma ve 3. Arkadaş ortamının tanınması olarak sıralanmıştır. Sosyal medya açısından 1. Güvenilir internet, 2. Dijital şiddetten uzaklaştırma ve 3. yasalar düzenleme olarak sıralanmıştır. Madde bağımlılığı açısından, 1. bilgilendirme ve doğru iletişim olarak sıralanmıştır. Gelişim özellikleri açısından; 1. Gelişime açık olma ve 2. Öğrencinin tanınması olarak sıralanmıştır. Başarısızlıklar açısından; 1. uygun yönlendirme ve 2. Ruhsal güçlendirme ve motivasyon olarak sıralanmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Zorbalığın Üstesinden Gelme Algıları

Sıra	Tema	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Aile rolü	Örnek Davranış Gösterme	3	10	Aile içinde örnek davranışlar gösterilmelidir. Duyarsız, baskıcı, otoriter davranışlardan kaçınılmalıdır.(Y2)
		Aile Eğitimleri	3	10	Aileye eğitimler ve seminerler verilebilir. (Y3)
		Aile İlgisi	1	3	Aile çocuğunun her tür sorunuyla ilgilenmeli, burada çocuğun üstesinden gelebileceği sorunlarla başa çıkması için fırsat verilmeli. (Y5)
2	Çevre faktörü	Uygun Çevre Oluşturulması	4	13	Kendi karakterine uygun kişilerle arkadaşlık etmeli. (Y6)
		Problemlerle Çevreden Uzaklaştırma	3	10	Sıkıntılı bireylerle aynı ortamı paylaşmaları engellenmeli. (Y7)
		Arkadaş Ortamının Tanınması	1	3	Kimlerle arkadaşlık yapacağı bilinmeli. (Y8)
3	Sosyal medya	Güvenilir İnternet	3	10	Dijital platformlar kullanılarak siber zorbalıklar yapılabilir. Bu hususta güvenilir internet siteleri kullanılmalı. (Y2)
		Dijital Şiddetten Uzaklaştırma	3	10	Zorbalığı özendirici programlardan uzak kalarak. (Y5)
4	Madde Bağımlılığı	Yasalar Düzenleme	1	3	Sosyal medya yasaları düzenleyerek. (Y1)
		Bilgilendirme	2	6	Madde bağımlılığı hakkında kişiler sürekli bilgilendirilmeli ve bağımlılıkla alakalı olumsuz örnekler gösterilmeli. (Y7)
5	Gelişim Özellikleri	Doğru İletişim	1	3	Önce doğru iletişim kurulmalıdır. Madde bağımlılığından kurtulması konusunda istekli olması için bilgilendirme yapılmalıdır. Uygun yönlendirme sonrasında uzman desteği alınmalıdır. (Y2)
		Gelişime Açık Ortam	3	10	Gelişim özelliklerine uygun mekânları keşfetmesine ortam hazırlayarak yaratıcılıklarını azami şekilde kullanmasını engelleyen etmenleri ortadan kaldırmaya gayret ederek. (Y5)
		Öğrenci tanınması	1	3	Gelişim özellikleri ve dönemine uygun kazanımlar vermek için başta aile olmak üzere öğretmenlerde bireyi iyi tanımalı, bir sonraki kademeye yönlendirmede bireyin özellikleri, yetenekleri ve ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. (Y4)
6	Başarısızlıklar	Uygun Yönlendirme	1	3	Uygun görevler verilerek kendine güvenin gelişmesi yönünde desteklenmeli.(Y2)
		Ruhsal Güçlendirme ve Motivasyon	1	3	Başarı kadar başarısızlığında doğal bir sonuç olduğu gerçeğini önce aileden başlayarak eğitimin tüm kademelerinde bireye aşılmasına çalışmalıyız. O zaman birey bir başarısızlık sonucunda yıkılmamak yerine yeniden denemek için çabalaması gerektiğinin farkına varabilir. (Y4)
		Toplam	31	100	

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların zorbalığın üstesinden gelmek için aile rolü temasında % 10 oranında örnek davranış gösterme, %10 oranında aile eğitimleri ve % 3 oranında aile ilgisi olarak sıraladıkları görülmektedir. Çevre faktörü temasında %13 oranında uygun çevre oluşturulması, %10 oranında problemlerle çevreden uzaklaştırma

ve %3 arkadaş çevresinin tanınması olarak sıraladıkları görülmektedir. Katılımcılar sosyal medya temasında % 10 güvenilir internet, %10 dijital şiddetten uzaklaştırma ve %3 yasalar düzenleme olarak sıraladıkları görülmektedir. Madde bağımlılığı temasında % 6 bilgilendirme ve %3 doğru iletişim olarak sıraladıkları görülmektedir. Gelişim özellikleri temasında katılımcılar %10 gelişime açık olma ve %3 öğrencinin tanınması olarak sıraladığı görülmektedir. Son olarak başarısızlıklar temasında katılımcılar % 3 uygun yönlendirme ve %3 ruhsal güçlendirme ve motivasyon olarak sıraladıkları görülmektedir.

Beşinci görüşme sorusu “Size göre Milli Eğitim Bakanlığı’nın zorbalığı önlemek için hangi çalışmaları yapmalıdır?” şeklindedir. Katılımcılar bu soruya 1. Velilere eğitim verilmeli, 2. Öğrencilere zorbalık eğitimi verilmeli, 3. Liyakat temelli atama ve 4. Caydırıcı yasalar kavramları ile ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 6. Milli Eğitim Bakanlığının Zorbalığı Önlemesi İçin Yapacağı Çalışmalar

Sıra	Kod	F	%	Örnek Cümle
1	Velilere Zorbalık Eğitimi	7	53	Aileye yönelik eğitim seminerleri verilmeli, medyada belirli zamanlarda yayınlar yapılmalı. (Y8)
2	Öğrencilere Zorbalık Eğitimi	3	23	Okullarda rehberlik Araştırma Merkezi görevlilerince aylık olarak eğitimler verilmeli. (Y7)
3	Liyakat Temelli Atama	2	15	Liyakate göre müdür, müdür yardımcısı atamaları yapılmalı. (Y8)
4	Caydırıcı Yasalar	1	9	Velinin okul idarecilerine ve öğretmenlere karşı zorbalığı söz konusu. Bu durumda kesinlikle caydırıcı ceza ve yaptırımlar uygulanmalı. (Y1)
Toplam		13	100	

Tablo 5’de görüldüğü gibi katılımcılar Mili eğitim Bakanlığının zorbalığı önlemeleri için, % 53 oranında velilere eğitim, %23 oranında öğrencilere zorbalık eğitimi, %15 oranında liyakat temelli atama ve %9 caydırıcı yasalar olmalı şeklinde bazı önerilerde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlere karşı yapılan zorbalık öğretmenlerin meslek hayatını olumsuz yönde etkileyen davranışlardan biri olduğu mutlak bir realitedir. Bu bağlamda ilgili araştırmanın amacı yöneticilerin bakış açılarından öğretmene zorbalığın nedenlerini deştelemesini incelemektir. Ayşe Özada ve Veli Duyan’ın (2017) yılında yayınlamış olduğu Ebeveyn-Çocuk İlişkisi ve Zorbalık adlı makalede zorbalık tanımını, bir eylemin planlı ve tekrarlı olarak bir kişi üzerinde gerçekleştirilmesi ve bunun sonucunda kişinin zarar görmesi ayrıca taraflar arasında güç dengesizliğinin bulunması olarak tanımlanmıştır. Bu tanım çerçevesinde belirtilen makale ile araştırmamız arasında paralel ifadelerin olduğu söylenilebilmektedir.

Araştırmacılar katılımcıların zorbalık kavramı yerine baskı, şiddet, kaba kuvvet ve ego tatmini kelimelerini kullandıkları sonucuna varmışlardır. İlgili literatüre bakıldığında Einarsen (2000) yılında yayınlamış olduğu İşyerinde Taciz Ve Zorbalık: İskandinav Yaklaşımının Gözden Geçirilmesi adlı çalışmada zorbalığı bir veya birden fazla kişinin, bireye veya gruba düzenli olarak uyguladığı şiddettir şeklinde tanımlamaktadır. Bu minvalde çalışmanın sonuçlarının belirtilen çalışma ile benzerlik gösterdiğini söylenilebilir.

Araştırmacılar öğretmene yapılan zorbalığın nedenlerinin çevre, sosyal medya, aile, gelişim özellikleri, başarısızlıklar ve madde bağımlılığı şeklinde olduğu sonucuna varmışlardır. İlgili literatüre bakıldığında Vural Hoşgörür ve Asil Orhan (2017) Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi adlı çalışmada araştırmamızla benzer bulgulara rastlandığı görülmektedir.

Araştırmacılar öğretmene yapılan zorbalığın üstesinden gelmek için örnek davranış gösterme, aile eğitimleri, aile ilgisi, uygun çevre oluşturulması, problemleri çevreden uzaklaştırma, arkadaş ortamı tanınması, güvenilir internet, dijital şiddetten uzaklaştırma, yasalar düzenleme, bilgilendirme, doğru iletişim, gelişime açık ortam, öğrenci tanınması, uygun yönlendirme, ruhsal güçlendirme ve motivasyon şeklinde davranışların sergilenmesi sonucuna varmışlardır. İlgili literatüre bakıldığında Zühal Çubukcu ve Ayşe Dönmez (2012) İlköğretim okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuldaki Şiddet Üzerine Görüşleri adlı çalışmada araştırmamıza paralel bulguların rastlandığı görülmektedir.

Araştırmacılar Milli Eğitim Bakanlığının zorbalığı önlemek için yapması gereken çalışmalar noktasında velilere zorbalık eğitimi verilmesi, öğrencilere zorbalık eğitimi verilmesi, liyakat temelli atama yapılması ve caydırıcı yasalar çıkartılması gibi sonuçları elde etmiştir. İlgili literatüre bakıldığında Şakir Çınkır ve Yasemin Karaman Kepenekçi (2003) Öğrenciler Arası Zorbalık adlı çalışmada Milli Eğitim Bakanlığında zorbalık ile ilgili sunulan öneriler ile bu çalışma arasında benzer bulguların olduğu görülmektedir.

Araştırma konusu olan zorbalık kavramının öğretmenler üzerinde uygulanması şüphesiz ki öğretmenlerin gerek özel hayatlarını gerekse iş hayatlarını olumsuz etkileyeceği muhakkaktır. Ülkenin geleceği için çok önemli yere sahip

öğretmenler bu olumsuz durumla hiçbir zaman karşılaşmamalıdır. Şiddet, baskı ve ego tatmin olarak tanımlanan zorbalığın, ailevi çevresel ve sosyal medya gibi nedenleri iyi incelenmeli ve öğretmene zorbalığın önüne geçilmelidir. Araştırma neticesinde ortaya çıkan sonuçlarda olduğu gibi öğretmenin bu olumsuz durumla karşılaşmaması için öğrencilere, velilere ve bakanlığa önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu çalışma sonucunda araştırmacılar, öğretmenlere karşı yapılan zorbalığın kabul edilmesi mümkün olmayan bir davranış olup, öğretmenlerin işbaşında daha fazla değer görmeleri gerektiği sonucuna varmışlardır.

Çalışma bulguları doğrultusunda araştırmacılar birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

- ✓ Milli Eğitim Bakanlığının zorbalığa karşı öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı ve zorbalıkla mücadele etmeleri için hizmet içi eğitimlerinin planlanması gerekmektedir.
- ✓ Öğrencilere ve velilere zorbalığı önlemek için seminer, kurs gibi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.
- ✓ Öğretmene karşı zorbalığı önlemek için caydırıcı yasaların çıkartılması gerekmektedir.
- ✓ Velilerin öğrencilerini şiddet ortamlarından uzaklaştırması gerekmektedir.
- ✓ Öğrencilerin şiddet içerikli internet oyunların uzak durmaları önerilerinde bulunulmuştur.

KAYNAKÇA

Astorr, R. A., Guerra, N., & Acke, R. V. (2010). How Can We Improve School Safety Research. *Educational Researcher*

Alkan, C. (1992). *Ders Notları*.

Ayas, T. (2008). Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı programın etkililiği, Yayımlanmamış doktora tezi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Bayraktar, M. (2017). Öğretmenlerin öğrencileri tarafından zorbalığa uğrama durumları ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Doctoral dissertation, Bursa Uludağ University*).

Benefield, J. (2004). Teachers-the new targets of schoolyard bullies. *Wellington: Post Primary Teachers Association New Zealand*.

Berktin, CT. (1974) Öğrenci Problemleri. *Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları*.

Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.

Davis, S., & Davis, J. (2007). Schools where everyone belongs: Practical strategies for reducing bullying. *Champaign, IL: Research Press*.

De Wet, C. (2010). Victims of educator targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*.

Goldstein, A. P., & Conoley, J. C. (1997). *School Violence Intervention: A Practical Handbook*. New York, NY: The Guilford Press.

Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*,

Güncör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 14-32.

Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379-401.

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Chicago Journals*, 17(1), 381-458.

Fitzgerald, D. (1999). Bullying in Our Schools-Understanding and Tackling the Problem - A Guide for Schools. *Dublin: Blackhall Publishing*.

Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime - is it. *Education and The Law*, 12(1), 9-29.

Galloway, D., (1994). Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care and Education*,

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational research*, 42(2), 141-156.

Griffin, R. S. ve Alan, M. G. 2004. Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.

- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Kalkan, M., (1997). "İnsancıl ve Yasaklayıcı Öğrenci Kontrol Eğitimi", *Milli Eğitim Dergisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Kepenekçi, Y. K., & ÇINKIR, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 236-253.
- Krug, Etienne G., Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi & Rafael Lozano (Eds.) (2002). *World Report on Violence and Health*. Ceneva: World Health Organization.
- Lyon, D. R., & Douglas, K. S. (1999). *Violence against British Columbia teachers*. Canada: Simon Fraser University, Mental Health, Law and Policy Institute.
- Matsui, J. (2005). Bullying in the workplace. A survey of Ontario's elementary and secondary school teachers and education workers. *Ontario: English Catholic Teachers' Association*.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. New York: Sage
- Natvig, K. G., Albrektsen, G. ve Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying, *Journal of Health Psychology*, (4), 365-77.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care in Education*, 16(4), 4-10.
- Oğuzkan, A. R. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını
- Oktay, A., (1991). "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri", *Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Olweus, D. 1993. Bullying at school: What we know and what we can do. *Oxford: Blackwell*
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. *Washington, DC: Hemisphere Press*.
- Olweus, D. (2002). Bullying at school: New data on prevalence and change over time. *Research Center for Health Promotion*.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2007). A Typology Of Mixed Methods Sampling Designs In Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Özada, A., & Duyan, V. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorbalık. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1), 49-55.
- Özdemir, S. M. (2012). An Investigation of Violence Against Teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 51-62, 39(1).
- Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Peer bullying in primary schools in low socio-economic level. *Elementary Education Online*.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim: 58*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/say158/seferoglu.htm>.
- Squelch, J. (2010). Teachers and workplace bullying. *The National Education Magazine*.
- Taş, U. (2007). Türkiye'de kalkınma planları ışığında eğitimin kalkınmadaki rolü. *Master's thesis, ESOGÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Turktan, Ş. (2013). Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programının Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkileri. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- USNC (2004). US Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs, A Guide to Education and No Child Left Behind, Washington, D.C.
- Varış, F., (1973). "Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Birkaç Sorun", 50. Yıla Armağan, *Cilt.6, Sayı:1, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını*

Yaman, E., & Kocabaşoğlu, N. (2011). A different approach to bullying: An upright/vertical bullying study where students bully their teachers. *İlköğretim Online (elektronik)*, 10(2), 653-666.

Yaman, E. (2007). Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanının maruz kaldığı informal cezalar: nitel bir araştırma. *Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B. & Çolak, T.S. (2010). Öğrencilerin Güdülenme Düzeyinde Etkili Bir Faktör: Okul Zorbalığı. *Akademik Bakış*, 20, 1-17.

İnternet Kaynakları

www.det.nsw.edu.au

www.meb.gov.tr/

www.hurriyet.com.tr/

www.cnnturk.com.tr

www.haberturk.com.tr

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Nedenlerinin İncelenmesi

Investigation of The Reason Why Teachers Conduct Postgraduate Education

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda çalışan ve çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kurgulanan bu çalışmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen toplam 11 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin akademik olarak kariyerlerini sürdürme eğiliminde olduklarını ve bu doğrultuda çalışmalar sürdürdüklerini göstermiştir. Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimlerini tamamlama nedenleri arasında; branş bazlı güncel gelişmelerin gerisinde kalmamak, akademik olarak ortaya konulmuş yeni yaklaşımları yakından takip etmek gibi nedenler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler sunulmuştur

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, lisansüstü eğitim, akademik gelişim, mesleki gelişim

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the reasons for teachers working in schools under the Ministry of National Education and working at various levels to receive graduate education. A total of 11 teachers selected using criteria sampling method from purposeful sampling methods participated in this study, which was established in the qualitative research method and case study pattern. Semi-structured interview forms developed were used to obtain the research data. The results of the research have shown that teachers who are engaged in postgraduate education tend to pursue their careers academically and continue to work in this direction. It has been determined that among the reasons for teachers to complete their master's degree education; There are reasons such as not falling behind Dec current developments based on the branch, closely following the new approaches put forward academically. Recommendations on the results of the research are presented.

Key Words: Teacher, Postgraduate Education, Academic Development, Professional Development

GİRİŞ

Eğitim; bireylerin doğumdan itibaren hayatını sürdürmek için bilinçli, bilinçsiz ya da içgüdüsel olarak başlayıp daha sonrasında ise plan, program ve belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen eylemleri ifade eden kavramdır (Yılmaz vd., 2019). Tezcan (1985:4) eğitimi “kişiliğin gelişmesine yardım eden, bireyi yetişkin yaşama hazırlayan ve sonraki yaşamı için gerekli bilgi, beceri ve davranış kazandıran süreç” olarak ifade etmiştir. Ailede başlayıp hayatın her döneminde devam eden bir süreç olan eğitimin en önemli evresini okul ve öğretmen oluşturur. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler de eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etmenlerdendir. Ülkemiz öğretmen atamalarında uygun lisans programlarından birini bitirmeyi ön şartlardan biri kabul etmektedir (MEB, 2015). Öğretmenlerimizin lisansüstü eğitim yapmaları kendi istekleri doğrultusunda gerçekleşmektedir ve zorunlu değildir. İngiltere, Kanada ve Finlandiya gibi bazı gelişmiş ülkelerde yüksek lisans eğitimi yapmak öğretmen olabilmek için ön koşul kabul edilmektedir (Yılmaz vd., 2019).

Eğitim ve öğretim sürecinin, gelişen teknoloji ve toplumsal yapıda meydana gelen farklılıklar doğrultusunda gelişerek değişim gösterdiği gözlemlenebilmektedir. Dünyada ortaya çıkan ve bütün insanlığı doğrudan ya da dolaylı şekilde etkileyen salgın ve savaşlar gibi olaylar eğitim yönteminde ve eğitimin faaliyetlerinin uygulanış biçimlerinde yenilikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yeniliklerin uygulayıcılarından en önemli unsur olan öğretmenin, akademik yeterlilikleri geliştirilmeli ve bu gelişime öğretmenler teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini sağlamak ve uygulamada karşılaştıkları sorunların tespiti ve araştırılması konusunda lisansüstü eğitim önemli yol göstericilerden biridir (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksikliklerini tamamlamak, mesleki yeterliliklerini artırmak, yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi becerilerin kazanmalarını sağlamak için hizmetiçi eğitimlere yer verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1995). Hizmetiçi eğitim faaliyetleri yoluyla tamamlanmaya ve giderilmeye çalışılan öğretmen gelişimi etkinlikleri zaman içerisinde ortaya çıkan eksiklikler için yeterli gelmemektedir. Bu eksikliklerin daha derinlemesine ele alınarak giderilebilmesi için eğitimin temel aktörlerinden biri olan öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine yönlendirilmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. Köksalan, İltar ve Görmez (2010) toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmede lisansüstü eğitimin önemli role sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Hüseyin Keskin ¹ 

How to Cite This Article

Keskin, H. (2023). “Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Nedenlerinin İncelenmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6094-6104. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68520>

Arrival: 23 January 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6052-8662

Öğretmenlerin alanlarında ya da eğitim bilimleri alanlarında yüksek lisans yapma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi yapmalarının isteğe bağlı olması, yüksek lisans eğitime kabul şartlarının farklılık göstermeleri ve zorlukları öğretmenler arasında yüksek lisans yapmaya olan ilgiyi de sınırlı düzeyde tutmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın da öğretmenlerin bu yöndeki eğilimlerini destekleyerek daha bilimsel temelli eğitim almalarını sağlaması gerekmektedir (Ünal ve İltter, 2010). Öğretmenliğin kariyer basamakları olarak sınıflandırıldığı ve öğretmen gelişiminin teşvik edildiği Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Uzman Öğretmen olmak için gerekli şartlar; 10 yıl görev yapmış olmak ve bu süre sonunda yapılacak sınavdan 70 ya da üzeri puan almış olmak olarak belirlenmiştir. Yüksek lisans yapmış olan öğretmenlerin bu sınavdan muaf tutulması da lisansüstü eğitime olan ilgiyi artıracaktır (MEB, 2022).

Problem

Lisansüstü Eğitim; yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik programlarında yürütülen faaliyetleri ifade eder (YÖK, 2016). Öğretmenler mesleki yaşantıları süresince bireysel ve özellikle mesleki gelişimlerini sağlamak için gelişime yönelik etkinliklerini sürdürmeleri gerekmektedir. Lisansüstü eğitim toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün temini noktasında önemli yere sahiptir (Koşar, Er ve Kılınç, 2019). Bu bağlamda öğretmenler kendi bireysel ve mesleki gelişimlerini bilimsel düzeyde sürdürmek ve akademik gelişimlerini sağlamak için yüksek lisans eğitime yönelmektedirler (Balcan ve Güven, 2018). Eğitim öğretim etkinliğinin sürdürülebilmesinde; uygulayıcı, yol gösterici ve motive edici rolü bulunan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim alma nedenlerinin neler olduğunun belirlenmesi ve lisansüstü eğitime yönlendirici etkenlerin tespitinin sağlanması da atılacak adımların neler olması gerektiğinin belirlenmesini sağlayacaktır

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için özellikle mesleki görev süreleri boyunca alanlarında meydana gelen gelişmelerin yakından takip edilmesi son derece önemlidir. Bu gelişimin en önemli kısmını da lisansüstü eğitim oluşturmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki okullarda çalışan ve çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaya karar verme süreçleri, lisansüstü eğitim alma nedenleri ve lisansüstü eğitim sonrası beklentilerinin ve beklentilerin gerçekleşme durumlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Lisansüstü eğitim öğretmenlere özellikle mesleki gelişim düzeyinde önemli katkılar sunmaktadır (Turhan ve Yaraş, 2013). Eğitim öğretimde kalitenin artırılması için eğitimi sunan öğelerden olan öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimi ve donanımı son derece önemlidir. Öğretmenin gelişimi, donanımı ve yeterlikleri sağlanmadan eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmasından bahsedilemez (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin lisansüstü eğitime olan yönelimlerinde etkili olan nedenlerin tespitinin sağlanması eğitimde istenilen kalitenin yakalanabilmesi için oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırma da bu nedenlerin tespit edilebilmesi için; MEB bünyesinde görevini sürdüren ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde yukarıda belirtilen sorulara cevap alınabilmesi amacıyla yapılmıştır.

Sayıtlar

Öğretmenin niteliklerinin ve donanımının artması, sadece öğreten konumda olmaktan öte bilgiyi sürekli öğrenen ve üreten duruma gelebilmesi (Toprak ve Taşgın, 2017) için bilimsel olarak bilmenin ve bilgi üretmenin yollarını takip etmesi gerekir. Bunu sağlamak, hâlihazırda lisans öğrenimini tamamlamış olan öğretmenin lisansüstü öğrenime yönelmesi ile mümkün olabilir.

Öğretmenler; kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmek, akademik olarak kariyerlerinde ilerlemek ve MEB bünyesinde kariyer basamaklarında yükselmek maksatlı lisansüstü eğitim alma eğilimindedirler. Araştırmanın ana odak noktasını da bu üç ana başlık oluşturmaktadır. Koşar, Er ve Kılınç (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alma nedenlerinin bireysel fayda sağlamak maksatlı olduğunu belirtmişlerdir.

Sınırlılıklar

Ülkemizde bir milyonun üzerinde öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2020). Bu öğretmenlerin de %7'si yüksek lisans mezunudur (Sabancı, 2011). Her ne kadar yüksek lisans almış öğretmen sayıları istenilen düzeyde değilse de yapılacak araştırma için lisansüstü eğitim almış bütün öğretmenlere ulaşmak mümkün değildir. Araştırmanın nitel araştırma yönteminde olması da beraberinde; ulaşılabilecek maksimum kişi sayısında zaman ve maliyet gibi bir takım sınırlılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Araştırma Samsun ili merkez ilçelerinde (Atakum, İlkadım ve Canik) görev yapan lisansüstü eğitim almış öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Lisansüstü eğitim: Lisans diplomasıyla doktora arasındaki akademik derece (TDK). Yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik alanlarını ifade eder (YÖK, 2016).

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim muallime (TDK). 1793 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43 maddesinde “Eğitimi öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine özel ihtisas alan ve bu görevleri Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun şekilde ifa eden kişi” şeklinde tanımlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Lisansüstü Eğitim Nedir?

Türkiye’de eğitim kademeleri erken çocukluk eğitimi ile başlayıp lisansüstü eğitime doğru devam etmektedir. Ülkemizde eğitim; okul öncesi eğitim, ilkökul, ortaokul, lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim şeklinde gerçekleşmektedir. Türkiye’de ilkökoldan ortaokula geçiş sınavsız yapılmaktadır ancak ortaokuldan liseye geçişte ve liseden yükseköğretime geçişlerde merkezi sınav uygulaması yapılmaktadır (Küçükler, 2017). Eğitim kademeleri arasında her ne kadar geçişlerde merkezi sınava yer verilse de ön lisans öncesi eğitimin zorunlu 12 yıl olarak devamı uygulaması yapılmaktadır. Yükseköğretim olarak adlandırılan ön lisans ve lisans eğitimi programları için ise merkezi sınav ile öğrenci alımı yapılmaktadır (Atılğan, 2018). Lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans eğitimine kabul için ise lisans diploması ve belirlenen ALES puanına sahip olmak gerekir. Bazı bölümler için ALES puanı aranmazken bazı bölümlere de yazılı ya da sözlü sınavla kabul yapılmaktadır (YÖK, 2016).

Lisansüstü eğitim; yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik alanlarını ifade eder (YÖK, 2016). Karaman ve Bakırcı (2010) lisansüstü eğitimi dört yıllık eğitim sonrası lisans diploması alan öğrencilerin; lisans diploması aldığı ya da ilgi duyduğu bilim alanında, enstitüler aracılığıyla sunulan yüksek lisans ve doktora yapması neticesinde uzmanlaştığı ve toplumların ihtiyacı olan bilim insanı ve yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirildiği eğitim programı olarak tanımlamıştır. Lisansüstü eğitim üniversitelerde akademik dereceler elde edilmesi, bilginin üretilmesi ve toplumun gelişimini sağlayacak nitelikli insan gücünü oluşturmak ve lisansüstü eğitim sadece salt bilgi aktarımı şeklinde değil de bilginin üretimini önceliğine alan, bilim insanı yetiştiren üst düzey eğitim programı olarak da ifade edilebilir (Ahlis, A. 2006). İnsanlığın sahip olduğu teknolojik ve bilimsel gelişmişlik düzeyinin oluşmasında, oluşturulmuş ortak miras olan bilimsel bilginin önemi son derece büyüktür. Bilmekten de öte bilmenin yollarının ve öğrenmeyi öğrenerek bilgi üretmenin kavratılması, bilimin oluşturulmasını sağlar. Yukarıdaki tanımlar ve ifadeler bu görevin enstitüler ve lisansüstü eğitim tarafından sağlandığını göstermektedir. Lisansüstü eğitim ülkenin ve insanlığın her geçen gün artan bilgi ihtiyacını, bilgiyi üreterek sağlayacak ve yeni bilgilerin de ilk basamaklarını oluşturacak olan öğretim faaliyetidir. Teyfur ve Çakır da (2018) lisansüstü eğitimin; günümüz dünyasının önemli uzmanlık alanı, dünyada geçerliliği kabul gören, saygınlık kazanmak ve kariyer planlamasının önemli bir adımı olduğunu ifade etmiştir.

Lisansüstü Eğitimde Öğretmenler: Güncel İstatistikler

Lisansüstü eğitimin ülkemizde isteğe bağlı gerçekleşmesi ve öğretmenlik mesleği için ön şart kabul edilmemesi öğretmenlerin lisansüstü eğitim görüp görmemesi durumlarında olumsuz anlamda bulguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Türkiye’de öğretmenlerin lisans mezunu olma oranı %92 gibi yüksek seviyelerde iken; lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin toplam öğretmenler içerisindeki oranı yaklaşık %7 seviyelerindedir. Bu veri içerisinde de doktora yapmış öğretmenlere ait oran ise %0,18 seviyelerinde ve oldukça düşük bir konumdadır (TEDMEM, 2019).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelimlerinin sağlanması ve lisansüstü eğitim almış öğretmen oranının artırılması eğitimin önemli taşlarından olan öğretmenin donanımına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu katkı dolaylı ya da direkt olarak okullarımızda sunulan eğitimin kalitesine de yansiyarak ülkemizin uluslararası düzede konumunu olumlu olarak yukarı seviyelere ulaştıracaktır. Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmenlerin gelişimini sağlama hedefiyle çalışmalar ve programlar geliştirirken öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini yükseltecek adımları destekleyici uygulamalar planlamaktadır. Bunların en önemlileri arasında 2023 Eğitim Vizyon Belgesini gösterebiliriz. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi başlığı altındaki hedeflerden birisi; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin genel ve alana yönelik becerilerini artırmak için lisansüstü eğitim programlarının oluşturulacağıdır (MEB 2023 Eğitim Vizyonu).

Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeyi içeren, mesleki ve kişisel gelişimi destekleyen bir diğer önemli adım da Öğretmenlik Meslek Kanunu olmuştur. Öğretmenlik Meslek Kanunu, eğitim hizmetlerinin yürütücüsü olan öğretmenlerin atanmaları, mesleki gelişimleri ve kariyer basamaklarını düzenleyen bir kanundur (MEB, 2022). Bu kanunun öğretmen kariyer basamakları düzenlemesini

içeren 6. Maddesinin 3. kısmında yüksek lisans eğitimini tamamlayanların uzman öğretmenlik için yapılması planlanan yazılı sınavdan, doktora eğitimini tamamlayanların ise başöğretmenlik için yapılması öngörülen yazılı sınavdan muaf tutulmasına dair bölümlerin olduğu görülmektedir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de görüldüğü gibi öğretmenlerin kişisel gelişimleri ve özellikle de mesleki gelişmelerinin sürdürülmesi ve artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalar sürdürmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin sürdürülmesi etkili okul ve öğrenci başarısının yükseltilmesinin temel unsurudur. Tıpkı öğretmenin inanç, tutum, duygu ve deneyimlerinin eğitimin kalitesini ve başarısını etkilediği gibi mesleki gelişim de başarıyı etkileyen önemli faktörlerdendir (Özgenel, 2019). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma nedenleri araştırılırken yapmama nedenlerinin neler olduğunun incelenmesi ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik de incelemeler yapılması gerekmektedir. Toprak ve Taşgın (2017), öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin lisansüstü eğitimi yoğun, yıpratıcı, ekstra maddi yük getirici ve okuldaki dersler ile ayarlamakta sorun oluşturduğu gibi belli başlı nedenler olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler arasındaki lisansüstü eğitim alanların sayısının artırılabilmesi için yapılacak düzenlemelerde bu konuların dikkate alınarak önlemler alınması son derece etkili olacaktır.

Lisansüstü Eğitimin Öğretmen Davranışına Etkileri

İnsanların hayatlarının en önemli evresini ve yaşantılarının oldukça önemli bir bölümünü iş hayatı oluşturur. İnsanlar hayatlarının her evresinde olduğu gibi iş hayatlarında da kendilerini gerçekleştirip doyuma ulaşmak gayreti içerisinde olurlar. Fizyolojik ihtiyaçlardan çok da farklı olmayan iş doyumuna beraberinde bir takım ihtiyaçlar da ortaya çıkarmaktadır. İnsan yaşamının böylesine uzun bölümünü oluşturan iş hayatı sürekli yenilenme ve gelişimi de zorunlu kılmaktadır (Başar ve Kösem, 2019). Lisansüstü eğitimi oluşturan yüksek lisans ve doktora eğitimleri, öğretmenler ve alanında kendini geliştirmenin yanında güncel gelişmelerin takibi konusunda istekli olan bireylerin başvuracağı en önemli kapıdır. Alanında kabul gören en son uygulamalar ve geliştirilen kuramsal bilgilerin meslek icra eden kişilerin talebi doğrultusunda yaşam boyu öğrenme süreci mesleki gelişimi ifade etmektedir (Eroğlu ve Özbek, 2020). Lisansüstü eğitim bireysel ya da mesleki gelişimin ve hayat boyu öğrenme kavramının önemli bir uygulama biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır ancak bireyler lisansüstü eğitimi her ne amaçla almış olurlarsa olsunlar iş yaşamlarında önemli bir motivasyon kaynağı kazanmış olurlar (İlter, 2020). Lisansüstü eğitim sonrası öğretmenlerin kazanmış oldukları motivasyon neticesinde alanda profesyonelleşme ve akademik olarak kariyer basamaklarında ilerleme yöneliminde olmaları da beklenen bir durumdur. Başar ve Kösem (2019) yaptıkları çalışmalarında lisansüstü eğitimin etkisini; kendini geliştirme, ilerleme ve gayretlerini artırma yönündeki bölümlere yüksek oranda katılımın olduğunu bu durumun hem kişisel hem de mesleki yaşam davranışlarına olumlu yönde aktarıldığını tespit etmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan ve 558 öğretmen adayının katıldığı çalışmalarında İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz (2012) öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin kişisel gelişim, ülke kalkınması ve eğitimin kalitesinin ilerlemesi konularında önemli role sahip olduğu yönünde olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitim (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Baldan ve Güven, 2018; Can, 2019; Eroğlu ve Özbek 2020; Özgenel, 2019; Seferoğlu, 2004; Turhan ve Yaraş, 2013), öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri (Avcı ve Akdeniz, 2021; Baş, 2013), öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumları (İlter, 2020; İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz, 2012; Kocabaş, selçinoğlu ve Kırmızı, 2006; Ünal ve İlter, 2010), öğretmenlerin lisansüstü eğitim sırasında karşılaştıkları zorluklar (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Avcı ve Akdeniz, 2021; Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Teyfur, 2018), öğretmenlerin lisansüstü eğitim hakkındaki görüşler (Karakütük, 2000) gibi bir çok konuda araştırmalar gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri konusunda alanyazında yeterli sayıda çalışmaya rastlanılmamıştır.

Koşar, Er ve Kılınç (2020) yaptıkları çalışmalarında mesleki gelişim, sosyal statü sağlama ve ekonomik destek sağlamak sonucuna ulaşmışlardır. Lisansüstü eğitimlerini sürdüren okulöncesi ve sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada öğretmenlere yöneltilen lisansüstü eğitime başlama nedenlerine ilişkin soruya öğretmenlerin çoğunluğunun akademik kariyer yapmak cevabını verdikleri, sonrasında ise mesleki gelişim ve akademik ve bilimsel çalışmalar üretmeyi sevdiikleri yönündeki cevaplar takip etmiştir (Avcı ve Akdeniz, 2021). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim tercih sebeplerinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise tercih sebeplerinin; kişisel gelişim, mesleki kariyer ve akademik personel olmak şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerini araştıran çalışmada Baş (2013) Akademik, kişisel ve mesleki yarar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarına ilişkin çalışmada İlter

(2020); akademik özerklik, kariyer gelişimi, eleştirel düşünme ve profesyonel yetkinlik ile değerler oluşturulması konularında yararlar sağladığı sonucunu elde etmiştir. Eğitim programları ve öğretim alanındaki doktora eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini araştıran Baldan ve Güven (2018) Öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim alanında doktora programlarına başlama nedenlerini, mesleki gelişim ihtiyacı, kurumlarına katkı sunma ihtiyacı ve bireysel ilgi şeklinde sıralamıştır. Öğretmen adayları ile yapılan ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının araştırıldığı araştırmalarda Sürer, Balçı, Sevindik ve Er (2013) öğretmen adaylarını başarı durumları ve okudukları bölümler açısından incelemişler ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşırken, benzer şekilde Dönmez, Aydoğdu, sever ve Aypay (2012) da öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik çok yüksek olmamakla birlikte olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Nitel araştırma insanın kendini anlaması ve geliştirmesi maksadıyla oluşturduğu sosyolojik yapıları ve sistemleri ayrıntılı olarak incelemek maksadıyla geliştirilen bir bilgi üretme sistemidir (Baltacı, 2018). Durum çalışması ise nasıl ve niçin soruları temelinde araştırmacının bir problemi ayrıntılı şekilde incelemesine imkân veren araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Dağılımları

Demografik değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	5
Yaş	20-30	1
	31-40	4
	41-45	6
Branş	Okul öncesi	3
	Fen bilimleri	2
	Sınıf öğretmenliği	1
	Rehberlik	1
	Matematik	1
	Türk dili ve edebiyatı	1
	Sanat tarihi	1
	Özel eğitim	1
Mesleki kıdem	1-5	1
	11-15	1
	16-20	4
	20 ve üzeri	5
Okul türü	Ortaokul	4
	Okul öncesi	3
	Lise	2
	İlkokul	1
	Özel eğitim	1

Çalışmanın katılımcılarını Samsun ili merkez ilçelerinde (Atakum, Canik ve İlkadım) 2021-2022 eğitim öğretim yılında çeşitli branş ve okul türlerinde görev yapmakta olan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ölçüt ya da ölçütler listesini karşılayan durumların çalışılması ölçüt örnekleme yöntemini ifade eder (Baltacı, 2018). Bu çalışmanın ölçütü Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda görev yapıyor olmaktır. Katılımcıların 5'ini erkek, 6'sını kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcılar farklı branş, okul türü, kıdem yılı ve yaş gruplarından belirlenmiştir. Katılımcıların çeşitliliğini artırmak için farklı okul kademelerinden (okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise) ve farklı branşlardan 11 öğretmenle görüşülmüş ve verilere ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmamızda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; görüşme öncesinde araştırmacının hazırladığı sorular çerçevesinde gerçekleşen ancak görüşme sırasında ortaya çıkabilecek durumlar neticesinde eklemeler de yapılarak gerçekleştirilir. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alanyazın incelenmiştir. Görüşme formunda kişisel demografik bilgilerin olduğu form ve amaca yönelik sorulardan oluşan temel sorulara ve soruları tamamlayıcı nitelikteki alt tamamlayıcı sorulara yer verilmiştir. Soruların belirlenmesi esnasında eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapmış olan ilgili konuda

çalışmaları bulunan bir uzmandan görüş alınmış ve formun oluşturulması sağlanmıştır. Uzman görüşü neticesinde düzenlenen forma son hali verilerek görüşme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde görüşme öncesi öğretmenlerle iletişime geçilerek araştırma konusu ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılarak katılımcıların uygun olduğu zaman ve mekânda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde; görüşmeden elde edilen kişisel bilgilerin ve verilerin paylaşılmayacağı, yalnızca araştırma için kullanılacağı ifade edilmiştir. Katılımcılar K1, K2 şeklinde kodlanmıştır. Görüşmede ses kaydı yapılabilmesi için katılımcılardan izin istenmiş, katılımcılardan izin verenlerden ses kaydı alınmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri adına samimi bir ortam oluşturulmuş ve istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri ifade edilmiştir. Görüşmeler 20 – 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sırasında kaydı yapılan sesler ve görüşme formları yazıya geçirilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen veriler; temalar, konular çerçevesinde bir araya getirilerek bunların okuyan kişinin anlayabileceği şekilde düzenlenmesidir (Karataş, 2015). Bu çalışmada da görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin dikkatli değerlendirilmesi sonucu tespiti yapılan benzerlikler ve ilişkiler belirli temalar altında gruplandırılmıştır. Veriler sonucu elde edilen bulguların analizinde zaman zaman katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Nedenleri

Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ilk soru olarak “Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Soruya öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar neticesinde erişilen bilgilere göre aşağıdaki Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Nedenleri

Temalar	Kodlar	f
Mesleki kariyer	İdareci olmak	6
	Kademe ilerlemesi elde etmek	5
	Öğretmenlik kariyer basamağından yaralanmak	5
	Akademik kariyer elde etmek	3
Mesleki gelişim	Alan hâkimiyetini artırmak	7
	Öğretmenlik becerilerini geliştirmek	5
	Öğrencilerle iletişimi artırmak	3
	Yeni bilgi ve beceriler elde edebilmek	3
Ekonomik nedenler	Ek ders ücretini zamlı almak	6
	Uzman öğretmenliğin maaşlara katkısından yararlanmak	3
Diğer	Merkeze tayin olmak	3
	Sosyal çevre edinmek	2
	Kendimi daha genç hissetmek için	2

Katılımcıların görüşmede yöneltilen “*öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar mesleki kariyer, mesleki gelişim, ekonomik nedenler ve diğer nedenler olarak kodlanarak kategorize edilmiştir. Mesleki kariyer amacıyla lisansüstü eğitim almaya karar veren öğretmenlerin çoğunluğunun okul yönetim kademesinde idareci olmak maksatlı lisansüstü eğitim almaya karar verdikleri görülmüştür.

“*Yönetici olarak kariyerime devam edersem puanlama kriterlerinde ek bir puanı olması da yine lisansüstü eğitimi benim adıma cazip hale getirdi*” (K4)

“*İdareci olduğum zaman ücret artışlarından yararlanamamak olumsuz gibi dursa da idarecilik için puan sağlaması artı olarak değerlendirilebilir*” (K10)

“*Yönetimsel beceriler kazanabilmek için gerekli olduğunu düşünüyorum.(benim yüksek lisansım Eğitim Yönetimi alanında)Yüksek lisans yapmak Yöneticilik atamalarında ve Uzmanlık kariyerinde de önemli bir rol oynuyor sonuçta, ayrıca öğretmenler için belli bir getirisi de var ek ders ödemelerinde %7 fazla almaları gibi yöneticilerde olmaması da ayırı bir sorun tabi ki*” (K7)

Okul idaresinde görev almak dışında nedenler ise sırasıyla *kademe ilerlemesi elde etmek* ve *öğretmenlik kariyer basamağından yararlanmak* şeklinde sıralanmıştır.

“*Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan özlük iyileştirmelerinin bir kısmından lisansüstü eğitim aldığım için sınav ya da herhangi bir engel olmaksızın faydalanma imkânım olacak.*” (K4)

“Yeni bilgi ve beceriler edinmek, bir alanda uzmanlaşmak, yetkinlik kazanmak ve kademe ilerlemesi almak.” (K9)

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri arasında en yüksek frekans değerine sahip bir diğer başlık ise mesleki gelişimlerini artırmak olmuştur. Özellikler de öğretmenlerin mesleki gelişimleri doğrultusunda alan hâkimiyetlerini artırmak amacıyla lisansüstü eğitime yöneldikleri görülmektedir.

“Alan hâkimiyetini ve bilgilerini arttırmak lisansüstü eğitimde en önemli nedenler arasında yer almaktadır”(K3).

“Lisansüstü eğitimin mesleğimi uygularken bana farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşüncesi, daha verimli olabileceğim fikri bana oldukça etkileyici geldi.”(K1)

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenleri arasında mesleki kariyer ve mesleki gelişim amacı dışında ekonomik nedenler de önemli bir etken olmuştur. Öğretmenlik meslek kanunu neticesinde maaşlarına yansıtacak olan uzman ve başöğretmenliğin katkısı ile ek ders ücretlerine de belli bir yüzdelik oranında etki edecek olması lisansüstü eğitime yönelimi etkileyen önemli nedenler olarak görülmektedir.

“Uzman öğretmenlikten sınavsız faydalanmak, ek ders ücretlerinde %5’lik artıştan faydalanma ve kişisel gelişim ile öğrencilerime daha fazla fayda sağlamak için.”(K10)

Lisansüstü eğitim nedenleri arasında bir diğer neden de öğretmenlerin özellikle köylerde ve uzak ilçelerde görev yaparken merkez ilçelere doğru yer değiştirmelerinin zor olması ve lisansüstü eğitimin kolaylaştırıcı rolünün olmasıdır.

“Köylerden, birleştirilmiş sınıflardan tek öğretmenlikten kurtulmanın tek yolunu eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi yapmak olarak gördüğüm için yüksek lisans yaptım.”(K11)

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Beklentilerinin Karşılanıp Karşılanmama Durumları

Katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik beklentilerinin karşılanıp karşılanmama durumlarına ilişkin veriler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Beklenti Karşılanma Durumları

Temalar	Kodlar	f
Karşılanan beklentiler	Kademe ilerlemesi elde etmek	7
	Uzman öğretmenlikten yararlanmak	5
	Artırmalı ek dersten yararlanmak	4
	Mesleki gelişim ve özgüven kazanmak	4
	Akademik ve mesleki çevre edinmek	3
Karşılanmayan beklentiler	Yetersiz ücret katkısı	7
	Mesleki kariyer için netlik olmaması	4
	Tezsiz yüksek lisansın akademik devamının olmaması	4
	Ek hizmet puanı sağlamaması	3
	İstenilen üniversitede göreve başlayamamak	2

Öğretmenlere görüşmelerde yöneltilen lisansüstü eğitimden beklentilerinin karşılanıp karşılanmama durumlarına yönelik soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda lisansüstü eğitim sonrası karşılanan ve ve karşılanmayan beklentiler ayrı temalar olarak ayrılmış ve verdikleri cevaplar kategorize edilmiştir.

Öğretmenlerin verdiği cevaplarda lisansüstü eğitim beklentilerinden aldıkları eğitim sonrası karşılanan beklentilerinin en çok net kazanımlar sunan ekonomik ve kariyer odaklı cevaplar olduğu görülmektedir. Özellikle kademe ilerlemesi elde etmek, öğretmenlik kariyer basamağından faydalanmak ve artırmalı ek ders ücretinden faydalanmak önemli yer tutmaktadır.

“Mevcut sistemde lisansüstü eğitim alanlara bir kademe ilerlemesi veriliyor olması ve fiilen girilen ek derslerin artırmalı olarak ödeniyor olması avantajlı bir durumdur.” (K4)

“Uzman öğretmen oldum, kademe ilerlemesi sağladım ve çalışma arkadaşlarımdan farklı ek ders ücreti aldım.” (K2)

Mesleki gelişim, özgüven kazanmak, akademik ve mesleki çevre edinmek de öğretmenlerin lisansüstü eğitimden karşılanan beklentileri arasında önemli yer tutmaktadır.

“Lisansüstü eğitim sürecinde tanınan meslektaşlarla, bilgi, beceri, fikir vb yönden görüşmeler, fikir alış-verişleri yapılabiliyor olması, arkadaş çevresinin zenginleşmesi, vizyon oluşturması ve mesleki özgüven oluşturması.”(K9)

Öğretmenler lisansüstü eğitim tamamlamaları sonrası elde etmeyi umdukları kazanımlara yönelik beklentilerinden karşılanmayanları ise ücretlere yansıyan ücret katkısının yetersizliği, öğretmen meslek kanunundaki belirsizlikler,

tezsiz yüksek lisans sonrası akademik devamlılığın olmaması ve çalışılan yıla göre elde edilen hizmet puanına sağladığı katkıların olmaması şeklinde sıralanmıştır.

“Uzman öğretmen olma sürecinin uzaması, uygulanmaya başlamaması, tezsiz yüksek lisansın geçerli olup olmayacağına netleşmemesi.” (K8)

“Füilen girilen ek derslerin artırımı olarak ödeniyor olması avantajlı bir durum olsa da lisansüstü eğitim için ödenen ücretler (özellikle uzaktan eğitim) karşısında alınan iyileştirme ücretleri öğretmenler açısından cazip olmaktan uzakta.” (4)

“Tezsiz yüksek lisansın tezli yüksek lisans gibi doktora yapabilme imkânının olmaması.” (K7)

Lisansüstü Eğitimin Öğretmenlere Akademik, Sosyal, Kültürel Vb. Katkıları

Öğretmenlere sorulan “Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin akademik, sosyal, kültürel vb. katkıları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ait bulgular Tablo 4’ de gösterilmiştir.

Tablo 1: Lisansüstü Eğitimin Öğretmenlere Akademik, Sosyal, Kültürel Vb. Katkıları

Temalar	Kodlar	f
Akademik	Akademik çevre edinmek	6
	Alandaki öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak	6
	Alandaki gelişmeleri takip etmek	4
	Bilimsel araştırma yapmayı öğrenmek	3
	Alanla ilgili kitap yazmak ve araştırma yapmak	2
Sosyo-kültürel	Farklı kişilerle tanışma imkânı elde etmek	6
	Sosyal saygınlık kazanmak	4
	Saha çalışmalarlarıyla kültürleri tanıma imkânı sağlamak	3
	Sosyal ve kültürel katkısı olmamıştır	2

Katılımcılar “lisansüstü eğitimin akademik, sosyal ve kültürel katkıları neler olmuştur?” sorusuna verdikleri cevaplarda akademik çevre edinmek, alandaki öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak ve farklı kişilerle tanışma imkânının en fazla dile getirmişlerdir. Bunları takiben alandaki gelişmeleri takip etmek ve sosyal saygınlık kazanmak da öğretmenler tarafından oldukça fazla ifade edilmiştir. Bilimsel araştırma yapmayı öğrenmek ve saha çalışmaları sırasında farklı kültürleri tanıma fırsatı edinmiş olmak da lisansüstü eğitimin öğretmenlere sağladığı katkılar arasında sıklıkla belirtilmiştir.

“Akademik olarak eğitim alma süreci ve sonrasında akademisyenlerle iletişim içinde olabiliyor olmak gerçekten mesleğimiz adına çok önemli bir durum.” (K4)

“Lisansüstü eğitim süreci, eğitim sürecinde tanışmış olduğum meslektaşlarımla, çeşitli fikir alış-verişi yapabilmeme, sosyal buluşmalar gerçekleştirilebilme katkı sağladı.” (K7)

“Yeni arkadaşlar edinme, yeni akademisyenlerle tanışma, dinleme ve fikirler elde etme.” (K8)

“Akademik: Kaliteli lisansüstü eğitim alan bir öğretmen bir araştırma planlayabilmekte, yürütebilmekte, bir makale yazabilmekte ve bir projeyi kolayca planlayabilmektedir. Ayrıca dersini anlatırken uygun teknik ve yöntemi seçebilmektedir.” (K6)

“Kendini geliştirmek isteyen öğretmenler ile karşılaşarak onlarla etkileşim halinde olmak ve okul iklimine olan bakış açımı geliştirmek” (K11)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerini sıralarken kesin sonuçlar elde etmeyi amaçlayan ifadeler kullandıklarını göstermiştir. Öğretmenler lisansüstü eğitimin mesleki gelişimlerine olumlu yönde katkı yaptığını ifade ederken lisansüstü eğitim sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesinin lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısında belirgin düzeyde artış sağlayacağını da belirtmişlerdir.

Lisansüstü eğitim alma nedenleri arasında en fazla ifade edilen neden olarak okul idaresinde görev almak istemelerini ve alan hâkimiyetlerini artırmak istemelerini göstermişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin lisansüstü eğitimi hizmetiçi eğitimlerin dışında oldukça önemli bir mesleki gelişim yolu olarak gördüklerini göstermektedir.

Diğer önemli bir neden olarak da lisansüstü eğitimin ekonomik katkı sağlayacak olmasını tercih sebebi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu katkının oldukça sınırlı düzeyde olduğunu da belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitimin en önemli katkısının ek ders ücretlerine yansıtılan belli orandaki artış olduğunu ancak bu oranın oldukça düşük olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun nedeni olarak da her öğretmenin ek ders ücreti alamadığını dolayısıyla

lisansüstü eğitimin ek ders ücretlerine yönelik getirisinden faydalanamadıklarını dile getirmişlerdir. Toprak ve Taşgın (2017) öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerini araştırdığı çalışmalarında en önemli neden olarak yoğun ve yıpratıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böylesine yoğun çalışmanın öğretmenlere maddi olarak da katkı sunması tercih nedenini artıran önemli bir unsur olacaktır.

Öğretmenlik kariyer basamaklarında yapılan ve öğretmenlerin çalışma yılları ve aldıkları eğitim doğrultusunda elde edecekleri kariyer ünvanlarını elde etmeden önce uygulanacak sınavdan muaf olabilmek için lisansüstü eğitimin katkısını dile getiren öğretmen de oldukça önemli sayıda olmuştur. Kariyer basamaklarında yapılacak bu yükselmenin sağlayacağı olumlu ekonomik katkının da lisansüstü eğitime olan bakış açısını ve lisansüstü eğitim alma nedenlerini olumlu etkilediğini de belirtmişlerdir.

Öğretmenler lisansüstü eğitim alma nedenlerini sıralarken akademik kariyer oluşturmak için eğitim aldıklarını da ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Baş (2013) öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik beklentilerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin lisansüstü eğitim beklentilerinin ilkinin akademik yarar sağlamak istemelerinin oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler lisansüstü eğitimin olumlu katkılarını en üst düzeyde akademik çevre edinmek ve farklı kişilerle tanışma ve fikir alışverişinde bulunmak olarak sıralamışlardır. Öğretmenler lisansüstü eğitimden beklentilerini ifade ederken lisansüstü eğitimin ücretlere katkısının sınırlı olmasını, tezsiz yüksek lisans sonrası akademik devamın mümkün olmaması ve öğretmenlere sağladığı ek hizmet puanının verilmemesi olarak sıralamışlardır. Koşar, Er ve Kılınç (2019) yaptıkları çalışmalarında ulaştıkları sonuçlardan biri de bu çalışmada olduğu gibi lisansüstü program sonucunda elde edile kazanımların yetersiz olduğudur.

Öneriler

Yapılan bu ve benzeri araştırmalar öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının temel nedeni olarak mesleki ve akademik yararı ön planda tuttuklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlik profesyonel bir meslek olması dolayısıyla daha en başından itibaren bu mesleği icra edecek kişilerde bulunması gereken özellikler ve bilgi birikimi oldukça yüksek seviyededir. Kişisel ve mesleki gelişimin sürdürülmesi sürekli gelişen teknolojik yeniliklerin olduğu bir dünyada öğretmenler adına da kaçınılmazdır. Bu gelişimin düzenli ve sürekli olarak yapılabilmesi, gelişimin nasıl olacağını ve bilmeyi bilmenin öğretilmesi için ise lisansüstü eğitimin öğretmenler arasında yüksek oranda gerçekleştirilmesinin sağlanması gerekir. Varolan bütün sistemler içerisinde zamanla ortaya çıkan ve aksayan yönlerin olması doğaldır. Ancak bu aksayan yönlerin zamanla yapılan farklı düzenlemelerle giderilmesi ise doğru olan ve yapılması gereken eylemdir. Öğretmenler arasında sürdürülebilir bir mesleki gelişimin tesis edilebilmesi ve bu sürdürülebilir gelişimin önemli bir basamağının da lisansüstü eğitimle gerçekleştirilmesi isteniyorsa teşvik edici bazı düzenlemelerin hayata geçirilmesi sağlanmalıdır. MEB ile YÖK işbirliği ve uyum içerisinde hareket ederek, kolaylaştırıcı uygulamalar sunarak öğretmenler arasında lisansüstü eğitim alan kişi sayısının artırılmasını sağlayabilirler. Lisansüstü eğitim sırasında ve sonrasında öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması, bu beklentilere karşılık sunulacak her bir kazanımın da sembolik olmasının ötesinde öğretmene önemli derecede maddi ve manevi katkılar sunması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahlaş, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları zorluklar. *E-International Journal of Education And Research* 3(4) 89-107.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi/ Ege Journal of Education*, 19(1), 1-18.
- Baldan, B. Ve Güven, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde lisansüstü eğitim: eğitim programları ve öğretim doktora programı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 47(1), 1-36.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7(1), 231-274.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: nitel bir araştırma(Niğde ili örneği). *Yükseköğretim Dergisi* 3(2), 61-69.
- Başar, M. A. ve Kösem, S. Ş. (2019). Lisansüstü eğitimin mesleki yaşam ile iş ve yaşam doyumuna etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* 29(2019), 383-398.

- Dönmez, A., Aydoğdu, E., Sever, M. ve Aypay, A. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 9-28.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 37(2020): 73-92.
- İlhan, M., Öner Sünkür, M. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(23), 22-42.
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* II,(2010): 94-114.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 62-80.
- Koşar, D., Er, E. Ve Kılınc, A. Ç. (2019). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 370-392.
- Köksalan, B., İlter, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(3), 277-299.
- Küçükler, E. (2017). Türkiye’de kademler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 50(1), 43-97.
- MEB 2023 Eğitim Vizyonu URL: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf Son Erişim Tarihi: 04.04.2022.
- MEB Hizmetçi Eğitim Yönetmeliği, 1995. URL: https://ankarahee.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/07123949_Meb_HizmetiYi_EYitim_YYnetmeliYi.pdf, Son Erişim Tarihi: 19.03.2022.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973. URL: <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> Son Erişim Tarihi: 25.03.2022.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022 URL: <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf>, Son Erişim Tarihi: 19.03.2022.
- Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 2015. URL: <https://mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=20694&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>, Son Erişim Tarihi: 15.03.2022.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Academic Platform Journal of Education and Change* 2(2), 128-143.
- Sabancı, A. (2011). Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri, V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Gazi Üniversitesi.
- TEDMEM. (2019). TALİS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler. (TEDMEM Analiz Dizisi) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi (Dördüncü Baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:150, 4.
- Teyfur, M. Ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies* 13(19), 1745-1764.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(43), 200-218.

Türer, B., Balçın, M. D., Sevindik, N ve Er, Ö. (2013). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Görmekte Olan Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Karşı Tutumları: Demirci Eğitim Fakültesi Örneği. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi.

Ünal, Ç., ve İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010 14(2): 1-18.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, R.B., Erden, G.E., Sarıca, B. Ö., Akın, M., Yılmaz, Ö. ve Berat, G. (2019). PISA’da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Academic Platform Journal Of Education And Change* 2(2), 217–236.

Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilikle İlgili Öğretim Programı Ve Kendilerine İlişkin Algı Ve Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

Classroom Teachers' Views On Entrepreneurship-Related Curriculum And Their Perceptions And Experiences

ÖZET

Bu çalışmada, MEB na bağlı devlet ilkokulları ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin girişimcilikle ilgili olarak öğretim programı ve kendilerine ilişkin girişimcilik algı ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Konya Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde özel ilkokullar ile devlet ilkokullarında öğretmenlik yapan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem belirlemede amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi olarak analiz edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin; girişimcilikle ilgili deneyimlerinin girişimcilik becerilerini kazandırmada yeterli olmadığı; öğrencilerde girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik desteğe ihtiyaç duydukları; ilkökulda girişimcilik eğitiminin yapısal ve kuramsal çerçevesine yönelik olarak; girişimcilik eğitimine ilişkin beceri ve değerlerin, kazanımların, süreçlerin, konuların, etkinliklerin ve değerlendirme sürecinin belirlenerek uygulamaya geçirilmesinin bir ihtiyacın ve sorunun ortadan kaldırılması adına gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kavramlar: ilkökul, girişimcilik eğitimi, yeterlikler çerçevesi, öğretim programları

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the entrepreneurship perceptions and experiences of classroom teachers working in public primary schools and private primary schools affiliated to the Ministry of National Education. The research was designed as basic qualitative research. The study group of the research consists of 40 classroom teachers who teach in private primary schools and public primary schools in Konya Karatay, Meram and Selçuklu districts in the 2019-2020 academic year. In this study, easily accessible sampling technique, which is one of the purposeful sampling techniques, was used to determine the sample. Data was collected via Google Forms. The obtained data were analyzed as descriptive analysis and content analysis. In the research, classroom teachers; that their experience in entrepreneurship is not sufficient to gain entrepreneurial skills; that classroom teachers need pedagogical support for the development of entrepreneurship skills in students; for the structural and theoretical framework of entrepreneurship education in primary school; It has been concluded that it is necessary to identify and implement the skills and values, acquisitions, processes, subjects, activities and evaluation process related to entrepreneurship education in order to eliminate a need and problem.

Keywords: primary school, entrepreneurship education, qualifications framework, curricula

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılın başlarından itibaren girişimcilik, hem ekonomik büyümeyi teşvik eden bir unsur hem de bir kariyer fırsatı olarak görülmektedir. Girişimcilik, liderlik becerisi ile birlikte, fırsatları değerlendirilerek, mevcut kaynakları inovasyon yoluyla bir araya getirerek yeni bir iş, yöntem veya ürün yaratma süreci olarak tanımlanmaktadır (Park, 2017). Girişimcilik süreci, tutumsal ve davranışsal özellikler içerir (Börü, 2006). Bu özellikler arasında kendi iş fırsatlarını oluşturabilmek için belirsizliklerle yüzleşme, özerklik, özgüven, kontrol odağı, belirsizlikler ve riskler için inisiyatif alma, planlama ve organize etme, yenilik ve yüksek başarı ihtiyacı sayılabilir (Pushkar, 2022).

Ekonomi alanına ait dinamik bir kavram ve alanlardan biri olarak ortaya çıkan (Audretsch, 2012) girişimcilik ile eğitim arasında güçlü bir bağ olması ve bunun her geçen gün artması girişimciliği sadece ekonominin konusu olmaktan çıkarmış eğitim alanının içinde çok önemli bir noktaya getirmiştir. Nitekim öğrencilere kazandırılması

* Bu çalışma, Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilikle İlgili Öğrenci, Öğretim Programı ve Kendilerine İlişkin Algı ve Deneyimleri başlığı ile 8th International Congress On Curriculum And Instruction Curriculum Studies In Life Long Learning (25-27 March 2021) özet bildiri olarak sunulmuştur

¹ Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye ORCID NO: 0000-0002-5954-8746

² Prof.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye, ORCID ID: 0000-0002-1175-812X

Uğur Ataseven¹ 
Ayşe Mentiş Taş² 

How to Cite This Article

Ataseven, U. & Mentiş Taş, A. (2023). "Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilikle İlgili Öğretim Programı Ve Kendilerine İlişkin Algı Ve Deneyimlerine Yönelik Görüşleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6105-6123. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68538>

Arrival: 24 January 2023

Published: 28 March 2023

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

gereken 21.yüzyıl becerilerinin içerisinde de yer alan girişimcilik kavramı her geçen gün daha fazla önem kazanmakta (Taş ve Köksoy, 2019), öğretim programları içerisinde yerini almakta, programlara öğrencilerin girişimci bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için kazanımlar eklenmekte; girişimciliğin, 2017’de yenilenen güncel öğretim programlarında da (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018ç; MEB, 2018d), öğrencilere kazandırılması amaçlanan sekiz anahtar yetkinlikten birisi olduğu görülmektedir.

Girişimcilik eğitiminin uygulamadaki başarısı ile programlarda, derslerde ve sınıflarda kullanılan pedagoji arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır (European Commission, 2011). Girişimcilik eğitimi, etkili olan yöntem-tekniğin seçimi ile amaçlanan öğrenme çıktılarını bir araya getiren entegre bir öğrenme ve öğretme stratejisinin formüle edilmesini gerektirir. Bunun için de girişimcilik eğitiminde öğretim yöntem ve teknikleri, yetkin eğitimler ve yeterli öğretim olanaklarını içeren öğrenme sürecinin oluşturulması çok önemlidir (Ahmad, Abu Bakar ve Ahmad, 2018). Buna göre girişimcilik eğitiminde, derslerde ve ders dışı etkinliklerde; proje tabanlı uygulamalar, probleme dayalı öğrenme etkinlikleri, iş birliğine dayalı grup ve akran çalışmaları, yaparak ve uygulayarak öğrenme etkinlikleri, drama, okulda mini şirketler oluşturma, inceleme gezileri, iş yeri ziyaretleri ve gözlemleri, okula girişimci bireylerin davet edilmesi gibi pedagojik yöntem ve uygulamalar kullanılabilir (Seikkula Leino, 2007).

Farklı eğitim sistemlerinde girişimcilik eğitiminin verilmesi bağlamında; girişimcilik eğitimi kazanımlarının zorunlu derslerde verilmesi, disiplinler arası uygulamalar ve seçmeli bir ders kapsamında ele alınması şeklinde çeşitli yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Türkiye’de 2005 yılında gerçekleştirilen öğretim programları değişikliğinden itibaren bütün derslerde beceri temelli anlayışa geçilmiş (Ataseven, 2020; Eraslan, 2011), bu anlayışın bir yansıması olarak da 2005 sonrası öğretim programlarında, girişimcilikle birlikte diğer temel becerilere ilişkin hayat bilgisi dersi öğretim programının yanında (Eraslan, 2011; Güven, 2010), sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinde de girişimcilik özelliklerinin gerçekleşmesine yardımcı olan kazanımların önceki programların amaç ve kazanımlarına göre daha belirgin bir şekilde yer aldığı görülmektedir.

Türkiye’de ilkökul öğretim programlarında girişimcilik eğitimi ve becerisi bazı derslerde (hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi) sınırlı sayıda konuyla, disiplinler arası konularla ve becerilerle yer almaktadır. Bunun yanında girişimcilik eğitiminin teorik yapısının oluşturulamaması, girişimcilik becerilerinin pedagojik bir temele oturtulamaması öğretim yöntemlerinde ve uygulamalarda aksaklıkları da beraberinde getirmektedir. Girişimcilik eğitiminde hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin, girişimcilik müfredatında hangi konuların olması gerektiği, bu konuların nasıl, hangi düzeyde ve hangi materyallerle öğretilbileceğine yönelik ayrıntılı bir programın var olması önemli bir gerekliliktir. Ayrıca program, amaçlanan çıktılarla eğitim süreci sonucunda hedeflenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik değerlendirmenin yapılmasına da imkân vermelidir (ERG, 2017; Tarhan, 2019).

Girişimcilik faaliyetlerinin ekonomik büyüme, sosyal uyum ve inovasyonda oynadığı önemli rolü göz önünde bulundurarak, ilkökul düzeyinde erken girişimcilik eğitiminin etkinliğini değerlendirmek hayati önem taşımaktadır. Ayrıca, girişimcilik programlarının mevcut literatürün çoğunlukla orta ve yükseköğretimdeki öğrencilere odaklandığı (Ataseven ve Taş, 2019; Hassi, 2016), oysa ilkökuldeki çocuklara, özellikle ikinci çocukluk dönemine (11-12 yaş) yönelik araştırmaların çoğunlukla ihmal edildiğini vurgulamak gerekir (Hassi, 2016).

Son yıllarda girişimcilik becerilerinin ilkökuldan itibaren kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. (Huber, Sloof ve Praag, 2014; Floris ve Pillitu, 2019; Lackéus, 2015; Palmér ve Johansson, 2018). Türkiye’ de ise ilkökul programlarında girişimcilikle ilgili kazanımların, 2005 ten sonra hazırlanan programlarda (2009, 2013 ve 2017) yer aldığı görülmektedir.

Bir yandan da bazı çalışmalar, girişimcilik kazanımları ve konularının tanımsal netliğe sahip olmaması; programların belirli becerilere, tutumlara, yeteneklere ve öğretmenlerin nadiren sahip olduğu veya müfredat ve programların dikkate almadığı bilgiye ihtiyaç duyması nedeniyle erken bir aşamada verilebilecek olan girişimcilik eğitiminin sorunlu olabileceğini öne sürmektedir (Floris ve Pillitu, 2019). Buradan hareketle, girişimcilik becerisinin ilkökulda öğrencilere kazandırılabilmesiyle ilgili olarak; öğretim programlarının, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaç ve sorunlarının tespit edilmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle, MEB’e bağlı devlet okulları ve özel ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin girişimcilikle ilgili algı ve deneyimlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgu ve sonuçların ilkökullarda girişimcilik becerisinin kazandırılması ile ilgili yapılacak olan çalışmalara yardımcı olması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin girişimcilikle ilgili olarak öğrenci, öğretim programı ve kendilerine ilişkin girişimcilik algı ve deneyimlerine ait görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik kavramı ile ilgili algı ve deneyimlerine ilişkin görüşleri:

a. “Girişimcilik” kavramı sınıf öğretmenleri için ne/neleri çağrıştırmaktadır?

b. Bir öğrenci hakkında “girişimci” tanımlaması yapılabilmesi için sınıf öğretmenleri tarafından hangi kişisel özelliklerin gözlemlenmesi gerekmektedir?

c. “Girişimci çocuk yetiştirmek” ifadesi sınıf öğretmenleri için hangi anlama/anlamlara gelmektedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı, dersler, uygulama ve etkinliklerin girişimcilik becerilerine olan etkisi ile ilgili algı ve deneyimlerine ilişkin görüşleri:

a. Sınıf öğretmenlerinin, okuttukları derslerin öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımları hakkında bilgi sahibi olma durumu nedir?

b. Girişimcilikle ilgili kazanımların öğretim programlarında yer alması sınıf öğretmenleri tarafından önemli görülmede midir?

c. Sınıf öğretmenlerine göre hangi dersler ve etkinlikler öğrencilerin girişimcilik becerisini ortaya çıkarmakta ve artırmaktadır?

d. Sınıf öğretmenlerinin 2023 Vizyon Belgesinde ön plana çıkartılan girişimcilik türü ve girişimcilikle ilgili kısımlar hakkında bilgi sahibi olma durumu nedir?

e. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan beceriler için kaynak olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve 8 temel yetkinlik hakkında bilgi sahibi olma durumu nedir?

3. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik davranışının girişimcilik üzerindeki etkileri ile ilgili algı ve deneyimlerine ilişkin görüşleri:

a. Sınıf öğretmenleri, kendilerini hangi özelliklerine bakarak “girişimci bir birey olarak” tanımlamaktadır?

b. Sınıf öğretmenlerine göre, sınıfta ne tür davranışlar öğrencilerin girişimciliğini engellemektedir?

c. Sınıf öğretmenleri, derslerde veya ders dışı etkinliklerde öğrencilerle birlikte ne tür girişimcilik etkinliklerinde yer almışlardır ve bununla ilgili deneyimleri nelerdir?

d. Sınıf öğretmenleri, kendi girişimciliklerini geliştirme ve derste girişimcilik becerilerini uygulama gibi konularla ilgili daha fazla bilgi edinebilmek ve niteliklerini artırmak için ne tür çalışmalar yapmaktadır?

e. Sınıf öğretmenleri, hizmet öncesinde veya hizmet içinde girişimcilikle ilgili bir eğitim almışlar mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin öğretim programları, dersler, uygulama ve etkinliklerle, öğretmenlik davranışının girişimcilik üzerindeki etkilerine ilişkin algı ve deneyimlerine yönelik olan görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür.

Bu yaklaşımın seçilmesinin nedeni, bu çalışmada, öğretim programlarında ders içi ve ders dışında yer verilen girişimcilik becerileri ve uygulamalarına ilişkin olarak devlet ilkokulları ve özel ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine odaklanılmış olmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Konya Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde özel ilkokullar ile devlet ilkokullarında öğretmenlik yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada örneklem belirlemede, olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden “amaçlı örnekleme” ve “kolay ulaşılabilir” örnekleme tekniği kullanılmıştır. Given’a göre (2008), olasılıklı olmayan örnekleme, araştırmacıların örneklem seçiminde yaygın olarak kullandıkları bir tekniktir. Olasılıksız örnekleme, popülasyonun tüm üyelerinin çalışmaya katılma şansı olmadığı durumlarda, zaman-maliyet ve kolay erişilebilirlik nedeniyle kullanılabilir. Buna göre örneklem seçimi, çalışmanın amaçlarına dayalı olarak gerçekleştirilebilir (Saunders, Lewi ve Thornhill, 2012). Bu nedenle araştırmacının, araştırma için uygun öğelerden oluşan bir örnekleme seçebilmesi adına evren hakkında çok iyi fikir sahibi olması gerekir (Baltacı, 2018). Araştırmacı, örneklem çerçevesinde, belli bir özelliğe (öğretmenler gibi) sahip olma durumlarına göre (Corbin ve Strauss, 2008; DeCarlo, 2018), bilinçli bir seçimle katılımcıları seçer (Verma, Gautam, Pandey, Mishra ve Shukla, 2017). Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi

açısından zengin durumların seçilerek daha derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan (belirli bir olguyu tecrübe etmiş) veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu nedenle, 3 farklı ilçede özel okullar ve devlet okullarında görev yapan 40 sınıf öğretmenin, araştırmanın amaçlarına uygun, detaylı veri sunabilecek nitelikte ve dolayısıyla bu araştırma için uygun bir çalışma grubu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1 Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Veriler

		Karatay	Meram	Selçuklu
Çalışılan kurum	MEB	10	10	---
	Özel	---	---	20
Şu an dersine girilen sınıf	1.sınıf	2	3	2
	2.sınıf	2	2	6
	3.sınıf	4	---	5
	4.sınıf	2	5	7
Öğrenim durumu	Ön lisans	---	---	1
	Lisans	10	9	14
	Lisans üstü	---	1	5
Mesleki kıdem	1-5 yıl	1	---	2
	6-10 yıl	---	2	5
	11-15 yıl	2	2	3
	16-20 yıl	2	2	2
	21-25 yıl	4	4	---
	25 üzeri	1	---	8

Verilerin Toplanması

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 11.02.2022 tarih ve 2022/38 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Verilerin toplanması aşamasında, sınıf öğretmenlerine Google Formlar aracılığıyla ulaşılmış ve gönüllülük esas alınmıştır. Konya Karatay ve Konya Meram ilçelerindeki devlet okulları ile Konya Selçuklu ilçesindeki özel okulların idarecileri ile görüşüldükten sonra Google Formlar üzerinde oluşturulan ölçeğin linki ilgili okulların müdürleri ve görev yapan sınıf öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Bu süreçte ölçeğin uygulanması konusunda okullara destek verilmiştir.

Veriler, araştırmacılar tarafından araştırmanın alt amaçları doğrultusunda geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Açık uçlu sorular, katılımcılara önceden belirlenmiş bir dizi yanıt seçeneği sağlamayan, bunun yerine katılımcıların kendi sözcükleriyle yanıt vermelerine olanak tanıyan sorulardır. Açık uçlu sorular genellikle nitel araştırma yöntemlerinde ve keşifsel çalışmalarda kullanılabilir. Açık uçlu soruları kullanan nitel araştırmalar, araştırmacıların incelenen konulara bütüncül ve kapsamlı bir şekilde bakmalarına imkân tanıyabilir. Çünkü açık uçlu sorulara verilen cevaplar, katılımcıların daha fazla seçenek ve fikir sunmasına izin vererek, bir soruya mümkün olandan daha fazla çeşitlilikle cevap verilmesini sağlayabilir (Allen, 2017). Hazırlanan form; kişisel bilgiler ve demografik bilgileri elde etmeye yarayan sorular ve girişimcilikle ilgili algı ve deneyimlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Başlangıçta kişisel ve demografik bilgiler dışında 17 sorudan oluşan açık uçlu soru formu, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırmacılar dışında görev yapmakta olan 1'i öğretim programlarında uzman 3 öğretim üyesine inceletilmiş ve onlardan alınan geri bildirimler sonucunda 13 soruya düşürülmüştür. Daha sonra formda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığı ve açıklamaya ihtiyaç duyup duymadığını tespit edebilmek amacıyla, Selçuklu ilçesinde yer alan bir özel okulda görevli bir 2.sınıf öğretmeni ve yine aynı ilçede bir devlet okulunda görevli bir 4.sınıf öğretmeni ile gönüllülük esasına dikkat edilerek ve randevu alınarak yapılan görüşme ile forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin analizinde, betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, bir olguyu ve onun özelliklerini ortaya koymaktır (Nassaji, 2015). Betimsel analizle sistematik olarak bir durumun, sorunun, olgunun, hizmetin veya programın tanımlanmasına yer verilebilir veya bir konuya yönelik tutumlar tanımlanabilir (Kumar, 2011). Betimsel analiz yoluyla, görüşleri alınan bireylerin düşüncelerini tanıtan bulgular değerlendirilirken; içerik analizi ile veriler tanımlanmaya çalışılır. İçerik analizi yoluyla birbiriyle ilişkili olan veriler, belirlenmiş temalar altında bir araya getirilerek (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım 2010); temaları, kalıpları veya kavramları belirlemek için verilerin kategoriler yoluyla açıklanıp yorumlanması gerçekleştirilir (Nassaji, 2015).

Bu çalışmada betimsel analiz uygulaması amacıyla; analiz için çerçeve oluşturma, verileri temalara göre işleme, bulguları tanımlama ve yorumlama aşamaları izlenmiştir. Görüşme formlarından alınan veriler, MS Office Word

ortamına aktarıldıktan sonra kodlamalar oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan kodların bir araya getirilmesiyle araştırma bulgularına temel teşkil edecek olan temalar belirlenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda; kodlama, not alma, yorum ve öneri geliştirme işlemlerinden oluşan bir süreç uygulanmıştır.

Bu çalışmada veri analizinin ana aşamalarını gerçekleştirmek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen; veri azaltma (indirgeme), veri görüntüleme (sunumu), sonuç çıkarma ve doğrulama aşamaları uygulanmıştır (Baltacı, 2017). Verilerin sunumuyla ilgili olarak ise; sonuç çıkarmaya izin verebilmesi ve organize bir derleme elde edebilmek amacıyla; farklılık ve çarpıcılık, çeşitlilik, açıklayıcı olma özellikleri dikkate alınmıştır (Berkowitz, 1997).

Bu çalışmada betimsel analiz uygulaması kapsamında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Google Formlar aracılığıyla öğretmenlerden gelen cevaplar, geliş sırasına göre ÖKÖ (özel kurum öğretmeni) ve DOK (devlet okulu öğretmeni) şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca sorulara alınan benzer cevaplar (DOK veya ÖKÖ) şeklinde belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen tüm ifadeler araştırmacılar tarafından gruplandırılarak birbirinden bağımsız anlamlı birimler halinde kodlar oluşturulmuştur.
2. Kuramsal çerçeve baz alınarak oluşturulan görüşme soruları ile ilişkili olarak tematik çerçeve oluşturulmuştur.
3. Görüşme formlarından elde edilen veriler, tematik çerçeve içerisinde anlamlı bir bütünlük oluşturabilecek şekilde düzenlenmiştir.
4. Düzenlenen veriler içerik analizi ile ele alınmıştır.
5. Ana temalar ve düzenlenen verilerden hareketle kodlar belirlenmiş ve bu kodlara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur.
6. Elde edilen veriler; temalar, kodlar ve alt temalara göre tekrar gözden geçirilerek düzenleniş ve tanımlanmıştır.
7. Katılımcılardan elde edilen görüşlerin tema ve alt temalarda hangi sıklıkta yer aldığı hesaplanarak frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur.
8. Katılımcıların görüşlerinin net bir şekilde yansıtılabilmesi amacıyla katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulardan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

- ✓ Açık uçlu sorular ile oluşturulan formun anlaşılabilirliği ve konuya uygunluğu 3 alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ardından hazırlanan formdaki soruların araştırmanın amacına uygunluğunu tespit etmek ve soruların anlaşılabilirliğini kontrol edebilmek amacıyla 2 sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Hazırlanan formda soruların cevaplarının gelişigüzel verilmemesi için arkasından gelen '*bunu deneyimlediğiniz bir durum oldu mu, buna bir örnek verebilir misiniz*' gibi sorularla, verilen cevaplara açıklık ve netlik getirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- ✓ Nitel araştırmalarda geçerlilik genellikle verilerden çıkarılan anlamlar ve sonuçlarla ilişkili olduğundan (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgım, 2015), veriler farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve benzer temalara ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmiştir.
- ✓ İçerik analizi bağlamında güvenilirliği belirleyebilmek amacıyla içsel tutarlılığı sağlanmasında yardımcı olan kodlama denetimi yapılmış, kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Bunun için de öncelikle, görüşme formunda yer alan görüşme sorularına ilişkin olarak görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Görüşme formları, iki araştırmacı için de çoğaltılarak görüşme kodlama anahtarı ile birlikte araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir.
- ✓ Araştırmacılar tarafından, her bir katılımcının görüşme formunda her bir soruya vermiş oldukları cevaplar tek tek incelenerek ve karşılaştırılarak, kodlama için en uygun seçenek işaretlenmiş ve görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir.
- ✓ İçerik analizine ilişkin güvenilirlik oranını belirlemek için kodlayıcılar arasındaki görüş birliği yani *Uyuşma Yüzdesi Güvenilirlik* = $\frac{Uzlaşma}{(Görüş Birliği + Anlaşmazlık)} \times 100$ formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Gerçekleştirilen kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin Miles ve Huberman formülüne (1994) göre en az % 80 olması gerekmektedir. Bu araştırmada tüm sorular için uyuşma yüzdesi toplamda ortalama olarak 0.89 şeklinde hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular temalarla ilişkilendirilerek tanımlan, katılımcıların sorulara vermiş olduğu cevaplardan alıntılara yer verilerek betimlemelerle zenginleştirilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Kavramı İle İlgili Algı ve Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

“Girişimcilik” kavramı sınıf öğretmenleri için ne / neleri çağrıştırmaktadır? Alt problemine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinde ‘girişimcilik’ kavramının çağrışımlarına ait ifadeleri analiz edildiğinde, öne çıkan temel temalar ve bunlarla ilişkilendirilmiş cevapların frekans tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 2 Girişimcilik Kavramının Sınıf Öğretmenlerine Çağrıştırdıkları Frekans Tablosu

Ana Tema	Alt Temalar ve Kodlar	f
Girişimcilik kavramı	Girişimciliğin tutumlarla ilgili özellikleri (N=20)	<ul style="list-style-type: none"> - Yenilikçilik ve yeni fırsatları görme - 15 öğretmen - Meraklı olma - 2 öğretmen - Yaratıcılık - 1 öğretmen - Değişime açık olma - 1 öğretmen - Sosyal - 1 öğretmen - Üretken
	Girişimciliğin davranışlarla ilgili özellikleri (N=17)	<ul style="list-style-type: none"> - Yeni fırsatları değerlendirme ve harekete geçme - 6 öğretmen - İş kavramını tanımlama ve iş kurma - 3 öğretmen - Gerekli kaynakları belirleme ve elde etme - Risk alma - 2 öğretmen - Özgüven ve cesaret - 6 öğretmen - Üretim yapma - Uygulamaya geçme - Çözüm üretme - Sonuçlara göre değerlendirme

Soruya çalışma grubumuzdaki 40 öğretmenin %92,5 i (37 öğretmen) cevap vermiştir. Sorumuza gelen cevaplardan, girişimciliğin tutumlarla ilgili özelliklerinden olan *yaratıcılık* ile girişimciliğin davranışlarla ilgili özelliklerinden olan *gerekli kaynakları belirleme ve elde etme, üretim yapma, uygulamaya geçme, sonuçlara göre değerlendirme* temaları ile ilişkilendirme yapılamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ‘girişimcilik’ kavramının çağrışımlarına ait ifadeleri analiz edildiğinde, öne çıkan temalar ve kodlarla ilişkilendirilebilmiş örnek cevapların bir kısmı aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 3 Girişimcilik Kavramının Sınıf Öğretmenlerine Çağrıştırdıkları

Kodlar	Örnek cevaplar
Yenilikçilik ve yeni fırsatları görme, değerlendirme ve harekete geçme	- DOK17: Var olanı farklı bir şekilde görmek ya da yenilikleri farklı yorumlamak. (ÖKÖ16).
Meraklı olma	- DOK8: Bir işe meraklı olmak ve araştırmak.
Değişime açık olma	- DOK1: Sosyal etkileşim halinde olan, farklı kanal ve pencereleri aralayabilen, kabuğunu yırtmaya çalışan olarak ifade edebilirim.
Sosyal	- ÖKÖ11: Sosyal karakter.
Üretken	- ÖKÖ6: Herhangi bir iş dalında yenilikleri takip ederek etkili bir şekilde üreten konumuna gelmek.
İş kavramını tanımlama ve iş kurma	- ÖKÖ10: İsteddiği bir işi oluşturma veya belirlediği bir hedefe ulaşma çalışmasıdır.
Risk alma	- DOK5: Kar elde etmek için riski göze alan kişidir. (ÖKÖ18).
Özgüven ve cesaret	- ÖKÖ20: Özgüven. (DOK7).
Çözüm üretme	- DOK4: Olaylar ve durumlar karşısında çözüm üretebilme.
Fikirleri uygulamaya geçirme	- ÖKÖ14: Fikirlerin uygulamaya dökülmesi.

Sınıf öğretmenlerinin ‘girişimcilik’ kavramının çağrışımlarına ait ifadeleri analiz edildiğinde, “*yaratıcılık, gerekli kaynakları belirleme ve elde etme, üretim*” le ilgili cevap alınmadığı görülmektedir.

Yukarıda belirtilen cevaplardan farklı olarak 3 öğretmenin cevabı herhangi bir tema ile ilişkilendirilememiştir.

ÖKÖ7: Bağlantı; DOK14: Aktif düşünme; DOK6: Gelişim.

Bir öğrenci hakkında “girişimci” tanımlaması yapılabilmesi için sınıf öğretmenleri tarafından hangi kişisel özellikler gözlemlenmiştir? Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 4 Sınıf Öğretmenleri Tarafından Öğrencilerde Gözlemlenen Girişimciliğe İlişkin Kişisel Özellikler

Temalar	Kodlar	Örnek cevaplar
Kişisel özellikler (Sosyal duygusal özellikler) (N=12)	Özgüven sahibi	- ÖKÖ1: Her istediğini rahatça dile getirme, müdür odasına girerken isteklerini orda da kendine güvenerek söyleme. Ders sırasında zor öğrenciler oluyorlar. (DOK10; DOK17; DOK20).
	Heyecanlı	- DOK19: Heyecanlı, mutlu.
	Sosyal	- ÖKÖ2: Sosyal, özgüveni yüksek ve öğrenmeye açık. (ÖKÖ20).
	İletişimci	- DOK3: Ürettiği oyun ya da işi arkadaşlarına anlatıp uygulanması konusunda ikna çabasını gözlemledim. (ÖKÖ16).
	Kararlı	- ÖKÖ13: Araştırır, bulur, paylaşır. (ÖKÖ14).
Düşünme becerilerine ilişkin özellikler (N=15)	Sorumluluk sahibi	- DOK18: Sorumluluk sahibi, başarılı, kararlı.
	Yaratıcılık ve hayal gücü	- ÖKÖ4: Farklı fikirler. (ÖKÖ9; ÖKÖ6; ÖKÖ18; ÖKÖ19; DOK14).
	Meraklı olma	- DOK8: Meraklı, prensipli. (DOK9; DOK12; ÖKÖ7; ÖKÖ12).
	Eleştirel bakış açısı	- DOK1: Sosyal, soran araştıran, eleştirel bakabilen. (ÖKÖ11).
	Sorgulama	- ÖKÖ8: Edinmek istediği faaliyet alanı ile ilgili sık soru soran. (ÖKÖ13).
Harekete geçme eğilimi (N=9)	Atılgan ve aktif	- DOK2: Atılgan. (DOK6).
	Cesaretli	- ÖKÖ5: Cesaret ve özgüven. (ÖKÖ15).
	Lider ruhu	- DOK11: Öz güven sahibi, lider özellikli.
	Hedef ve çözüm odaklı	- DOK7: Engellerden bıkmayan ve hedef odaklı. (DOK15).
	Mücadeleci	- DOK5: Kağıtlara küçük resimler çizip arkadaşlarına satan öğrencim var. Çok cesaretli. 3 kez engelledim yine bir şeyler sattı. Sonunda harçlığını çıkardı. (DOK4).

“Girişimci diye tanımlayabileceğiniz bir öğrencinizde hangi kişisel özellikleri gözlemlediniz?” sorusuna bütün öğretmenler cevap vermişlerdir. Alınan cevaplar incelendiğinde en çok düşünme becerilerine ilişkin özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu temada da en çok yaratıcılık ve hayal gücü ön plana çıkmaktadır.

Kodlar incelendiğinde; verilen cevaplarda en çok yer verilen kavramların özgüven, yaratıcılık ve hayal gücü, meraklı olma ile ilgili kavramlar olduğunu görmekteyiz. En az cevap ise sorumluluk sahibi olma ve heyecanlı olma kodlarında ortaya çıkmıştır. Herhangi bir tema ve kod ile ilişkilendirilemeyen (5 cevap) cevaplar ise aşağıda verilmiştir: ÖKÖ3: Parayı seven, meraklı; DOK13: Sınıfı yönlendiren sanatsal etkinlikler; DOK16: Cesaret, saygı, düzgün konuşma; DOK18: Açık sözlü, özgüveni yüksek, sorumluluk sahibi, başarılı, kararlı; ÖKÖ20: Yaratıcı, sosyal, paylaşımcı.

“Girişimci çocuk yetiştirmek” ifadesi sınıf öğretmenleri için hangi anlama/anlamlara gelmektedir? Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 5 “Girişimci Çocuk Yetiştirmek” İfadesine Sınıf Öğretmenlerinin Yüklelediği Anlamlar

Temalar ve Kodlar	Örnek cevaplar
Yetenek ve becerilerinin farkında olan (N=4)	- DOK1: Sosyalleşmiş, kendini gerçekleştiren, yeteneklerinin farkında olan, bu yetenekleri hayata katkı sunan bireyler yetiştirmek. (ÖKÖ6).
Özgüveni yüksek çocuklar yetiştirmek (N=5)	- ÖKÖ2: Özgüvenli ve her ortamda kendini belli eden, sosyal öğrenciler yetiştirmek.
Başarısızlıklarından ders almalarına yardımcı olmak (N=1)	- DOK18: Kendine güvenen, hatalarından ders alabilen, başarı kadar başarısızlığı da hazmedebilen, kendi değerinin farkında olabilen bireyler yetiştirmek.
Hayal gücünü geliştirmek (N=2)	- DOK15: Hayal dünyasını geliştirebilmek. (DOK3).
Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek (N=2)	- DOK7: İcat çıkaran çocuklar yetiştirmek. (DOK13).
Karar verme becerilerini geliştirme (N=1)	- ÖKÖ14: Düşüncelerini hayata geçirmek isteyen çocuk yetiştirebilmek.
Problem çözme becerilerini geliştirmek (N=4)	- DOK6: Çözümler üreten, arayış içerisinde olan çocuk yetiştirebilmek (ÖKÖ4).
Fikir ve ürünler oluşturmalarına yardımcı olmak (N=4)	- ÖKÖ5: Fikirlerini ortaya koymak için teşvik etmek. (ÖKÖ16; ÖKÖ17).
Risk alabilen çocuklar yetiştirmek (N=3)	- DOK2: Korkmayan çocuklar yetiştirmek. (DOK4; ÖKÖ18).
Sorumluluk duygusu gelişmiş çocuklar yetiştirmek (N=1)	- DOK12: Sorumluluk alabilen ve fikir üretebilen çocuklar yetiştirmek.

Tablo incelendiğinde temalar ve kodlarla ilişkilendirilebilen 27 cevap alınmıştır. En çok özgüveni yüksek çocuklar yetiştirmek, yetenek ve becerilerinin farkında olan çocuk yetiştirmek, problem çözme becerileri gelişmiş çocuklar yetiştirmek, fikir ve ürünler oluşturabilen çocuklar yetiştirmek tema ve kodlarında cevaplar alınmıştır. Liderlik becerilerini geliştirmek, finans ve ekonomi ile ilgili temel beceriler kazandırmak, fırsatları görme ve değerlendirmelerini sağlamak, iş birliği yapabilen çocuklar yetiştirmek, iş ve çalışma planı yapabilmelerine yardımcı olmak temalarında cevap alınmamıştır. Temalarla eşleşmeyen cevaplardan (13 cevap) bazıları ise

aşağıda verilmiştir: ÖKÖ3: Geleceğini kurtarsın; ÖKÖ20: Duyarlı insan; ÖKÖ7: Bilinçli aile; DOK19: Görev almaya istekli, farklı davranan; DOK20: Rahatlıkla verileni yapabilen, göreve her zaman talip olan, yaptığı işten mutlu olan; DOK16: Haklarına savunan, açık sözlü.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programı, Dersler, Uygulama Ve Etkinliklerin Girişimcilik Becerilerine Olan Etkisi İle İlgili Algı Ve Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri, okuttukları derslerin öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımlar hakkında bilgi sahibi midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, girişimcilikle ilgili kazanımlar hakkında bilgi sahibi olma durumu incelendiğinde; çalışma grubumuzda yer alan 40 öğretmenden %52,5 i (21 öğretmen) okuttukları derslerin öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımlar hakkında bilgi sahibi olmadığını, %47,5 i (19 öğretmen) bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir.

Verilen cevapların tutarlılığını sağlamak amacıyla öğretmenlere arkasından yukarıdaki soruya "Evet" cevabı vermeleri durumunda herhangi bir dersten bir girişimcilik kazanımı örneği yazmaları istenmiştir. 18 öğretmen kazanım örneği yazarken 22 öğretmen herhangi bir kazanım yazmamıştır. Herhangi bir kazanım yazmayan öğretmenlerden bir önceki soruya 'Evet, kazanımlar hakkında bilgi sahibiyim' cevabı verenler arasından da herhangi bir kazanım yazmayanlar olmuştur.

Tablo 6 Girişimcilik Kazanımları Ve Derslerle İlişkilendirilmesi

Ana Tema	Kodlar	Örnek cevaplar
Dersler	Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler (N=5)	- ÖKÖ7: Güçlü ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder; DOK1: Okul ve çevresi ile ilgili sorunlara duyarlı olur ve çözüm önerileri getirir; ÖKÖ15: Sorumluluklarının bilincinde olur; ÖKÖ16: Düşüncesini özgürce ifade edebilir; DOK5: Karşısına çıkan fırsatları değerlendirir.
	Fen bilgisi (N=1)	- DOK9: Bir konuyla ilgili araştırma yapar ve veri toplar.
	Finansal okur yazarlık (N=1)	- ÖKÖ1: Paralar konusunda, ürettiği bir şeyi sergiler ve uygun ortamda satabilir.

Verilen cevaplar incelendiğinde 18 kazanım örneğinden 7 tanesinin derslerle ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından en çok kazanım örneği, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinden yazılmış, matematik veya finansal okuryazarlık dersinden 1 kazanım, fen bilgisinden ise 1 kazanım yazılmıştır. Diğer derslerden (Türkçe, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler / beden eğitimi) girişimcilikle ilişkilendirilebilecek herhangi bir kazanım örneği belirtilmemiştir. Kodlarla / derslerle ilişkilendirilemeyen (11 kazanım) kazanım örnekleri aşağıda verilmiştir: ÖKÖ5: Domates fidesi yetiştirmek; DOK2: Afet bilinci; ÖKÖ6: Topluluk önünde anlaşılır bir ses tonuyla konuşur; ÖKÖ8: Bir öğrencimin yazar, bir öğrencimin tarihçi olma arzusu; ÖKÖ9: Soruların cevaplarını araştırarak öğretmesi.

Girişimcilikle ilgili kazanımların öğretim programlarında yer alması sınıf öğretmenleri tarafından önemli görülmekte midir? Alt problemine ilişkin bulgular

Girişimcilikle ilgili kazanımların öğretim programlarında yer alması sizce önemli mi? Sorusuna sınıf öğretmenlerinin %87,5 i (35 öğretmen) "evet önemlidir" diye cevap verirken %10 u (4 öğretmen) "hayır", %2,5 i (1 öğretmen) "fikrim yok" diye cevap vermiştir.

Bu soruya "evet" şeklinde cevap veren öğretmenlerden girişimciliğin önemini deneyimledikleri bir örnek vermeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bu soruya "evet önemlidir" diye cevap veren 35 öğretmenin 14 ü girişimcilikle ilgili kazanımların öğretim programlarında yer almasının önemini deneyimledikleri herhangi bir örnek vermemişlerdir.

Girişimcilikle ilgili kazanımların öğretim programlarında yer almasının önemini deneyimlediklerini örneklerle cevaplar, ilgili tema ve kodlarıyla birlikte aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Uygulamaları İle İlgili Ders Ve Kazanım Deneyimleri

Kodlar	Örnek cevaplar
Türkçe (N=1)	- ÖKÖ5: Deyimler konusunda konu ile ilgili maketler hazırladık.
Matematik (N=1)	- DOK5: Sınıfında kantinde satış yapsa matematik dersinden daha çok zevk alacak öğrencim var. Bunların bu deneyimi yaşamasını isterim.
Fen bilgisi (N=1)	- ÖKÖ19: Bir STEM ders planı oluşturduğumda inovatif bir çim biçme makinesi tasarlamıştık. Bu ürünün patenti alınabilecek düzeyde bir çalışmaydı. Bu fikir öğrenci grubumdan geldi.
Sosyal bilgiler (N=3)	- DOK3: Daha çok sosyal bilgiler kapsamında değerlendirilebilir gibi geliyor. (ÖKÖ7; ÖKÖ13).
Farklı yöntem ve tekniklerin	- ÖKÖ9: Beyin fırtınasında farklı fikirlerin ortaya çıkması.

uygulanması (N=1)

40 öğretmenden %52,5 i (21 öğretmen) “girişimciliğin önemini deneyimlediğiniz bir örnek verebilir misiniz?” sorusuna cevap verirken %47,5 i (19 öğretmen) cevap vermemiştir. “Girişimciliğin önemini deneyimlediğiniz bir örnek verebilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplarda dersler ve etkinliklerle ilgili somut ve girişimciliğin anlamına uygun olarak deneyimlerin belirtilmesi beklenilmekteydi. Cevaplar incelendiğinde alınan 21 cevaptan, girişimciliğin anlamına uygun ve önemini ifade eden cevap sayısı 7 olarak gerçekleşmiştir. Burada da en çok deneyim örneği, *sosyal bilgiler* dersinden verilmiştir. *Hayat bilgisi* dersinden ise örnek verilmemiştir. Girişimciliğin anlamına uygun ve önemini ifade eden örnek cevaplar yukarıda verilmiştir (Tablo 7). Herhangi bir ders ve tema ile ilişkilendirilemeyen (14 cevap) cevaplara örnekler aşağıda verilmiştir: *ÖKÖ10: Öğrenci kazanımları ve becerilerindeki görülen başarı; ÖKÖ11: Çocukların genel olarak susmayı yeğlemesi; DOK6: Eğitim her daim değişim ve gelişim olmalıdır; DOK9: Deneyimlemedim ama bu kazanımların olması bizlerin de ufkunu açar ve çocuklara yol göstermek için fırsatlarımız olur monotonluktan uzaklaşırız; DOK10: Meslekler değişmekte olduğundan öğrencimin kendini ve çevrenin ihtiyaçlarını fark edebilen bir şahıs olmasını isterim. 5 yıllık falan bir öğretmenken ihtiyacı olan bir veli kooperatifte oğlu satsın diye poğaça yapmıştı. Seneler sonra oğlunu askere yollarken evlendirirken defalarca arayıp teşekkür edip o günü hatırlattı.*

Sınıf öğretmenlerine göre hangi dersler ve etkinlikler öğrencilerin girişimcilik becerisini ortaya çıkarmakta ve artırmaktadır? Alt problemine ilişkin bulgular

Tablo 8 Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Girişimcilik Becerisini Ortaya Çıkaran Dersler Ve Etkinlikler

Ana tema	Kodlar	f
Dersler, uygulama ve etkinlikler	Türkçe	3
	Matematik	
	Hayat bilgisi	3
	Sosyal bilgiler	1
	Fen bilgisi	2
	Matematik ve fen bilgisi	2
	Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler	
	Fen bilgisi ve sosyal bilgiler	2
	Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi	3
	Görsel sanatlar ve sanat etkinlikleri	2
	Tüm dersler	8
	Sosyal ve kültürel etkinlikler	1
	Sportif faaliyetler	1

“Hangi dersler ve etkinlikler öğrencilerin girişimcilik becerisini ortaya çıkarmakta ve artırmaktadır?” sorusuna 39 öğretmen en az bir ders veya etkinlik belirterek cevap vermiştir. 1 öğretmen ise (*ÖKÖ3:*) *Hiçbiri* diye cevaplamıştır. 28 öğretmenin verdiği cevaplar kodlarla ilişkilendirilebilirken 12 öğretmenin cevabı ilişkilendirilememiştir. Bütün cevaplar içerisinde önce çıkan ders ve etkinlikler; *hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik ve sanat etkinlikleri* şeklinde olmuştur. Temalarla ilişkilendirilebilen örnek cevaplar aşağıda verilmiştir: *ÖKÖ8: Türkçe. Çünkü duygu ve düşüncelerini en iyi ifade edebileceği derstir; DOK9: Fen derslerinde güzel fikirler ortaya attıklarını ve bunu ileride yapmak istediklerini söyleyen öğrencilerim oldu ama eminim bu heveslerini ilerleyen yıllarda kaybedeceklerdir sınav kaygılarından dolayı; DOK18: Uygulama etkinliklerinde kes yapıştır boya vs... daha girişken oluyorlar; ÖKÖ15: Fen bilimleri ve matematik. Bu derslerin deneme yanılma özelliği var.*

Temalarla ilişkilendirilemeyen (12 cevap) veya herhangi bir ders belirtilmeyen cevaplardan örnekler: *ÖKÖ2: Matematik, akıl oyunları dersleri; ÖKÖ17: Resim ve matematik; ÖKÖ5: Matematik ve Türkçe; ÖKÖ10: Türkçe ve hayat bilgisi. İnsanların yaşamlarını kolaylaştıran buluşları görmeleri; İleride rahat ve güzel yaşamının prensip ve kurallarını sezmeleri; ÖKÖ3: Hiçbiri.*

Sınıf öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde ön plana çıkartılan girişimcilik türü ve girişimcilikle ilgili kısımlar hakkında bilgi sahibi olma durumu nedir? Alt problemine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde girişimcilikle ilgili kısımlar hakkında bilgi sahibi olma durumu incelendiğinde, 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin girişimcilikle ilgili kısımlarını 40 öğretmenin %50 si (20 öğretmen) *incelemediğini*, %47,5 i (19 öğretmen) *incelediğini*, %2,5 i (1 öğretmen) *kısmen incelediğini* ifade etmiştir.

2023 Vizyon Belgesinde eğitimde hangi girişimcilik türünün öne çıkartıldığı ile ilgili soruya 40 öğretmenin %77,5 i (31 öğretmen) “bilmiyorum” şeklinde cevap verirken %22,5 i (9 öğretmen) en az bir girişimcilik türü belirterek cevap vermiştir. Verilen cevaplardan örnekler aşağıda belirtilmiştir: *ÖKÖ6: Çocukların gelişimlerinin her yönden*

takip edilip portfolyo ya da sosyal etkinlikler kapsamında kayıt altında tutulup yetenekleri istekleri doğrultusunda doğru yönlendirilmelerinin hedeflenmesi; DOK1: Teknolojik ve sosyal girişimciliği; ÖKÖ10: Eğitimde girişimciliğin uygulanabilirliğinin artırılması; ÖKÖ13: Üretime yönelik ve özgür irade; ÖKÖ15: Derslerle ilgili uygulamalı atölyelerin açılması; ÖKÖ16: Bireysel; ÖKÖ17: Çok ayrıntıya boğulmuş; DOK9: Üretken bireyler yetiştirmek; DOK18: Daha aktif ve güvenli sınıf ortamı yaratılmaya çalışılmış.

Cevaplar incelendiğinde yazılanların, 2023 Vizyon Belgesinde yer alan “öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir” ifadesinde vurgulanan sosyal girişimcilik türüyle ilgili olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan beceriler için kaynak olan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ve 8 temel yetkinlik hakkında bilgi sahibi olma durumu nedir? Alt problemlerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ve 8 temel yetkinlik hakkında bilgi sahibi olma durumu incelendiğinde, %88 inin (35 öğretmen) bilgi sahibi olmadığı, %12 sinin (5 öğretmen) bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunun hemen devamında öğretmenlerden Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde yer alan 8 temel yetkinlikten bir tane örnek vermeleri istenmiş, sadece 2 öğretmenden cevap alınabilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Davranışının Girişimcilik Üzerindeki Etkileri İle İlgili Algı Ve Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri, kendilerini hangi özelliklerine bakarak “girişimci bir birey olarak” tanımlamaktadır? Alt problemlerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini girişimci bir birey olarak tanımlama durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 25 i (%62,5) “evet, kendimi girişimci bir birey tanımlarım” yönünde; 15 inin de (%37,5) “hayır” şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür.

Tablo 9 Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Girişimci Bir Birey Olarak Tanımladıkları Özellikler

Ana tema	Kodlar	Örnek Cevaplar
Girişimcilik ve öğretmenlik davranışları	Başarı ihtiyacı (N=2)	- DOK18: Sorumluluktan kaçmam başarıya kadar elimden ne geliyorsa yaparım. (ÖKÖ13).
	Kontrol odağı (N=4)	- ÖKÖ19: Var olanı sorgularım. ... çocuklarıma nasıl ulaşabilirim verimli olabilirim yol gösterebilirim, ilginç yöntemleri öğrenci ve öğretmenlere anlatırım, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olabileceği ihtimalini düşünerek kurslarına katılmak ve kendimi geliştirmek. (DOK4; ÖKÖ17; DOK9).
	Risk alma (N=4)	- ÖKÖ7: Bir kooperatife başkanlık yapmak. (ÖKÖ8; DOK15; DOK5).
	Yenilikçilik (N=8)	- ÖKÖ1: Yeni bir kitap yazmak için uğraşım var, eğitimdeki modellerde kendime özgü bakışma göre bir sistem geliştirmeyi hedefliyorum. (ÖKÖ5; ÖKÖ12; ÖKÖ16; DOK7; DOK17; ÖKÖ6; DOK11).

Sınıf öğretmenlerinin “kendinizi hangi özelliğinize bakarak girişimci bir birey olarak tanımlarsınız” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, bu soruya cevap veren 25 öğretmenden 18 i kendilerini girişimci bir birey olarak tanımladıkları özelliklerine yer vermişlerdir. Verilen cevaplardan 7 si herhangi bir kodla ilişkilendirilememiştir. Sınıf öğretmenleri kendilerini, en çok yenilikçi özelliklerine bakarak, en az ise başarı ihtiyacına göre girişimci bir birey olarak tanımlamışlar; belirsizlik toleransı ve kendine güven konusunda ise deneyim belirtilmemiştir. Herhangi bir kodla ilişkilendirilemeyen cevaplar aşağıda verilmiştir: DOK1: Sosyal kişi aynı zamanda girişimci kişidir. Sosyal sorunlara duyarlı olmayı ve çözüm önerileri ile farkındalık göstermeyi severim; ÖKÖ9: Konu anlatımlarında beyin fırtınası yaptırarak; ÖKÖ10: Çocuk eğitiminde ahlâkı ve akademik başarının önemini velilere kavratırma; ÖKÖ11: Bilgi sahibi olduğum alanda veya durumda söz hakkı almak; DOK6: Projeler yapmak; DOK8: Bu müfredatın yenilenmesi fikri; DOK12: Yenilikçiyim.

Sınıf öğretmenlerine göre, sınıfta ne tür durum ve davranışlar öğrencilerin girişimciliğini engellemektedir? Alt problemlerine ilişkin bulgular

Tablo 10 Sınıfta Öğrenci Girişimciliğini Engelleyen Durum Ve Davranışlar

Temalar	Kodlar	f
Öğretim programından kaynaklı nedenler (N=5)	- Programın yoğun olması	2
	- Programın işlevsel olmaması	3
Öğretmenden kaynaklı nedenler (N=9)	- Öğretmen merkezli uygulamalar	6
	- Programı yetiştirme kaygısı	3
Sınıf ve ders ortamından kaynaklı nedenler (N=11)	- Olumsuz öğretmen davranışları	
	- Öğrencilerin özerkliklerinin desteklenmemesi	2
	- Motivasyon sağlanmaması	1
Ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklı	- Otoriter ortam ve davranışlar	8
	- Sınav ve test odaklı eğitim	2

nedenler (N=2)		
Öğrencilerden kaynaklı nedenler (N=3)	- Dalga geçme, ayıplama, alay etme	3
Çevre kaynaklı nedenler (N=2)	- Aile, toplum, arkadaş çevresi ve ekonomik nedenler	2

'Sınıfta ne tür durum ve davranışlar öğrencilerin girişimciliğini engellemektedir?' sorusuna 40 öğretmenin %95 i (38 öğretmen) cevap vermiş, 2 öğretmen cevap vermemiştir. Verilen 32 cevabın tema ve kodlarla ilişkisi kurulabilirken 6 cevap tema ve kodlarla ilişkilendirilememiştir. Verilen cevaplar arasında öğrencilerin girişimciliğini engelleyen nedenlerden sınıf ve ders ortamından kaynaklı nedenler ve otoriter ortam ve davranışlar ön plana çıkmakta; onu öğretmenden kaynaklı nedenler, öğretmen merkezli uygulamalar, olumsuz öğretmen davranışları ve öğretim programından kaynaklı nedenler izlemektedir. Bunun yanında 1 öğretmen cevabını (ÖKÖ8:) "Bana göre hiçbir ders çocukların girişimciliğini engellemiyor." şeklinde, 3 öğretmen ise bu soruyu bütün faktörleri içerecek şekilde cevaplamıştır: DOK14: Öğretmen merkezli eğitim, kalabalık sınıflar, kurum kültürünün girişimciliği engellemesi, akran zorbalığı, müfredatın yoğun olması; DOK19: Zaman, ortam, sayı, müfredat; DOK17: Otoriter öğretmen, alaycı arkadaş ortamı.

Tablo 11 Sınıfta Öğrenci Girişimciliğini Engelleyen Durum Ve Davranışlardan Temalar Ve Kodlarla İlişkilendirilebilen Örnek Cevaplar

Ana tema	Kodlar	Örnek cevaplar
Girişimcilik ve öğretmenlik davranışları	Programın yoğun olması	- DOK2: Müfredat. (DOK4).
	Programın işlevsel olmaması	- ÖKÖ16: Kalıp, gereksiz ve sabit programlar. (DOK8; DOK13).
	Öğretmen merkezli uygulamalar	- ÖKÖ2: Öğretmen merkezli yaklaşımlar girişimcilik deneyimini engelliyor. (ÖKÖ9; ÖKÖ11; DOK15).
	Olumsuz öğretmen davranışları	- DOK12: Öğretmenlerin fikirlere kapalı olması, yönlendirme yapmaması, engelleyici davranışları. (DOK18; ÖKÖ13).
	Motivasyon eksikliği	- DOK6: Olumsuz motivasyon
	Öğrencilerin özerkliklerinin desteklenmemesi	- ÖKÖ15: Özgür bir sınıf ortamının olmadığı ya da çocuklar yerine öğretmenin sürekli aktif olduğu bir ortam engeller.
	Otoriter ortam ve davranışlar	- ÖKÖ1: Sürekli susturulması, eleştirilmesi, bastırılması, cesaretinin kırılması ve teste boğulan öğrenci. (ÖKÖ6; ÖKÖ10; ÖKÖ17; ÖKÖ18; DOK1).
	Sınav ve test odaklı eğitim	- ÖKÖ20: Proje ödevlerinin kısıtlanması. Çocukların sadece sınav odaklı çalışmaya yönlendirilmesi girişimciliklerini engelliyor. Fırsat yok! (ÖKÖ5).
	Dalga geçme, ayıplama, alay etme	- DOK16: Arkadaş müdahalesi, dalga geçme vs. (DOK9; DOK20).
	Aile, toplum, arkadaş çevresi ve ekonomik nedenler	- DOK10: Ailenin korkuları ve müdahaleleri ve maddi engeller. (ÖKÖ7).

Sınıf öğretmenleri, derslerde veya ders dışı etkinliklerde öğrencilerle birlikte ne tür girişimcilik etkinliklerinde yer almışlardır ve bununla ilgili deneyimleri nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin 'derslerde veya ders dışı etkinliklerde öğrencilerle birlikte ne tür girişimcilik etkinliklerinde yer aldıkları ve bunlarla ilgili deneyimleri' sorusuna çalışma grubumuzda yer alan 40 öğretmenin, %52,5 i (21 öğretmen) "yer almadık, hayır, yok, öyle bir ortam oluşmadı" şeklinde cevaplar vermişlerdir. 1 öğretmen (DOK6: Yaptığımız tüm proje çalışmalarımız öğrencilerimiz ile birer girişimcilik örneğiydi) bütün etkinlikler şeklinde deneyimini belirtmiştir. Sınıflarında, derslerde veya ders dışında öğrencilerin ortaya koyduğu veya öğrencilerle birlikte yer aldıkları girişimcilik deneyimlerini ifade eden örnek cevaplara %45 i (18 öğretmen) tabloda yer verilmiştir:

Tablo 12 Sınıf Öğretmenlerinin, Derslerde Veya Ders Dışı Etkinliklerde Öğrencilerle Birlikte Yer Aldıkları Girişimcilik Etkinlikleri

Temalar	Örnek cevaplar
Sosyal (N=6)	- ÖKÖ1: Otizmin farkındalığıyla ilgili Milli eğitim Bakanlığımızın katıldığı açılısta pankart açıp sesimizi duyurduk, çevre kampanyaları, sosyal ve kültürel aktiviteler, kurum ziyaretleri, kullanmadıkları eşyaları satıp bağışta bulunmak. (DOK1; ÖKÖ13; DOK18; DOK19; ÖKÖ8).
Ticari (N=4)	- DOK3: Küçük yazarlar projesi, sergiler, t-shirt boyayıp köy okuluna destek için satma, Hint kınası yapma ve satma, kâğıt toplama kampanyası başlatarak onu TEMA'ya satmak, eski kitapları kermeste satma. (DOK5; DOK9; ÖKÖ18).
İç Girişimcilik (N=8)	- ÖKÖ5: Maket Tasarım, robotik çalışmaları, okul atık suyu değerlendirme. (ÖKÖ6; ÖKÖ9; DOK4; DOK7; ÖKÖ17; DOK12; ÖKÖ11)

Derslerde veya ders dışı etkinliklerde öğrencilerle birlikte herhangi bir girişimcilik etkinliğinde yer aldıklarını ifade eden öğretmenler de en çok okul, ders ve sınıf içi etkinliklerde yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunu sosyal girişimcilikle ilgili etkinlikler ve ticari girişimcilik etkinlikleri izlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “girişimcilikle ilgili becerilerini geliştirme ve derste girişimcilik becerilerini uygulama” gibi konularla ilgili daha fazla bilgi elde edebilmek ve niteliğini artırmak için yaptıkları çalışmalar nelerdir? Alt problemlerine ilişkin bulgular

Tablo 13 Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilikle İlgili Kendi Becerilerini Geliştirme Ve Derste Girişimcilik Becerilerini Uygulama İle İlgili Yaptıkları Çalışmalar

Temalar	f
Kurslara katılma	3
Yayınları takip etme, araştırma yapma ve okuma	10
Seminer, sempozyum vb. katılma	4
Meslektaşlarını ve diğer kişileri rol model kabul etme ve örnek alma	3
Teknolojiyi ve yenilikleri takip etme	3
Derslerde farklı yöntem teknikler uygulamak	3
Herhangi bir şey yapmamak	9

Bir öğretmen olarak “girişimcilikle ilgili becerilerinizi geliştirme ve derste girişimcilik becerilerini uygulama gibi konularla ilgili daha fazla bilgi elde edebilmek ve niteliğinizi artırmak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” Sorusuna çalışma grubunda yer alan bütün öğretmenler cevap vermiştir. Verilen cevapların 35 i temalarla ilişkilendirilebilmiş, 5 i ise belirlenen temalarla ilişkilendirilememiştir. 10 öğretmen yayınları takip etme, araştırma yapma ve okuma şeklinde cevap verirken, 9 öğretmen “girişimcilikle ilgili becerilerinizi geliştirme ve derste girişimcilik becerilerini uygulama” gibi konularla ilgili olarak ‘hiçbir şey yapmadıklarını’ belirtmişlerdir. Verilen bütün cevaplar arasında yayınları takip etme, araştırma yapma ve okuma ön plana çıkmaktadır. Temalarla ilişkili olan cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir: ÖKÖ6: Çocuklara etkili bir şekilde hitap edebilmek adına sosyal medyadan eğitimle ilgili her türlü yeniliği takip edip ilgili kitapları okumaya çalışıyor, eğitim alanında düzenlenen organizasyonlara imkân dâhilinde katılmaya çalışıyorum; ÖKÖ19: STEM ile ilgileniyorum; ÖKÖ2: Öğrencilerin sınıf ortamında kendini rahat ifade edebilmesini sağlıyoruz. Beyin fırtınası sorularıyla bir konunun farklı yönlerini düşünmelerini destekliyorum; DOK16: Kurs olursa katılırım; DOK9: Hiçbir şey yapamıyorum, çünkü kaygılı öğretmenler olarak çocukların sadece öğrenmesine odaklanmaktan başka gayemiz olamıyor; DOK20: Gündemi takip ediyorum.

Temalarla ilişkilendirilemeyen cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir: ÖKÖ1: Üretmeye ve ürettiklerimi uygulamaya çalışıyorum; DOK2: Girişimci değilim; DOK8: Öyle bir ortam yok; ÖKÖ8: Kendilerini tanımalarını ve tanıtılmalarını istiyorum. Birinci önceliğin de insanın kendi kendisini tanıması olmalıdır diye düşünüyorum; ÖKÖ20: Kısaca yaratıcılıklarını çocukların engellemeden her konuşulan konu ile ilgili fırsat tanımaya çalışıyorum.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde veya hizmet içinde girişimcilikle ilgili bir eğitim alma durumu nedir? Alt problemlerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde veya hizmet içinde girişimcilikle ilgili bir eğitim alma ve girişimcilikle ilgili bir kursa katılma durumu incelendiğinde; 40 öğretmenin %80 i (32 öğretmen) herhangi bir kurs veya eğitim almadıklarını, %20 sinin ise (8 öğretmen) girişimcilikle ilgili bir eğitim aldıkları veya kursa katıldıkları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Toplamda 40 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen bu nitel çalışmada, sınıf öğretmenlerinin girişimcilikle ilgili olarak öğrenci, öğretim programı ve kendilerine ilişkin görüşleri 3 açıklayıcı tema yardımıyla analiz edilerek ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde;

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun girişimcilikle ilgili algı ve deneyimlere sahip olduğu; girişimci kişilik özellikleri konusunda büyük çoğunluğunun bilgi sahibi olduğunu; yine girişimci çocuk yetiştirme kavramına çoğunluğunun girişimciliğin anlamına uygun olarak algı ve deneyimlerini aktardığı görülmektedir. Girişimcilik kavramı, sınıf öğretmenlerine en çok yenilikçilik, özgüven ve cesaret kavramları şeklinde çağrışım yapmış; yaratıcılık, değişime açık olma ve üretken olma, gelir kaynakları belirleme ve elde etme, üretim yapma, uygulamaya geçme, sonuçlara göre değerlendirme kavramları ile ilişkilendirme yapılamamıştır. Ulaşılan bu sonuç, Polat, Koçak, Çermik, Meral ve Boztaş’ ın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin girişimci bireyin özelliklerini en çok özgüven, cesaret, kararlılık kavramları ile açıkladıkları sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin girişimciliğin işle ilgili teknik kısımlarına ilişkin olarak herhangi bir eğitim almadıkları için hâkim olmayabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, girişimci diye tanımladıkları öğrencilerde kişisel özelliklerden en çok düşünme becerilerine ilişkin olan yaratıcılık ve hayal gücünü; en az ise sorumluluk sahibi olma özelliğini gözlemlemişlerdir. Yurtseven ve Ergün de (2018b) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun 4. sınıf öğrencilerinin özgüven, problem çözme, yaratıcılık, sosyal ilişkileri güçlü olma, liderlik, başarı odaklı olma, risk alma özelliklerine de sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenleri, girişimci çocuk yetiştirme kavramına yükledikleri anlamlarla ilgili olarak en çok özgüveni yüksek, yetenek ve becerilerinin farkında olan, problem çözme becerileri gelişmiş, fikir ve ürünler oluşturabilen çocuklar yetiştirmek algısına sahip olduklarını belirtmişler; sınıf öğretmenlerinden hiç biri liderlik becerilerini geliştirmek, finans ve ekonomi ile ilgili temel beceriler kazandırmak, fırsatları görme ve değerlendirmelerini sağlamak, iş birliği yapabilen çocuklar yetiştirmek, iş ve çalışma planı yapabilmelerine yardımcı olmak konusunda bir algısını ve yüklediği anlamı belirtmemiştir. Ulaşılan bu sonuç; Bacanak'ın (2013), öğretmenlerin, girişimcilik kavramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları; Anagün ve Atalay'ın (2017), ulaştıkları sınıf öğretmenlerinin girişimcilik kavramını sadece kişilik özelliklerine bağlı kalarak açıkladıkları için yeterli düzeyde açıklayamadıkları sonucu ile de paralellik taşımaktadır.

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı, dersler, uygulama ve etkinliklerin girişimcilik becerilerine olan etkisi ile ilgili görüşleri incelendiğinde;

Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası, okuttukları derslerin öğretim programlarında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımlar hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiş; sınıf öğretmenlerinden herhangi bir dersten bir girişimcilik kazanımı örneği yazmaları istendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kazanım örneği yazmamış / yazamamıştır. Çok az sayıda yazılan kazanım örneği derslerle ilişkilendirildiğinde en çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleriyle ilişkili kazanımlar yazıldığı tespit edilmiştir. Bu iki dersin dışında fen bilgisiyle ilgili olarak bir kazanım yazılmıştır. Diğer derslerden girişimcilikle ilişkilendirilebilecek herhangi bir kazanım örneği belirtilmemiştir. Ulaşılan bu sonuç; Deveci ve Çepni'nin (2014) elde ettiği sonuç ile de paralellik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik konusunda herhangi bir bilgi ve deneyime sahip olmayabileceği düşünüldüğünde, öğretmenler öğretim programında yer alan girişimcilikle ilgili kazanımları anlama ve uygulamada sorunlar yaşayabilirler. Dolayısıyla girişimcilik becerilerinin uygulamaya aktarılabilmesi için öğretmenlere yardımcı olabilecek unsurların öğretmenlerin hizmetine sunulması önemli bir konudur (Deveci ve Çepni, 2014). Ayrıca, ilkokulda öğretim programlarında girişimci özelliklerin nasıl kazandırılıp geliştirileceğine ilişkin olarak öğretmen veya öğrenciye yönelik herhangi bir kılavuz kitap, uygulama ve etkinliklerin yer aldığı bir materyalin hazırlanmadığı bilinmektedir. Ortaokullar için ise 2020 yılında hazırlanmıştır (MEB, 2020).

Girişimcilikle ilgili kazanımların öğretim programlarında yer alması sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından önemli görülmektedir. Buna rağmen sınıf öğretmenlerinin yaklaşık olarak yarısı girişimcilikle ilgili kazanımların öğretim programlarında yer almasının önemini deneyimledikleri herhangi bir örnek belirtmemişlerdir. Cevaplarla alınan deneyim örnekleri incelendiğinde ise çok azı girişimcilikle ilişkili bulunmuş, bu konuda en çok verilen deneyim örneği de sosyal bilgilerle ilgili olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik ve sanat etkinliklerini; girişimcilik becerisini ortaya çıkaran, artıran dersler ve etkinlikler arasında belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar, Tarhan (2018), Özata ve Kanyılmaz (2018), Yurtseven ve Ergün'ün (2018b) çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Özata ve Kanyılmaz'ın (2018), 9 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmada ayrıca; 5 sınıf öğretmeni fen bilimleri dersinin girişimcilik becerisine katkı sağladığı yönünde, 4 sınıf öğretmeni ise fen bilimleri dersinin girişimcilik becerisine katkı sağlamadığı yönünde algısını ifade etmiştir. Katkı sağlamadığını öne süren sınıf öğretmenleri; bu becerilerin ilkokul öğrencilerine uygun olmadığını ve öğretim programında yeteri kadar yer almadığını belirtmişlerdir. Belirtilen bu gerekçeler, bazı öğretmenlerin, öğrencilerde girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik pedagojik desteğe ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Yine aynı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesinde; deney, tartışma, drama, grup çalışması, sunum, örnek olay, araştırma, röportaj, rol yapma tekniklerini kullandıklarını belirtirken girişimcilik becerisinde etkili olabilecek problem çözme ve proje tabanlı gibi yöntem teknikleri ise göz ardı ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akyürek ve Şahin (2013), 263 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıf öğretmenlerinin %53,6'sının (141 öğretmen) öğrencilere girişimcilik becerilerini kazandırmada zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırma konusunda pedagojik olarak yardıma ihtiyaç duydukları, şeklinde yorumlanabilir. Avrupa Birliği Komisyon raporuna göre de; girişimcilik eğitiminde, öğrencilerin girişimci özelliklerini kullanabilmelerine fırsat veren uygulama, etkinlik ve girişimlere odaklanılması, bunun yanında öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yenilikçi yönlerini ortaya çıkaracak aktif öğretim yöntemlerinin sık sık kullanılması gerekmektedir (European Commission, 2013).

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısı 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin girişimcilikle ilgili kısımlarını incelemediğini belirtirken, yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde eğitimde hangi girişimcilik türünün öne çıkartıldığını bilmediğini belirtmiştir. Oysa 2023 Eğitim Vizyonu'nda girişimcilik becerisinin sosyal girişimcilik yönü öne çıkartılmıştır (MEB, 2018e).

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun öğretim programlarında yer alan beceriler için kaynak olan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) ve 8 temel yetkinlik hakkında bilgi sahibi olmadığı ve öğretmenlerin TYÇ de yer alan 8 temel yetkinlikten herhangi bir tane örnek vermeleri istendiğinde sadece 2 öğretmenin örnek verebildiği tespit edilmiştir. Oysa MEB, öğretim programlarında ve farklı yayımlarla, Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı Kararıyla 19 Kasım 2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe girmesinden sonra kamuoyu ile de paylaşmıştır (MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018ç; MEB, 2018d, Ataseven ve Taş, 2019). Elde edilen bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin alanı ile ilgili yayınları ve gelişmeleri yeterli düzeyde takip etmedikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Buradaki bulgulara benzer bir sonuç da Genç ve Genç (2013), tarafından elde edilmiştir. Genç ve Genç (2013), 184 öğretmen üzerinde Fatih Projesi ile ilgili yaptıkları bir çalışmada; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmediği; Fatih Projesi hakkında bilgi sahibi olduğunu söyleyenlerin ise yanlış bilgiye sahip olduğu; uygulamaya geçecek olan bir projenin içeriğini önceden merak edip araştırmadıkları sonuçlarına ulaşmışlar; öğretmenlerin toplumun diğer bireyleri gibi aynı teknolojik imkânlarla sahip olup ve kolay ulaşabilmesi söz konusu iken öğrencilerin yeni bilgilere kısa sürede ulaşma imkânı elde etmelerine rağmen öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gelişmelere ulaşamamasının dikkat çekici olduğu, şeklinde yorumlamışlardır.

3. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik davranışının girişimcilik üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri incelendiğinde;

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının kendilerini girişimci bir birey olarak tanımladığı; hangi özelliklerine bakarak kendilerini girişimci bir birey olarak tanımladıklarını ve deneyimlerini belirtmeleri istendiğinde ise buna rağmen yarısından daha azının özellik ve deneyimini belirttiği, belirtilen deneyimlere göre öğretmenlerin kendilerini en çok yenilikçi özelliklerine bakarak girişimci bir birey olarak tanımladıkları; en az ise başarı ihtiyacına ilişkin deneyimlerin belirttiği; belirsizlik toleransı ve kendine güven konusunda hiç deneyimin belirtilmediği bulgusu elde edilmiştir. Bacanak, Ülküdür ve Öner de (2012), fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin girişimcilik becerisi ve etkisi ile ilgili görüşlerini belirledikleri çalışmada, öğretmenlerin girişimcilik öz güvenlerinin ve öz-yeterliliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diegoli, Gutierrez ve Salmones' in (2018), girişimcilik tecrübesi olan 36, girişimcilik tecrübesi olmayan 14 öğretim üyesi ve 560 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdikleri; "girişimci rol modelleri olarak öğretmenler: bir öğretmenin girişimcilik deneyiminin ve öğrenme tarzlarının öğrenci girişimcilik niyetlerindeki etkisi" konulu çalışmasında; öğretmenin girişimcilik deneyiminin öğrencilerin girişimcilik niyetleri üzerinde önemli rol oynadığını göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerine göre, sınıfta öğrencilerin girişimciliğini en çok engelleyen durum, otoriter ortam ve davranışlar olarak belirtilmiştir. Verilen cevaplar arasında öğrencilerin girişimciliğini engelleyen nedenlerden sınıf ve ders ortamından kaynaklı nedenler ve otoriter ortam ve davranışlar ön plana çıkmakta; onu öğretmenden kaynaklı nedenler, öğretmen merkezli uygulamalar, olumsuz öğretmen davranışları ve öğretim programından kaynaklı nedenler izlemektedir. Yaghoubi' ye göre de (2010), girişimcilik motivasyonunun önündeki engeller; uygun olmayan öğretim yöntemleri, içerik, müfredat ve değerlendirme sisteminden kaynaklanmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri yerine öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanılır ve uygulanırsa girişimci özelliklerin birçoğu erken yaşlarda öğrencilerde uyarılabilir ve geliştirilebilir (Akt: Farrukh, Alzubi, Shahzad, Waheed ve Kanwal, 2018). Akyürek ve Şahin de (2013), sınıf öğretmenlerinin %81,4 ünün kendi tutumlarının öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerinde önemli düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Özata ve Kanyılmaz (2018), öğretim programının girişimcilikle ilgili kısmının yetersiz olduğu bulgusunu; Yurtseven ve Ergün (2018b) de çalışmalarında, sınıf öğretmenlerine göre girişimcilik becerilerine yönelik mevcut ilköğretim 4. sınıf programlarının yetersiz olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuçlar da elde ettiğimiz sonuçları destekler niteliktedir. Yine Akyürek ve Şahin (2013), sınıf öğretmenleri, girişimcilik becerisinin yeterli düzeyde kazandırılmamasının en önemli nedeni olarak, öğrenci velilerinin ilgisizliğini ifade etmişlerdir. Diğer önemli nedenler arasında ilk sınıflarda; sınıfların kalabalık olması, okulun eğitim ortamlarının ve fiziki imkânlarının yetersiz olması, araç-gereçlerin yetersiz olması, okulun ekonomik olarak yetersiz olmasını belirtirken, sınıf öğretmenleri öğretmen yeterliklerinin düşük olmasını alt sınıflara bırakmışlardır. Genç ve Genç ise (2013), çalışmasında dikkat çekici bir sonuca ulaşmış; öğretmenlerin okullarının fiziki şartlarının projeye uygun olmadığını ve genellikle bunun alt yapı ile ilgili olduğunu savunurken, eğitimde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin içeriğine sahip olmadıklarından bahsetmeden göz ardı ettiklerini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının, derslerde veya ders dışı etkinliklerde öğrencilerle birlikte katıldıkları veya yer aldıkları herhangi bir girişimcilik deneyimleri olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu

konuda bir öğretmen “böyle bir ortam oluşmadı” diye deneyimini belirtmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ortalama mesleki kıdemlerinin 17 yıl olduğu hesap edildiğinde, bir öğretmenin bu kadar sürede sınıfıyla birlikte ders içi veya ders dışı bir girişimcilik deneyiminin olmaması mümkün görünmemektedir. Derslerde veya ders dışı etkinliklerde öğrencilerle birlikte katıldıkları bir girişimcilik deneyimini ifade eden öğretmenler; en çok okul, ders ve sınıf içi etkinliklerde yer aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunu sosyal girişimcilikle ilgili etkinlikler ve ticari girişimcilik etkinlikleri izlemiştir.

Çalışmamıza katılan sınıf öğretmenleri, kendi girişimciliklerini geliştirme ve derste girişimcilik becerilerini uygulama gibi konularla ilgili olarak daha fazla bilgi edinebilmek ve niteliklerini artırmak için genellikle yayınları takip etme, araştırma yapma ve okuma şeklinde belirtmişlerdir. 40 öğretmenin 9’ u ise bu konuda hiçbir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmamıza katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, hizmet öncesinde veya hizmet içinde girişimcilikle ilgili bir eğitim almadıklarını ve herhangi bir kursa katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, Avrupa Birliği raporlarına da yansımış; girişimcilik konusunun, Türkiye’de bir öğretmenin yeterlilik profilinin bir parçası olmamasının, girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında önemli bir engel olduğu; öğretmenlerin girişimcilikle ilgili kendi bilgi ve girişimcilik becerilerini geliştirmek için daha fazla kurs ve eğitim programlarını takip etmesi gerektiği belirtilmiştir (DFW2W, 2017). TIMSS 2015 uygulamasında uygulamaya katılan 4. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerine son iki yıl içerisinde mesleki gelişim etkinliklerine katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Buna göre son iki yıl içerisinde sınıf öğretmenlerinin özellikle girişimcilik kazanımlarının geliştirilmesinde etkili olan, eleştirel düşünce ya da problem çözme becerilerini geliştirme ile ilgili olarak %9’unun (TIMSS ortalaması %33) bir etkinliğe katıldığı; yine fen ve teknolojinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi ile ilgili olarak %7 sinin (TIMSS ortalaması %29) bir etkinliğe katıldığı, tespit edilmiştir. TIMSS 2015 uygulamasının bu alandaki sonuçlarına göre Türkiye, TIMSS 2015 ortalamasının (%30) altında kalmıştır (MEB, 2016). Bu konuda, Oikkonen ve Pihkala (2014) çalışmasında, öğretmenlerin girişimcilik alanında aldıkları eğitimlerin, öğretmenler tarafından verilen gözlemlenebilir girişimcilik eğitimi ve davranışlarını belirleyen ana faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ruskovaara ve Pihkala da (2013), öğretmenlerin kendi girişimcilik eğitimi becerilerine sahip oldukları algısının girişimcilik eğitiminin uygulanmasıyla yakından bağlantılı olduğu; öğretmenlerin becerilerinin, girişimcilik eğitiminde farklı teknikleri aktif kullanmalarıyla doğrudan ilişkili olduğu; girişimcilik eğitimi becerilerine sahip olmadıklarını belirten öğretmenlerin daha kolay yöntemler kullanırken, daha zorlu proje çalışması ve girişimcilik oyunlarına uygulamada yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bulgu ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- ✓ Öğretmenler ve idareciler, girişimcilikle ilgili gerekli bilgileri ve eğitimi lisans eğitimleri sırasında elde etmeli, sonrasında da öğretmenlerin konuya yönelik hizmet içi eğitim programlarına katılımları ve sürekliliği sağlanmalıdır.
- ✓ İlkokulda girişimcilik eğitiminin yapısal ve kuramsal çerçevesine yönelik olarak; girişimcilik eğitiminin becerileri ve değerleri, kazanımları, süreçleri, konuları, etkinlikleri ve değerlendirme uygulamaları belirlenmelidir.
- ✓ Hazırlanacak olan yapısal ve kuramsal çerçeve, mevcut programlarla ilişkilendirilmeli ve girişimcilik eğitiminin pedagojik eksiklikleri ortadan kaldırılmalıdır.
- ✓ Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında kullanılacak yöntemler belirlenmelidir.
- ✓ Okullarda ders içi ve ders dışı uygulamalar kapsamında deneysel çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Ahmad, S. Z., Abu Bakar, A. R. & Ahmad, N. (2018). An evaluation of teaching methods of entrepreneurship in hospitality and tourism programs. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.11.002>.

Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Kültür Eğitim Vakfı Akademi Dergisi*, 57, 51-68.

Allen, M. (2017). *The sage encyclopedia of communication research methods*, 1-4, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, [https:// dx.doi.org 10.4135/9781483381411](https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411).

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anagün, Ş. S. ve Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlik algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(41), 298-313.
- Ataseven, U. & Mentiş Taş, A. (2019). Girişimcilik: öğretim programları, öğrenciler ve sınıf öğretmenleri örneğinde hazırlanmış lisansüstü tezlere ilişkin bir içerik analizi. International Social Sciences Studies Journal, 5(52), 7198-7210.
- Ataseven, U. (2020). Okulda Girişimcilik. Ataseven, U. (Edt.) 21. Yüzyılda Eğitimde Dönüşüm ve Okullar, 1.baskı. s:259-286. NEÜ Yayınları.
- Audretsch, D. (2012). Entrepreneurship research. Management Decision, 50(5), 755-764. <https://doi.org/10.1108/00251741211227384>.
- Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 13(1), 609- 629.
- Bacanak, A., Ülküdür, M.A. & Öner, F. (2012, Haziran). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin girişimcilik becerisi ve etkisi ile ilgili görüşleri: Nitel Bir Araştırma [Sözlü bildiri]. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Baltacı, A (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,7(1), 231-274.
- Bentz, V. M. & Shapiro, J. J. (1998). Mindful enquiry in social research. SAGE Publications. Googel Books.
- Berkowitz, S. (1997). Analyzing Qualitative Data. Joy Frechtling & Laure Sharp Westat (Eds), In User-Friendly Handbook for Mixed Method Evaluations (pp. 34-48). NSF. <https://www.unco.edu/research/pdf/grant-writing-websites-docs/mixed-method-evaluations.pdf>
- Börü, D. (2006). Girişimcilik Eğilimi: Marmara Üniversitesi İşletme Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Golden Print Ofset Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). SAGE Publications, [https:// dx.doi.org/10.4135/9781452230153](https://dx.doi.org/10.4135/9781452230153).
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni. Bütün M. ve Demir, S. B. (Edt). Siyasal Kitabevi.
- DeCarlo, M. (2018). Scientific inquiry in social work. Open Social Work Education.
- Deveci, İ. & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik, Journal Of Turkish Science Education, 11(2), 161-188, [https:// dx.doi.org/10.12973/tused.10114a](https://dx.doi.org/10.12973/tused.10114a).
- Deveci, İ. & Çepni, S. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimci özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Online Journal of Educational Sciences, 7(3), 135-149.
- DFW2W. (2017). Eleştirel bir yansıma-Türkiye. Hollanda eğitim sistemi ve girişimcilik- diğer alanlara nasıl uygulanabilir? The Dutch Foundation of Innovation Welfare 2 Work. <https://silo.tips/download/hollanda-eytim-sistemi-ve-giriimcilik-dier-alanlara-nasl-uygulanabilir-giri#>
- Diegoli, R.B., Gutierrez, H. & Salmenes, M. (2018). Teachers as entrepreneurial role models: the impact of a teacher's entrepreneurial experience and student learning styles in entrepreneurial intentions. Journal of Entrepreneurship Education, 21(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100358>.
- Entrialgo, M., Fernandez, E. & Vazquez, C. (2000). Characteristics of managers as determinants of entrepreneurial orientation: some Spanish evidence. Enterprise and Innovation Management Studies, 1(2), 187 205.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 82-94.

- ERG. (2017). Öğretim programları arka plan raporu – eğitim izleme raporu 2016-2017. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf
- European Commission, (2011). Entrepreneurship education: enabling teachers as a critical success factor. A report on teacher education and training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education, Published by: Entrepreneurship Unit Bruxelles.
- European Commission, (2013). Entrepreneurship education, a guide for educators, european union entrepreneurship and social economy, Unit B-1049 Brussels.
- Farrukh, M., Alzubi, Y., Shahzad, A.I, Waheed,A. & Kanwal, N. (2018). Entrepreneurial intentions the role of personality traits in perspective of theory of planned behaviour. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 12(3), 399-414, [https:// dx.doi.org/10.1108/apjie-01-2018-0004](https://dx.doi.org/10.1108/apjie-01-2018-0004).
- Floris, M. & Pillitu, D. (2019). Improving entrepreneurship education in primary schools: a pioneer project. *International Journal of Educational Management*, 33(6). 1148-1169. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0283>.
- Genç, M. & Genç, T. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme durumları: Fatih projesi örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 61-78.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürol, Y. & Atsan, N. (2006). Entrepreneurial characteristic amongst university students: some insights for entrepreneurship education and training in Türkiye, *Education + Training*, 48(1), 25–38
- Güven, S. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının girişimcilik özellikleri açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 49-57.
- Hasselgren , B., & Beach, D. (1997). Phenomenography “a good looking brother” of phenomenology? *Higher Education Research and Development*, 16(2), 191–202.
- Hassi, A (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco, *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 83–103, <https://dx.doi.org/10.1177/2047173416650448>.
- Huber, L. R., Sloof, R., & Van Praag, M. (2014). *The effect of early entrepreneurship education: evidence from a field experiment*. Amsterdam: Tinbergen Institute Discussion Paper.
- Hycner, R. H. (1999). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. In Bryman, A., Burgess, R. G. (Eds.), *Qualitative research*, 3, 143-164.
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, C., & Kemp, C. (2000). Prospective gymnasium teachers conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224.
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. Sage Publications: 3rd Ed. Pp-334.
- Lackéus, M. (2015), *Entrepreneurship in education: what, why, inwhen, how*. OECD.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*, Google Books.
- Maya, İ. & Yılmaz, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim bağlamında bazı AB ülkeleri ile Türkiye'nin girişimcilik eğitimi uygulamaları, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 13(1), 25-41.
- MEB. (2016). TIMSS 2015 uluslararası matematik ve fen eğitimleri araştırması-TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. MEB Yayınları.
- MEB. (2017a). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. 18 Temmuz 2017 tarihli Basın Bildirisi.
- MEB. (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB Yayınları.
- MEB. (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı. (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.

- MEB. (2018b). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- MEB. (2018c). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- MEB. (2018ç). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- MEB. (2018d). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- MEB. (2018e). Güçlü Yarınlar İçin 2013 Eğitim Vizyonu.
- MEB. (2020). Disiplinlerarası arası girişimcilik eğitimi etkinlikler kitabı (ortaokul düzeyi). (Ed: Tarhan, M.). MEB Yayınları.
- Miles, M.B, & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd Ed., p. 10-12. Newbury Park, CA: Sage.
- Morton, F. (1981). Phenomenography describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129–132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>.
- Oikkonen, E. & Pihkala T. (2014). Entrepreneurship education in schools: empirical evidence on the teacher's role. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 1-14. [https:// dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.878301](https://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.878301).
- Önel, A. (2018). Girişimci öğrenciler ve öğretmenlerle girişimci Türkiye'ye. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 256-286.
- Özata Yücel, E., & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkökul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 6(3), 10-33. [https:// dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s.1m](https://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s.1m).
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Palmér, H. & Johansson, M. (2018), Combining entrepreneurship and mathematics in primary school – what happens?, *Education Inquiry*, 9(4), 331-346.
- Park, C. (2017). A study on effect of entrepreneurship on entrepreneurial intention: Focusing on ICT majors. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(2), 159-170. <https://doi.org/10.1108/APJIE-08-2017-024>.
- Polat, S., Koçak, B., Çermik, F., Meral, E. & Boztaş, M. (2015). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının girişimcilik kazanımı açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erzurum Kültür Eğitim Vakfı Akademi Dergisi*, 62, 455-470.
- Ruskovaara, E. & Pihkala, T. (2013). Teacher implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training*, 55(2), 204-216.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students*. Pearson Education Limited.
- Seelig, T. (2017). Why schools should teach entrepreneurship? Stanford University and Aspen Institute, <https://www.aspeninstitute.org/blog-posts/schools-teach-entrepreneurship>
- Seikkula Leino, J. (2007). Curriculum reform and entrepreneurship education. *Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*, 2007:28. ISBN 978-952-485-424-5 (PDF), [Yliopistopaino / Universitetstryckeriet](http://Yliopistopaino/Universitetstryckeriet).
- Stewart, W.H., Watson, W.E., Carland, J.C. & Carland, J.W. (1998). A proclivity for entrepreneurship: a comparison of entrepreneurs, small business owners, and corporate managers, *Journal of Business Venturing*, 14, 189-214.
- Tarhan M. (2018). Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye’de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2), 667-682.
- Tarhan, M. (2020). Disiplinlerarası arası girişimcilik eğitimi etkinlikler kitabı (ortaokul düzeyi)- giriş. Tarhan, M. (Ed). MEB Yayınları.
- Taş, A. M. & Köksoy, A. M (2019, December 14-15). Entrepreneurship And Entrepreneurial Teacher. [Proceeding Book], Taras Shevchenko 4th International Congress On Social Sciences, İzmir.
- Verma, S., Gautam, R. K., Pandey, S., Mishra, A. & Shukla, S. (2017). Sampling Typology and Techniques. International Journal for Scientific Research & Development, 5(9), 298-301.
- Wilhlborg, M. (2004). Student nurses’ conception of internationalism in general and as an essential part of Swedish nurses’ education. Higher Education Research and Development, 23(4), 433-453.
- Yaghoubi, J. (2010). Study barriers to entrepreneurship promotion in agriculture higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 1901-1905, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.1006>.
- Yurtseven, R. & Ergün, M. (2018a). Çocuklar için girişimcilik eğilimleri envanterinin geliştirilmesi, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, Aralık 2018, s:125-145.
- Yurtseven, R. & Ergün, M. (2018b). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. International Journal of Social Science Research, 7(1), 118-140.

Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi

Examination Of The Leadership Style Of Secondary School Principals According To Teacher's Perceptions

ÖZET

Bu araştırma ortaokul müdürlerinin liderlik tarzlarına yönelik öğretmen algılarını çeşitli demografik değişkenler üzerinden incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni 2022-23 eğitim öğretim yılında İstanbul Sancaktepe ilçesindeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden, çalışmanın örneklemi ise Sancaktepe ilçesinde görev yapan öğretmenler arasından ve kolay erişilebilir örnekleme metodu ile belirlenmiş 207 ortaokul öğretmeninden meydana gelmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Belirleme Ölçeği (OMLSÖ)" ve katılımcıların bazı demografik bilgilerini toplamak amacı için kullanılan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Veriler dijital ortamda hazırlanan çevrimiçi veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilere göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik tarzına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik tarzına yönelik algıları mesleki kıdem, yaş, öğrenim durumu ve cinsiyete değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Stili, Ortaokul, Müdür

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine teachers' perceptions of middle school principals' leadership styles based on various demographic variables. The population of the study consists of teachers working at public middle schools in Istanbul Sancaktepe district during the 2022-23 academic year. The sample of the study consists of 207 middle school teachers selected from the population using the easily accessible sampling method. The "School Principals' Leadership Styles Determination Scale (OMLSÖ)" developed by Akan, Yıldırım and Yalçın (2014) was used as the data collection tool in the study, along with a personal information form used to collect some demographic information from the participants. The data was collected using online data collection tools prepared in digital format. According to the data collected from the participating teachers, it was found that middle school principals have a transformational and laissez-faire leadership style. The study revealed that teachers' perceptions of school administrators' leadership styles did not differ based on variables such as professional seniority, age, educational background, and gender.

Keywords: Leadership Style, Middle School, Principal

GİRİŞ

Örgütlerin amaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri uygulamalar hedeflerine ulaşmalarında oldukça önemlidir, bu süreçlerde alınması gereken kritik öneme sahip kararlar, çalışanlar arasındaki koordinasyonun sağlanması ve olumlu yönde bir örgüt kültürü meydana getirmek liderin önemli görevleri arasında yer almaktadır. Liderlik kavramının örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında bu denli önemli olmaları sebebiyle bilimsel çalışmaların konusu olmaya devam edecek ve güncelliğini hiçbir zaman kaybetmeyecektir (Bakan ve Doğan, 2012).

Liderlik olgusunun neredeyse insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir, sosyal bir yapı içinde yaşamını sürdüren insanlar tüm dönemlerde bir liderliğe ihtiyaç duymuşlardır. Liderler sosyal yapı içinde insanları yönlendirebilen, amaç ve hedefler için enerji verebilen ve toplum çıkarlarına yönelik çözümler üretebilen bireylerdir (Kırmaz, 2010). Liderlik kavramına farklı bakış açıları bulunmakla birlikte günümüzde farklı liderlik stillerine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Akan ve Yalçın, 2015). Liderlik kavramı genel olarak davranışçı, durumsal ve özellik yaklaşımı olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Özellik kuramına göre liderlik özellikleri doğuştan gelmektedir, bu özellikler arasında özgüven, boy, zeka, iletişim ve güvenilir olmak gibi özellikler sayılabilir (Eren, 2009). Bu kuram liderlik kavramını yalnızca liderin özellikleri üzerinden incelediğinden başarılı bir teori olduğu söylenemez ve özellik kuramı başarılı liderlerin nasıl yetiştirilebileceği sorusuna yanıt verememektedir (Ankara Üniversitesi, 2023).

Davranışçı liderlik kuramı, özellik kuramının liderliğin doğuştan gelen bazı yeteneklere bağlamasına eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre liderlik toplumsal olarak ele alınmalıdır ve topluluk içindeki tüm bireylerin liderin hangi davranışlarından olumlu yönde etkilendiğini araştırmaya eğilimindedir (Aydın,

Arife Güvenoğlu¹ 

How to Cite This Article

Güvenoğlu, A. (2023). "Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6124-6132. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68551>

Arrival: 25 January 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0002-1541-8050

2010). Kurama göre liderin başarısı süreç içinde sergilemiş olduğu davranışlara bağlıdır. Yönetim süreçlerinde yetki devri, etkili iletişim, planlama, kontrol ve amaçları belirleme gibi davranışlar lideri başarısını belirler (Aydemir, 2014).

Durumsal liderlik kuramına göre her koşul ve durum için etkili olabilecek bir liderlik yaklaşımı öne sürülemez. Bireyler bulunduğu toplum ile sürekli bir etkileşim içindedir ve bu etkileşim liderlik davranışlarının da duruma göre değişmesi gerekmektedir. Zaman, mekan ve sosyal yapıda gerçekleşen değişim liderlik rollerini de değiştirmektedir bu sebeple yönetsel süreçler oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir (Kılınç, 1995).

Çok faktörlü liderlik yaklaşımı olarak ileri sürülen çağdaş liderlik yaklaşımı ise Leitwood tarafından ileri sürülmüştür. Çok faktörlü liderlik kuramında işe odaklı, örgüt üyelerine özgürlük alanı tanıyan ve dönüştürücü liderlik bileşenlerden meydana gelen yapı bulunmaktadır. Geleneksel liderlikte mevcut yapının sürdürülmesi öne çıkmaktadır ve bu durum sürdürücü liderlik olarak nitelendirilmektedir, dönüştürücü liderlikte ise geleneksel yapının korunması yerine örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda değişim ve yeniliklere açıklık ön pladadır. Ayrıca bu kurama göre örgüt üyelerine serbest bırakıcı bir liderlik tavrının sergilenmesi ön plana çıkmaktadır buna göre lider iş görenlere karar alma ve yetki için tam bir serbestlik tanır, örgüt içi denetim süreçlerinde ise özdenetim mekanizması işletilmektedir (Aydemir, 2014).

Literatürde eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde liderlik kavramının güncelliğini koruduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar okul müdürlerinin liderlik stillerinin 6 kategoride toplandığı görülmüştür bunlar; otoriter, serbest bırakıcı, etkileşimci, dönüşümsel, sürdürücü ve karizmatik liderliklerdir.

Otoriter Liderlik, liderlik stillerinin gruplandırılmasında en temel yaklaşım olarak görülen otoriter liderlikte statü farkı örgüt liderinin güç kaynağıdır. Otoriter liderlik tarzını benimseyen örgüt liderleri katı bir disiplin anlayışına sahiptir, yetki devri söz konusu değildir ve tüm yetki liderdedir. Arıkan (2001)'a göre başka bir liderlik yaklaşımı sergileme imkanı bulunmadığı durumlarda otoriter liderlik kullanılmaktadır. Otoriter liderlik stilinde örgütün başarılı olması liderin zekasına ve güçlü bir karaktere sahip olmasına bağlıdır, diğer örgüt üyeleri ise lidere olan bağlılık ve sadakatleri ile başarılı sayılabilirler (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010).

Serbest Bırakıcı Liderlik, örgüt lideri örgüt üyeleri sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde değildir, herhangi bir yol gösterici görevi üstlenmez ve genellikle sorumluluk almak istemediklerinden örgüt üyelerini serbest bırakırlar. Serbest bırakıcı liderlik stilini benimseyen liderler çoğunlukla odasından çıkmaz, örgüt üyeleri ile ilgilenmez, yönetsel süreçleri ve kararları geciktirir ve iş görenlere görevleri ile ilgili geri bildirimde bulunmaz. Örgüt üyeleri görevlerini yaparken limitsiz bir özgürlüğe sahiptir, liderin varlığını hissetmediklerinden yapılan iş ve görevler çoğunlukla çalışanların inisiyatifindedir, bu kontrolsüz serbestlik örgüt içi çatışmalara neden olabilir (Tunçbilek ve Kaya, 2020). Serbest bırakıcı liderlerin liderlik özelliklerine sahip olmadıkları söylenebilir (Akan, Yıldırım, & Yalçın, 2014). Otoriter liderliğin aksine tam bir yetki devri söz konusudur fakat bu durumda sağlıklı değildir çünkü çalışanlar tamamen kontrolsüz bir şekilde görevlerini yürütürler, bu durum ise örgütün başarıya ulaşmasını zorlaştırır (Cansüngü ve Güney, 2016).

Etkileşimci Liderlik, lider takipçilerinin kişisel ilgilerini önemsemektedir. Çalışanların görevleri ile ilgili sorumlulukları ve başarılı olmaları halinde ulaşacakları ödüller örgütsel olarak tanımlanmıştır. Örgüt lideri ile çalışanlar arasındaki etkileşim sonucunda değişim gerçekleşmesi söz konusudur. Örgüt üyelerinin örgüte yönelik yaptıkları katkılar sonucunda bir ödüle kavuşurlar, etkileşimci liderlik stilinin temelinde bu ödül ve katkı etkileşimi bulunmaktadır. Örgütün amaç ve hedeflerine uygun hareket eden iş görenler, örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunurlarken kendi menfaatlerini de göz önünde bulundururlar (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010).

Dönüşümsel Liderlik, çevresel olaylara tepki verirken çevresini değiştirme gücüne sahip olan liderlik stildir (Çelik, 1998). Dönüşümsel liderler örgüt üyelerine ilham verir, örgüt amaçlarına ulaşmak için tüm süreçlerde istekli, farkındalık düzeyi yüksek ve bilgilidirler. Ayrıca etik kurallara uymada dikkatli, takipçilerine destek veren, olaylara çözüm odaklı yaklaşan davranışlar sergilerler (Şahin, 2005). Dönüştürücü liderler için örgütsel amaçlar ve örgütün menfaatleri bireysel kazanımlardan öndedir (Çetin, Korkmaz, & Çakmakçı, 2012). Dönüşümsel liderlik en etkili liderlik stillerinden biridir, karar verme, etkili iş birliği, örgütsel gelişim ve dönüşümü sağlayarak amaç ve hedeflere ulaşmada son derece önemli bir liderlik yaklaşımıdır (Şahin, 2005). Dönüşümsel liderlik ile yönetilen örgütlerde iş birliği ile birlikte rekabete dayalı bir çalışma ortamı bulunur Avcı (2015).

Sürdürücü Liderlik, örgüt çalışanlarının görev ve sorumluluklarına odaklanan bir yönetim anlayışıdır fakat sürdürücü liderler takipçileri ile etkili iletişim kurarlar ve örgütün amaçlarına ulaşması adına görevler kolaylaştırılır. Örgütün işleyiş hiyerarşik bir düzen içinde yürütülür, bir otorite mevcuttur genellikle bilgi, beceri, tutum ve değerler göz ardı edilerek ödül ve ceza sistemi işletilir (Şahin, 2005). Sürdürücü liderler geçmişten devredilen geleneksel faaliyetleri sürdürme görevini üstlenirler (Akan, Yıldırım, & Yalçın, 2014). Sürdürücü

liderliğin hakim olduğu örgütlerde lider ile iş görenler arasında bir ödül ceza sistemi hakimdir. Yöneticilerde çalışanlara yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu ön yargısı mevcuttur ve çalışanlar içsel güdülenmeye sahip değillerdir (Şahin, 2005). Lider çalışanlar için bir rol model teşkil eder, sürdürücü liderler etkileşimci liderlerden farklı olarak örgüt üyeleri ile bağ kurarlar.

Karizmatik Liderlik, heyecanlandırıcı bir motivasyon kaynağı olan lider örgüt üyeleri tarafından sorgusuz bir şekilde takip edilir. Karizmatik liderlerin liderlik güdeleri yüksektir, örgütü tehdit eden faktörleri önceden fark edebilirler, takipçilerinin saygısını süreç içinde doğal bir şekilde kazanmışlardır. Karizmatik liderlik temelde ideal olan bir liderlik stildir, takipçilerin en çok tercih ettikleri liderlik stili olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010). Karizmatik liderlikte takipçileri olumlu yönde etkilemek önemli olmakla birlikte örgütsel başarıların tümünden liderlere bağlanması diğer örgüt üyelerinin emeklerini yok saymak anlamına gelebileceğinden onları yıpratır (Avcı, 2015).

Günümüzün rekabetçi sosyolojik yapısında her örgüt amaç ve hedeflerine ulaşarak varlığını sürdürebilmek için bazı değişimlere ayak uydurmak durumundadır. Eğitim kurumları olan okulların da yönetim biçimi okul atmosferini, çalışan öğretmen, idareci ve diğer personellerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve dolayısı ile öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Bir toplumun kolektif başarısı ve mevcut sorunlarına geçerli çözümler geliştirebilmesi öncelikle nitelikli insan kaynağının artırılmasına bağlı olduğu söylenebilir. Nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde en önemli sorumluluk okullara ve okulların yöneticileri olan okul müdürlerinin yönetim anlayışına bağlıdır (Avcı, 2015). Özgenel ve Aktaş (2020)'a göre okullar geleceği şekillendiren örgütlerdir ve okulda görev yapan öğretmenlerin performansını etkileyen tüm unsurlar üzerinde araştırılması gerek konulardır. Özellikle bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen eğitim sistemlerinin tasarlanması daha üst kademelerin sorumluluğunda olsa da okul ve okul çalışanlarının güncel kalarak öğrencilere olumlu bir vizyon verebilmelerinde okul müdürlerinin davranışları ve yönetsel anlayışı önemli bir faktör olarak ele alınabilir. Bilginin hızlı artışı ve bu bilgiye erişimin kolaylaşması eğitim kurumları olan okullarda geleneksel örgüt liderliği yerini daha güncel yaklaşım ve metotlara bırakmaktadır (Gümüşeli, 2001). Baloğlu (2011)'na göre özellikle son yıllarda öne çıkan liderlik yaklaşımları yetki devri yapmaya odaklanan dağıtıcı liderlik, koşullara göre çözümler üretebilen durumsal liderlik ve takipçilerine ilham vererek örgütlerini dönüştürmeyi amaç edinen dönüştürücü liderlik stilleridir.

Taher (2020)'e göre geleneksel ve otoriter liderlik tarzını benimseyen okul müdürlerinin davranışları öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilerken demokratik okul müdürlerinin davranışları öğretmen iş doyumunu artırmaktadır. Terzi ve Çelik (2016) ise okul müdürlerinin liderlik stili ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmasının sonucunda demokratik liderlik anlayışı ile yönetilen okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Liderlik kavramı örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşmaları açısından sorgulanan ve araştırılan bir olgudur. Bu durum eğitim kurumları için de oldukça önemli olduğundan okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul verimliliği, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve öğrencilerin akademik başarıları açısından en önemli etmenlerden biri olarak görülebilir. Okulların toplumsal sorunlara çözümler üretilmesi ve çağın gerekliliklerini kazanmış bireyler yetiştirilmesi gibi önemli misyonları bulunmaktadır, okulların başarılı olmalarında ise öncelikli sorumluluk okulun lideri kabul edilen okul müdürlerine aittir (Avcı, 2015). Olumlu bir okul iklimi oluşturulması okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde liderlik stillerinin incelenmesi oldukça önemlidir. Buluç (2009)'a göre öğretmen performansını etkileyen her faktörün araştırılması çok önemlidir. Bu çalışma ortaokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik öğretmen algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır bu. Literatürde ortaokul müdürleri özelinde gerçekleştirilmiş bir çalışma olmaması göz önünde bulundurulduğunda çalışmadan elde edilen bulguların literatüre katkı sağlaması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma öğretmenlerin gözünden ortaokul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi amacı ile nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Geçmişte yaşanmış veya yaşanmakta olan olay ve olguların farklı değişkenler açısından incelenerek var olan durumun ortaya çıkarılması için kullanılmaktadır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul Sancaktepe ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler meydana gelmektedir. Çalışmanın örnekleme ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul Sancaktepe ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden kolay ulaşılabilir örnekleme metodu

ile seçilen 207 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme dair demografik dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Örnekleme Dair Demografik Veriler

Demografik Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	135	65,2
	Erkek	72	34,8
Yaş	29 ve altı	28	13,5
	30-40 aralığı	113	54,6
	41- 50 aralığı	47	22,7
	51 ve üstü	19	9,2
Mesleki Kıdemin (Yıl)	0-5 aralığı	24	11,6
	6-10 aralığı	47	22,7
	11-15 aralığı	74	35,7
	16-20 aralığı	33	15,9
Öğrenim Durumu	21 ve üstü	29	14,0
	Lisans	172	83,1
	Yüksek Lisans	31	15,0
Toplam	Doktora ve üzeri	4	1,9
		207	100,0

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin kişisel bilgi formu ve Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen “okul müdürleri liderlik stili ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. 5’li likert türünde geliştirilmiş olan ölçek 35 maddeden ve 3 faktörden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı dönüşümcü liderlik faktöründe ,96, sürdürümcü liderlik faktöründe,85 ve serbest bırakıcı liderlik faktöründe ,82 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %54,19’ dur. Ölçeğin değerlendirilmesi amacı ile referans alınan puan aralıkları; 1,00 ve 1,80 için “çok düşük”, 1,81 ve 2,60 aralığı için “düşük,” 2,61 ve 3,40 aralığı için “orta düzey,” 3,41 ve 4,20 aralığı için “yüksek”, 4,21 ve 5,00 aralığı için ise “çok yüksek” şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama sürecinde yüz yüze veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler kontrol edilerek eksik veya hatalı işaretlemelerin bulunduğu formlar araştırmada kullanılmamıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcı öğretmenlerden toplanmış olan veriler nicel analiz yöntemlerinde kullanılabilecek şekilde kodlanmış ve dijital ortama aktarılmıştır. Araştırma sürecinde veri analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri setinin dağılımı alt boyutlar açısından incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart normal dağılım ile uyumlu olduğu görülmüştür. Veri setinin dağılımına dair çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek değerlendirilmesinde kullanılan düzey ve puan aralıkları

Alt Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Dönüşümcü Liderlik	-,580	-,455
Serbest Bırakıcı Liderlik	,285	-,852
Sürdürümcü Liderlik	,105	-,651
Ölçek Geneli	-,228	,360

Tabachnick ve Fidel (2013)’e göre çarpıklık ve basıklık mutlak değerlerinin 1,5 değerinden küçük olması halinde dağılım normal kabul edilmektedir. Veri seti üzerinde frekans, ortalama, standart sapma, oran (%) değerleri hesaplanarak tablo halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Bağımsız değişkenler arasındaki farklılaşmaların incelenmesinde bağımsız örneklem t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stiline İlişkin Algılarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stili için gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine İlişkin Algıları

Boyut	\bar{x}	SS
Dönüşümcü Liderlik	3,60	1,04
Serbest Bırakıcı Liderlik	2,76	1,09
Sürdürümcü Liderlik	3,05	0,96

Tablo 3'e göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stili algısının dönüşümcü liderlik alt boyutunda aritmetik ortalamının $\bar{x} = 3,60$, serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda aritmetik ortalamının $\bar{x} = 2,76$, sürdürümcü liderlik alt boyutunda aritmetik ortalamının $\bar{x} = 3,05$ olduğu ve görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stili algısının dönüşümcü liderlik boyutunda yüksek düzeyde olduğu, serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda orta düzeyde olduğu, sürdürümcü liderlik alt boyutunda orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stiline İlişkin Algularının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına Dair Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul müdürlerinin liderlik stili algularının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t-Testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin alguları arasında cinsiyet değişkenine bağlı farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan t-Testi sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Sh	T Testi		
						t	df	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	135	3,54	1,03	,09	-1,012	205	,313
	Erkek	72	3,70	1,05	,12			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	135	2,68	1,07	,09	-1,507	205	,133
	Erkek	72	2,92	1,12	,13			
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	135	3,04	,93	,08	-,193	205	,847
	Erkek	72	3,07	1,03	,12			

Tablo 4'e göre katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin alguları arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma yoktur ($p > ,05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stiline İlişkin Algularının Yaş Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına Dair Bulgular

Öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak okul müdürlerinin liderlik stili algularının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Düzeylerinin Yaş Değişkenine Bağlı Değişimi

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Yaş Grupları	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Dönüşümcü Liderlik	29 ve altı	28	3,68	,85	G. Arası	,526	3	,18	,16	,923
	30-40 aralığı	113	3,57	1,06	G. İçi	223,31	203	1,10		
	41- 50 aralığı	47	3,58	1,01	Toplam	223,84	206	1,28		
	51 ve üstü	19	3,70	1,32						
	Toplam	207	3,60	1,04						
Serbest Bırakıcı Liderlik	29 ve altı	28	3,01	1,24	G. Arası	246,07	206	,56	1,07	,362
	30-40 aralığı	113	2,66	,98	G. İçi	1,69	3	,93		
	41- 50 aralığı	47	2,89	1,19	Toplam	189,40	203	1,49		
	51 ve üstü	19	2,69	1,24						
	Toplam	207	2,76	1,09						
Sürdürümcü Liderlik	29 ve altı	28	3,21	,94	G. Arası	139,32	203	,69	,60	,614
	30-40 aralığı	113	2,98	,90	G. İçi	140,29	206	,18		
	41- 50 aralığı	47	3,15	1,04	Toplam	,53	3	,87		
	51 ve üstü	19	3,03	1,21						
	Toplam	207	3,05	,96						

Tablo 5'e göre katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin alguları arasında yaş değişkenine bağlı bir anlamlı farklılaşma yoktur ($p > ,05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stiline İlişkin Algularının Mesleki Kıdem Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına Dair Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak okul müdürlerinin liderlik stili algularının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Mesleki Kıdem Grupları (Yıl)	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Dönüşümcü Liderlik	0-5	24	3,62	,76	G. Arası	4,21	4	1,05	,97	,426
	6-10	47	3,37	1,19	G. İçi	219,63	202	1,09		
	11-15	74	3,69	1,01	Toplam	223,84	206	2,14		
	16-20	33	3,52	1,03						
	21 ve üstü	29	3,79	1,07						
	Toplam	207	3,60	1,04						
Serbest Bırakıcı Liderlik	0-5	24	2,95	1,01	G. Arası	9,76	4	2,44	2,09	,084
	6-10	47	2,38	,98	G. İçi	236,31	202	1,17		
	11-15	74	2,87	1,09	Toplam	246,07	206	3,61		
	16-20	33	2,94	1,15						
	21 ve üstü	29	2,73	1,19						
	Toplam	207	2,76	1,09						
Sürdürümcü Liderlik	0-5	24	3,06	,84	G. Arası	2,92	4	,73	,79	,536
	6-10	47	2,85	,93	G. İçi	188,16	202	,93		
	11-15	74	3,13	,95	Toplam	191,09	206	1,66		
	16-20	33	3,06	1,01						
	21 ve üstü	29	3,1773	1,09						
	Toplam	207	3,0537	,96						

Tablo 6'ya göre katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma yoktur ($p > .05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stiline İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına Dair Bulgular

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak okul müdürlerinin liderlik stili algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	172	3,59	1,02	G. Arası	,18	2	,09	,083	,920
	Yüksek Lisans	31	3,64	1,16	G. İçi	223,65	204	1,10		
	Doktora ve üzeri	4	3,41	1,43	Toplam	223,84	206	2,00		
	Toplam	207	3,60	1,04						
Serbest Bırakıcı Liderlik	Lisans	172	2,76	1,08	G. Arası	1,36	2	,68	,568	,567
	Yüksek Lisans	31	2,84	1,23	G. İçi	244,71	204	1,20		
	Doktora ve üzeri	4	2,22	,56	Toplam	246,07	206	1,88		
	Toplam	207	2,76	1,09						
Sürdürümcü Liderlik	Lisans	172	3,05	,93	G. Arası	,88	2	,44	,470	,625
	Yüksek Lisans	31	3,13	1,14	G. İçi	190,21	204	,93		
	Doktora ve üzeri	4	2,64	1,26	Toplam	191,09	206	1,37		
	Toplam	207	3,05	,96						

Tablo 7'ye göre katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma yoktur ($p > .05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları analiz edildiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili için yüksek düzeyde, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stilleri için orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçdemir (2022)' tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerini benimsemektedirler ve araştırmanın sonuçları bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca serbest bırakıcı liderlik stiline kurum kültürü, amaç ve hedeflere ulaşma konularında ki zararları göz önünde bulundurulduğunda okullarda bu liderlik stiline benimsenmemesi olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Buluç (2010)'a göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinde en sık benimsenen stil dönüşümcü liderlik sonrasında ise etkileşimci liderlik gelmektedir. Güçlü, Kalkan ve Dağlı (2017) ise gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik

stilini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların literatürde okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Şahin (2005), Memişoğlu (2006), Aydemir (2014), Avcı (2006), Sonel (2019), Koçdemir (2022) tarafından yapılan çalışmaların bulgularına göre de öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları cinsiyet değişkenine bağlı farklılaşma olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların literatürde bulunan çalışmaları desteklemekte olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Cemaloğlu (2007)'na göre 33 yaş üzerindeki öğretmenlerin okul yöneticilerini 23-32 yaş grubu arasındaki öğretmenlere göre okul "idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif), ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında" daha yüksek düzeyde davranışlar sergilediğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır, bu çalışmadan elde edilen bulguların bu çalışma ile örtüşmemesi farklı bir ölçme aracı kullanılmasından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Pektaş (2019) ve Aydemir (2014) ise öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarının yaş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Cemaloğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile daha az kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stili algılarında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile örtüşmemesi araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Koçdemir (2022)'e göre dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik alt boyutlarında mesleki kıdeme bağlı farklılaşma bulunmamaktadır fakat serbest bırakıcı liderliğe ilişkin öğretmen algıları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların farklı bir evren ve örneklem ile çalışmasından dolayı olabileceği düşünülebilir. Memişoğlu (2006), Pektaş (2019), Demir Balcı (2019) ve Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalara göre mesleki kıdem değişkeni, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bu çalışmaların sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmekte ve araştırmalar birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Demir Balcı (2019) tarafından anaokulu öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenime sahip olan katılımcılar arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Fakat bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinde meydana gelen bir örneklem ile çalışılmış ve ön lisans mezunu katılımcı bulunmamaktadır. Çalışmaların sonuçlarının örtüşmemesi nedeni bu evren ve örneklem farklılığından kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Avcı (2015)'ya göre de öğretmenlerin eğitim düzeyi okul müdürlerinin liderlik tarzı algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır. Aydemir (2014), Sonel (2019) ve Yaman, Duran, Çalışkan, Ocak ve Meriç (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin eğitim durumu okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Araştırmanın bulgu ve sonuçları bağlamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır;

- ✓ Ortaokul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik öğretmenlerin katılımı ile nitel çalışmalar gerçekleştirilmesi derinlemesine bir bakış açısı sağlayabilir.
- ✓ Farklı veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilecek çalışmalar faydalı olabilir.
- ✓ Öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin çalışmaların gerçekleştirilmesi öğretmenlerin liderlik becerilerine yönelik var olan durumu ortaya çıkarmak anlamında faydalı olabilir.
- ✓ Farklı ve daha geniş evren ve örneklem ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi amacı ile özel okullarda benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi faydalı sonuçlara ulaşmak anlamında önemli olduğu söylenebilir.
- ✓ Okul müdürlerini dönüşümcü liderlik stilini benimsemeleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
- ✓ Eğitim fakültelerinde ve eğitim yönetimi yüksek lisans programlarında liderlik stillerine yönelik derslerin verilmesi faydalı olabilir.

- ✓ Etkili liderlik ve liderlik stilleri konularında bakanlık personelleri, il, ilçe, şube ve okul müdürlerine yönelik düzenlenecek etkinlikler ile konuyla ilgili farkındalık oluşturulması sağlanabilir

KAYNAKÇA

- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.
- Ankara Üniversitesi. (2023, 01 27). Liderlik Teorileri. Açık Ders / Ankara Üniversitesi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/54984/mod_resource/content/0/6_Liderlik%20Teorileri.pdf adresinden alındı
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 161-189.
- Aydemir, S. (2014). Milli eğitim bakanlığına bağlı çalışan rehber öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzını algılamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi (9. Baskı b.). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Cansüngü, O. ve Güney, S. (2016). İlk ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 44, 1-20.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M. ve Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 7-36.
- Demir Balcı, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, C., Yılmaz, M. K. ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Eren, E. (2009). Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar (9. Baskı b.). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Güçlü, N., Kalkan, F. ve Dağlı, E. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Akademi.

- Kılınc, T. (1995). Durumsal liderlik anlayışında gelişmeler. Liderliğe ikameler yaklaşımı (Substitutes for leadership). İÜ İşletme Fakültesi Dergisi, 24(1), 59-76.
- Kırmaz, B. (2010). Bilgi Çağı Lideri. nkara Barosu Dergisi, 68 (3), 207-222.
- Koçdemir, Y. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 179-189.
- Özgenel, M. ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3(2), 1-18.
- Pektaş, H. M. (2019). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sonel, Z. (2019). Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği). (49, Dü.) Eğitim ve Bilim, 30(135), 39.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. Baskı b.). Boston: MS:Pearson.
- Taher, J. A. (2020). Liderlik stillerinin öğretmenin iş memnuniyetleri üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Terzi, A. ve Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 87-98.
- Tunçbilek, M. M. ve Kaya, M. (2020). Otoriter, demokratik ve serbest bırakıcı liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Journal of Politics Economy and Management, 3(2), 31-52.

Yatağan Ovası ve Yakın Çevresinde (Muğla) Arazi Kullanımının Zamana Bağlı Değişimi (1984-2022)

Time Change Of Land Use In Yatağan Plain And Its Close Surroundings (Muğla) (1984-2022)

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ve Uzaktan Algılama (UA) tekniklerini kullanarak, Muğla ilinde yer alan Yatağan Ovası ve yakın çevresinin 1984-2022 yılları arasında arazi kullanımındaki değişimi belirlemektir. Bu amaçla 38 yıllık süreçte arazi kullanımındaki değişimler izlenmiş ve elde edilen verilere göre arazi kullanımından kaynaklanan sorunlara çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Buna göre orman ve mera alanlarında azalma olurken, yerleşim, tarım ve maden ocağı alanlarında artış meydana gelmiştir. Orman alanlarındaki azalma, maden ocağı alanlarındaki bitki örtüsünün tahrip edilmesi, tarla açma ve barajların-göletlerin yapılması ile ilgilidir. Bunların yanında meraların bağ ve zeytinlik alanlara dönüştürülmesi mera alanlarını azaltmıştır. Orman alanlarında azalma olmasına rağmen her dönemde de en geniş alan kaplayan sınıftır. Çalışma alanında yer altı kaynaklarının varlığı özellikle mermer ve linyit yataklarının fazla olması, maden ocağı yataklarının günümüze doğru artmasına neden olmuştur. Bu durum orman ve maki alanlarının azalmasına neden olmuştur.

Arazi kullanımı üzerinde,1982 yılında kurulan Yatağan Termik Santrali'nin Yatağan Ovası üzerinde yaptığı değişim tartışılmıştır. Bu çalışmada Yatağan Ovası ve yakın çevresinin mevcut arazi kullanımı, arazi kullanımından kaynaklanan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arazi kullanımı, Yatağan Ovası, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), Uzaktan Algılama (UA).

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the change in land use between the years 1984-2022 in Yatağan Plain and its immediate surroundings in Muğla province by using Geographic Information Systems (GIS) and Remote Sensing (UA) techniques. For this purpose, changes in land use have been monitored over a 38-year period and solutions have been proposed to the problems arising from land use according to the data obtained. Accordingly, while there was a decrease in forest and pasture areas, there was an increase in settlement, agriculture and mining areas. The decrease in forest areas is related to the destruction of vegetation in the mining areas, clearing of fields and construction of dams and ponds. In addition, the conversion of pastures into vineyards and olive groves has reduced pasture areas. Although there is a decrease in forest areas, it is the class that covers the largest area in every period. The presence of underground resources in the study area, especially the abundance of marble and lignite deposits, has led to an increase in the mine deposits towards the present. This has led to the reduction of forest and scrub areas.

On land use, the change made by Yatağan Thermal Power Plant, which was established in 1982, on Yatağan Plain was discussed. In this study, the current land use of Yatağan Plain and its surroundings and the problems arising from land use have been tried to be revealed.

Keywords: Land use, Yatağan Plain, Geographic Information Systems (GIS), Remote Sensing (UA).

GİRİŞ

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızlı nüfus artışına bağlı olarak bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bunların en önemlisi kaynakların bilinçsizce tüketilmesi ve yanlış arazi kullanımınıdır. Ekosisteme zarar veren müdahaleler onarılması zor büyük sorunlara yol açmaktadır. Doğal dengeyi bozmadan sürdürülebilir bir şekilde araziye doğru ve planlı bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Çalışma alanında devam eden hızlı nüfus artışı ve kaynakların bilinçsizce kullanılması ekosistemin bozulmasına neden olmuş ve çevresel bir takım sorunların da ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden jeomorfolojik özelliklerle arazi kullanımı arasındaki ilişki değerlendirilerek Yatağan Ovası ve çevresinde arazi kullanımının zamansal değişimi tespit edilmiş, morfolojik özelliklerin arazi kullanımı üzerindeki etkileri açıklanmaya çalışılmıştır.

* İlgili makale Özgür ALGAN'ın Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Prof. Dr. Mehmet Ali ÖZDEMİR danışmanlığında yaptığı lisansüstü tez çalışmasının bir bölümünden geliştirilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Bölümü, Afyonkarahisar Türkiye. ORCID: 0009-0002-2135-1478

² Prof. Doktor, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Afyonkarahisar Türkiye. ORCID: 0000-0003-2095-5683

Özgür Algan¹ 
Mehmet Ali Özdemir² 

How to Cite This Article

Algan, Ö. & Özdemir, M.A. (2023). "Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6133-6147. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68686>

Arrival: 02 February 2023

Published: 28 March 2023

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

Arazi kullanımı sorunlarının başında hiç şüphesiz verimli alanların yanlış ve tarımsal amaç dışı kullanımı gelmektedir. Bu nedenle arazi kullanımı çalışmalarında ilk olarak mevcut arazi kullanım durumunun tespit edilmesi gerekmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte mevcut arazi kullanımı değişimi ve planlamaları CBS ve UA teknolojileri ile kolaylıkla yapılabilmektedir. Böylece arazi kullanımının hem zamansal hem de mekânsal değişimi ortaya konulmaktadır (Özdemir ve Bahadır 2008: 2). Bu çalışmalar her yörenin kendine ait potansiyeli ve sorunlarına göre değişmektedir. Bu yüzden saha çalışmaları, mekâna ait bileşenlerin gözlemlenmesi ve sorunların tespiti son derece önemlidir.

Bu amaçla, yerli ve yabancı çalışmalar incelenmiş böylece çalışmaya temel altlık hazırlanmıştır. Kayan, (1999), Özdemir ve Tonbul, (1990,1995), Özdemir, (1996), Şengün ve Tonbul, (2000), Gülersoy (2014), Hatipoğlu ve Bahadır, (2020) çalışmalarında doğal ortam ve insan arasındaki etkileşimi ve arazi kullanım durumunun zamansal değişimini ayrıntılı olarak incelemiştirlerdir. Ülkemizde arazi kullanımına öncülük yapan çalışmalarda öncelikli olarak yanlış arazi kullanımı üzerinde durulmuş ve çözümüne yönelik öneriler getirilmiştir. Ayrıca günümüzde arazi kullanımına yönelik çalışmalarda daha çok arazi kullanımının zamansal değişiminin tespitine ve arazilerin en uygun nasıl kullanılabileceğine yöneliktir (Gülersoy 2014: 164;).

Bu çalışmada ele alınan Yatağan Ovası ve çevresinde arazi kullanımı, zamansal ve mekânsal değişimlerin coğrafi analizi yapılarak yorumlanmıştır. Mekâna ait unsurlar öncelikle arazi çalışması ile yerinde gözlemlenmiştir. Arazi çalışmaları ile elde edilen veri ve bilgiler uzaktan algılama ile elde edilen analiz sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca morfolojik birimlerle arazi kullanımı ilişkisi yorumlandığında, orman, fundalık ve mera alanlarının dağlık sahalarda geniş yer kapladığı, eğimin azaldığı ova tabanlarında tarımsal faaliyetlerin ön plana çıktığı ve yerleşmelerin yoğunlaştığı görülmektedir.

ARAŞTIRMA SAHASININ YERİ, SINIRLARI VE BAŞLICA ÖZELLİKLERİ

Çalışma alanı; Ege Bölgesi Asıl Ege Bölümü'nün Menteşe Yöresinde Muğla ilinin KB'sında yer alan Yatağan Ovası ve yakın çevresini kapsamaktadır. İnceleme alanının doğal sınırları kuzeybatıdan Gökbel Dağı (1422 m), doğuda Oyuklu Dağı ve onun zirvesini oluşturan Gök tepe (1892 m), Muğla Karlığı (1858 m), güneyde Karadağ T.(1034 m) ve Muğla Ovası, batıda Kuru kümes Tepesi(1376 m) ve Bencik Dağı(1396 m) ile çevrilidir(Şekil 1).

Yatağan Havzasında en alçak alan Yatağan KB'sında yer alan Yeniköy – Şahinler arasında yer almaktadır. En yüksek yeri ise Oyuklu Dağı üzerinde bulunan Gök Tepe(1892 m) zirvesidir. Havzada nispi yükseklik farkı 1590 m, çevre uzunluğu 205,83 km'dir. Yatağan ovasının kesin sınırları tespit edilirken su bölümü çizgileri esas alınmıştır. Sahanın yüzölçümü bu sınırlar içerisinde 1670 km² 'dir(Tablo 1).

Tablo 1: Yatağan Ovasının Bazı Morfometrik Değerleri

Havza Alanı	1670 km ²	Havza Maks. Yükseltisi	1892 m
Havza Çevre Uzunluğu	205,83 km	Havzanın Ort. Yükseltisi	420 m
Havza Min. Yükseltisi	330 m		

Yatağan Ovası ve yakın çevresinin doğal özelliklerinden biri olan eğim dereceleri, gruplara ayrılarak CBS programında gerçekleştirilen alan hesaplamaları ile hesaplanmıştır. Hidrografik havzanın %9,28'inin düzlük, %12,52'sinin dalgalı düzlük, %28,25'inin az eğimli yamaç, %24,83'ünün orta eğimli yamaç, %15,36'sının eğimli dik yamaç, %9,77'sinin ise sarp alanlar olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2). Çok eğimli alanların çalışma alanında fazla yer kaplaması özellikle makilik alanların tahrip edildiği alanlarda şiddetli bir erozyona yol açmıştır. Bu nedenle erozyon sorunu çalışma alanının en önemli sorunlarından biridir.

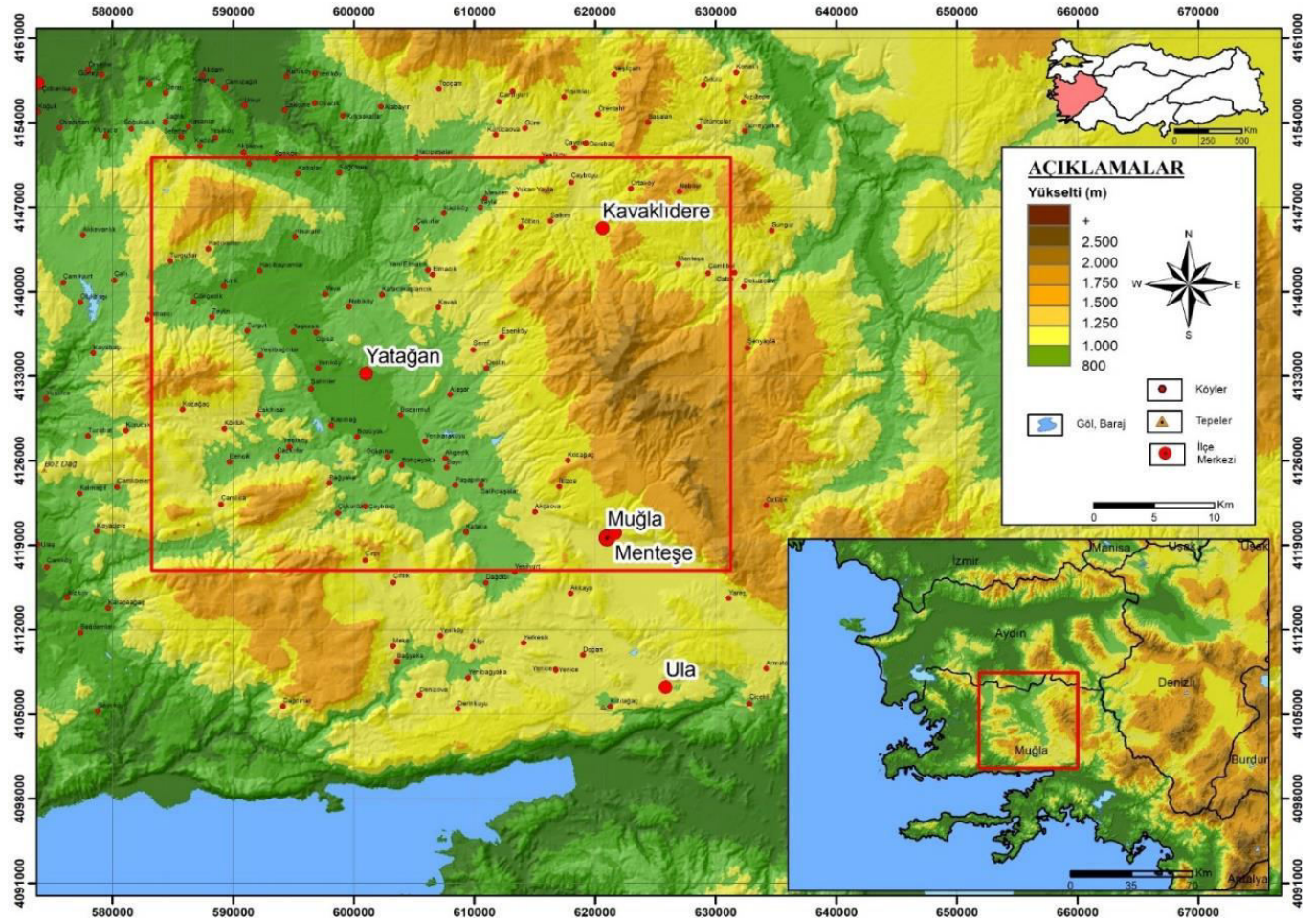
Tablo 2: Eğim grupları tablosu (Eğim aralıkları ve morfografik birim kıyaslaması Erol'un 1993'teki çalışması gibidir)

Eğim Değeri (°)	Morfografik Tanımlama	Alan	Oran (%)
0-3	Düzlük	32.511,71	9,28
4-6	Dalgalı Düzlük	43.836,76	12,52
7-12	Az Eğimli Yamaç	98.913,29	28,25
13-18	Orta Eğimli Yamaç	86.945,65	24,83
19-24	Eğimli Dik Yamaç	53.778,30	15,36
25+	Çok Eğimli Yamaç	34.208,78	9,77
TOPLAM	-	350.194,49	100

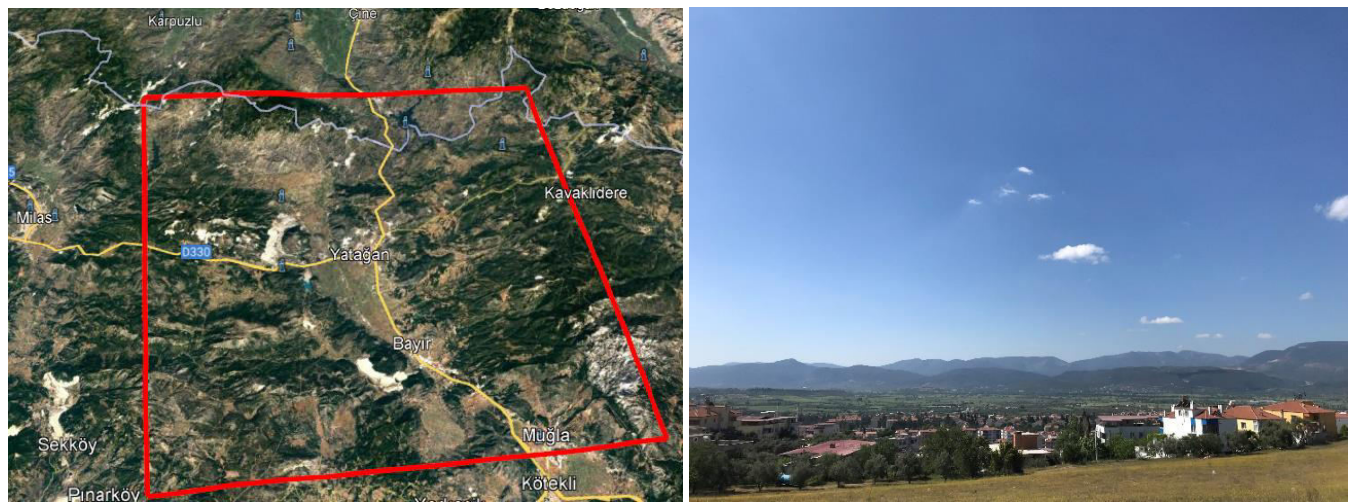
Yatağan ovası ve yakın çevresi morfolojik özelliklerinin bilinmesi arazi kullanım durumunun tespit edilmesinde oldukça önemlidir. Ova tabanında genellikle Kuvaterner birimlerine rastlanılmaktadır. Vadi tabanı ile dağlık alan arasında kalan etek düzlüklerinde Miyosen arazileri geniş yer kaplar. Sahanın güneyinde ve batısında Mezozoik, kuzeydoğusunda yer alan dağlık alanlarda ise Paleozoik arazileri görülmektedir.

Yatağan Ovası'nın arazi kullanım durumu tespit edilirken CBS (Coğrafi Bilgi Sistemi) programı ArcGIS 10.8 yazılımı araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca Uzaktan Algılama tekniklerinden yararlanılmış ve bu programlar

yardımıyla haritalar çizilmiş ve yorumlanmıştır. Arazi kullanımındaki zamansal değişimin incelenmesi ve özellikle Yatağan Termik Santrali'nin çevreye verdiği etkisinin incelenmesi açısından oldukça önemli olması çalışmayı çekici kılmıştır.



Şekil 1: Yatağan Ovası ve Çevresinin Lokasyon Haritası



Şekil 2: Çalışma sahasının Google Earth Programı üzerindeki görünümü ve Yatağan Tepesi eteklerinden Yatağan Ovası ve şehrine bir bakış.

AMAÇ VE YÖNTEM

Uydu görüntüleri ve uzaktan algılama ve coğrafi bilgi sistemleri ile arazi kullanımı değişiminin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada, uzaktan algılama ve uydu görüntülerinden yararlanarak Yatağan Ovası ve çevresinde (1984-2022) yılları arasında 38 yıllık dönemdeki arazi kullanım durumunun değişimi ortaya konulması amaçlanmıştır.

Uydu görüntüleri United States Geological Survey (USGS) web sitesinden ücretsiz olarak temin edilerek bilgisayar ortamında, programlar aracılığı ile haritalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen görüntülerden 1984

ve 2022 yılı arazi kullanım haritaları üretilmiş ve böylelikle arazideki zamansal değişim ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma alanının uydu görüntüleri 1984 yılı için Landsat 4-5 TM, 2022 yılı için ise Landsat 8 uydu görüntüleri kullanılmıştır. Kontrollü sınıflandırma yapılar hazırlanan haritalarda arazi kullanım durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uydu görüntülerinin haritaya dönüştürülmesi ve analizlerinin yapılması için Erdas programından yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan diğer veriler, Devlet Su İşleri (DSİ), Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA), Orman Genel Müdürlüğü(OGM) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'in verilerinden yararlanılmıştır.

Tüm bu çalışmalar sonucunda Yatağan Ovası ve çevresinde mevcut arazi kullanım durumu, arazi kullanımının geçmişten günümüze değişimi ve araziden faydalanma durumları tespit edilmiştir. Böylelikle Yatağan Ovası ve çevresindeki arazi kullanımının mevcut ve gelecekte oluşabilecek sorunların çözümü için öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Yatağan Ovası ve Yakın Çevresinde Arazi Kullanım Durumu

Yatağan Ovası'nın arazi kullanım durumu iki farklı dönem hâlinde incelenmiştir (1984 ve 2022). Her bir dönem önce kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Son kısımda ise her iki dönemin kıyaslanarak değişimin mekânsal ve zamansal analizi yapılmıştır.

Yatağan Ovası ve Çevresinde 1984 Yılında Arazi Kullanımı

Yatağan Ovası'nda 1984 yılına ait uydu görüntüsü, Landsat 4-5 TM görüntüsü olup bulutluluk oranı düşüktür. Kontrollü sınıflandırma yapılar oluşturulan 1984 yılına ait arazi kullanım haritasında bulutluluk oranının az olması arazinin daha açık görünmesini sağlamıştır.

Yatağan Ovası ve çevresinde 1984 yılında en geniş alanı %45,19 (62.023,10 hektar) ile orman alanları kaplamaktadır. Orman alanlarından sonra en yüksek alanı %28,17 (38.665,40 hektar) ile tarım alanları kaplamaktadır. Tarım alanlarını sırasıyla %25,84 (35.468,10 hektar) ile seyrek bitki alanları (meralar), %0,7 (966,37 hektar) yapay alanlar (yerleşmeler) ve %0,1 (137,17 hektar) ile maden ocağı alanları takip etmektedir (Tablo 3), (Şekil 4).

1984'lü yıllarda arazinin daha çok doğal kullanımının ön plana çıktığı görülmektedir. Ormanlardan özellikle yakacak ve kerestecilikte yararlanılmaktadır. Ayrıca bu dönemde maden ocağı açma, yollar ve yerleşim alanlarının daha küçük olması, ormanlık alanların tahribatını engellemiştir. Ormanlık alanların, özellikle Yatağan Ovası'nın doğusunda yer alan Oyuklu Dağı'nın Muğla'ya bakan güney yamaçları, Yatağan Ovası'nın kuzeyinde yer alan Gökbel Dağı'nın Turgut Ovası ve Çine Ovası'na bakan yamaçlarında geniş alan kapladığı görülmektedir.

Bu dönemde ormanlık alanlardan sonra en geniş alanı ise tarım alanları kaplamaktadır. Özellikle ova tabanı üstüne yerleşmiş olan Yatağan ve Turgut ovaları tarım alanlarının yoğunlaştığı yerlerdir. Toplam alanın %28,17'sini oluşturan tarım alanları, 38.665,40 hektarlık alana karşılık gelmektedir. Bu dönemde özellikle dağlık alanlarda hayvancılık faaliyetlerin yaygın olup halkın tarıma yönelmesi sınırlı kalmıştır.

Tablo 3: Arazi kullanım sınıfları (1984).

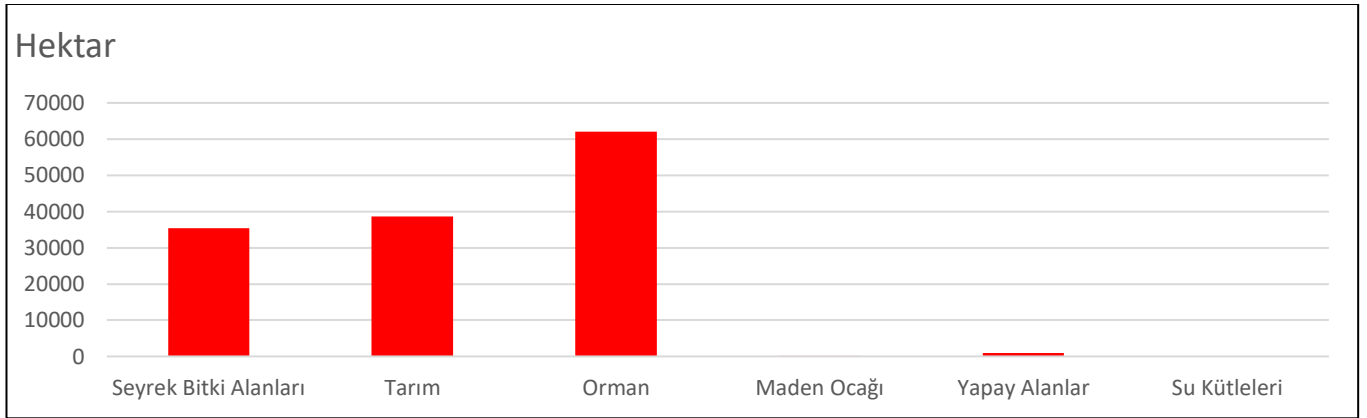
Arazi Kullanımı	1984 Alan (Ha)	Yüzde Oranı
Seyrek Bitki Alanları	35.468,10	25,84
Tarım	38.665,40	28,17
Orman	62.023,10	45,19
Maden Ocağı	137,17	0,1
Yapay Alanlar	966,37	0,7
Su Kütleleri	0,00	0
Toplam Alan	137.260,14	100

1984 yılı öncesinde kırsal alanda yaşayan nüfusun daha çok hayvancılıkla uğraşması, tarım alanlarının ova tabanlarında yoğunlaşmasını sağlamıştır. Elde edilen arşiv görüntüsünden de anlaşıldığı üzere Yatağan Ovası'nda 1960'lı yıllarda buğday ve tütün tarımı yapıldığı görülmektedir (Şekil 3).

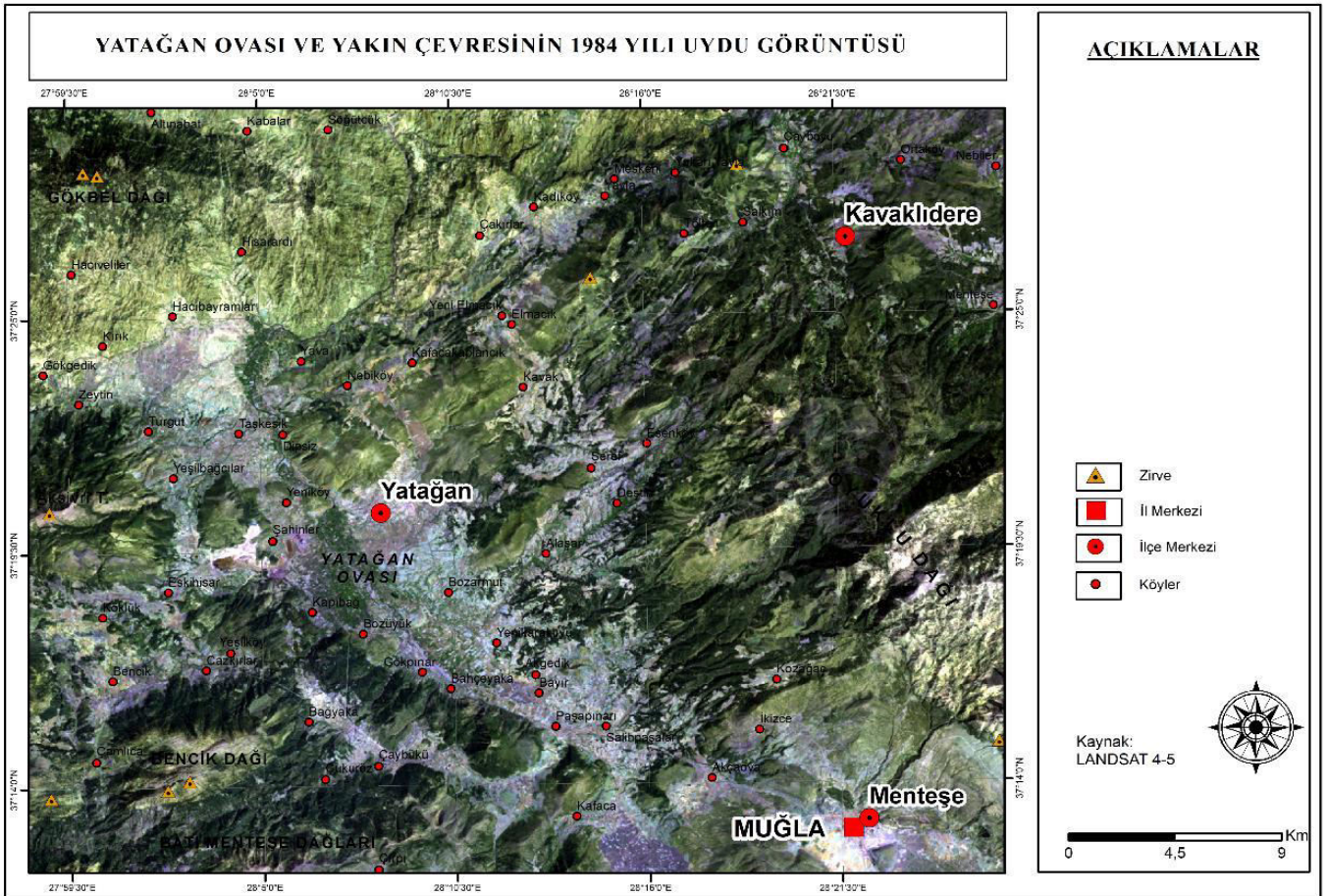
Seyrek bitki alanları 1984 yılında 35.468,10 hektar alan kaplamaktadır. Seyrek bitki alanları mera alanları olarak kullanılmaktadır. Mera alanlarının gerilemesindeki en büyük etken tarla açma, baraj ve göletlerin genişlemesi, bağ ve zeytinlik alanlarına dönüştürülmesinin sonucudur.



Şekil 3: Yatağan Ovasında 1960'lı yıllarda tütün kırımı (solda) ve buğday hasadı (sağda)
Kaynak: (Özdemir, 2020).



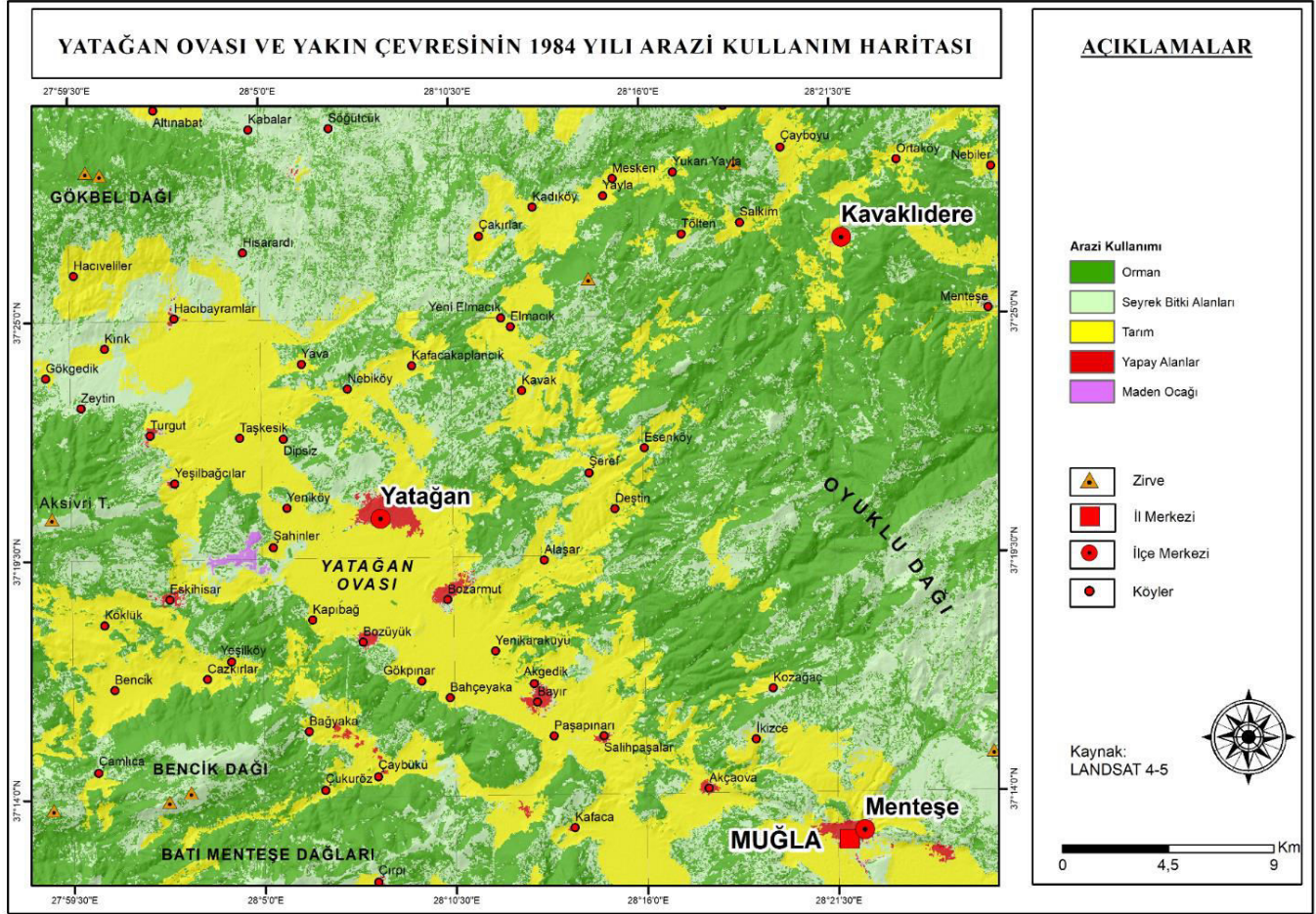
Şekil 4: Yatağan Ovası'nda 1984 Yılında Arazi Sınıflarının Dağılışı



Şekil 5: Yatağan Ovası ve Yakın Çevresinin 1984 Yılı Uydur Görüntüsü

Yapay alanlar 1984 yılında 966, 37 hektar alan ile toplam alan içerisindeki oranı %0,7'e karşılık gelmektedir. Bu dönemde yapay alanların toplam alan içindeki payının az olduğu görülmektedir. Menteşe Dağlık arazisi üzerinde bulunan çalışma alanı Ege Bölgesi'nin en dağlık kısmını oluşturmaktadır. Bu yüzden 1980'li yıllarda hem Muğla ilinin tam anlamıyla ön plana çıkmaması, turizm sektörünün tam anlamıyla canlanmamasından dolayı kavşak noktası üzerinde bulunan Yatağan şehrinin gelişmesi de yavaştır.

1984 yılında inceleme alanında su yüzeylerinin olmaması oldukça dikkat çekicidir. Bu dönemde özellikle hayvancılığın ön planda olması, daha çok nadas tarım yönteminin uygulanması ve iklim şartlarının elverişli olmasından dolayı baraj yapımına önem verilmemiştir. Tarım alanlarına karşılık gelen Yatağan ve Turgut ovaları Dipsiz çayından su alınarak sulama suyu ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır.



Şekil 6: Yatağan Ovası ve Yakın Çevresinde 1984 Yılında Arazi Kullanım Sınıfları

Yatağan Ovası ve Çevresinde 2022 Yılında Arazi Kullanımı

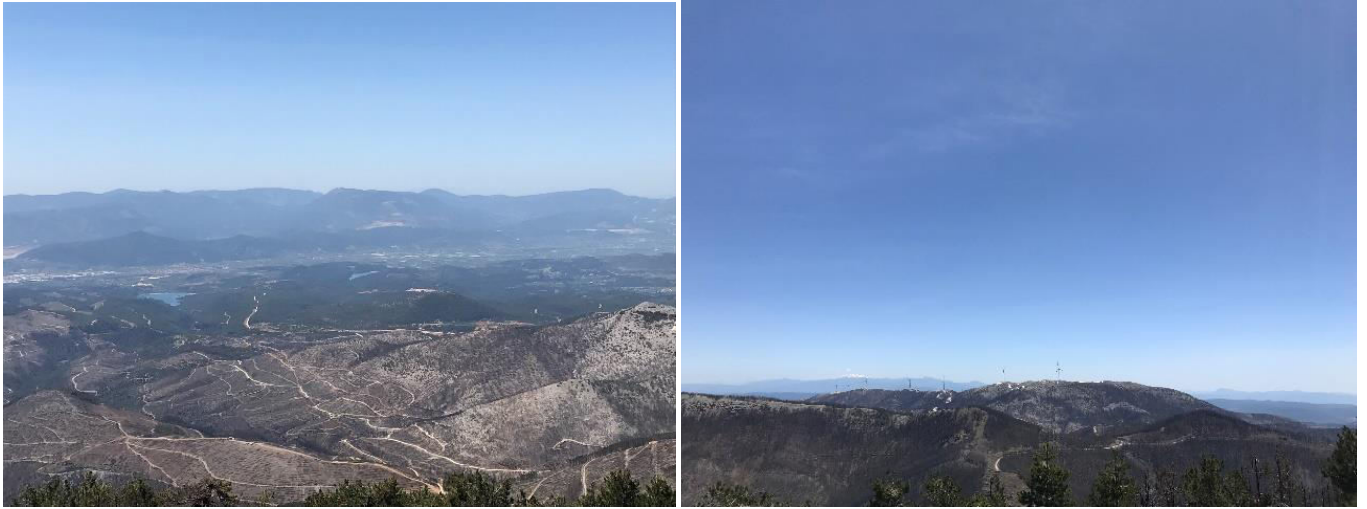
Yatağan Ovası ve yakın çevresinde 2022 yılına ait uydu görüntüsü, Landsat 8 ETM görüntüsü olup en yüksek çözünürlüğe sahiptir. Çalışma alanında 2022 yılı arazi kullanım sınıflarını ayrıntılı olarak incelemek için kontrollü sınıflandırma yapılarak arazi kullanım haritası oluşturulmuştur.

Bu harita incelendiğinde orman alanları %41,1 oran ile en büyük alanı kaplamaktadır. Bu oran 56.411,20 hektara karşılık gelmektedir. Orman alanlarını 41.848,60 hektar ve %30,49 oran ile tarım alanları takip etmektedir. Tarım alanlarını sırasıyla %23,4 (32.124,50 hektar) ile seyrek bitki alanları (meralar), %3,07 (4.216,67 hektar) ile maden ocağı alanları, %1,52 (2.085,04 hektar) ile yapay alanlar (yerleşmeler) ve %0,42 (572,32 hektar) ile su yüzeyleri takip etmektedir (Şekil 5), (Tablo 4).

2022 yılında ormanlık alanlar azalmasına rağmen yine en geniş alanı kaplamaktadır. Bu azalmada özellikle orman alanlarından tarım alanı kazanma yoluna gidilmesi etkili olmuştur. Bunun yanında çalışma alanında mermer ve linyit yataklarının varlığı ve bu yatakların kullanıma açılması orman alanlarının azalmasına neden olmuştur.

Yörede maki ve kızılçam ormanları yangına karşı hassastır. Özellikle sıcak ve kurak aylarda sık sık yangınlar meydana gelmektedir. 2022 yılı yaz döneminde meydana gelen orman yangınları sonucunda da Yatağan ve çevresinde 26 adet orman yangınında yaklaşık olarak 3.447,80 hektar alan zarar görmüştür (Muğla OGM 2022).

Sadece 2022 yılında değil 1984 yılından günümüze kadar geçen süreçte de orman yangınları orman alanları için büyük tehdit oluşturmaktadır(Şekil 8).

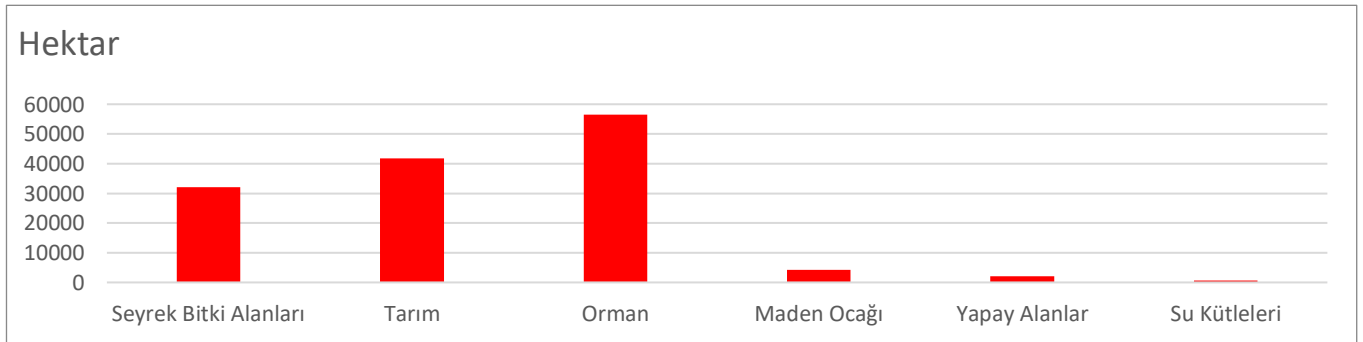


Şekil 8: Kavaklıdere'den başlayarak Göktepe üzerinden Muğla'ya kadar ilerleyen orman yangını

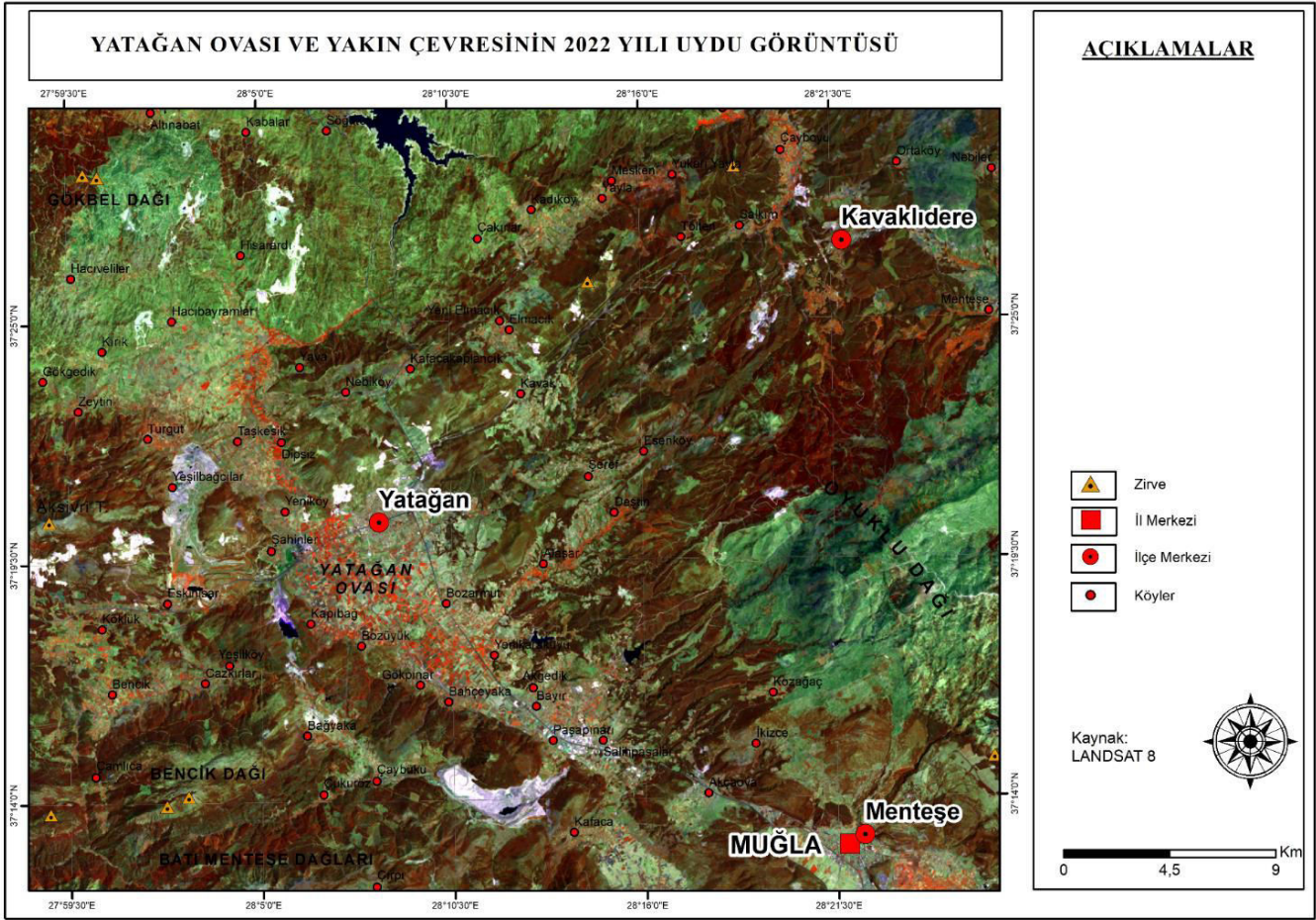
2022 yılında ormanlık alanlardan sonra en geniş alanı ise tarım alanları kaplamaktadır. Özellikle orman ve mera alanlarının tarım alanlarına kazandırılması ile tarım alanları büyümüştür. Küçükbaş hayvancılık faaliyetlerinin azalması ve onun yerini tarım ve besi hayvancılığının alması da etkili olmuştur. Baraj yapımının artması ile birlikte sulu tarım alanları genişlemiştir. Böylelikle ova tabanında sulu tarıma yönelik ürünler yetiştirilmeye başlanmıştır. Ancak getirisi daha fazla olduğu için zeytinlik alanlarının ova tabanına doğru genişlediği görülmektedir(Şekil 10).

Tablo 4: Arazi kullanım sınıfları (2022).

Arazi Kullanımı	2022 Alan (Ha)	Yüzde Oranı
Seyrek Bitki Alanları	32.124,50	23,4
Tarım	41.848,60	30,49
Orman	56.411,20	41,1
Maden Ocağı	4.216,67	3,07
Yapay Alanlar	2.085,04	1,52
Su Kütleleri	572,32	0,42
Toplam	137.258,33	100



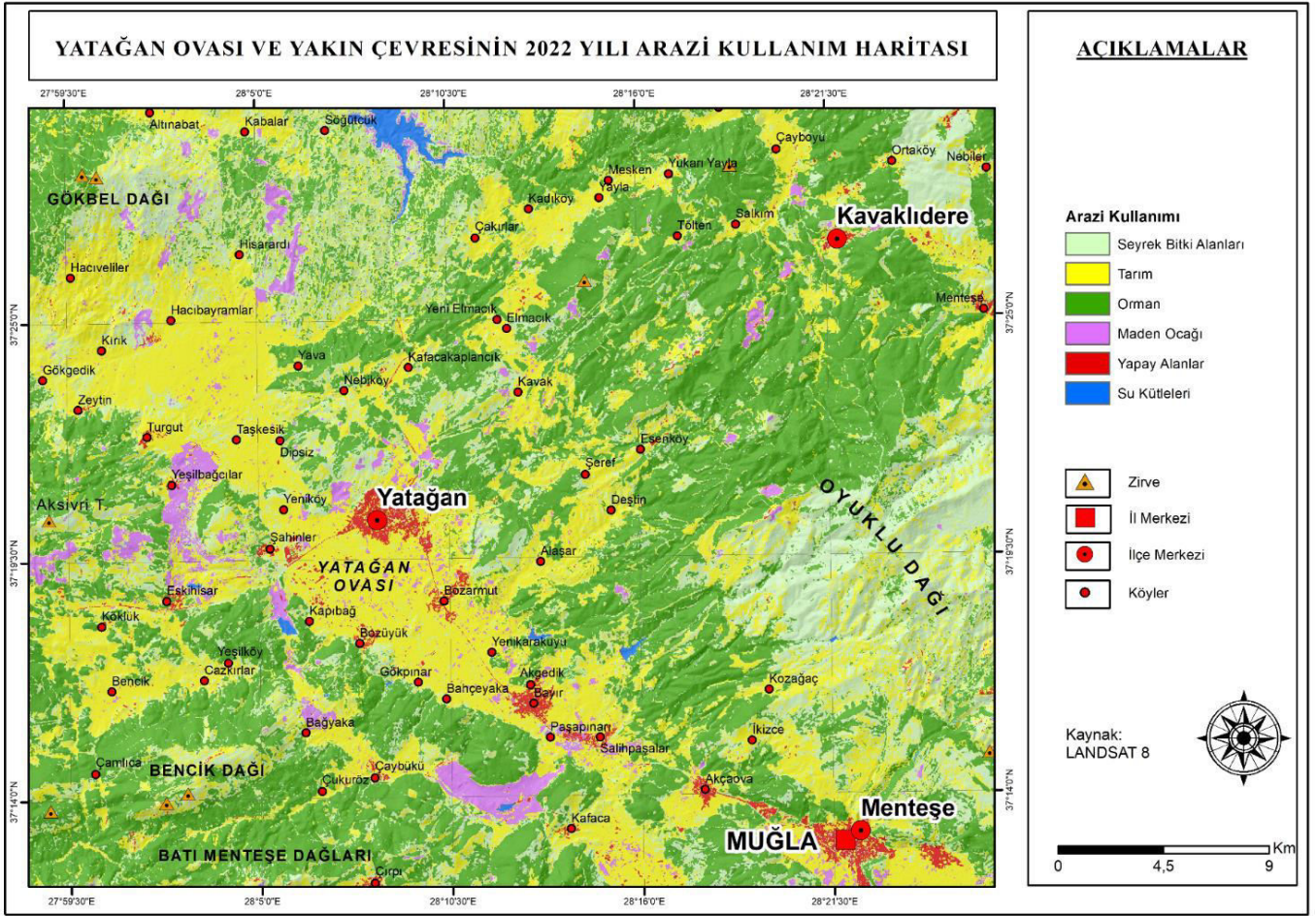
Şekil 7:Yatağan Ovası'nda 2022 Yılında Arazi Sınıflarının Dağılışı



Şekil 9: Yatağan ovası ve yakın çevresinin 2022 yılı uydu görüntüsü



Şekil 10: Neojen dolgu üzerine yerleşmiş olan Yatağan Ovası üzerinde yer alan zeytinlik alanlarından bir görüntü(solda), ve aktif olarak çalışan Yatağan termik santrali çevresinde yer alan neojen dolgu üzerindeki buğday tarlaları(sağda)



Şekil 11: Yatağan ovası ve yakın çevresinde 2022 yılında arazi kullanım sınıfları

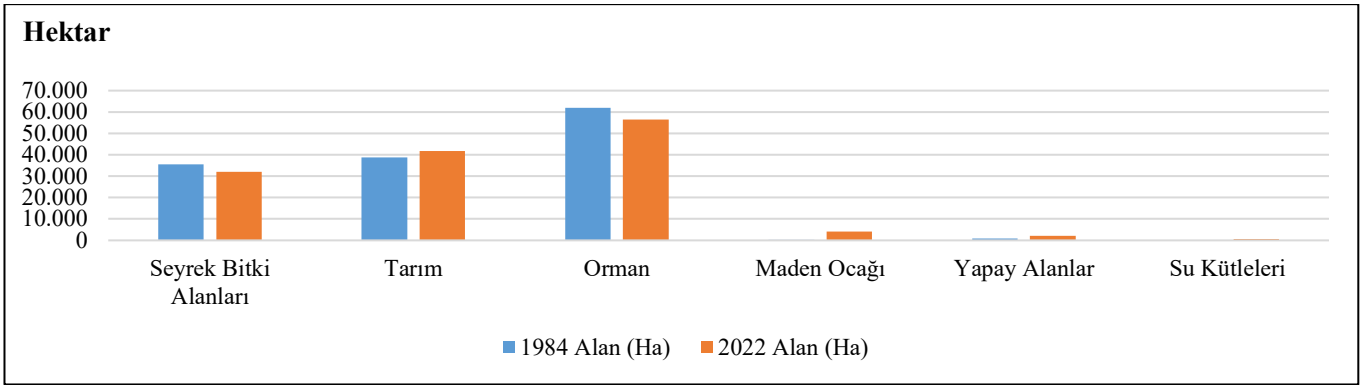
1984 ve 2022 Yıllarındaki Arazi Kullanımlarının Karşılaştırılması

Yatağan Ovası ve çevresinde 1984 yılından 2022 yılına kadar geçen 38 yıllık sürede arazi kullanımında meydana gelen değişikliklerin saptanabilmesi için tablo ve grafik hazırlanarak sonuçlar yorumlanmıştır. Arazi kullanımındaki değişim incelendiğinde orman ve seyrek bitki alanlarında azalma meydana gelirken tarım, maden ocağı, yapay ve su yüzeyi alanlarında artış meydana geldiği görülmektedir (Tablo 5), (Şekil 12).

1984 yılından 2022 yılına kadar geçen 38 yıllık dönemde orman alanlarında bariz bir şekilde azalmalar görülmektedir. 1984 yılında 38.665,40 hektar olan orman alanları 2022 yılında 56.411,20 hektar alana gerilemiştir. Oransal değişim incelendiğinde ise 1984 yılında toplam alan içindeki oranı %45,19 olan orman alanlarının 2022 yılında oranı %41,10'a gerilemiştir. Orman alanlarındaki bu azalmada doğal bitki örtüsünün tahribatı ve tarım-yerleşme alanlarının ormanlar aleyhine genişlemesidir. Özellikle çalışma alanında mermer ve linyit yataklarının kullanıma açılması orman alanları üzerindeki baskının artmasına neden olmuştur.

Tablo 5: Arazi kullanım oranlarının yıllar arasındaki değişimi.

Arazi Sınıfları	Yıllara Göre Kapladığı Alan			
	1984		2022	
	(Ha)	(%)	(Ha)	(%)
Seyrek Bitki Alanları	35.468,10	25,84	32.124,50	23,4
Tarım	38.665,40	28,17	41.848,60	30,49
Orman	62.023,10	45,19	56.411,20	41,1
Maden Ocağı	137,17	0,1	4.216,67	3,07
Yapay Alanlar	966,37	0,7	2.085,04	1,52
Su Kütleleri	0	0	572,32	0,42



Şekil 12: Arazi kullanım sınıflarının yıllara göre oransal değişim grafiği.(1984-2022)

Tarım alanlarında meydana gelen değişime bakıldığında 1984 ve 2022 yılları arasında %2,23'lik bir artış görülmektedir. 1984 yılında 38.665,40 hektar olan tarım alanları 2022 yılında 41.848,60 hektara yükselmiştir. Bu artışta ormanlık ve mera alanlarının tarım alanlarına kazandırılması etkili olmuştur. Ayrıca küçükbaş hayvanların ormanlık alanlara girişinin yasak olması, mera alanlarının yetersiz kalması küçükbaş hayvancılık faaliyetleri üzerindeki baskının artmasına neden olmuş dolayısıyla yöre halkı tarıma yönelmiştir. Çalışma alanında sulu tarım daha çok Dipsiz çayı çevresinde yapılırken, bunun dışındaki alanlarda genelde kuru tarım yapılmaktadır. Yatağan Ovası'nda verimli arazi üzerinde kuru tarım yapılması sulama ve su kaynaklarının kısıtlı olmasındandır. Kuru tarım alanlarında özellikle buğday üretimi yapılırken, bunun yanında tütün tarımı da oldukça fazladır. Dikili tarım alanlarında ise daha çok zeytin tarımı yapılmaktadır. Ekonomik getirisinin fazla olmasından dolayı dikim alanları gün geçtikçe artmaktadır.

Araştırma sahasında, yerleşim alanları 1985 yılından sonra hızla genişlemeye başlamıştır. 1984 yılında 966,37 hektar alan olan yerleşim alanları 2022 yılında 2.085,04 hektar alana yükselmiştir. Oransal olarak bakıldığında 1984 yılında %0,7 olan yerleşim alanları 2022 yılında %1,52'ye yükselmiştir. Özellikle 1982 yılında Yatağan Termik Santrali'nin faaliyete geçmesiyle birlikte bölgede yerleşim alanlarında ve nüfusta artış meydana gelmiştir. Ancak nüfusta gözlemlenen bu artış düzenli bir şekilde artmamıştır. Hatta 1985 yılındaki nüfus miktarının günümüzdeki nüfus miktarından fazla olduğu görülmektedir. 1985 yılında 51.016 kişi olan Yatağan nüfusu 2022 yılında 45.077 kişiye gerilemiştir(TÜİK 2022). Bu gerilemede, 1985 yılından sonra termik santral yapımı için gelen işçi, mühendis ve ailelerinin santral yapımının tamamlanmasıyla tekrar memleketlerine geri dönmeleri ve 1990 yılında Kavaklıdere'nin ilçe olmasına bağlı olarak Yatağan'ın nüfus miktarı azalmıştır.

Nüfusun gerilemesinin en önemli nedenlerinde birisi de Yatağan Termik Santrali'dir. Yatağan Termik Santrali, Neojen dolgu üzerinde yer alan Yatağan linyit havzasındaki düşük kalorili kömürün değerlendirilmesi ve ülkemizin enerji ihtiyacının karşılanması amacıyla 1977 yılında yapımına başlanmış ve ilk ünitesi 1982 yılında faaliyete geçmiştir. 1983 ve 1984 yılında sırasıyla ikinci ve üçüncü ünitelerde devreye alınmıştır. Yatağan Termik Santrali kurulduğunda yeni iş olanaklarının açılacağı düşüncesiyle sevinçle karşılanmış, herhangi bir tepkiyle karşılaşılmağı. Ancak zamanla çevreye verdiği zarar artmaya başlayınca tepkiler artmıştır. Açılan davalar sonucunda ara ara kapatılmasına rağmen 2014 yılında özelleşerek Bereket Enerji A.Ş. tarafından günümüzde işletilmeye devam etmektedir(Şekil 13). Gerçekten de işletilmeye başlanmasından 25 yıl boyunca filtresiz bir şekilde çalıştırılmıştır. 2008 yılında desülfürizasyon ünitesi devreye girmiştir. Geçen 25 yıl boyunca hava kirliliği ve çevreye verdiği zarardan dolayı Yatağan nüfusu artmamıştır.



Şekil 13: Aktif olarak çalışmaya devam eden Yatağan termik santrali (solda) ve soğutma kuleleri (sağda)

Yatağan Termik Santrali, kurulumundan 2008 yılına kadar yaklaşık 270,000 ton SO₂ yaymıştır. Bu hava kirliliği güneydeki Bencik Dağı-Sepetçi Dağı yamaçlarında 40,000 ha alanda ormanların zarar görmesine ve 4,186 ha alan ormanın kurumasına neden olmuştur (Yöredeki orman ağaçları, özellikle kızılçam ağaçları 40-60 µg /m³ derişimde SO₂ içeren havada ölmektedirler). Kerme Körfezi'nin kuzeyinde yer alan Yatağan'da kurulmuş olan termik santralin baca gazları, yöreye hâkim kuzey rüzgârları altında Bencik Dağı ile Sepetçi Dağı üzerinde bulunan kızılçam ormanlarının ve çevredeki tarım alanlarının şiddetle etkilenmesine neden olmuştur. Bencik Dağı-Sepetçi Dağı arazisinde henüz kurumamış olan kızılçam ormanlarında ise önemli bir artım düşüklüğü belirlenmiştir. Bu ormanlardaki kızılçamların yapraklarında kükürt oranı 1,600-3,800 ppm arasında olup, yıllık halkaları çok daralmıştır. Bu şekilde etkilenmiş olan kızılçam ağaçlarının kerestelik odun kalitesinde de önemli ve olumsuz değişiklikler olmaktadır (TTB, 2000).

Kamışoğlu'na göre (2008) kömür havzasından çıkartılan hafriyat verimli tarım arazilerinin üzerine dökülmüş ve bu arazileri kullanılamaz duruma getirmiştir. Cüruf lar santralden uzaklaştırma ve arazide depolanmaları sırasında rüzgârla çevreye dağılarak, bitkilerin yaprak ve dallarında birikmektedir. Ayrıca sahasında bir depresyon tabanı özelliği görülmesi sonucunda Yatağan Termik Santrali baca gazı kaynaklı kirleticilerin (özellikle SO₂ gazı) sahanın kuzeye bakan yamaçlarını ve burada bulunan bitki örtüsünü olumsuz şekilde etkilediği dendrokronoloji çalışması sonucunda kızılçamlar üzerinde tespit edilmiştir.



Şekil 14: Yatağan termik santralin atık suları, cüruf ve baca filtrelerinde tutulan küllerin depolandığı Kül Barajı ve çevresine verdiği zarar.

Kaynak: (Gümüşel ve Gündüzyeli, 2019)

Yatağan ilçesine bağlı köylerde yapılan sağlık taramalarında 5836 kişiden 2060'nın göğüs hastalıkları, 1983'ünün iç hastalıkları ve 1793 kişinin de çocuk hastalıklarından muayene olduğu bilinmektedir. Akut ÜSYE hastalık vakasının 2002–2005 yılları dâhilinde sıralamada birinci olduğu görülmektedir. İstatistik sonuçlarına göre takip eden yıllarda sırayı Akut bronşit-bronşiyolit almaktadır. Yapılan sağlık taraması sonucuna göre öngörülen tarzda veriler elde edilmektedir. Yatağandaki birimlerden gelen hasta sayıları göğüs problemi yaşayan kişi sayısının fazla olduğunu göstermektedir (Kamışoğlu, 2008; 210).

Asit yağmurlarından etkilenen toprakların reaksiyonunun yer yer 4.3 PH'ya (0.1 N KCl' de) düştüğü bildirilmiştir. Bu da ağaçların beslenmesini etkileyen ve kurumalarını kolaylaştıran bir faktördür. Ayrıca çevredeki köylerde; zeytin, incir, badem ağaçları, üzüm bağları, sebzeçilik ve yaygın tarım ürünü olan tütüncülük şiddetle zarar

görmüştür. Ağaçların bir kısmı kurumuş, kurumayanların verimi % 60-80 oranında azalmıştır. Tütün ise SO₂ gazından etkilendiğinden satın alınmamaktadır (TTB, 2000).

Aktanır vd. göre (2010) toprakların ağır metal ve S kapsamlarının santrale olan mesafe ile ilişkili olmadığı, daha çok hâkim rüzgâr yönüne bağlı olarak etkilendiği ve toprak örneklerinin ağır metal kapsamlarının toprak pH'sı ile ilişkili olduğu saptamıştır. Toprakların ekstrakte edilebilir metal kapsamlarının genelde santralin güney ve güneybatı yönlerinde yüksek olduğu belirleyerek, bitkilerde bulunan ağır metal miktarlarının yüksek olduğu saptamıştır. Çam ağaçlarının iğne yapraklarında alınabilir S miktarı diğer bitkilerden daha yüksek olduğunu, susam ve havuçta Cu, Cd, Zn oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu miktarların sebzeler için tüketilmesine izin verilen değerlerin üzerinde olduğu saptanmış, biyolojik izleme bitkisi olarak değerlendirilen karayosununun ağır metal ve S kapsamının son derece yüksek olduğu görülmüştür.

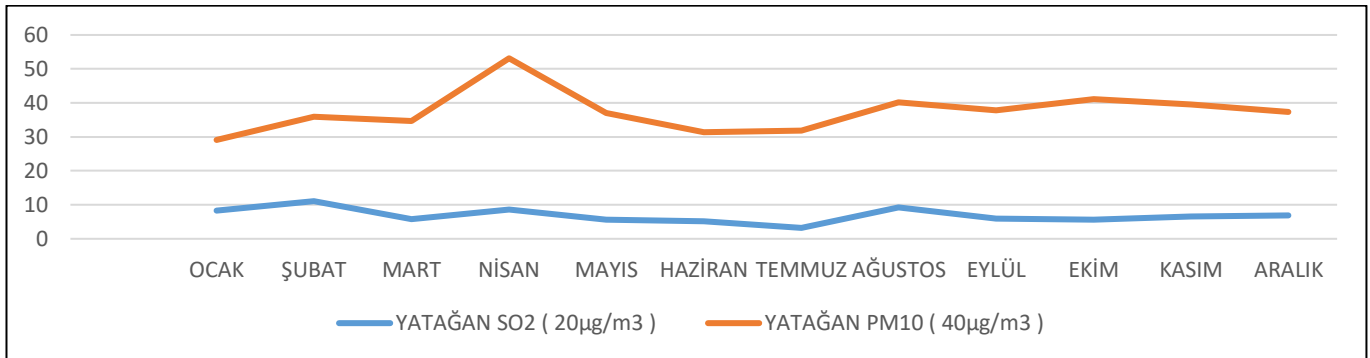
Dünyadaki bazı uluslararası yönetmelikler (Avrupa Birliği Direktifi (EU Direktifi), ile ülkemizde yürürlükte olan Hava Kalitesi Değerlendirme Yönetim Yönetmeliği'ne göre ölçüm periyodu boyunca hesaplanan PM₁₀ (havada asılı parçacıklar) konsantrasyonlarının yıllık ortalama değerleri EU Direktifi ve HKDYY'de belirtilen 40 µg/m³ sınır değerini, SO₂ (kükürt-dioksit) konsantrasyonlarının yıllık ortalama değerleri ise EU Direktifi ile HKDYY'de belirtilen 20 µg/m³ sınır değeri mevzuattaki yönetmelikle sınırlandırılmıştır. AB ülkelerinde uygulanan limit değerinin ülkemizde de yürürlüğe girmesi ve ülkemizdeki hava kalitesi izleme istasyonlarında günlük hava kalitesinin otomatik olarak izlenmesi termik santrallerin çevreye verdiği zararı azalmıştır.

Yatağan istasyonunda SO₂ (kükürt-dioksit) değeri yıllık ortalama değerinin altındadır. Ancak PM₁₀ (havada asılı parçacıklar) değeri ise 3 ayda belirtilen 40 µg/m³ sınır değerini aştığı görülmektedir. Ancak yıllık bazda bu değer 37,41'lik oranla belirtilen 40 µg/m³ sınır değeri aşmadığı görülmektedir (Tablo 6), (Şekil 9).PM₁₀ ve SO₂ değerlerinin aydan aya farklılık göstermesi trafik, sanayi, evsel ısınma, orman yangınları ve meteorolojik parametrelere bağlı olarak değişiklik göstermesinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 6: Muğla Yatağan istasyonu 2022 yılı SO₂ ve PM₁₀ değişim verileri

AYLAR (ort)	YATAĞAN SO ₂ (20 µg/m ³)	YATAĞAN PM ₁₀ (40 µg/m ³)
OCAK	8,22	29,1
ŞUBAT	11,07	35,98
MART	5,74	34,62
NİSAN	8,6	53,13
MAYIS	5,6	36,98
HAZİRAN	5,18	31,44
TEMMUZ	3,21	31,79
AĞUSTOS	9,28	40,12
EYLÜL	5,96	37,83
EKİM	5,64	41,13
KASIM	6,64	39,53
ARALIK	6,95	37,34
ORTALAMA	6,84	37,41

Kaynak: (havaizleme.gov.tr, 2022),



Şekil 15: Muğla Yatağan istasyonu 2022 yılı SO₂ ve PM₁₀ değişimleri

Kaynak: (havaizleme.gov.tr, 2022),

Çalışma alanında su yüzeylerindeki artış göze çarpmaktadır. 1984 yılında su yüzeyi bulunmazken 2022 yılında yaklaşık olarak 572,32 hektar alana yükseldiği görülmektedir. Oransal olarak bakıldığında %0,42'lik bir alan kaplamaktadır. Bu artışta özellikle daha eski görüntülerde (1984) görüntü kalitesinin elverişli olmamasından dolayı su yüzeyleri sınıflandırılmaya tabi tutulamamıştır. Ayrıca su isteyen ürünlerin ekim dikiminin yapılması, içme ve sulama suyu ihtiyacı için baraj ve göletlerin yapılması etkili olmuştur. Ayrıca küresel iklim değişikliğinden

kaynaklanan yağış yetersizliğinden dolayı yüzeye düşen yağışların kontrol altında tutulmak istenmesi de su yüzeylerinin artmasında önemli rol oynamıştır.

Yatağan ovası ve yakın çevresi özellikle linyit ve mermer gibi kaynaklar bakımından zengindir. Bölgede en fazla işletilen yer altı kaynağıdır. Bölgede var olan yeraltı kaynakları çok sayıda işletmenin açılmasına neden olmuştur. 1984 yılında 137,17 hektar olan maden ocağı yatakları 2022 yılında 4.216,67 hektar alana yükselmiştir. Oransal olarak bakıldığında 1984 yılında %0,1'lik alana sahip olan maden ocağı yatakları 2022 yılında %3,07'ye yükselmiştir. Maden ocağı yataklarının son zamanlarda bu kadar artış göstermesi ormanlık alanları ve mera alanlarının azalmasına yol açmıştır. Özellikle mermer ocaklarından çevreye yayılan tozlar ormanlık alanların tahrip olmasına neden olmuş ve maki alanları arttırmıştır. Her ne kadar maden çıkarımı bittikten sonra tekrar ağaçlandırma çalışmaları yapılırsa da istenilen düzeye ulaşamamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yatağan Ovası ve çevresinde CBS ve UA yöntemleri bir arada kullanılarak arazi kullanımı ve bu kullanımın zamansal değişimi ortaya konulmuştur. Buna göre, Yatağan Ovası ve çevresinde 1984 ve 2022 yılları arasında orman alanları ilk sırada iken, onu sırasıyla tarla, seyrek bitki alanları, maden ocağı alanları, yerleşme ve su alanları takip etmiştir. 1984-2022 yılları arasında orman alanlarında % 4,09 (5.611,9 ha), seyrek bitki alanlarında % 2,44 (3.343,6 ha) oranında azalma olurken, tarım alanlarında % 2,32 (3.183,2 ha), maden ocağı alanlarında % 2,97 (4.097,5 ha), yapay alanlarda % 0,82, (1.118,67 ha), su yüzeylerinde ise %0,42 (572,32 ha) oranında bir artış gerçekleşmiştir.

Ormanların azalma nedenleri olarak, özellikle ormanlık alanlardan tarım alanı kazanma yoluna gidilmesi, mermer ve linyit yataklarının kullanıma açılması, Yatağan Termik Santrali'nin çevreye vermiş olduğu etkiler, barajlar ve göletlerin yapılması, orman yangınları gösterilebilir. Yatağan ve çevresinde 26 adet orman yangınında yaklaşık olarak 3.447,80 hektar alan zarar görmüştür (Muğla OGM 2022). 2022 yılı yaz döneminde meydana gelen orman yangınları sonrasında, şiddetli toprak erozyonu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ormansızlaşma ile birlikte yörede çevre dengesi bozulmuş ve biyolojik çeşitlilik de azalmıştır. Bu nedenle yöredeki bitki örtüsü koruma altına alınmalı ve orman yangınları sonucunda zarar gören alanlar ekosisteme uygun olarak bitkilendirilmelidir.

Maden ocağı alanlarının % 2,97 (4.097,5 ha) artış göstermesi orman ve mera alanlarının azalmasına yol açmıştır. Özellikle Yatağan Termik Santrali'nin kömür ihtiyacını karşılamak için maden ocaklarının açılması ve mermer ocaklarından çevreye yayılan tozlar orman alanlarının tahrip olmasına neden olmuş ve maki alanları artmıştır. Her ne kadar maden çıkarım işlemi bittikten sonra tekrar ağaçlandırma çalışmaları yapılırsa da, ağaçlandırma çalışmalarında, istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Bu nedenle maden çıkarım sahalarının plansız bir şekilde kurulması ve işletilmesinin önüne geçilerek, çevrelerinde peyzaj düzenlemelerinin zorunlu tutulması gereklidir.

Küresel iklim değişikliğinin iyice hissedildiği günümüz şartlarında termik santrallerin çevreye verdiği zarar yadsınamayacak kadar fazladır. Yatağan Termik Santrali, tarıma elverişli, sulamalı tarımın yaygın olduğu verimli Yatağan ovasının kuzeybatısında Yatağan şehrine 3 km uzaklıkta çok yakın bir noktada kurulmuştur. Filtresiz, gerekli teknolojinin olmadığı dönemlerde tarımsal üretimi tahrip ettiği ve yarattığı çevre kirliliği nedeniyle insan sağlığını ve doğal çevreyi olumsuz etkilemiştir. Yöre halkıyla yapılan görüşmelerde ve arazi gözlemlerinde termik santrale yakın olan Turgut, Yeşilbağcılar, Bağyaka ve Kapubağ köyleri santralin yarattığı hava kirliliğinden daha fazla etkilenmiştir. Yatağan Termik Santrali'ne kömür sağlayan açık maden ocağının genişlemesi nedeniyle Yeşilbağcılar köylülerinin taşınmasına neden olmuştur. Hava kirliliğinden oluşan çeşitli solunum yolu hastalıklarının özellikle son dönemlerde artması, yöredeki orman ekosisteminin gün geçtikçe azalması, termik santralden çıkan küllerin kül barajında birikerek yeraltı sularını karışması, termik santralin kömür ihtiyacının karşılanması için yeni maden ocaklarının açılması, tarımda verimliliğin düşmesi Yatağan ve çevresi için önlem alınması gereken sorunlardır.

Karar verici mekanizmalar tarafından birbirleri ile koordineli bir şekilde mevcut arazi kullanımı gözden geçirilmeli arazi kullanım modelleri oluşturulmalıdır. Bu kapsamda beşeri faaliyetlerin arazi kullanımı üzerindeki olumsuz etkileri düzeltilmelidir.

KAYNAKÇA

Akça, B. (2000). "Sosyal-Siyasal ve Ekonomik Yönüyle Muğla (1923-1960), Basılmamış Doktora Tezi, Ege Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Tarih Anabilim Dalı, İzmir.

Aktanır, K.; Ok, S. S. , Karaca, A. , Arcak, S. , Çimen, F. , Topçuoğlu, B. , Türkmen, C. , Yıldız, H. (2010). "Muğla-Yatağan Termik Santrali Emisyonlarının Etkisinde Kalan Tarım ve Orman Topraklarının Kirlilik Veri

- Tabanının Oluşturulması ve Emisyonların Vejetasyona Etkilerinin Araştırılması", Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi 2: 13-30
- Hatipoğlu, Ş. C. & Bahadır, M. (2020)."Tumasuyu Havzası'nda (Ordu) Arazi Kullanımının Zamansal Değişimi", Mavi Atlas 8,169-188
- Hatipoğlu, Ş.C. & Bahadır, M. (2017). "Turnasuyu Havzası'nda (Ordu) Arazi Kullanımı ve Morfoloji", Uluslararası Jeomorfoloji Sempozyumu Bildiriler Kitabı (12-14 Ekim 2017), s. 705, Elazığ.
- Gülersoy, A. E. (2014). "Seferihisar'da Arazi Kullanımının Zamansal Değişimi (1984-2010) ve İdeal Arazi Kullanımı İçin Öneriler", Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31: 155-180.
- Gümüş, N. (2000). "Menteşe Yöresindeki Doğal Ortam İle Sosyo-Ekonomik Faaliyetler Arasındaki İlişkiler", Yayınlanmamış Doktora Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüşel, D. & Gündüzyeli E. (2019)."Kömürün Gerçek Bedeli", Muğla Raporu , Climate Action Network Europe, İstanbul.
- Güner Ğ. (2001). "Muğla ve Çevresindeki Yerleşmelerin Gelişmelerini Etkileyen Coğrafi Faktörler", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 4.
- Gürer, Ö. F.; Özburun, M., Sangu, E., Gürbüz, A. Y. (2011). "Muğla Yatağan Havzası ve Çevresinin Neotektonik İncelenmesi", TUBITAK (108Y277) Project Report grafi Faktörler. Muğla Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü Dergisi (4), Ankara.
- Kamışoğlu, S. (2008). "Yatağan Ve Çevresinde Morfo-Klimatik Özelliklerin Ortam-İnsan Sağlığı İlişkisi Ve Çevre Eğitimi", Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayan, İ. (1979). "Muğla-Yatağan Çevresinin Jeomorfolojisi", Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Ankara.
- Kayan, İ. (1999), "Kemalpaşa Çevresinde Geçmişten Günümüze Arazi Kullanımı ve Günümüzdeki Sorunlar", Kemalpaşa Kültür ve Çevre Sempozyumu, 3-5 Haziran 1999, Kemalpaşa Kaymakamlığı ve E.Ü. İzmir Araştırma ve Uygulama Merkezi, İzmir.
- Kesbiç, C.Y.; Baldemir, E., İnci, M. (2010). "Dışsallıkların Ekonomi Üzerindeki Etkileri ve İçselleştirilmesine İlişkin Teorik Yaklaşımlar-Çözüm Önerileri: Yatağan Termik Santrali Analizi", Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi 8, s. 123-138.
- Muğla Valiliği. İl Nüfus ve Vatandaşlık Müdürlüğü.
- Muğla Valiliği İl Çevre ve Orman Müdürlüğü. (2022). Muğla İl Çevre Durum Raporu. Muğla: Muğla Valiliği İl Çevre ve Orman Müdürlüğü.
- Özdemir, M.A. & Tonbul, S.(1990), "Kovancılar Ovası ve Palu Çevresinin (Elazığ Doğusu) Uygulamalı Jeomorfoloji Bakımından İncelenmesi", F.Ü. Sos.Bil. Enst. Derg., Cilt: 4, Sayı:2, s.209-232.
- Özdemir, M. A. ve Tonbul, S. (1995), "Şiro (Örmeli) Çayı Havzası ve Yakın Çevresinde (Malatya Güneydoğusu) Arazi kullanımı. Sorunları ve Öneriler", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt 7, Sayı 1-2, Sayfa 145-17
- Özdemir, M.A. & Sunkar, M. (2005), "Çelikhana Ovası (Adıyaman) ve Yakın Çevresinde Doğal Ortam İnsan İlişkileri", Doğu Coğrafya Dergisi, Sayı:13, s.151-186.
- Örücü, E. & Ceylan, T. (1995). "Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısı (Muğla Organize Turizm Bölgesi Projesi Ön Araştırması)", Muğla Üniversitesi Yayını, Muğla.
- Özdemir, F.(2020). "Sosyal, siyasal ve ekonomik yönüyle Yatağan (1923-1960)",Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuna, A.L. (2005). "Muğla Yöresindeki Termik Santrallerden Kaynaklanan Kirlilik Üzerine Araştırmalar", Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınları.
- Tuna, M.(2001). "Yatağan Termik Santrali'nin Çevresel ve Toplumsal Etkileri", Muğla Üniversitesi Yayınları, Muğla.
- Tunçdilek, N. (1985). "Türkiye'de Relief Şekilleri ve Arazi Kullanımı", İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enst. Yay., No:3, İstanbul.

TUİK, (2022) Yılı verileri.



TTB, (2000). "Yatağan 'da Hava Kirliliğinin Değerlendirilmesi Raporu", Türk Tabipler Birliği
Yatağan İlçe Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2022 yılı arazi kullanımı verileri.



Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Algılanan Yönetim Tarzlarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma

A Study to Determine Perceived Management Styles of Vocational High School Principals

ÖZET

Meslek lisesi okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Ordu ili Fatsa ilçesindeki meslek liselerinde görev yapan ve araştırma anketine cevap veren 186 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanan veriler, SPSS analiz programına yüklenerek analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin müdür yöneticilik tarzlarının “düşük” düzeyde olduğu ancak yüksek oranda işbirlikli yönetim tarzı sergiledikleri; ölçek genelinde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, okulda çalışma süresi ve branşına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmazken mesleki kıdem durumuna göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Meslek Lisesi, Okul Müdürü, Yönetim Tarzı.

ABSTRACT

The research conducted in order to determine the perceived management styles of Vocational High School school principals was carried out within the framework of the descriptive screening model. The study group of the study consists of 186 teachers working in vocational high schools in Fatsa district of Ordu province during the 2022-2023 academic year and responding to the research survey. In the study, the “Director Management Style Scale developed by Üstüner (2016) was used as a data collection tool. The data collected through the online survey form were analyzed by uploading to the SPSS analysis program. Based on the findings of the research, according to the perceptions of the teacher working in vocational high schools, the management styles of vocational high school principals were at “low ver but showed a high rate of cooperated management style; while the views of the teachers working in vocational high schools throughout the scale did not make a significant difference in gender, civilized status, education, age, working time and branch of school principals regarding the management styles of school principals according to the vocational seniority status, the opinions of school principals regarding the management styles made a significant difference. Various suggestions were made according to the results.

Keywords: Vocational High School, School Principal, Management Style

GİRİŞ

1990’lı yıllara kadar devam eden yapısal uyum politikaları, ekonomik alandan siyasi ve idari alana kaymış, günümüzde ulusal yeniden yapılanma ön plana çıkmıştır. Devletin yeni rolü, küreselleşme sürecinde değişen yeni dünya düzenine ayak uyduracaktır. Kamu kuruluşlarının etkinliğini ticari kuruluşlara benzeterek artırma çabaları ve radikal yapılanmaları giderek daha önemli hale gelmiştir (Yılmaz & Ekinci, 2018). Sürekli değişen inovasyon dünyasında birçok alanda olduğu gibi yönetim alanında da çeşitli yeniliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gereksinimlerin başında ise sürekli değişen ve gelişen düzene ayak uydurabilen insan kaynağı gelmektedir. Bu insan kaynağının sağlanması ve yönetimde çalışacak yetkin ve donanımlı personel yetiştirilmesi için yönetim ilkelerinin benimsenmesi ve konunun niteliğinin yeterince değerlendirilmesi gerekmektedir (Karaçetin & Akbaş, 2019).

Her örgüt insanlardan oluşan sosyal bir yapıdır. Bu organizasyonun sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi ve insanların verimli ve uyumlu bir şekilde çalışabilmesi için rutin bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Yönetim, insanları farklı beklentiler, tutkular, hırslar, hedefler ve ihtiyaçlarla çalıştırma sanatı olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2004). Günümüz çalışma koşullarında, bir kuruluşun sürdürülebilir rekabet avantajı elde edebilmesinin ve uzun vadeli performansını artırabilmesinin, istihdam ettiği çalışanların ve yöneticilerin niteliklerine bağlı olduğuna inanılmaktadır. Çalışanlar ve yöneticiler, bir kuruluşun başarılı olması, değişen ortamlara uyum sağlaması ve müşteri ihtiyaçlarını karşılaması için en önemli kaynaklar olarak kabul edilir (Kanten & Ülker, 2014). Bu nedenle

Feray Eren¹ 

How to Cite This Article

Eren, F. (2023). “Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Algılanan Yönetim Tarzlarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6148-6158. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ssj.68688>

Arrival: 02 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, e-mail: ferayeren52@hotmail.com, Ordu/Türkiye, Orcid: 0000-0002-7118-7760

yönetimin temel görevi, örgütü oluşturan bireylerin amaçlarının örgütün amaçlarıyla uyumlu olmasını sağlamaktır. Müdür aynı zamanda okulun yönetiminden de sorumludur ve profesyonel bir kurumdur (Sarı vd., 2018).

Bir organizasyonun yönetim anlayışı genellikle tüm organizasyona hakim olmalıdır. Liderlik, takım çalışması, performans iyileştirme, organizasyonel gelişim, insan kaynakları yönetimi ve yetki devri konularına yönelik üst yönetim yaklaşımları, organizasyonel verimlilik, başarı ve zaman yönetimi için oldukça etkilidir (Öztekin, 1996). Yöneticinin yönetim sürecinde astlara karşı hissettikleri, astların işteki davranışlarının en önemli temelini oluşturur. Ödüller ve cezalarla idare eden geleneksel yöneticiler öfke, korku ya da bir ödül duygusu uyandırır. Bu duygular, verimsizliğe yol açabilecek isyan, kötü niyetli itaat veya gönüllü boyun eğme davranışlarını tetikleyebilir (Özgür, 2011).

Meslek lisesi okul müdürlerinin algılanan yönetim tarzlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma doğrultusunda çağlar boyu insanın içinde bulunduğu en ufak topluluktan çalıştığı kuruma, ülkesine ve dünyaya kadar genişleyen bir zincirle yönetim, üzerinde durulan en önemli konu olması; kişinin kendini yönetmesinden başlayıp bunun, başarısında ne kadar önemli bir etken olduğunun farkında olunması ve bu bağlamda çeşitli yönetim model ve tarzlarına ışık tutulması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

YÖNETİM VE YÖNETİM TARZLARI

Yönetim

Yönetim; farklı beklentilere, tutkulara, özlemlere, hedeflere ve ihtiyaçlara sahip insanları çalıştırma sanatı (Şahin, 2004) ya da insan ve insan olmayan kaynakları bir araya getirip örgütsel ihtiyaçları karşılamak için bunlardan en iyi şekilde yararlanma sanatı ve bilimi (Karaçetin & Akbaş, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu nedenle, yönetimin temel sorumluluklarından biri, kuruluşun bireysel hedeflerine ulaşılmasının kuruluşun hedefleriyle etkin bir şekilde koordine edilmesini sağlamaktır (Üstüner, 2016). İnsanlar daha çalışkan ve ihtiyaçlarını ve hedeflerini karşılamaya daha istekli görünürler. Ancak aynı çabayı ve isteği örgütün amaçlarına ulaşması için gösterebilirler. Bu noktada şikâyet etmeden ve isteyerek iş yaptırabilmek motivasyonla ilgili bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Sezgin-Nartgün & Ertürk, 2018). Birini bir şeyi yapmaya zorlayabilirsiniz ama her zaman isteyerek ve içtenlikle yapmak zorunda değilsiniz. Yöneticiler, yalnızca modern teknoloji ile verimliliğin sağlanamayacağını, ayrıca inanç davranışının verimliliği etkileyen önemli bir faktör olduğunu unutmamalıdır. Çünkü bir örgütün başarısı, ancak kuruluşun maddi ve mali kaynakları ile insan kaynaklarının doğru bir şekilde bir araya gelmesiyle elde edilebilir (Şahin, 2004).

Yönetim Tarzları

KBirden fazla kişinin gerçekleştirmeye çalıştığı her etkinliği yönetme ihtiyacı genel kabul görmüş bir sorundur. Bu nedenle yönetim sistemleri ve yöneticilerin bu sistemin başlangıcında faaliyetleri kontrol etme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Alanoğlu & Demirtaş, 2020). Yönetimin bir alt işlevi mentorluktur. Yönlendirme, bir yöneticinin astların faaliyetlerini etkilediği ve onlara ne yapacaklarını söylediği bir yönetim faaliyetidir (Öztekin, 1996). Yönetim kavramlarının değişmesi ve gelişmesiyle birlikte yönetime yönelik çeşitli anlayışlar, yöntemler ve yönetim biçimleri ortaya çıkmıştır (Karaçetin & Akbaş, 2019).

Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki etkileşimi karakterize eden yönetim tarzı; çalışanların örgüte olan ilgi ve bağlılık düzeylerini artırarak veya azaltarak çalışan ve örgütsel verimliliği etkileyen (Kanten & Ülker, 2014); örgütsel verimliliği, yöneticilerle çalışanlar arasındaki ilişkileri etkileyen, çalışanların örgüte bağlılık ve ilgi düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir faktör (Aldoğan-Şenol vd., 2019) olarak ifade edilir. Yöneticiler, daha iyi yönetim göstermek için kendilerini geliştirme olanağına sahiptir. Dolayısıyla farklı koşullar altında farklı yönetim davranışları sergilemek ve bu davranışları daha iyiye doğru geliştirmek mümkün olduğundan, yönetim tarzı kavramını anlamının hem bireyler hem de örgütler için önemli olduğu söylenebilir (Akkavak, 2014).

Yönetim stilleri, yöneticilerin örgütsel davranışlarını tanımlar ve yöneticilerin güçlerini nasıl kullandıklarını açıklar (Sarıbaş, 2001). Yönetim tarzı, yönetimin çalışanlara karşı tutumu, kuralların uygulanma şekli ve çalışma ortamının fiziki koşulları çalışanın iş doyumunu etkiler (Erdil vd., 2004). Araştırmalar gösteriyor ki kurumları başarıya götüren sadece yöneticiler değil, birlikte çalıştıkları insanların yarattığı takım ruhudur. Bu bağlamda günümüz yöneticileri, astlarını işe alınacak kişiler olarak görmek yerine, kendilerini motive edecek yönetim biçimleri aramaktadırlar (Ener, 1986).

Yönetim biçimleri ile ilgili literatürde farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Lewin ve arkadaşları tarafından 1939'da yapılan sınıflandırmada üç farklı liderlik yönetim tarzı vardır: otokratik, demokratik ve tam serbestlik (Kahraman, 2019). Aynı şekilde Tannenbaum ve Schmidt 1957 yılında geliştirdikleri modelde otokratikten demokrasiye doğru ilerleyen katılımcı yönetim tarzlarına, son olarak da üçüncü bir yaklaşım olan tam bir serbesti

sağlayan yönetim tarzlarına yer vermişlerdir (Kan-Sönmez, 2021). Likert (1961), otoriterden demokratike doğru dörtlü bir yönetim tarzı sınıflandırması önermiştir. Blake ve Mouton (1964), iş odaklıdan insan odaklıya kadar farklı yönetim sınıflandırmalarından bahseder. Öte yandan, Başaran (2008) yönetim biçimlerinin otoriterden demokratike doğru dörtlü bir sınıflandırmasını tartışmaktadır (Alanoğlu & Demirtaş, 2020).

Otokratik Yönetim Tarzı

Otokratik yönetim tarzında yöneticiler, gücü kendilerinde toplar ve çalışanlara söz hakkı tanımazlar. Bu yöneticiler tüm çalışma ortamını çalışanları için kurar, kendilerine söyleneni yaparlar, tüm yetki ve sorumluluğu kendilerine alırlar. Karar verme ve düşünme üstünlerin görevleridir (Batmaz, 2012). Yüksek otoriter insanlar ceza yöntemlerini daha çok kullanırlar. Astlarına karşı baskıcı ve tehdit edici görünseler de üstlerine karşı son derece itaatkâr, pohpohlayıcı ve saygılıdır. Astlarından da benzer davranışlar isterler ve kendilerinden korkmalarını isterler. Öncelikle biçim, iş ve sonuçlarla ilgilenirler. Onlar için görüntüleri ve davranışları en önemlisidir (Özgür, 2011).

Demokratik-Katılımcı Yönetim Tarzı

Örgütsel yaşamda insan ilişkilerini ön planda tutan neoklasik yönetim ile demokratik yönetim ön plana çıkmaktadır. Bu yönetim tarzını kullanan yöneticiler, kendi fikirleri kadar çalışanlarının fikirlerine de değer verirler. Bu yönetici tipi, çalışanların katıldıkları kararları destekleyeceğine, örgütsel etkinlik ve verimliliğin artacağına inanır (Alanoğlu, 2019). Demokratik yönetişim, bilgi ve görüş alışverişine olanak sağlayan katılımcı bir yönetim biçimidir. Bu yönetim tarzında yöneticinin asıl görevi koordinasyondur (Aytürk, 1999:28). Böyle bir yönetici astlarına güvenir ve onlara yetki devredebilir. Astları ise, onun yokluğunda, o varken olduğundan farklı olmayan bir şekilde çalışmaya devam ettiler (Cengiz, 2010).

Serbestçi (Liberal-Başboş) Yönetim Tarzı

Özgür yönetim tarzı "nasıl yönetilmemeli" sorusuna bir cevap olarak görülebilir. Organizasyonda ortaya çıkan çatışmaları çözmekten de kaçınırlar. Astlara tam özgürlük veren bu yönetim tarzında, çok az yön ve yönlendirme vardır. Astlar, her birinin kendi hedefleri, planları ve zaman çizelgeleri ile kendi başlarının çaresine bakmaya bırakılır (Özturan, 2018). Serbest bırakıcı yönetim, astlar kendi hedeflerini belirler ve kendi kararlarını verir. Yöneticiler kendilerini organizasyonda başkaları olarak görür ve astlarının özgürce hareket etmelerine izin verir (Kahraman, 2019). Yöneticinin örgütte karar vermeyi, inisiyatif almayı ve güç kullanmayı reddetmesi olarak tanımlarlar (Özturan, 2018).

İşbirlikli Yönetim Tarzı

İşbirlikçi yönetimi, bir organizasyonun yöneticileri için güç kaynaklarının, yönetim faaliyetlerinde ve ürün veya hizmet üretiminde yetkinlik ve kurumsal liderlik olarak ortaya çıktığı bir sistem olarak tanımlar. İşbirlikçi yönetim tarzına sahip bir yönetici, bir şirket lideri olarak kabul edilebilir (Karataş, 2020). İşbirlikçi yönetim tarzındaki bir yöneticinin, iş ortamında veya çevresinde meydana gelen olumsuz faktörlere veya fırsatlara, organizasyonundaki tüm paydaşlarla ortak kararlar alarak yanıt vermesi uygun bir davranış olabilir. İşbirlikçi yönetim tarzına sahip kuruluşların yöneticileri, iş lideri olarak kabul edilir (Yağ, 2019).

İlgisiz Yönetim Tarzı

"Eller serbest" veya "bırakınız yapsınlar" olarak da bilinen ilgisiz yönetim tarzı. Üst yönetimin yetkilerini alt yönetime devredebildiği ve çalışanları kendi haline bırakabildiği bir yönetim tarzıdır. Bu yönetim tarzını benimseyen yöneticiler hiçbir şeye karışmazlar ve çalışanlarına karar verme, sorun çözme ve yaratıcı olma konusunda tam bir özgürlük tanırlar (Karataş, 2020). Yöneticilerin yönetimle ilgilenmediği birimlerde aylıklık olgusu yaygındır ve çoğu çalışan düzensizlik, güvensizlik ve ilgisizlik hali içindedir. İş, kısmen bu duygulardan etkilenmeyen az sayıda insan tarafından yapılmaya çalışılır (Özgür, 2011).

Karşı Koyucu Yönetim Tarzı

Örgüt yöneticilerinin, belirtilen amaç ve hedeflere ulaşmada örgüt çalışanlarını yönlendirerek veya engelleyerek sürecin yönetimi olarak yorumlanabilir. Yöneticilerin yönetim sorumluluklarının yerine getirilmesinde ortaya çıkardıkları yönetim algısı, var olan sorunları çözme ya da bu sorunlara duyarsız, karşıt bir yönetim tarzı benimseme şeklinde açıklanabilir (Yağ, 2019). Bazı yöneticiler kurdukları düzeni bozmak istemezler veya yeniliğin kötü bir şey olduğunu düşünürler. Böylece aşağıdan gelen fikirlere karşı direnç gösterirler (Alanoğlu, 2019).

Okul ve Yönetim Tarzları

Okulların toplumsal önemi göz önüne alındığında yönetiminin önemli olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ancak okulun yönetim biçiminin, müdürün sergilediği yönetim biçimi olduğu söylenebilir (Sarı vd., 2018). Okulun

müdürü ve müdür yardımcılarını gibi orta düzeyde idari personeli olmakla birlikte, okulun yönetiminden asıl sorumlu müdürdür. Müdür, kolaylaştırıcı, problem çözücü ve sosyal değişimin temsilcisi olarak okuldaki birincil karar vericidir (Alanoğlu & Demirtaş, 2020). Okul yönetimi; eğitim yönetiminin belli bir çerçeve içinde uygulanmasıdır. Alanın sınırları, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı tarafından belirlenir. Nasıl eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasını içeriyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okullara uygulanmasını içerir (Tahtacı-Koç, 2013).

Eğitim yapısı ve doğası gereği okullar demokratik olarak yönetilmelidir. Ayrıca, esnek yapıli ilişkiler, katılım ve empatik iletişimin okul yönetiminin en önemli özellikleri olduğu açıktır. Eğitim yönetiminin en önemli özelliği, demokratik liderliğe ihtiyaç duyması, yetki ve sorumlulukların paylaşılması, ortak karar alınması ve izleyicilerden çok işbirlikçilere odaklanmasıdır (Ulukan, 2017). Müdür, okulun yönetiminden de sorumludur ve bir meslek kuruluşudur. Okul müdürlerinin liderlik anlayışlarının ve uyguladıkları yönetim tarzının okul iklimi, öğretmen tükenmişliği, iş doyumunu ve okul organizasyonuna bağlılık gibi değişkenler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunun vurgulanması önemlidir (Sarı vd., 2018).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Betimleyici bir araştırma modeli, geçmişteki veya güncel bir sorunu ve ilgili fenomeni tam olarak açıklamak için tasarlanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Betimsel tarama modelinin amacı cinsiyet, yaş, eğitim durumu vb. belirlemek ve tespit etmek için özelliklerini kullanmaktır (Balci, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Ordu ili Fatsa ilçesindeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem yöntemi kullanılmayıp araştırma anketine cevap veren 186 öğretmenin tümü dahil edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik verilere ilişkin bilgiler aşağıda tablo olarak verilmiştir;

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	N	%	Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	124	66,7	Mesleki Kıdem	1-5 yıl	12	6,5
	Erkek	62	33,3		6-10 yıl	30	16,1
Medeni Durum	Evli	150	80,6		11-15 yıl	22	11,8
	Bekar	36	19,4		16-20 yıl	30	16,1
Eğitim Durumu	Lisans	156	83,9		21 ve üzeri	92	49,5
	Lisansüstü	30	16,1	Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	74	39,8
Yaş	25-34	24	12,9		6-10 yıl	58	31,2
	35-44	70	37,6		11-15 yıl	16	8,6
	45-54	78	41,9		16 ve üzeri	38	20,4
	55 ve üzeri	14	7,5	Branş	Meslek Öğretmeni	116	62,4
Toplam	186	100	Kültür Öğretmeni		70	37,6	

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; 5’li likert tarzında 26 madde ve işbirlikli, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanan veriler, SPSS analiz programına yüklenerek analiz edilmiştir. Verilerin Cronbach’s Alpha değerinin 0,702 olması güvenilirlik ve geçerliliğin iyi derecede olduğu söylenebilir. Verilerin normallik dağılımı incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğunun görülmesi üzerine veriler analiz edilirken parametrik testler kullanılarak veriler değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi ve branş durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu verilere ilişkin analizler tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2: Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	N	Tp	\bar{x}	Ss
İşbirlikli YT	186	696,3	3,74	1,0912
Otoriter YT	186	473,7	2,54	1,0953
İlgisiz YT	186	344,3	1,85	,8855
Karşı Koyucu YT	186	351,5	1,89	1,0581
MYT (Ölçek Geneli)	186	480,2	2,58	,4377

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin sırasıyla İşbirlikli Yönetim Tarzı ($\bar{x}=3,74$), Otoriter Yönetim Tarzı ($\bar{x}=2,54$), Karşı Koyucu Yönetim Tarzı ($\bar{x}=1,89$) ve İlgisiz Yönetim Tarzı ($\bar{x}=1,89$) sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca meslek lisesi okul müdürlerinin yönetim tarzı ortalamasının $\bar{x}=2,58$ ile “düşük” düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde meslek lisesi okul müdürlerinin “yüksek” düzeyde işbirlikli yönetim tarzı sergilediği ve yönetim faaliyetlerine diğer personelleri de kattığı söylenebilir.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının cinsiyet açısından değerlendirilmesinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Yöneticilerin Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	Ss	F	t	p
İşbirlikli YT	Kadın	124	3,585	1,1425	8,362	-2,850	,004
	Erkek	62	4,060	,9092		-3,073	
Otoriter YT	Kadın	124	2,671	1,1549	4,053	2,200	,046
	Erkek	62	2,300	,9250		2,367	
İlgisiz YT	Kadın	124	1,975	,9665	16,215	2,740	,000
	Erkek	62	1,604	,6333		3,135	
Karşı Koyucu YT	Kadın	124	2,040	1,1137	5,172	2,794	,024
	Erkek	62	1,589	,8697		3,031	
MYT (Ölçek Geneli)	Kadın	124	2,631	,4414	,230	2,182	,632
	Erkek	62	2,484	,4166		2,225	

Ölçek genelinde cinsiyete göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yokken ($p>,05$) alt boyutların tümünde anlamlı farklılık olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Ölçek genelinde, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik yönetim tarzları algılarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri örtüşürken işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha işbirlikli; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının medeni durum açısından değerlendirilmesinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4: Medeni Duruma Göre Yöneticilerin Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	Ss	F	t	p
İşbirlikli YT	Evli	150	3,733	1,0601	3,156	-,258	,077
	Bekar	36	3,786	1,2277		-,236	
Otoriter YT	Evli	150	2,556	1,1341	4,363	,237	,038
	Bekar	36	2,508	,9292		,267	
İlgisiz YT	Evli	150	1,924	,9275	5,524	2,316	,020
	Bekar	36	1,548	,6037		2,987	
Karşı Koyucu YT	Evli	150	1,930	1,0919	2,091	1,058	,150
	Bekar	36	1,722	,8980		1,193	
MYT (Ölçek Geneli)	Evli	150	2,609	,4509	3,074	1,700	,081
	Bekar	36	2,471	,3625		1,942	

Ölçek geneli ile işbirlikli ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında medeni duruma göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık yokken ($p>,05$) otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Ölçek geneli ile işbirlikli ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik yönetim tarzları algılarında evli ve bekar öğretmenlerin görüşleri örtüşürken otoriter ve ilgisiz

yönetim tarzı alt boyutlarında evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre okul müdürlerini daha otoriter ve ilgisiz olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının eğitim durumu açısından değerlendirilmesinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5: Eğitim Durumuna Göre Yöneticilerin Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	Ss	F	t	p
İşbirlikli YT	Lisans	156	3,685	1,1055	1,120	-1,675	,291
	Lisansüstü	30	4,048	,9749		-1,824	
Otoriter YT	Lisans	156	2,513	1,1274	3,406	-,966	,067
	Lisansüstü	30	2,724	,9058		-1,120	
İlgisiz YT	Lisans	156	1,883	,9046	1,295	1,117	,257
	Lisansüstü	30	1,686	,7710		1,245	
Karşı Koyucu YT	Lisans	156	1,917	1,0826	2,195	,789	,140
	Lisansüstü	30	1,750	,9238		,879	
MYT (Ölçek Geneli)	Lisans	156	2,569	,4450	,275	-,902	,601
	Lisansüstü	30	2,648	,3984		-,973	

Ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda eğitim durumuna göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Ölçek geneli ile yönetim tarzı alt boyutlarında, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik yönetim tarzları algılarında lisans veya lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin örtüştüğü, okul müdürlerinin öğretmenlere karşı benzer davranışlarda buldukları söylenebilir.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının yaş durumu açısından değerlendirilmesinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 6: Yaş Durumuna Göre Yöneticilerin Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	df	χ^2	F	p
İşbirlikli YT	25-34	24	3,107	1,1585	G. Arası	11,730	3	3,910	3,412	,019
	35-44	70	3,890	1,1496	G. İçi	208,560	182	1,146		
	45-54	78	3,777	1,0301	Toplam	220,291	185			
	55 ve üzeri	14	3,918	,6079						
Otoriter YT	25-34	24	3,000	1,1705	G. Arası	8,119	3	2,706	2,304	,078
	35-44	70	2,620	1,0489	G. İçi	213,809	182	1,175		
	45-54	78	2,366	1,1525	Toplam	221,928	185			
	55 ve üzeri	14	2,408	,5627						
İlgisiz YT	25-34	24	1,940	,7869	G. Arası	1,882	3	,627	,798	,497
	35-44	70	1,857	,9081	G. İçi	143,172	182	,787		
	45-54	78	1,879	,9264	Toplam	145,054	185			
	55 ve üzeri	14	1,510	,6764						
Karşı Koyucu YT	25-34	24	2,313	1,2253	G. Arası	5,948	3	1,983	1,794	,150
	35-44	70	1,864	1,0857	G. İçi	201,167	182	1,105		
	45-54	78	1,840	,9877	Toplam	207,116	185			
	55 ve üzeri	14	1,571	,8849						
MYT (Ölçek Geneli)	25-34	24	2,623	,5036	G. Arası	,680	3	,227	1,187	,316
	35-44	70	2,641	,4089	G. İçi	34,766	182	,191		
	45-54	78	2,541	,4492	Toplam	35,447	185			
	55 ve üzeri	14	2,446	,3781						

Ölçek geneli ile otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında yaş durumuna göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$) ancak işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Ölçek geneli ile otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik yönetim tarzları algılarında tüm yaştaki öğretmenlerin görüşlerinin örtüştüğü ancak işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda 35-44 ve 55 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin 25-34 yaş grubundaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha işbirlikli davranışlarda buldukları söylenebilir.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının kıdem durumu açısından değerlendirilmesinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7: Kıdem Durumuna Göre Yöneticilerin Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	df	χ^2	F	p
İşbirlikli YT	1-5 yıl	12	3,595	1,1474	G. Arası	19,241	4	4,810	4,331	,002
	6-10 yıl	30	3,181	1,3120	G. İçi	201,050	181	1,111		
	11-15 yıl	22	3,584	1,1334	Toplam	220,291	185			
	16-20 yıl	30	4,276	,7949						
	21 ve üzeri	92	3,811	1,0019						
Otoriter YT	1-5 yıl	12	2,143	,9515	G. Arası	22,389	4	5,597	5,077	,001
	6-10 yıl	30	3,152	1,3269	G. İçi	199,540	181	1,102		
	11-15 yıl	22	3,013	1,0177	Toplam	221,928	185			
	16-20 yıl	30	2,305	,8251						
	21 ve üzeri	92	2,370	1,0326						
İlgisiz YT	1-5 yıl	12	1,619	,5216	G. Arası	12,828	4	3,207	4,390	,002
	6-10 yıl	30	2,190	,9456	G. İçi	132,226	181	,731		
	11-15 yıl	22	2,195	1,1900	Toplam	145,054	185			
	16-20 yıl	30	1,400	,4539						
	21 ve üzeri	92	1,835	,8618						
Karşı Koyucu YT	1-5 yıl	12	1,583	,7638	G. Arası	19,401	4	4,850	4,677	,001
	6-10 yıl	30	2,417	1,3120	G. İçi	187,715	181	1,037		
	11-15 yıl	22	2,318	1,1500	Toplam	207,116	185			
	16-20 yıl	30	1,483	,7958						
	21 ve üzeri	92	1,788	,9678						
MYT (Ölçek Geneli)	1-5 yıl	12	2,313	,3346	G. Arası	3,955	4	,989	5,683	,000
	6-10 yıl	30	2,773	,5345	G. İçi	31,491	181	,174		
	11-15 yıl	22	2,833	,4392	Toplam	35,447	185			
	16-20 yıl	30	2,472	,3572						
	21 ve üzeri	92	2,530	,3954						

Ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda kıdem durumuna göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ($p < ,05$) görülmektedir. Ölçek genelinde 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha olumlu yönetim tarzı sergilediği; 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere oranla 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha işbirlikli davranış sergilediği; 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere oranla 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu davranış sergilediği görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin kıdemine bağlı olarak okul müdürlerinin kıdemli öğretmenlere karşı daha ılımlı ve olumlu yönetim tarzı sergilediği söylenebilir.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının okulda çalışma süresi durumu açısından değerlendirilmesinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 8: Okulda Çalışma Süresine Göre Yöneticilerin Yönetim Tarzlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	df	χ^2	F	p
İşbirlikli YT	1-5 yıl	74	3,452	1,1787	G. Arası	13,091	3	4,364	3,833	,011
	6-10 yıl	58	3,847	1,0810	G. İçi	207,200	182	1,138		
	11-15 yıl	16	4,304	,6739	Toplam	220,291	185			
	16 ve üzeri	38	3,917	,9351						
Otoriter YT	1-5 yıl	74	2,707	1,0377	G. Arası	3,138	3	1,046	,870	,458
	6-10 yıl	58	2,443	1,3007	G. İçi	218,791	182	1,202		
	11-15 yıl	16	2,429	,9065	Toplam	221,928	185			
	16 ve üzeri	38	2,444	,9215						
İlgisiz YT	1-5 yıl	74	2,077	1,0024	G. Arası	9,973	3	3,324	4,479	,005
	6-10 yıl	58	1,867	,9362	G. İçi	135,082	182	,742		
	11-15 yıl	16	1,393	,3595	Toplam	145,054	185			
	16 ve üzeri	38	1,579	,5156						
Karşı Koyucu YT	1-5 yıl	74	2,223	1,1598	G. Arası	14,457	3	4,819	4,552	,004
	6-10 yıl	58	1,741	1,0440	G. İçi	192,659	182	1,059		
	11-15 yıl	16	1,500	,9037	Toplam	207,116	185			

	16 ve üzeri	38	1,632	,7369						
MYT (Ölçek Geneli)	1-5 yıl	74	2,662	,4326	G. Arası	,926	3	,309	1,627	,185
	6-10 yıl	58	2,563	,4897	G. İçi	34,521	182	,190		
	11-15 yıl	16	2,515	,3514	Toplam	35,447	185			
	16 ve üzeri	38	2,484	,3798						

Ölçek geneli ile otoriter yönetim tarzı alt boyutlarında okulda çalışma süresi durumuna göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$) ancak işbirlikli, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Ölçek geneli ile otoriter yönetim tarzı alt boyutunda, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik yönetim tarzları algıları ile ilgili görüşlerinin örtüştüğü ancak işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda okulda 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha işbirlikli davranış sergilediği; 11-15 ile 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere oranla 1-5 ve 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha ilgisiz davranış sergilediği; 16 ve üzeri yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere oranla 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha karşı koyucu davranış sergilediği görülmektedir. Sonuç olarak okulda çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlere göre okul müdürleri daha işbirlikçi davranış sergilerken okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenlere göre ise okul müdürleri daha ilgisiz ve karşı koyucu davranış sergiledikleri söylenebilir.

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarının branş açısından değerlendirilmesinde anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler aşağıda tablo halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9: Branş Durumuna Göre Yöneticilerin Yönetim Tarzlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	\bar{x}	Ss	F	t	p
İşbirlikli YT	Meslek Öğretmeni	116	3,621	1,1958	19,608	-1,991	,000
	Kültür Öğretmeni	70	3,947	,8613		-2,155	
Otoriter YT	Meslek Öğretmeni	116	2,645	1,1491	2,672	1,585	,104
	Kültür Öğretmeni	70	2,384	,9860		1,646	
İlgisiz YT	Meslek Öğretmeni	116	1,956	,8869	2,825	2,094	,094
	Kültür Öğretmeni	70	1,678	,8615		2,109	
Karşı Koyucu YT	Meslek Öğretmeni	116	2,047	1,1291	8,993	2,658	,003
	Kültür Öğretmeni	70	1,629	,8751		2,828	
MYT (Ölçek Geneli)	Meslek Öğretmeni	116	2,630	,4585	2,930	1,928	,089
	Kültür Öğretmeni	70	2,503	,3914		2,005	

Ölçek geneli ile otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında branşa göre meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$) ancak işbirlikli ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Ölçek geneli ile otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında tüm branştaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin yönetim tarzı algılarının örtüştüğü görülürken kültür öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha işbirlikçi davranış sergilediği ancak meslek öğretmenlerine göre ise okul müdürlerinin daha karşı koyucu davranış sergilediği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin yönetim tarzlarının “düşük/nadiren” düzeyde olduğu ancak yüksek oranda işbirlikli yönetim tarzı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Örs (2010) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde, Argon ve Dilekçi (2014) ve Kan-Sönmez (2021) tarafından yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin öğretmen algılarının katılıyorum, Yağ (2019) tarafından yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin öğretmen algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Okul müdürleri çoğu zaman işbirlikli, bazen otoriter, nadiren de ilgisiz veya karşı koyucu yönetim tarzı sergiledikleri görülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Sezgin-Nartgün ve Ertürk (2018), Sarı vd. (2018), Alanoğlu (2019), Yağ (2019), Alanoğlu ve Demirtaş (2020) ve Karataş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da okul müdürlerinin daha çok işbirlikli yönetim tarzı sergiledikleri sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Ölçek genelinde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmazken alt boyutların tümünde anlamlı farklılık oluşturduğu; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha işbirlikli; kadın öğretmenlerin erkek

öğretmenlere göre okul müdürlerini daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Örs (2010), Argon ve Dilekçi (2014), Kahraman (2019) ve Karataş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyetin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Yağ (2019) ve Kan-Sönmez (2021) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Ölçek geneli ile işbirlikli ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin medeni durumuna göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmazken otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu; evli ve bekar öğretmenlerin tümü okul müdürlerini işbirlikli ya da karşı koyucu olarak değerlendirirken evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre okul müdürlerini daha otoriter ve ilgisiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Örs (2010), Argon ve Dilekçi (2014), Yağ (2019) ve Karataş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim düzeyinin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Kan-Sönmez (2021) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Ölçek geneli ile otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaş durumuna göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmazken işbirlikli yönetim tarzı alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu; 25-34 yaş grubundaki öğretmenlere oranla 35-44 ve 55 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürlerini daha işbirlikli olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Yağ (2019) ve Karataş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda yaşın okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Örs (2010) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Ölçek geneli ile tüm alt boyutlarda meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturduğu; mesleki kıdem artmasına bağlı olarak okul müdürlerinin kıdemli öğretmenlere karşı daha ılımlı ve olumlu yönetim tarzı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Sarı vd. (2018), Kahraman (2019), Yağ (2019) ve Karataş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdem okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Ölçek geneli ile otoriter yönetim tarzı alt boyutunda meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okulda çalışma süresi durumuna göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmazken işbirlikli, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu; okulda çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha işbirlikçi, okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenlere göre ise okul müdürlerinin daha ilgisiz ve karşı koyucu davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Karataş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda okulda çalışma süresinin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Kahraman (2019) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Ölçek geneli ile otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin branşına göre okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmazken işbirlikli ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu; kültür öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha işbirlikçi davranış sergiledikleri ancak meslek öğretmenlerine göre ise okul müdürlerinin daha karşı koyucu davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Yağ (2019) tarafından yapılan çalışmalarda okulda branşın okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla benzerlik gösterirken Argon ve Dilekçi (2014) tarafından yapılan çalışmalarda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir.

Öneriler

Her ne kadar öğretmenler okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzı sergilediklerini belirtse de genel ortalamanın düşük olması bağlamında okul müdürlerine liderlik eğitimi verilmesi ve bu hususta lisans ve lisansüstü eğitim verilmesi, yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulurken araştırmanın örnekleminin genişletilerek farklı il ve kurumlarda yapılması, diğer yönetim tarzlarının da eklenerek yeni bir araştırma yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkavak, Ö. (2014). Yerel Yönetimlerde Yöneticilerin Nesil Farklılıklarının Yönetim Tarzları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alanoğlu, M. (2019). Algılanan Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Karara Katılma, Örgütsel Adalet, İş Doyumu ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik Okul Yapısı ile Müdür Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 199–213.
- Aldoğan-Şenol, F., Diker, O., & Atay, L. (2019). Çanakkale İlindeki 4 ve 5 Yıldızlı Otel Çalışanlarının Yönetim Tarzı Algılarının Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi. Yönetim Bilimleri Dergisi, 17(33), 187–209.
- Argon, T., & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Kurumsal İtibara Yönelik Algıları Arasındaki İlişki. Turkish Studies, 9(2), 161–181.
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batmaz, M. (2012). Yöneticilerin Yönetim Tarzlarının Çalışanların İş Doyumlarına Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Yayıncılık.
- Cengiz, S. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Öğretmenleri Yıldırma (Mobbing) Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ener, N. (1986). Yönetim Tarzları ve Çalışanların Motivasyonu Üzerine Etkileri-Bir Uygulama Denemesi-. Uludağ Üniversitesi İktisat ve İdari Bilimler Dergisi, 7(2), 133–141.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. Z., & Erat, S. (2004). Yönetim Tarzı ve Çalışma Koşulları, Arkadaşlık Ortamı ve Takdir Edilme Duygusu ile İş Tatmini Arasındaki İlişkiler: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 5(1), 17–26.
- Kahraman, Ü. (2019). Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzı, Örgüt DNA'sı ve Örgütsel Değişimin Okullardaki Korku Kültürüne Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kan-Sönmez, N. (2021). Otel İşletmelerinde Yöneticilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yönetim Tarzları Arasındaki İlişki. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 48, 241–255.
- Kanten, P., & Ülker, F. (2014). Yönetim Tarzının Üretkenlik Karşıtı İş Davranışlarına Etkisinde İşe Yabancılaşmanın Aracılık Rolü. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32, 16–40.
- Karaçetin, M., & Akbaş, L. (2019). Yönetimin Yeni Yüzü: Z Kuşağının Yönetim Tarzı Algısı Üzerine Bir Araştırma. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(16), 239–255.
- Karataş, H. (2020). Okul Müdürü Yönetim Tarzları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Örs, N. (2010). Örgüt Kültürü Tipleri ile Yönetim Tarzları Arasındaki İlişkinin Kamu Örgütlerinde İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgür, B. (2011). Yönetim Tarzları ve Etkileri. Maliye Dergisi, 161, 215–230.
- Öztekin, A. (1996). Yönetim ve Liderlik. Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 183–194.

Özturan, M. (2018). Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Yönetim Tarzları ve Örgütsel Yabancılaşma Duyguları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 523–547.

Sarı, M., Yıldız, E., & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin Algıladıkları Müdür Yönetim Tarzı ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(10), 188–208.

Sarıbaş, N. (2001). Okul Yöneticilerinin Yaratıcılıkları ve Yönetim Tarzları İlişkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezgin-Nartgün, Ş., & Ertürk, R. (2018). Okul müdürlerinin okul yönetim tarzları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. İçinde A. İşcan (Ed.), Eğitim Bilimlerinde Örnek Araştırmalar (ss. 221–245). Nobel Yayıncılık.

Tahtacı-Koç, D. (2013). Ortaöğretim Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarının Bilgi Yönetimleriyle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Ulukan, H. (2017). Yönetim Tarzlarının Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki İnfomal İletişim Kanallarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(3), 429–457.

Yağ, T. (2019). Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Yılmaz, F., & Ekin, E. (2018). İşletmelerde Yönetim Tarzları Üzerine Bir Araştırma. İçinde K. K. Abduraim (Ed.), International Management and Social Science Symposium (ss. 189–196). UYSAD.



Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticilerine Yansıyan Disiplin Sorunları

Discipline Problems Reflected To School Administrators Working In High Schools

ÖZET

Bu çalışma, liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları disiplin sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve yöneticilerin bu sorunlara yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı kapsamında olan çalışmada fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda incelenen probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtacak şekilde Batman ilindekini 10 farklı lisede görev yapan 15 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA 20. Programı kullanılarak içerik analizi ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın sonunda okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak akran şiddetinden kaynaklı disiplin sorunları ile karşılaştıkları bunun dışında sigara veya alkol kullanmak ya da bulundurmamak, kopya çekmek, öğretmene karşı saygısız davranışlar, okuldan kaçmak, ders akışını bozmak ve kılık kıyafette dağınıklık gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bunu yanında okul yöneticilerinin yaşanan disiplin sorunlarının ergenlik dönemi özellikleri, akademik başarısızlık, öğrencilere yönelik ilgisiz tutum ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden kaynaklandığını belirttikleri ve yaşanan disiplin sorunları karşısından ağırlıklı olarak ceza vermeyi tercih ettikleri bunun yanında dolaylı uyarı öğrenci ile iletişime geçme ve görmezden gelme gibi yaklaşımları benimsedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Disiplin Sorunları, Lise, Okul Yöneticisi

ABSTRACT

This study aims to determine the disciplinary problems faced by school administrators working in high schools, the reasons for these problems, and the views of administrators on their approaches to these problems. The phenomenology model was used in the study, which is within the scope of the qualitative research approach. In this context, 15 school administrators working in 10 different high schools in the province of Batman were interviewed in a way to reflect the diversity of individuals who may be a party to the problem examined at the maximum level. The data obtained from the interviews were analyzed and interpreted with content analysis using the MAXQDA 20. Program. At the end of the study, it was determined that school administrators mainly faced with discipline problems stemming from peer violence, and they also faced problems such as using or having cigarettes or alcohol, cheating, disrespectful behavior towards the teacher, truancy from school, disrupting the course flow, and disorganization in dress. In addition, it was determined that school administrators stated that the disciplinary problems experienced were due to the characteristics of adolescence, academic failure, indifferent attitude towards students and crowded classes. In addition, it has been observed that they prefer to punish mainly in the face of disciplinary problems, and they adopt approaches such as indirect warning, communicating with the student and ignoring them.

Keywords: Discipline, Disciplinary Problems, High School, School Administrator

GİRİŞ

İnsanlar doğdukları andan itibaren yaşamları boyunca sürekli bir değişim ve gelişim içindedirler. Disiplin uygulamaları ise kişiliğin uyumlu olarak gelişmesinde yaşamın ilk yıllarından itibaren önem kazanmaktadır (Toytok ve Yıldırım, 2018). Toplumsal varlık olan insan yaratılış itibarıyla diğer insanlarla bir arada yaşamak zorundadır (Gültekin, 2022a). İnsanlar içerisinde yaşayıp hayatlarını devam ettirdikleri toplumsal yapıdan düşünsel olarak etkilenmektedirler (Gültekin, 2022b). İnsanların birlikte yaşama ve etkilenme durumları onları bir düzen içerisine girmeye sevk etmektedir. Bu düzen ancak disipline etme çabasıyla mümkündür. Sözlük anlamı ile disiplin, yasa ve yönetmelikler ile konulan kurallara uygun şekilde davranma, insanların içerisinde yaşadıkları toplumun genel düşünce ve davranışlarına uyum sağlamaları için alınan önlemlerin tümüdür. Diğer bir tanımlamaya göre disiplin; bireyin toplumsal kurallara uymasını veya ideal bir değere ulaşmasını sağlamak, olumsuz davranışları önlemek ve alışkanlık haline getirmek için bireyin bazı ilgi, istek ve tepkilerinin kanalize edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Satoğlu, 2008). Disiplin, istenen davranışları gerçekleştirmek için kişinin istenmeyen davranışlardan geri çekilmesi olarak tanımlanabilir (Evertson ve Emmer, 1982). Başka bir deyişle disiplin, “düzen”, “düzenlilik” anlamında da kullanılmaktadır (Güngör, 2014). Disiplin aynı zamanda öğrencilerin ahlaki değerlerini korumakta ısrar eden okul sisteminde çok önemli bir rol oynayan önemli bir bileşendir (Yahaya vd., 2009).

Mahmut Şeker¹

Mehmet Bahar²

Mehmet Çeni³

How to Cite This Article

Şeker, M., Bahar, M. & Çeni, M. (2023). “Liselerde Görev Yapan Okul Yöneticilerine Yansıyan Disiplin Sorunları” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6159-6166. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68691>

Arrival: 02 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Okul Müdürü, MEB, Batman, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2271-7750

² Okul Müdürü, MEB, Batman, Türkiye ORCID: 0000-0003-1234-0347

³ Okul Müdürü, MEB, Batman, Türkiye ORCID: 0000-0002-0334-8948

Okullarda disiplin, özellikle sorunun iyileşmek yerine daha da kötüleştiğine dair belirtiler olduğundan, eğitimciler için her zaman büyük bir endişe kaynağı olmuştur (Tan ve Cheng, 1999). Öğrencilerin disiplin sorunları, dünyanın birçok ülkesindeki okulları etkileyen yaygın bir sorundur. Temel olarak disiplin sorunları, bir öğrenci sınıfın veya okulun kurallarına uymayı reddettiğinde ortaya çıkmaktadır (Yahaya vd., 2009). Ancak öğrenmeyi kendisi için bir ihtiyaç haline getirmiş bir bireyin, öğrenme durumuna aktif olarak katılacağı için, disiplin sorunlarına yol açması çok daha azdır (Üstün ve Ereş, 2009).

Öğretmenler, yöneticiler ve veliler için en önemli endişelerden biri, öğrenme ortamını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarının artmasıdır. Genel olarak öğrencilerin nasıl bir ağızdan konuştukları, birbirleriyle sohbetlere daldıkları, sınıfta dolaştıkları, ayaklarını uzatarak dinlendikleri, birbirlerine tebeşir ve kağıt fırlattıkları belirtilmektedir. Her ne kadar bu davranışlar o davranışı sergileyen kişiyi etkilemiş olsa da öğretmenleri, dersi ve bütün sınıfı da olumsuz şekilde etkilemektedir (Çetin, 2013).

Eğitim ve öğretim sürecindeki disiplin sorunları temel olarak iki şekilde ele alınabilir. Bunlardan birincisi okulun her yerinde var olan disiplin sorunları, ikincisi ise sınıf içi eğitim ve öğretim durumlarının çıktılarını doğrudan etkileyen disiplin sorunlarıdır (Doyle, 1990). Yaşanabilecek bu sorunlar hem öğretimin verimini azaltacak hem de eğitim ortamlarını olumsuz etkileyecektir (Üstün ve Ereş, 2009). Nitekim öğrencilerin sınıftaki disiplin sorunlarının, öğretme ve öğrenmeyi olumsuz etkileyerek okulu bırakmanın ve benzer olumsuz sosyal sonuçların habercisi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin davranış sorunlarının öğretmenlerin stresine ve yıpranmasına en büyük katkıyı yaptığı düşünülmektedir. Okul disiplin politikasının ciddi ihlallerinin öğretmenler üzerinde derin olumsuz etkileri olabilir. İstismara veya sindirilmeye maruz kalan öğretmenler, güvenlikleriyle ilgili korkular yaşadıklarını, işte saygınlık duygusundan yoksun kaldıklarını, yoğun öfke, aşağılanma veya utanç duyguları, tecrit ve depresyon yaşadıklarını bildirmektedir (Yahaya vd., 2009). Disiplin sorunu, motivasyonla öğrenme süreci arasında ters orantılıdır (Kher, vd., 2000). Bu anlamda ele alınırsa disiplinin sağlanması öğrencinin derse aktif katılımını dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin çıktısını olumlu yönde etkileyebilecektir. Dolayısıyla eğitim-öğretim çıktısı eğitim alanında hem farkındalık yaratan zihinsel bir süreç hem de disiplin yöntemidir (Alkayış, 2022). Aksi durumda sınıf süreci olumsuz etkilenecektir (Dodge ve Price, 1994).

Öğrenci disiplini, bir okulun öğrencilere sunduğu hemen hemen her şey için bir ön koşuldur (Selfert ve Vornberg, 2002). Özellikle liselerde eğitim gören öğrenciler, yaş seviyeleri nedeniyle karakteristik olarak problemlerli asidirlir (Martin ve Shoho, 2000). Bu öğrencilere uygun koşullar sağlanmadığı takdirde hem verim alınamamakta hem de sınıflarda ve okullarda disiplin sorunları yaşanabilmektedir. Öğrencileri disiplinsizliğe yönelten faktörlerin neler olduğu merak edilmektedir. Okul temel olarak ele alındığında, öğrencilerin disiplin sorunları yaşamaları ile öğretmen ve yöneticilerin etkenleri arasında bir ilişki olduğu görülecektir. Disiplin problemlerinde de bu faktörler önemli rol oynamaktadır (Üstün ve Ereş, 2009).

Eğitimdeki en temel unsurlardan biri olan öğrencileri okul içinde ve dışında kabul edilebilir tutum ve davranışlar sergilemeye yönlendirmek mutlaka gereklidir. Okul yönetimi ise düzenli ve huzurlu bir okul ortamı elde etmek ve yasa ve düzeni sağlamak amacıyla, eğitim organizasyonu üyelerinin faaliyetlerine rehberlik edecek kurallar ve düzenlemeler belirleyerek disiplin sağlama konusunda yetkilidir (Nakpodia, 2010). Son yıllarda okullaşma oranlarındaki artışla birlikte, öğrencilerin disiplin sorunlarının artması okul yöneticilerine daha fazla yük getirmesi kaçınılmazdır. Bu doğrultuda etkili sınıf yönetiminin anahtarı olarak (Uğurlu, 2014), okul yöneticilerinin disiplinle ilgili terim ve teorilere hakim olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ise liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları disiplin sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve yöneticilerin bu sorunlara yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu temel amaçtan hareketle çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

- ✓ Okul yöneticileri açısından liselerde yaşanan başlıca disiplin sorunları nelerdir?
- ✓ Okul yöneticileri açısından liselerde yaşanan başlıca disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?
- ✓ Okul yöneticilerinin liselerde yaşanan disiplin sorunlarına ilişkin yaklaşımları nasıldır?

Okul disiplini, etkili öğrenme ve öğretme için anahtar olarak kabul edilmektedir. Çünkü okul yaşamında kişiyi geliştirmeye dayalı etkili ve sistemli eğitim programına sürekli ihtiyaç duyulmaktadır (Alkayış, 2020). Bu nedenle okul sisteminde, okulların amaçlarına ulaşılması isteniyorsa, etkili yönetim için disiplin gereklidir. Her bir disiplin sorunu, okul yöneticilerinin disipline yönelik karar ve uygulamalarını şekillendirmektedir. Eğitimin öğrencilerde istenilen davranış değişikliğini sağlama süreci olduğu düşünüldüğünde disiplinin de benzer bir anlamı çağrıştırdığı söylenebilir (Uğurlu vd., 2015). Bu çalışma ile disiplin sorunlarının doğasını ve nedenlerini anlamının, öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmek için önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları disiplin sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve yöneticilerin bu sorunlara yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırma olarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, doğal ortamdaki algıları ve olayları bütüncül ve gerçekçi bir şekilde betimlemek için nitel bir sürecin yanı sıra, görüşme, gözlem ve belgeleme gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Çalışmada nitel yöntemin seçilmesinin nedeni, liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları okul disiplini sorunlarını ve bu sorunların nedenlerini tespit etmek ve bu sorunlara yönelik yaklaşımlarını ortaya koymaktır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Fenomenolojik model, amacı bir olay, olgu ile ilgili olarak bireylerin algılarını, deneyimlerini ve anlamlarını ortaya çıkarmak olan keşfedici bir modeldir (Johnson ve Christensen, 2004). Bu bağlamda bu çalışmada liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları okul disiplini sorunları ile ilgili algılarının ve yaşantılarının incelenmesi araştırmayı fenomenolojik modele yönlendirmektedir.

Çalışma Grubu

Fenomenolojik çalışmalarda ele alınan olguyu açıklayacak katılımcıların özenle seçilmesi ve katılımcıların olguyu yansıtabilecek asıl kişiler olması önemlidir (Creswell vd., 2007). Bu doğrultuda çalışmada kasıtlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu amaçla Batman ilindekini 10 farklı lisede görev yapan 15 okul yöneticisi ile çalışılan problemde taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilecek şekilde görüşme yapılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubunun demografik dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Dağılımları

Demografik Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	13
Yaş	31-40	7
	41-50	8
Eğitim	Lisans	11
	Yüksek Lisans	4
Görev	Müdür	10
	Müdür Yardımcısı	5

Katılımcıların demografik dağılımına bakıldığında 13’ü erkek ikisi kadındır. Bunun yanında yedi katılımcı 31-40 ve sekiz katılımcı 41-50 yaş aralığındadır. Eğitim durumu açısından bakıldığında katılımcıların 11’i lisans dördü ise yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüştür. Son olarak katılımcıların 10’u müdür beşi ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

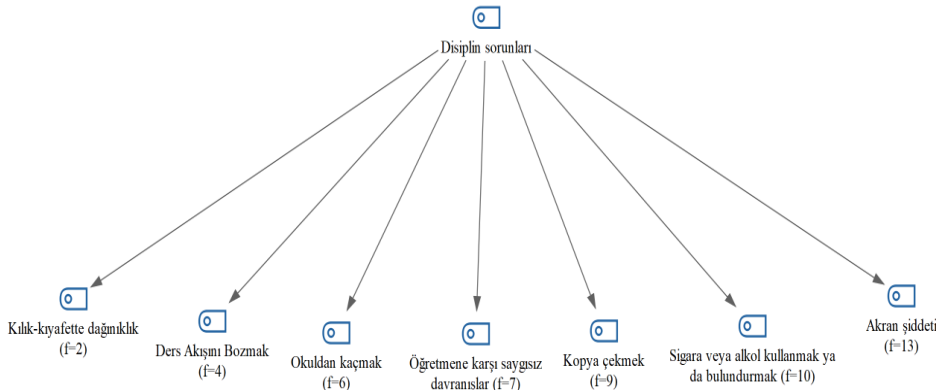
Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda soruların kolay anlaşılır, açık uçlu ve esnek olmasının yanı sıra katılımcı için yönlendirici olmamasına da dikkat edilmiştir. Soruların hazırlanması sürecinde “konuyla ilgili en iyi görüşler nasıl alınmalı?” düşüncesiyle literatür taraması yapılmıştır. Ardından sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan not alınarak kayıt altına alınmış ve alınan notlar katılımcı ile tekrar okunarak teyit edilmiştir. Görüşmelerde okul yöneticileri için yol gösterici olabilecek ya da veri toplama sürecini olumsuz etkileyecek durumlardan kaçınılmıştır. Çalışmada toplanan veriler MAXQDA 20. Programı kullanılarak içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk alt problemi kapsamında liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları başlıca disiplin sorunları hakkında görüşleri incelenmektedir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinde hareketle oluşturulan hiyerarşik kod alt kod modeli şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1: Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Başlıca Disiplin Sorunları

Liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları başlıca disiplin sorunları hakkında görüşlerinin yer aldığı hiyerarşik kod alt kod modeli incelendiğinde yöneticileri ağırlıklı olarak akran şiddetinden (f=13) kaynaklı disiplin sorunları ile karşılaşmaktadırlar. Bunun dışında sigara veya alkol kullanmak ya da bulundurmak (f=10), kopya çekmek (f=9), öğretmene karşı saygısız davranışlar (f=7), okuldan kaçmak (f=6), ders akışını bozmak (f=4) ve kılık kıyafette dağınıklık (f=2) gibi sorunlarla da karşılaşmaktadırlar. Okul yöneticilerinin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmaktadır:

“Genellikle öğrencilerin birbirlerine karşı uyguladıkları şiddet veya hakaret düzeyinde tartışmalarla muhatap oluyoruz. Bunun dışında okulumuzda bazı öğrenciler sigara veya alkol kullanabiliyor ya da bunları okulun sınırları içerisinde sokabiliyor, öğretmenlerine karşı saygısız ve davranışlar içerisinde olabiliyor, okuldan kaçmaya veya kopya çekmeye yeltenebiliyor. Tüm bunları eğitim öğretim yılı içerisinde karşılaştığımız disiplin sorunları olarak sıralayabilirim.” (K3)

“Dönem içerisinde farklı türden disiplin sorunları ile karşılaşıyorum tabii ki. Okuldan kaçmak, kopya çekmek, ders akışını bozacak şekilde davranışlarda bulunmak, birbirine karşı şiddet içeren davranışlar sergilemek sigara içmek gibi farklı disiplin sorunlarıyla karşılaşıyorum.” (K6)

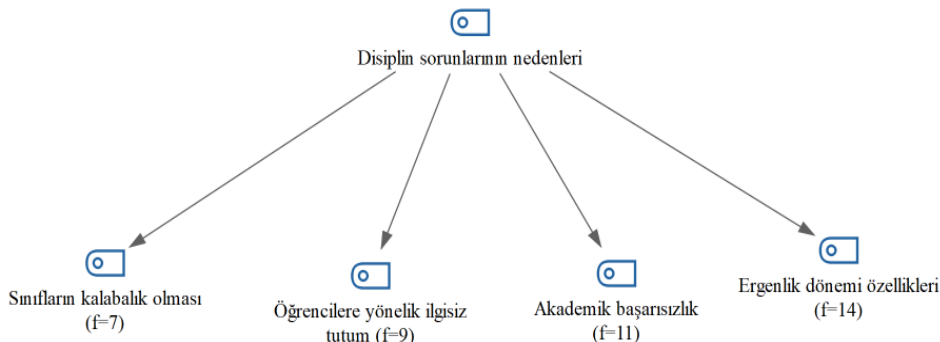
“Her ne kadar serbest kıyafete geçmiş olsak da serbest kıyafetin de belirli kurallar ölçüsünde olması gerekiyor Bu nedenle öğrencilerin kılık ve kıyafetlerinde dağınıklıktan kaynaklı olarak disiplin sorunlarıyla muhatap oluyorum nokta Ayrıca okuldan kaçmaya çalışmak, kopya çekmek, öğretmenlerine karşı saygısızca davranışlar içerisinde olmak gibi farklı disiplin sorunlarıyla da karşılaşıyorum.” (K10)

“Bir okul yöneticisi olarak eğitim öğretim yılı içerisinde öğrencilerden kaynaklı farklı disiplin problemleri ile muhatap oluyorum. Bu anlamda en çok karşılaştığım disiplin sorunlarını şiddet davranışı, kopya çekmek, sigara veya alkol kullanmak, okuldan kaçmaya çalışmak, ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak, öğretmenlere karşı saygısızca davranışlar içerisinde olmak şeklinde sıralayabilirim.” (f=13)

“Kız öğrencilerin ergenliğin verdiği duyguyla kılık ve kıyafetler ölçüyü kaçırdıklarına şahit oluyoruz bu durum disiplin problemi oluşturabiliyor.” (f=15)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları başlıca disiplin sorunlarının nedenleri hakkında görüşleri incelenmektedir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinde hareketle oluşturulan hiyerarşik kod alt kod modeli şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2: Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları başlıca disiplin sorunlarının nedenleri hakkında görüşlerinin yer aldığı hiyerarşik kod alt kod modeli incelendiğinde okul yöneticileri yaşanan disiplin sorunlarının ergenlik dönemi özellikleri (f=14), akademik başarısızlık (f=11), öğrencilere yönelik ilgisiz tutum (f=9) ve sınıfların kalabalık olması (f=7) gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedirler. Okul yöneticilerinin bununla ilişkili görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmaktadır:

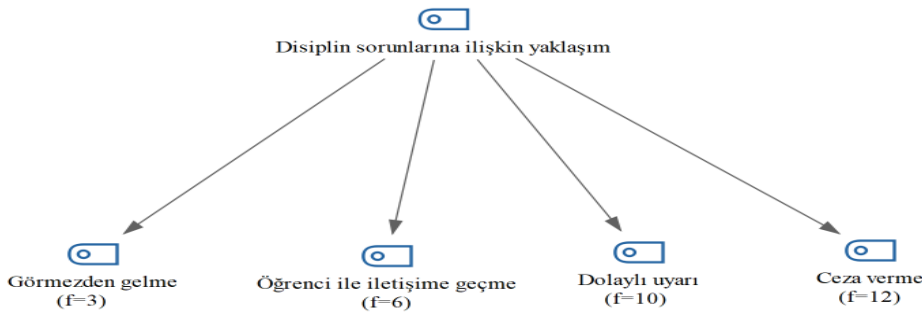
“Açıkçası ben bu sorunların temel nedeninin öğrencilerin ergenlik döneminde olmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Bu dönem öğrencilerin duygularını daha yoğun şekilde yaşadıkları bir dönem olduğu için belirli kalıplara ve sınırlara uymayı istemiyorlar ve bu durum öğrencilerin disiplin sorunları yaşamalarına yol açıyor.” (K1)

“Farklı disiplin kuralı ihlali nedeniyle okul idaresine yolu düşen öğrencilerin genel profiline baktığında bu öğrencilerin birçoğunun akademik başarısının düşük olduğunu söyleyebilirim. Dolayısıyla akademik başarının burada etkili bir faktör olduğunu söylemek mümkün. Bunun yanında sınıfların kalabalık olması da disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında bence etkili oluyor. Çünkü kalabalık sınıfları kontrol etmek daha zor oluyor ve bu durum sınıf yönetiminde zaafiyete ve disiplin sorunlarına yol açıyor.” (K5)

“Bu konuda ben biraz farklı düşünüyorum. Bence sorunların temel kaynağı ilgisizlik. Problemlili öğrenci yoktur ilgiye muhtaç öğrenci vardır.” (K12)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında liselerde görev yapan okul yöneticilerinin liselerde yaşanan disiplin sorunlarına ilişkin yaklaşımları hakkında görüşleri incelenmektedir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinde hareketle oluşturulan hiyerarşik kod alt kod modeli şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3: Disiplin Sorunlarına Yaklaşım

Liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları başlıca disiplin sorunlarına ilişkin yaklaşımları hakkında görüşlerinin yer aldığı hiyerarşik kod alt kod modeli incelendiğinde okul yöneticileri yaşanan disiplin sorunları karşısından ağırlıklı olarak ceza vermeyi (f=12) tercih ettikleri bunun yanında dolaylı uyarı (f=10), öğrenci ile iletişime geçme (f=6) ve görmezden gelme (f=3) gibi yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin buna ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmaktadır:

“Herhangi bir disiplin sorunu ile karşılaştığımda öncelikle ceza verme yöntemini tercih ediyorum. Bu yöntemin daha caydırıcı olduğunu düşünüyorum çünkü.” (K3)

“Ben öncelikle öğrencileri uyarmayı tercih ediyorum. Uyarının fayda etmediği yerde artık ceza vermekten başka çare kalmıyor.” (K6)

“Disiplin sorunları ile ilgili yaklaşımı genellikle belirli bir süreci takip ediyorum. Öncelikle öğrencileri uyarıyorum ve onlarla iletişime geçiyorum. Bir şekilde bir müddet gözlemliyorum uyarılarının dikkate alınması halinde herhangi bir işlem yapmıyorum ancak uyarılarım dikkate alınmaz ise yetkilerimi kullanarak cezalandırmayı tercih ediyorum” (K10)

“Her soruna ceza vermek veya öğrenci ile konuşmak bence geçerli bir çözüm değil bazen görmezden geldiğiniz sorunlar kendiliğinden çözülebiliyor” (K14)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada liselerde görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları disiplin sorunları, bu sorunların nedenleri ile yöneticilerin bu sorunlara yaklaşımlarına ilişkin görüşleri incelenmektedir.

Çalışmanın ilk alt probleminde okul yöneticilerinin karşılaştıkları başlıca disiplin sorunları hakkında görüşleri incelenmiş ve yöneticilerin ağırlıklı olarak akran şiddetinden kaynaklı disiplin sorunları ile karşılaştıkları bunun

dışında sigara veya alkol kullanmak ya da bulundurmamak, kopya çekmek, öğretmene karşı saygısız davranışlar, okuldan kaçmak, ders akışını bozmak ve kıyafette dağınıklık gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuç literatür bulgularıyla da desteklenmektedir. Bu araştırmalardan birinde Öztürk (2016) okul yöneticilerinin bakış açısından hareketle okullarda karşılaşılan disiplin sorunlarını incelediği çalışmasında okul yöneticilerinin okullarda başlıca karşılaştıkları disiplin sorunlarının uyuşturucu madde kullanımı, öğretmenlere karşı saygısız davranışlar, devamsızlık, öğrenciler arasındaki akran şiddeti, okuldan kaçma, küfürlü konuşma ve iletişim araçlarını bilinçsiz şekilde kullanma olduğunu tespit etmiştir. Toytok ve Yıldırım'ın (2018) meslek liselerinde karşılaşılan disiplin sorunları ve bu sorunların nedenleri hakkında yönetici görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonuçları da araştırmamız sonuçları ile örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada meslek liselerinde en sık karşılaşılan disiplin davranışlarının sınıf arkadaşlarına kötü muamelede bulunma, sigara içme veya bulundurma, öğretmenlere saygısızlık yapma, kıyafet yönetmeliğine aykırı davranma, ders akışını bozma, kopya çekme ve eşyalara zarar verme olarak sıralanmıştır. Benzer şekilde Sadık ve Öztürk (2018) de disiplin ve disiplin sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında yöneticilerin görev yaptıkları okullarda yaygın olarak karşılaştıkları disiplin sorunlarının devamsızlık yapma, okuldan kaçma, sigara içme, kopya çekme, hırsızlık yapma, kıyafet dağınıklık, öğretmene karşı saygısız davranma, sözlü hakarete bulunma, tehdit etme, laf atma ve sataşma olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde okul yöneticilerinin karşılaştıkları başlıca disiplin sorunlarının nedenleri hakkında görüşleri incelenmiş ve okul yöneticilerinin yaşanan disiplin sorunlarının ergenlik dönemi özellikleri, akademik başarısızlık, öğrencilere yönelik ilgisiz tutum ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden kaynaklandığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç Sadık ve Öztürk'ün (2018) çalışmasından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada okul yöneticilerinin okullarda yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerini öğrencilerin ergenlik döneminde olması, akademik başarısızlık, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin öğrencilere karşı ilgisiz davranması şeklinde sıraladıkları görülmüştür. Bu sonuçla örtüşen başka bir çalışmada ise Piwowar ve arkadaşları (2013) ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşadıkları hızlı duygusal ve bedensel değişimin öğrencilerin olumsuz davranışlarda bulunma eğilimini arttırdığını, bu durumun öğrencilerin arkadaşlarıyla, aileleriyle ve öğretmenleriyle olan sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Buna öğretmenlerin ilgisiz tutum ve davranışlarının eklenmesiyle disiplin sorunlarının ortaya çıkması kaçınılmaz hal almaktadır.

Çalışmanın üçüncü ve son alt problemi kapsamında okul yöneticilerinin liselerde yaşanan disiplin sorunlarına ilişkin yaklaşımları hakkında görüşleri incelenmiş ve okul yöneticilerinin yaşanan disiplin sorunları karşısından ağırlıklı olarak ceza vermeyi tercih ettikleri bunun yanında dolaylı uyarı öğrenci ile iletişime geçme ve görmezden gelme gibi yaklaşımları benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuç da literatür bulgularıyla desteklenmektedir. Yakın tarihli bir çalışmada Sadık ve Yalçın (2021) liselerde karşılaşılan disiplin sorunları karşısında en sık başvurulan yöntemlerin cezalandırma, öğrencilerle iletişime geçme, olumlu yaklaşım tarzı sergileme, yönetimle işbirliği yapma, görmezden gelme ve gözdağı verme olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Sadık ve Öztürk'ün (2018) çalışması da okul yöneticilerinin karşılaşılan disiplin sorunlarıyla baş etmede ağırlıklı olarak işbirliği yapma ve öğrenciler birebir görüşme yaklaşımını tercih ettiklerini göstermiştir.

Bu sonuçlar da göstermektedir ki disiplin sorunları, okulları ve eğitimleri olumsuz etkilenebilecek diğer öğrenciler için bir endişe kaynağıdır. Dolayısıyla okullar disiplin sorunları karşısından göz ardı edilemez ve iyi anlaşılmalı sağlam bir davranış ve disiplin politikası belirlemelidir. Okullarda sorunların çözümü ve karar alma aşamalarında ekip çalışmasının işbirliği içinde yapılması önemlidir. Okul yöneticisi disiplin sorunlarına karşı her zaman hazırlıklı olmalıdır. Okul ortamının ve grupların güçlü yönlerinde bir akıcılık olduğu için, küçük dalgalanmalar bile beklenmeden sonuçlara ulaşabilir. Okul yöneticisi öncelikle bu sorunları iyi tespit etmeli, sonraki aşamada dinamik yöntemlerle çözmeye çalışmalıdır. Okul yöneticisinin disiplin sorunlarını önleme veya çözme yol haritası birleştirici ve uzlaştırılabilir olmalıdır. Okulun amaçlarına uygun hareket edebilmesi için, okul içindeki veya dışındaki kişi ve grupların eğitim yönetimi kadar davranış bilimleri konusunda da iyi yetişmesi gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, disiplin sorunlarını deneme yanılma yerine bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve bunu da sonucunda başaracaktır. Okul yöneticileri, yönetim biçimleri ve problem çözme yöntemlerindeki olumlu gelişmelerle okulları daha yaşanabilir ve eğitim amaçlı daha uygun yerler haline getirebilirler. Eğitim sisteminde karşılaşılan ve çözümlenebilecek bazı disiplin sorunlarının giderilmesi için bu özelliklerin ortaya konulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Alkayış, A. (2022). *Eğitim felsefesi ve kariyer planlaması*. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Alkayış, A. (2020). *Çağdaş sorunlar karşısında insan ve eğitim*. Ankara: Astana.

- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development*, 65(5), 1385-1397.
- Doyle, W. (1990). *Classroom Management Techniques*. Albany, NY: University of New York Press.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 24 (4), 485-498.
- Gungor, S. (2014). *Sınıf disiplini*. (Ed.İkram CINAR), Sınıf Yonetimi, Ankara: Anı.
- Gültekin, A. (2022a). Yapay Zekâyı Hukuk Felsefesi Bağlamında Düşünmek: Yapay Zekânın Hukuk Düzenindeki Yeri ve Önemi, *Sosyal ve İdari Bilimler Teori, Güncel Araştırmalar Ve Yeni Eğilimler-4*, (ED. Hasan BABACAN) Ivpe Yayınevi, Mart, 47-61.
- Gültekin, A. (2022b). Zihinsel Berraklığın Ölçütü Olarak Ön Yargılardan Kurtulma Veya Zindandan Çıkma: Bacon Ve Şeriatı Üzerine Bir Değerlendirme, *21. Yüzyılda ALİ ŞERİATİ'Yİ Okumak* (Düz., Ali Ulvi ÖZBEY), Paradigma Akademi Yayınları, 39-65.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Pearson.
- Kher, N., Lacina-Gifford, L. J., & Yandell, S. (2000). *Preservice Teachers' Knowledge of Effective Classroom Management Strategies: Defiant Behavior*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). *Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*, Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association.
- Nakpodia, E. D. (2010). Teachers' disciplinary approaches to students' discipline problems in Nigerian secondary schools. *International NGO journal*, 5(6), 144-151.
- Öztürk, A. (2016). *Okul yöneticilerinin bakış açısından ilköğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Piwowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Sadık, F., & Öztürk, H. İ. (2018). Okulda disiplin: Okul yöneticilerinin disiplin ve disiplin problemleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(4), 729-770.
- Sadık, F., & Yalçın, O. (2021). Liselerde disiplin uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2530-2585.
- Satoğlu, E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seifert, E. H., & Vornberg, J. A. (2002). *The new school leader for the 21st century: The principal*. Rowman & Littlefield.
- Tan, E., & Cheng, Y. (1999). Discipline problems in schools: teachers' perception. *Teaching and Learning*, 19(2), 1-12.
- Toytok, E. H., & Yıldırım, M. B. (2018). Meslek Liselerinde Disiplin Sorunları Ve Nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1759-1778.
- Toytok, E. H., & Yıldırım, M. B. (2018). Meslek Liselerinde Disiplin Sorunları ve Nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1759-1778.
- Ugurlu, C. T., Beycioglu, K., Kondakçı, Y., Sincar, M., Yıldırım, M. C., Ozer, N., & Oncel, A. (2015). The views of teachers towards perception of discipline in schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 120-125.
- Ugurlu, C.T. (2014). *Sınıfta zaman yönetimi. Sınıf Yönetimi*, Ankara: Egiten Kitap.

Üstün, A., & Ereş, F. (2009). Disciplinary problems in secondary education: a sample of Amasya. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1717-1725.

Yahaya, A., Ramli, J., Hashim, S., Ibrahim, M. A., Rahman, R. R. R. A., & Yahaya, N. (2009). Discipline problems among secondary school students in Johor Bahru, Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 11(4), 659-675.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Eğitim Kurumlarında İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler

Factors Affecting The Levels Of Job Satisfaction And Organizational Commitment In Educational Institutions

ÖZET

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın yüksek olması, eğitim hedeflerine ulaşılması bakımından kritik öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın düzeylerini etkileyen faktörleri tespit etmektir. Çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 19 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ekonomik koşullar, ödüllendirme mekanizmasının işleyişi, pozitif bir okul iklimi ve değer görme eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Öğretmenlerin yaptıkları başarılı işler karşısında takdir edilmesi, iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artmasını beraberinde getirecektir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın yüksek olması için adil bir yönetim anlayışına gerek duyulduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar 19 katılımcının verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim kurumları, İş tatmini, Örgütsel bağlılık.

ABSTRACT

High job satisfaction and organizational commitment in educational institutions are critical for achieving educational goals. The aim of this study is to determine the factors affecting the levels of job satisfaction and organizational commitment in educational institutions. Within the scope of the study, semi-structured interview method, one of the qualitative research methods, was used. In this context, data were collected from 19 participants. According to the results, economic conditions, the functioning of the rewarding mechanism, a positive school climate and value-seeing affect job satisfaction and organizational commitment in educational institutions. Appreciation of teachers for their successful work will lead to an increase in job satisfaction and organizational commitment. The results obtained in the study show that a fair management approach is needed in order to have high job satisfaction and organizational commitment in educational institutions. These results are limited to the responses of 19 participants.

Keywords: Educational institutions, Job satisfaction, Organizational commitment.

GİRİŞ

Problem durumu

Kurumlar için insan kaynağının en değerli varlık halini alması, çalışanların sergilediği örgütsel davranışların önemini artırmıştır. İnsan kaynağının yüksek performans sergileyebilmesi için öncelikle pozitif yönlü örgütsel davranışlara ihtiyaç vardır.

Bilgiç (2018), iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında karşılıklı ilişki olduğunu, iş tatmininin örgütsel bağlılığı, örgütsel bağlılığın da iş tatminini ortaya çıkardığını belirtmiştir. İş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki bu etkileşim, problem durumu kapsamında yer almaktadır.

Çağlar ve Çınar (2021), eğitim kurumlarında örgütsel bağlılığı iletişim becerileri açısından incelemiş, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü ilişki tespit etmiştir. Örgütsel bağlılığı ve iş tatminini etkileyen okulla ilgili benzer hususlar problem durumu kapsamında kendisine yer edinmiştir.

Gedik ve Üstüner (2017), eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ve iş tatmini hakkındaki incelemede iki kavram arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu, her iki kavramın da eğitim kurumları için olumlu yansımaları bulunduğunu ortaya koymuştur.

Toplumsal bir sistem olarak kurumlar, her canlı varlık gibi yaşamak ve ayakta kalmak zorundadır. Bu sebeple, örgütler verimli ve etkili bir şekilde etkinliklerini devam ettirmek durumundadırlar. Verimlilik ve etkililik üzerinde etkisi olan unsurlardan bazıları örgütün yapısı, hedefler ve bu hedeflere ulaşmada izlediği stratejiler ile teknoloji gibi etkenlerdir. Fakat bu maddi faktörlerin verimlilik çağının sonuna gelindiği ifade edilen bir dönemde etkili bir

¹ Öğretmen, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fak. Ankara/Türkiye ORCID NO: 0009-0007-4772-0303

² Öğretmen, MEB, Şırnak Türkiye Şırnak/Türkiye, ORCID NO: 0009-0005-1591-8855

Salih Toplu ¹ 
Oğuzhan Toplu ² 

How to Cite This Article

Toplu, S. & Toplu, O. (2023).
“Eğitim Kurumlarında İş Tatmini
Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerini
Etkileyen Faktörler” International
Social Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:109; pp:6167-6186. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.68692>

Arrival: 02 February 2023
Published: 28 March 2023

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

örgüt için yeterli olamayacağı bilinen bir hakikattir. Bilgi toplumu kurallarının çerçevesinde şekillenen örgüt yaşamı, nitelikli, inanmış, örgüte bağlı ve entelektüel olarak yüksek seviyede bir sermaye birikimini ifade edebilecek bir insan kaynağı ile çalışmak ve bu çerçevede insan kaynağını uzun dönemde elde tutmak zorundadır. Diğer yandan eğitim kurumlarının toplumun sosyal problemlerini dikkate alarak faaliyetlerini sürdürmesi hem sosyal bir sorumluluk hem de zorunluluk haline gelmiştir ve kurum imajının toplum nezdindeki seviyesinin yüksek olması için büyümek ve ayakta kalmak isteyen tüm örgütler bu durumu göz önünde tutmak durumundadırlar. (Tokoğlu ve ark. 2011).

Eğitime ulaşmak insanın yaşamında zor olan fakat bunu elde etmesi gerektiğinin bilinci ile yaşayan bir düşünce içinde olduğu bilinmektedir. İnsan yaşamının devamını sürdürmesi için gerekli olan eksiklikleri giderebilmesi ve refah ortada yaşaya bilmesi için çalışıp maddi anlamla da gelir elde etmesi gerektiği bilinci içinde hareket ettikleri bir gerçektir. Fakat maddi kazanç elde ederken iş yaşamında kişinin yaşam doyumu ve örgütsel pozisyonları kimi zaman insanın iş hayatından soğumasına ve örgüte karşı görevinde yeterince kendisini verememesine neden olduğu söylenebilir. Yaşam tatmini, kişinin mutluluğunun ve refahının öznel ve açık bir değerlendirmesidir. Özneldir çünkü araştırmalarda insanlara basit bir şekilde hayatlarının bütününden tatmin olup olmadıkları sorulmaktadır. Açıktır çünkü araştırmacılara önceden sosyal mutluluk ve huzurun bileşenlerinin ne olduğunu tanımlanmamakta, her bir deneğin tatmin olup olmadıkları kendi yargılarına ve davranışlarına bırakılmaktadır (Donovan ve Halpern, 2002:7). Betz vd (1966) mesleki rehabilitasyon araştırmalarında kişilerin çalışmanın temel birimi olarak gösterilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğinin vurgulandığı iş düzenleme teorisini geliştirmişlerdir. İş düzenleme, tatmin ve tatminkar olma gibi iki belirleyiciden türetilmiştir. Tatmin, çalışanın işinden mutlu olması, tatminkar olma ise işverenin/ organizasyonun çalışmanı değerlendirme olarak kullanılmıştır. Şayet iki göstergede yük- sekse iş düzenleme yüksek ve iş olanağı daha fazla olarak kabul edilmektedir. (Freedman ve Keller, 1981). Ancak çalışma içerisinde özellikle tatminin nasıl ölçüldüğü ve hangi alt boyutlardan oluştuğu gibi konulara yer verilmediği görülmüştür.

Örgütsel bağlılık, genellikle “kişinin çalıştığı işletmeye karşı hissettikleri” olarak tanımlanmaktadır. İşletmeye bağlılığın öğeleri ise örgütün amaç ve değerlerini kabullenme ve bunlara güçlü bir inanç duyma, örgüt yararına beklenenden daha fazla çaba harcama, örgüt üyeliğinin devamı için güçlü bir istek duymadır. İş tatmini ve örgütsel bağlılığın çok sayıda faktörün etkisi altında olması problem durumunu oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ve iş tatminini önemli hale getiren hususlar çalışmanın problem durumu kapsamındadır. Çalışmanın problem cümlesi ise ‘eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir’ olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörleri tespit etmektir. Bu araştırmanın temel amacı; eğitim kurumlarında yöneticilerin ve öğretmenlerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bunun yanında öğretmenlerin, demografik özelliklerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini nasıl etkilediğinin incelenmesi de araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Bu araştırma iş tatminin örgütsel bağlılığı ya da örgütsel bağlılığın iş tatminine olan etkisini belirlemek açısından, mevcut durumu ortaya koyması ve ulaşılan sonuçların genellemesi bakımından önem taşımaktadır İnsan yaşantısında çalışma hayatı büyük bir yer kaplamakta ve ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araçtır. İnsanlar birçok ihtiyaçlarını iyi bir iş sahibi olduklarında karşılamaktadırlar. Bu ihtiyaçlarını karşılayabilme derecesine bağlı olarak iş tatmini yüksek veya düşüktür. Bu çalışmanın amacı; çalışanların yaptıkları işten tatmin olma seviyelerinin çalıştıkları kuruma olan bağlılıkları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak çalışanların demografik özelliklerine göre iş tatminlerinin ve örgütsel bağlılıklarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonrasında iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı elde edilen verilerin doğrultusunda araştırılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından etkili faktörleri ortaya koymak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- ✓ Sizin için iş tatmini ve örgütsel bağlılık ne anlama geliyor, örneklerle açıklar mısınız?
- ✓ Sizin örgütsel bağlılığınızı etkileyen (artıran ya da azaltan) hususlara dair örnekler verir misiniz?
- ✓ Sizin iş tatmininizi etkileyen (artıran ya da azaltan) hususlara dair örnekler verir misiniz?
- ✓ Sizce bir eğitim kurumu için iş tatmini ve örgütsel bağlılık neden önemlidir?
- ✓ Eğitim kurumlarında iş tatmini düzeyinin yüksek veya düşük olması ne gibi sonuçları beraberinde getirir? Örnek verir misiniz?

- ✓ Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek veya düşük olması ne gibi sonuçları beraberinde getirir? Örnek verir misiniz?
- ✓ Eğitim kurumlarında iş tatmini düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir? Örnek verir misiniz?
- ✓ Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir? Örnek verir misiniz?
- ✓ Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyini artırmak için neler yapılmasını önerirsiniz?

Araştırmanın Önemi

Çalışma hayatının önemli bir aşaması olan iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki çalışma hayatında günümüzde önem arz eden bir inceleme konusu olmuştur. Son dönemlerde değişen ve gelişen iş şartlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki değişik açılardan incelenmiştir. Günümüzde, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere olan ilgi ve alakanın artmasında, çalışma şartlarının, kişinin kendisine ayırdığı özel yaşamından özveride bulunmasını gerektirecek düzeyde artması önemli bir yer almaktadır. İletişim çağında bulunduğumuz bu dönemde, iletişim araçlarının insanları her daim iletişime açık hale getirmesi, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri oldukça karmaşıklştırmaktadır.

İş tatmini ve örgütsel bağlılığın hem bireysel hem de örgütsel açıdan sonuçlarının olması araştırmayı önemli hale getirir. Eğitim kurumları, üstlendiği roller nedeniyle bir toplumdaki en önemli kurumlar olduğu için bu kurumlarda iş tatmini ve örgütsel bağlılığın ele alınması araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularının benzer çalışmalar için referans niteliği taşıması, araştırmanın önemi kapsamında yer almaktadır.

Araştırma okul yöneticilerine öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından neler yapılması gerektiğine dair bilgiler sunmakta, işlerini kolaylaştıracak şekilde etkili olmaktadır. Bu da araştırmanın bilime katkısı ve önemi ile ilişkilidir.

Bu çalışmanın iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilgili yazına katkıda bulunması hedeflenmektedir. Eğitim kurumları özelinde bulgulara ulaşılması, eğitimin niteliğine katkı sağlayacak önerileri ortaya çıkarması yönüyle önemlidir.

Çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri örgüt amaçlarının etkin ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamada etkili bir faktördür. Yapılan literatür araştırması sonucunda iş tatmini ile örgütsel bağlılık ve boyutları arasındaki ilişkiyi araştıran çok sayıda araştırmanın olması konunun önemli olduğunu göstermiştir. Bu konuda çalışma yapmaya teşvik etmiş olup, eğitim kurumları için yol gösterici bir çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Çalışma kapsamında eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık hakkında literatür taramasında ulaşılan kaynaklardaki bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorulara samimi yanıtlar verdiği varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin çalışma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan istatistik analiz yöntemlerinin araştırmanın amacına uygun olduğu düşüncesi araştırmanın sayıltıları arasında yer almaktadır. Araştırma iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyinin okul yönetimi üzerinde etkili olduğu varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kendilerine yöneltilen sorulara samimi yanıtlar verdiği varsayılmaktadır. Katılımcıların görüşme sorularına ciddiyet ve samimiyetle yanıt verdiği, araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliği konu alanı uzmanlarınca kontrol edilen görüşme sorularının amaca uygun olarak ölçmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

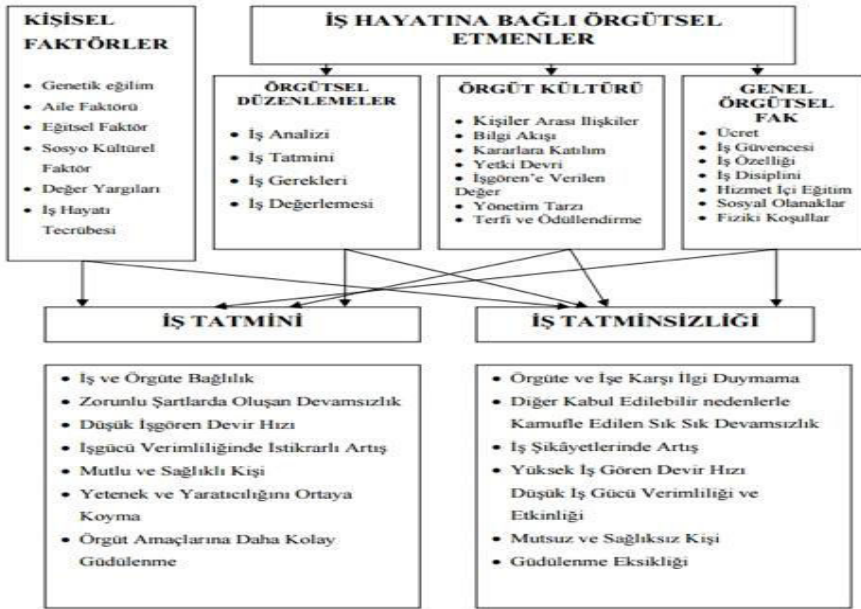
İş Tatmininin Tanımı ve Kapsamı

Çalışanların işlerine ve işyerine karşı olan memnuniyetleri, iş tatmini kavramını açıklamaktadır (Yanık ve Tanış, 2020: 367). Yalın bir tanımla birlikte iş tatmini “işle bağlantılı çok sayıda arzu edilen ve edilmeyen deneyimlerin tümünün dengelenmesi sonucunda ortaya çıkan bir tutum” şeklinde ifade edilmektedir (Mete ve Karahan, 2014: 18).

İş tatmini kavramı, ilk kez 1911 yılında kullanılmıştır ve o dönemde yorgunluk ile stres düzeyinin düşük olacağı şekilde çalışmak şeklinde ele alınmıştır (Aksaraylı, 2014: 667). Zamanla iş tatmininin kapsamı genişlemiştir ve özellikle günümüzde olduğu gibi çalışanların performansına duyulan ihtiyaç arttıkça iş tatmini daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. İçinde bulunulan dönemde iş tatmini kavramı, çalışanlar ile işletme arasındaki uyumun bir sonucu şeklinde açıklanmaktadır (Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009: 61). Bu da çalışanlar ve işletme arasındaki ilişkilerin çokluğu nedeniyle iş tatmininin geniş kapsamını destekler niteliktedir.

İş tatmininin sahip olduğu kapsam aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.





Şekil 1. İş Tatmininin Kapsamı

Şekil 1'de görüldüğü üzere iş tatmini kapsamında çalışanla ilgili konuların yanında kurumla ilgili konular yer almaktadır. Bir kurumdaki kültürün, iş tatmini açısından belirleyici nitelikte olduğu verilen bilgiler aracılığıyla anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışanlarla ilgili demografik özelliklerin iş tatmini açısından merkezi konumda olduğu görülmektedir. İş tatmini ve iş tatminsizliği, birbiri ile tamamen zıt örnekleri ortaya çıkarmaktadır.

İş tatmini kavramı, bir yandan çalışanların işlerindeki performansı ve verimliliğiyle ilgiliyken bir yandan da fiziksel ve psikolojik açıdan iyi olma halini ifade etmektedir (Aşık, 2010: 31). Bu durumda iş tatmininin çok yönlü bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Çalışanların işyerinde geçirdiği zamanın büyük bir hızla arttığı günümüz koşullarında iş tatmininin önemi artmaktadır. Bununla birlikte işletmelerin çalışanların yüksek performansına ihtiyacı olduğu için iş tatmini daha fazla gündeme gelmektedir.

İş Tatmini Etkileyen Faktörler

İş tatmini, çalışanların işleriyle ilgili süreçlerde sergilediği davranışların yanında duygusal bir yanıt niteliği taşımaktadır. İş tatmini, çalışanların işleri ve işyerleriyle ilgili beklentilerinin karşılanma düzeyinin bir yansıması olarak kabul edilmektedir (Yazıcıoğlu, 2010: 244). Haliyle çalışanların beklentileri, iş tatminini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Beklentilerin karşılanması yüksek iş tatmini ile sonuçlanmakta iken karşılanmayan beklentiler düşük iş tatmini ya da iş tatminsizliğini beraberinde getirmektedir.

İş tatmini üzerinde etkili olan faktörlerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Şimşir ve Seyran, 2020: 28-29):

- ✓ İşin niteliği,
- ✓ Örgüt iklimi,
- ✓ Kişilerarası ilişkiler ve çalışma arkadaşlarının yaklaşımı,
- ✓ Eğitim,
- ✓ Ücret yönetimi,
- ✓ Terfi olanakları,
- ✓ Örgütsel adalet,
- ✓ Örgütsel destek,
- ✓ Örgütsel güven,
- ✓ Çalışanların katılımı,
- ✓ Liderlik stili,
- ✓ Yöneticilerin çalışanlara karşı sergiledikleri yaklaşım, tutum ve davranışlar,
- ✓ Kurumsal itibar,
- ✓ Statü,
- ✓ Ödül ve cezalar şeklindedir.

Sıralanan maddelerden anlaşılacağı üzere iş tatminini etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin etkileri kişiden kişiye ve işletmeden işletmeye göre değişkenlik göstermektedir. İş tatmininin etkileyen faktörler, bireyin hayatının seyrini etkileyecek nitelikte olması yönüyle önemlidir. İş tatmini, aynı zamanda yaşam tatminini

etkiler (Özdemir, 2015: 52). Bu nedenle iş tatmininin yüksek olması için çaba gösterilmesi tüm tarafların sorumluluğu olarak görünmektedir.

İş tatminini etkileyen faktörler kategorilere göre ele alındığında ise aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1. İş Tatminini Etkileyen Kişisel-Grupsal-Örgütsel Faktörler

Kişisel Faktörler	Grupsal Faktörler	Örgütsel Faktörler
Genetik	İş arkadaşları	Ücretler
Aileyle ilgili	Amir tutumu	Terfi olanakları
Eğitim	Birimdeki diğer çalışanlar	İşle ilgili özellikler
Sosyal değerler	Birimler arasındaki ilişkiler	Kurumsal imaj
Kültürel değerler	-	Örgütsel politika ve stratejiler
Deneyim	-	İşle ilgili güvence
İhtiyaçlar	-	Örgüt kültürü
Beklentiler ve istekler	-	Yönetim biçimleri
Çıkarlar	-	Yetki devri ve kararlara katılım

Kaynak: Özaydın ve Özdemir, 2014: 255.

Tablo 1'e göre iş tatminini etkileyen kişisel faktörler; genetik, aile, eğitim, sosyal değerler, kültür, deneyim, ihtiyaçlar, beklenti ve çıkarlar şeklinde sıralanmaktadır. Grupsal faktörler; iş arkadaşları, üstün tutumu, birimdeki çalışanlar ve birimler arası ilişkileri kapsamaktadır. İş tatmini üzerinde etkili örgütsel faktörler ise ücret, terfi, imaj, politikalar, örgüt kültürü, yönetim şekli, yetki devri gibi konuları içermektedir. Tablo üzerinde yer alan bilgiler aynı zamanda iş tatmininin çok boyutlu bir şekilde ele alınması gerektiğinin bir başka göstergesidir.

İş tatmini, farklı disiplinlerin araştırma konusu olması yönüyle önemlidir. İşletme yönetimi, insan kaynakları yönetimi, davranış bilimleri gibi pek çok disiplin iş tatmini ile ilgilenmektedir (Yeşil ve Dereli, 2012: 108). Farklı disiplinlerde iş tatmini hakkında yürütülen çalışmalar iş tatminini kayda değer düzeyde etkilemektedir ve iş tatmininin farklı yaklaşımlar aracılığıyla incelemeye alınabilir nitelikte olduğu anlamına gelmektedir.

İş Tatmininin Sonuçları ve Etkileri

İş tatmininin yüksek olması, hem çalışanlar hem de işletmeler açısından faydalar sağlamaktadır. Çalışanlar açısından iş tatmini, kendini gerçekleştirme ve yaptığı işten memnun olmayı sağlamakta, çalışanın performans düzeyini artırmaktadır. İşletmeler açısından bakıldığında ise iş tatmininin işe devamsızlıkları azaltma, işgören devir hızını düşürme, işten ayrılma niyetini ortadan kaldırma gibi sonuçları vardır (Özpehlivan, 2018: 59). Dolayısıyla işletmeler açısından iş tatmini, işletmenin hedeflerine ulaşmasını engelleyecek ya da geciktirecek nitelikte pek çok soruna çözüm üretmektedir. İş tatmininin sağladığı faydalar, aşağıdaki tablo üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 1. İş Tatmininin Mikro ve Makro Faydaları

MİKRO YARARLAR	MAKRO YARARLAR
İşletme kaynaklarının etkin şekilde kullanılması	İş doyumunun yaşam doyumuna haline getirilmesi
İşletmelerdeki verimlilik seviyelerinin yükseltilmesi	Toplumsal düzeyde yüksek doyum seviyelerinin sağlanması
Çalışma ortamındaki huzurun sağlanması	Toplumsal manada güven ortamının teşkil edilmesi
Kalite seviyesinin işletmenin her alanında yükseltilmesi	İstihdamla alakalı konulara olan ehemmiyetin artırılması
İşletmelerin içerisinde güven merkezi odağında ilişkilerin meydana getirilmesi	Karlılık düzeylerinin yükselmesi
Rekabet avantajı sağlanması	Devletlerin elde ettikleri vergilerin gelinde artışların meydana gelmesi

Kaynak: Çevik ve Korkmaz, 2014: 128.

Tablo 2'ye iş tatmini, kaynakların verimli kullanıldığının göstergesidir ve çalışma ortamında bireylerin kendisini huzurlu hissettiğinin göstergesidir. Rekabet avantajı sağlanması, iş tatmininin öne çıkan faydalarından birisidir. Bireyin yaşam doyumunu elde etmesini sağlanması, toplumsal düzeyde olumlu sonuçları beraberinde getirmesi beklentisi sebebiyle iş tatmininin en önemli faydalarından bir tanesi olarak kabul edilmektedir.

İş tatmini düzeyinin yüksek olması, çalışanların olumlu yönde davranışlara yönelmesini beraberinde getirmektedir. Yüksek iş tatmini aynı zamanda birey ve işletme düzeyinde memnuniyetin artmasını sağlamaktadır. İşe ve işletmeye karşı olumlu bir yaklaşım benimsenmesi, iş tatmininin sonuçları ve etkileri arasında yer almaktadır (Yanık ve Taniş, 2020: 368). Yüksek düzeyde iş tatmini hakkında değinilen bu örneklerle karşın iş tatmini düzeyinin düşük olması olumsuz yönde sonuçları ve etkileri ortaya çıkarmaktadır.

Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Tarihi Gelişimi

Çalışanların örgütle olan bağının gücü, örgütsel bağlılık kavramı ile ifade edilmektedir (Tekin ve Akgemci, 2019: 1710). "Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı işletmenin misyon ve vizyonunu benimseyerek o işletmeye olan sadakatini ortaya koyup, içerisinde bulunduğu işletmede devam etme konusunda büyük bir isteklilik/arzu gösterme

durumu olarak tanımlanabilir” (Özdemir ve Demirci, 2021: 2051). Görüldüğü üzere çalışanların bünyesinde yer aldığı örgütte kalma isteği örgütsel bağlılığı açıklamada önemli bir yere sahiptir.

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle psikolojik açıdan bütünleşmesiyle ilişkilidir. Örgütsel bağlılıkta çalışanların örgütle özdeşleşmesi gerçekleşmektedir (Özata ve Topçu, 2019: 2). Örgütsel amaçların, çalışanlar tarafından benimsenmesi ve kişisel hedeflerin önünde yer alması örgütsel bağlılığı açıklayan hususlar arasındadır (Bilgiç, 2017: 36).

İlk kez 1956 yılında araştırmacı Whyte kullanılan örgütsel bağlılık kavramı Porter, Mowday, Allen ve Meyer gibi araştırmacıların katkısıyla hızla gelişmiştir (Demir, 2022: 13). Aşağıdaki tabloda örgütsel bağlılığın tarihi gelişim süreciyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Örgütsel Bağlılığın Tarihi Gelişim Süreci

Yıl	Araştırmacı	Bulgular
1956	Whyte	Örgüte Bağlılık hissedilen çalışanların tanımlaması yapılmıştır.
1960	Gouldner	Çalışan ve örgütteki pozitif etkileşimin bağlılığı artırdığı ortaya konulmuştur.
1966	Grusky	Bağlılık ile eğitim-cinsiyet gibi konularda ilişki tespit edilmiştir.
1971	Sheldon	Değer bütünlüğünün örgütsel bağlılığa etki ettiği ortaya konulmuştur.
1972	Herbiniak ve Alutto	Örgütsel bağlılık ve cinsiyet ilişkisi tespit edilmiş ve bu konu irdelenmiştir.
1974	Porter	Tutumusal yaklaşım modeli oluşturulmuştur.
1975	Etzioni	Faydacı örgütün bağlılığa olumsuz etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.
1977	Salancik	Rol belirsizliklerinin örgütsel bağlılığı azalttığı sonucuna varılmıştır.
1978	Kidron	İş ahlakının örgütsel bağlılığı güçlendirdiği ve olumlu etki meydana getirdiği tespit edilmiştir.
1981	Morris ve Sherman	Yaş ve kıdemin örgütsel bağlılık üzerinde etkisi ortaya konulmuştur.
1982	Mowday	Örgütsel bağlılıkta süreç modeli meydana getirilmiştir.
1983	Rusbult ve Farrell	Yetki modeli geliştirilmiştir.

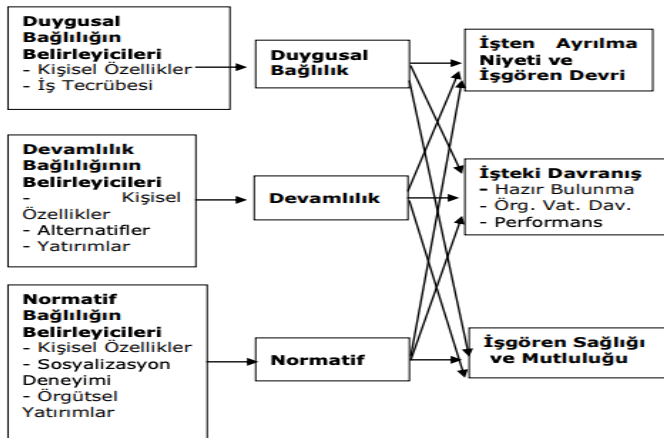
Kaynak: Bozkurt ve Yurt, 2013: 123.

Tablo 3'e göre örgütsel bağlılığın tarihi gelişimi, çalışanların işletmeye sağlayacakları katkıya ihtiyacın arttığı, işletmeler arasındaki rekabetin giderek daha çetin hale geldiği bir dönemde ivice ivme kazanmıştır. Tarihi gelişim sürecinde örgütsel bağlılık ile ilgili çok sayıda model geliştirildiği görülmektedir.

Örgütsel Bağlılık Boyutları

Farklı araştırmalarda örgütsel bağlılığın boyutlarına dair farklı yaklaşımların yansımaları görülmektedir. Etzioni örgütsel bağlılığın boyutlarını ahlaki bağlılık, araçsal bağlılık, yabancılaştırıcı bağlılık şeklinde ele almıştır. O'Reilly ve Chatman ise örgütsel bağlılık boyutlarını uyum, özdeşleşme, içselleşme olarak açıklamıştır. Allen ve Meyer ise örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık olmak üzere üç temel boyuttan oluştuğunu belirtmiştir (Özdemir ve İpek, 2020: 2826). Allen ve Meyer tarafından ortaya koyulan model ilgili yazında en çok kabul gören model olduğu için çalışmada bu araştırmacıların ortaya koydukları örgütsel bağlılık boyutları esas alınmaktadır.

Örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılık, çalışan ve örgüt arasında özdeşleşmenin varlığına paralel olarak kurulan duygusal bağları içermektedir. Devam bağlılığı, çalışanın daha iyi bir alternatifi olmadığı için örgüt bünyesinde kalmaya devam etme isteğini yansıtmaktadır. Normatif bağlılık ise çalışanların sorumluluk bilinciyle kendilerini örgütte kalma konusunda zorunlu hissetmeleri ile ilgilidir (Çetin ve Kayır, 2010: 47). Örgütsel bağlılığın boyutları ve ilişkili olduğu hususlar aşağıdaki şekil üzerinde gösterildiği gibidir.



Şekil 2. Örgütsel Bağlılık Boyutları

Kaynak: Yenihan, 2014: 172.

Örgütsel Bağlılığın Sonuçları ve Etkileri

Örgütsel bağlılık, çalışanların olumlu davranışlar sergilemeleri ile sonuçlanmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, yüksek motivasyon, örgütsel adalet, örgütsel güven ile ilgili olumlu süreçler örgütsel bağlılığın sonuçları ve etkileri arasında yer almaktadır (Örücü, Hasırcı ve Turhan, 2021: 1388).

Çalışanlar ile işletme arasındaki özdeşleşmenin varlığına paralel olarak işletme amaçlarının öncelikli görülmesi, örgütsel bağlılığın sonuçları ve etkileri arasındadır. Nitekim bu husus, örgütsel bağlılığın tanımlarında kendisine yer edinmiştir. Örgütsel bağlılık ile birlikte çalışanlar ile işletme arasında kimlik birliği meydana gelir (Sökmen, 2019: 982).

Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların moral ve motivasyon düzeyleri de yüksektir, bu durum örgütsel süreçlere olumlu yönde yansımaktadır. Örgütsel bağlılığın sonuçları ve etkilerinden bir diğeri ise çalışanların daha uyumlu olmasıdır. Hedeflere ulaşmada katkı sağlayan örgütsel bağlılık aynı zamanda işletmelerde insan kaynaklarının yükünü azaltmaktadır. Örgütsel bağlılık ile birlikte çalışanların ve örgütlerin verimlilik düzeylerinde artış meydana gelmektedir (Karagöz, Sarıtaş ve Karabuğa, 2017: 141). Aşağıdaki tablo üzerinde örgütsel bağlılığın sonuçları ve etkileri hakkında bilgiler derlenmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları ve Etkileri

	BİREYSEL		ÖRGÜTSEL		
	Pozitif	Negatif	Pozitif	Negatif	
BAĞLILIK DÜZEYLERİ	Düşük	*Bireysel yaratıcılık, yenilikçilik ve özgünlük *İnsan kaynaklarının daha verimli kullanımı	*Yavaş mesleki gelişme ve ilerleme *Dedikodu sonuçlu bireysel maliyetler *Olası ihraç, ayrılma veya örgütsel amaçları bozma	*Düşük performanslı iş görenlerin örgütten ayrılması ile örgüte yeni iş görenler alma ve örgütsel morali yükselterek iş gücü devir hızını azaltma, *Örgüt içi dedikoduların örgüt için yararlı olabilecek sonuçları	*Yüksek iş devri, gecikme, devamsızlık, örgütte kalmaya isteksizlik, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasadışı faaliyetler, *Sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarar yol açıcı dedikodu, iş gören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol
	İlmlü	*İleri düzeyde sahiplenme duygusu, güvenlik, yeterlilik, sadakat ve görev *Yaratıcı iş görenler, *Bireysel kimliğin örgütten ayrı tutulması	*Sınırlı mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları, *Bağlılık düzeyinin düşük, ılımlı veya yüksek olup olmadığının kolaylıkla anlaşılabilmesi	*Artan İş gören kıdemi, *Sınırlı ayrılma isteği, *Sınırlı iş devri, *Yüksek iş tatmini	*İş görenlerin daha fazla görev alma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının sınırlandırılması, *İş görenlerin görevleri dışındaki bireysel beklentileri ile örgütsel beklentileri dengelemesi, *Örgütsel etkinliğin azalması
	Yüksek	*İş görenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerinin artması, *Olumlu davranışların ödüllendirilmesi *İş görenlerin işlerini tutkuyla yapmalarının sağlanması	*Bireysel gelişme, yaratıcılık, yenilikçilik ve hareket olanaklarının bastırılması *Değişime karşı bürokratik direnç *Sosyal ve ailevi ilişkilerde gerilim *İş görenler arasındaki dayanışmanın yetersizliği *Görev dışında da örgütün bir araya gelmesi için sınırlı zaman ve enerji	*Güvenli ve istikrarlı işgücü, *Daha yüksek üretim için iş görenlerin örgütsel beklentileri kabul etmesi, *Görev ve performans açısından iş görenler arasında yüksek rekabet, *Örgütsel amaçların karşılanabilmesi	*İnsan kaynaklarının verimsiz kullanımı, *Örgütsel esneklik, yenilikçilik ve uyum yoksunluğu, *Geçmişteki politika ve süreçlere aşırı güven duyma, *Aşırı çaba gösteren iş görenlere öfke ve düşmanlık besleme, *Örgüt yararına yasadışı ve etik olmayan eylemlere girişme

Kaynak: Doğan ve Kılıç, 2007: 53.

Tablo üzerinde yer alan bilgilerden hareketle örgütsel bağlılığın sonuçları ve etkileri, örgütsel bağlılığın düzeyine göre bireysel ya da örgütsel açıdan farklılıklar gösteren bir yapıdadır.

Örgütsel bağlılık ile birlikte bireysel ve örgütsel performans pozitif yönde seyretmektedir (Demir, 2022: 14). Performans düzeyinin yükselmesiyle birlikte örgütsel bağlılığın kısa ve uzun vadeli şekilde olumlu yansımaları kendisini göstermektedir. Örgütsel bağlılığın performansa yönelik sonuçları, aynı zamanda yoğun rekabet ortamında örgütsel bağlılığa duyulan ihtiyacın önemini göstermektedir. Rakiplere üstünlük sağlanması için bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır ve örgütsel bağlılık bu süreçte işletmelere kayda değer düzeyde katkılar sunar bir yapıdadır. Tüm bunlar aynı zamanda örgütsel bağlılığın önemini göstermektedir.

Eğitim Kurumlarında İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık

İş tatmini ve örgütsel bağlılık, her sektör ve her kurum için çok yönlü fayda sağladığı için önemlidir. Ancak eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık ayrıca bir öneme sahiptir. Çünkü eğitim kurumları, bir toplumun

bugünü ve geleceğini etkileyen bir yapıdadır. Eğitim kurumlarındaki tüm taraflar için iş tatmini ve örgütsel bağlılığın varlığı eğitimin niteliğini artırmaktadır. Öğretmenler açısından iş tatmini ve örgütsel bağlılık, eğitime sağlanacak olan katkının artmasını beraberinde getirmektedir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyini artıracak uygulamalardan faydalanılması önerilmektedir (Gökaslan, 2018: 40).

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık yeterli düzeyde bulunduğu takdirde, eğitimin niteliğini artırırken toplumun gelecekte daha iyi göstergelere sahip olmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık, taraflar arasındaki iletişimin etkinlik seviyesi ile yakından ilişkilidir. Eğitim kurumlarında iletişim, her aşamada kendisini göstermekle birlikte eğitimle ilgili hedeflerin de temelini oluşturmaktadır (Çağlar ve Çınar, 2021: 158). Dolayısıyla eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığı, iletişim süreçlerinden bağımsız şekilde ele almak doğru olmayacaktır.

İş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dair yaklaşımlarda iş tatmininin örgütsel bağlılığa neden olduğu, örgütsel bağlılığın iş tatminine neden olduğu, iş tatmini ve örgütsel bağlılığın birbirine neden olduğu gibi farklı düşünceler dile getirilmektedir. İş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü etkileşimin varlığı, yaygın çevreler tarafından kabul edilmektedir (Hoş ve Oksay, 2015: 13). Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık, birbirini tetikleyecek şekilde etkili olabilmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin yanında öğrenciler, veliler, diğer personel gibi eğitim süreçlerinde yer alan tüm tarafların etkisinin bulunduğu göz ardı edilmemesi gereken bir ayrıntıdır.

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisinde eğitim kurumunun niteliği, yani kamu kurumu ya da özel kurum olması dikkate alınması gereken hususlardan bir diğeridir. Çünkü konuyla ilgili yapılan araştırmalarda eğitim kurumunun özel ya da kamu niteliği taşımasının iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından farklı sonuçlara neden olabildiği ortaya koyulmuştur. Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kamuda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bir etkileşimle karşı karşıya olduğunu gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Gedik ve Üstüner, 2017: 41).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi olarak yüz yüze görüşme (mülakat) yöntemi kullanılmıştır. Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilişkili sorular yöneltilerek alınan yanıtların yorumlanması şeklinde ilerleme kaydedilmiştir. Araştırma modeli, çalışmanın nitel durum çalışması olmasına göre şekillenmektedir.

Soruları yanıtlamak ve varsa hipotezleri test için oluşturulan planı yansıtan araştırma deseni, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların çalışmadaki akış dikkate alınarak yorumlanması şeklinde yapılan düzenlemeleri içermektedir. Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık hakkında yöneltilen sorulara alınan yanıtlar açıklanarak ilerleme kaydedilmektedir.

Araştırmanın değişkenleri arasındaki etkileşim, aşağıdaki şekil üzerinde gösterildiği gibidir.



Çalışma Grubu

Çalışma grubunu okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda Eğitim Kurumlarında İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler hakkındaki görüşlerine başvuru alan 9 kadın, 10 erkek olmak üzere Tokat İli Erbaa İlçesinde ortaokullarda ve liselerde görev yapan, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen görevinde bulunan 19 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	19	Müdür Yardımcısı
K3	38	Erkek	17	Müdür Yardımcısı
K4	43	Erkek	18	Okul Müdürü
K5	36	Kadın	16	Müdür Yardımcısı
K6	42	Erkek	20	Okul Müdürü
K7	54	Erkek	34	Müdür Yardımcısı
K8	35	Kadın	15	Müdür Yardımcısı
K9	48	Kadın	26	Okul Müdürü
K10	43	Erkek	16	Müdür Yardımcısı
K11	37	Kadın	10	Müdür Yardımcısı
K12	43	Kadın	21	Müdür Yardımcısı

K13	39	Erkek	17	Müdür Yardımcısı
K14	41	Erkek	15	Okul Müdürü
K15	34	Kadın	16	Müdür Yardımcısı
K16	45	Erkek	20	Okul Müdürü
K17	46	Kadın	24	Müdür Yardımcısı
K18	31	Kadın	15	Müdür Yardımcısı
K99	42	Erkek	16	Okul Müdürü

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmaya dâhil olan katılımcıların dokuzu kadın, onu ise erkektir. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların görevleri açısından değerlendirme yapıldığında ise 6 kişi okul müdürü, 7 kişi okul müdür yardımcısı ve 6 kişi öğretmen görevlerini icra etmektedirler. Katılımcıların yaş ortalamaları 41,5; ortalama görev süreleri ise 18,6 yıl olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bilgilerden hareketle meslek hayatlarında deneyimli eğitimciler olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracını tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 9 tane soru, belirlenen 7 müdür yardımcısı ve 3 okul müdürlerine sorulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunun mülakat sorularına verdikleri cevaplar, aslına 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 çözümlenmeler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Araştırma Sorusuna (alt problem) İlişkin Bulgular

Tablo 6. İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Ne Anlama Gelmektedir Soruna İlişkin Bulgularaştırma Bulguları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
İş tatmini ve örgütsel bağlılık ne anlama gelmektedir	Yardımlaşma	K ₂ , K ₁₈ , K ₁₉	3
	Yüksek Maaş	K ₁	1
	Başarı	K ₃ , K ₅ , K ₆ , K ₈ , K ₁₅	5
	Keyif	K ₄ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅	5
	Bağlılık Gücü	K ₇	1
	İşi Severek Yapma	K ₉	1
	Olumlu Geri Dönüt	K ₁₀	1
	Uyum	K ₁₁	1
	Haz Duygusu	K ₁₃	1
	İşte Zaman Geçirme İsteği	K ₁₆	1
	Değer Görme	K ₁₇	1
	Güven	K ₁₉	1

İş tatmini ve örgütsel bağlılığın ne anlama geldiği soruna ilişkin alınan yanıtlar yardımlaşma, yüksek maaş, başarı, keyif, bağlılık gücü, işi severek yapma, olumlu geri dönüt, uyum, haz duygusu, işte zaman geçirme isteği, değer görme, güven yanıtlarını beraberinde getirmiştir. Başarı, keyif ve yardımlaşma, katılımcıların daha fazla öne çıkardığı temalar olarak görünmektedir. Bu yanıtlara ilişkin örnek yanıtlar ise şu şekildedir: “Benim için görev esnasında yaptığım çalışmaları tam olarak yerine getirip olumlu sonuçlarını almam anlamına gelir. Örneğin rehberlik faaliyetlerini düzenli olarak yerine getirdiğim iş ve işlemler sayesinde okulumda risk altında bulunan öğrencilerin sayısında azalma görüldüyse iş tatminim gerçekleşmiştir” (K3).

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın ne anlama geldiği başka bir katılımcı tarafından şöyle açıklanmıştır: “Benim için iş tatmini yaptığın işten en üst düzeyde verim almaktır. Faydalı olmak ve kurumuna bur değer katmaktır. Örgütsel bağlılık bir olmak, biz olmaktır” (K6).

Başka bir katılımcı ise şöyle demiştir: “Bana göre iş tatmini ; çalışan kişinin yaptığı işin ve yapılan işin sonucunda elde ettiklerinin kişide maddi ve manevi olarak uyandırdığı histir. Kurum kültürü (çalışma ortamı ,güven ,adanmışlık, işbirliği ve dayanışma vb.)ile kurum vizyonu çalışanların iş tatminini olumlu etkileyerek kendini örgüte ait olma hissini artırır. Kendini örgütün değerli üyesi olarak gören bireylerin örgütsel bağlılığı iş verimliliğinde artış olur” (K17).

Diğer bir katılımcının yanıtı “Yaptığımız işi keyif alarak, şevkle, mutlulukla ve hakkını vererek yapmaktır. İş tatmini ve örgütsel bağlılıkta daha çok duygular ön plana çıkar. Olumlu eylemler sonucu ortaya çıkan, duygusal

mutlukta denilebilir. Örgütsel bağlılıkta kurumun benimsenmesi kurum için hep birlikte çalışılması varken, iş tatmininin de birlikte yapılan çalışmalarda istenilen sonuçlara ulaşılması ile oluşan keyif ön planda” biçimindedir (K14).

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın kendisine özgü bir yapısının bulunduğu verilen yanıtlar aracılığıyla anlaşılmaktadır. Öğrencilere verilen eğitimin karşılığının alındığının görülmesi, iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilgili ayırt edici noktalardan birisidir. Eğitim ve öğretim hedefleri ile ilgili süreçlerin eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından ön plana çıktığı yönünde yanıtlar alınmıştır. Eğitimle ilgili oluşturulan vizyon ve buna yönelik olarak yürütülen çabaların eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 7. Sizin Örgütsel Bağlılığınızı Etkileyen Hususlara Dair Örnekler Verir Misiniz Sorusuna İlişkin Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sizin örgütsel bağlılığınızı etkileyen hususlara dair örnekler verir misiniz	Ortak Hedef	K ₂ , K ₁	2
	Huzur ve adalet	K ₅ , K ₆ , K ₁₇	3
	Başarı	K ₃	1
	Olumlu Geri Dönüt	K ₄ , K ₇ , K ₁₀	3
	Değer Görme	K ₈ , K ₁₁ , K ₁₄	3
	Görev Bilinci	K ₁₂ , K ₁₉	2
	Uyum	K ₁₃	1
	Örgüt kültürü	K ₁₅	1
Ortak Amaç	K ₁₆ , K ₁₈	2	

Örgütsel bağlılığı artıran ya da azaltan hususlara dair örneklerle ilgili alınan örnek yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Ortak bir hedef belirlemek örgütsel bağlılığı artırıyor. Okullarda yapılması önerilmeyen ama yapılması gerekli olan konuda hem fikir olup ortak karar almak örgütsel bağlılığı artırıyor” (K2).

“Okulmdan aldığım olumlu geri bildirimler, velilerimden gelen işbirliği içinde olma istekleri, öğrencilerimden gelen başarılı çalışma örnekleri örgütsel bağlılığımı artırır. Çalışma arkadaşlarım arası gruplaşma ve ayrımcılık, yöneticimizin taraflı tutumları, öğrencilerimin öğrenmeye karşı olumsuz tutumları örgütsel bağlılıklarımı azaltır. Örneğin sınıfta uygulamak istediğim bir proje için okul idaresinden ve velilerimden alacağım olumlu destek bağlılığımı arttıracaktır” (K7).

- ✓ İş yükünün fazla olması.
- ✓ Gösterilen çabanın takdir edilmesi.
- ✓ Çalışanlar arasındaki sosyal ilişki düzeyi. (K8).

“Artıran faktörler: iş yerindeki arkadaşların çalışma ortamlarının birbiriyle uyumu Azaltan: çalışma ortamındaki çalışanların birbiri hakkında olumsuz fikirler söylemesi” (K13).

Katılımcılardan bir tanesi (K9) örgütsel bağlılık düzeyini artıran ya da azaltan faktörlerle ilgili olarak soruya yanıt vermeye tercih ettiği için tabloda 18 kişinin verdiği yanıtlar ve bunların öne çıkardığı kodlar yer almaktadır.

Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılığı artıran ya da azaltan faktörlerin neler olduğunu konusunda alınan yanıtlara göre ortak hedef, huzur ve adalet, başarı, olumlu geri dönüt, değer görme, görev bilinci, uyum, örgüt kültürü, ortak amaç şeklinde konular ön plana çıkmıştır. Kişilerarası ilişkilerin yanında işbirliği yapabilme, üstler tarafından takdir edilme, uyumlu şekilde çalışma ve herkese eşit bir yaklaşımın olduğu örgüt yapısı, bireylerin örgütsel bağlılıkları üzerinde daha fazla etkili olmuştur.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 8. Sizin İş Tatmininizi Etkileyen Hususlara Dair Örnekler Verir Misiniz Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sizin iş tatmininizi etkileyen hususlara dair örnekler verir misiniz	Ödül	K ₁ , K ₇ , K ₁₂ , K ₁₅ ,	4
	Motivasyon	K ₂ , K ₁₆	2
	Öğrenciler	K ₃ , K ₆ , K ₁₀ , K ₁₉ ,	4
	Geri bildirimler	K ₄ , K ₈ , K ₁₈ ,	3
	Problem çözme	K ₅ ,	1
	Ücret	K ₈ , K ₁₇ ,	2
	İşini Severek Yapma	K ₉ , K ₁₁ ,	2
	Telaş	K ₁₃ ,	1
	Destek Görme	K ₁₄ ,	1

Ödül, motivasyon, öğrenciler, geri bildirimler, problem çözme, ücret, işini severek yapma, telaş ve destek görme iş tatmini üzerinde etkili olan faktörleri göstermektedir. Katılımcılar çoğunlukla iş tatminini artırıcı kodları ön plana çıkarmış, yalnızca bir katılımcı telaş kodu örneğinde olduğu gibi iş tatminini düşüren faktörler üzerinden yanıt vermeyi tercih etmiştir. İş tatminini artıran ya da azaltan faktörler hakkında alınan örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Başkaları fark etmese de bir sorunu çözüyorsam ve kendi değerlerime göre başarılı oluyorsam tatmin edicidir” (K5).

“İş tatminimi etkileyen en önemli faktör bence yaptığım işlerden ve işyerinden memnun olup olmama durumum. Eğer çalıştığım iş yerinde yaptığım işi severek yapıyorsam ve içinde bulunduğum örgüt elemanları ile ilişkilerim sağlıklı ise tatmin olma düzeyim bu durumlara göre artacak veya azalacaktır” (K9).

“Çalışma arkadaşlarımla ortak amaçta buluşabilmek iş tatminimi artırırken, anlaşılmamak veya birlikte hareket edememek iş tatminimi azaltan faktör olarak söyleyebilirim. Genel olarak motivasyon düzeyi yüksek bir insan olduğum için dışsal motivasyon çok aramıyorum. İçsel motivasyonum gayet yüksek ve işimde verimli olmak adına bana fazlasıyla yetiyor” (K16).

“Kurum çalışanları arasındaki işbirliği ve dayanışmanın varlığı iş tatminimi artırır. Bunun yanında çalışmalarımın aldığım somut geri dönüşler, öğrenci ve velilerden aldığım olumlu geri dönüşler de iş tatminimi artırır. Yaptığım çalışmalardan aldığım olumsuz geri dönüşler ise iş tatminimi azaltır” (K18).

“Şu ana kadar iş tatminimi azaltan faktör olmadı. Sadece iş tatminimi yavaşlatan unsurlar oldu (Personel direnci, amirlerin yanlış uygulamaları). Ancak iş tatminimi artıran çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bunlar birilerine faydalı olma duygusu, vatana hizmet ediyor olmanın vermiş olduğu motivasyon, çocukların hakkına giriyor olmaktan korkmam, işini iyi yapma isteğinde oluşum, iş ahlakının olması gerektiğine olan inancım vb.” (K19).

İşle ilgili konularda herkesin farklı beklentileri olabilir. Bu durumda iş tatminini etkileyen (artıran ya da azaltan) faktörler konusunda farklılıkların gözlenmesi normaldir. İş tatmini üzerinde etkili olan faktör sayısının da örgütsel bağlılıkta olduğu gibi fazla olması, bireylerin beklentilerinin ve algılarının farklı olmasının bir sonucu olarak görülmektedir. Dolayısıyla gerek iş tatmini gerekse örgütsel bağlılık açısından değerlendirmeler yapılırken kişiden kişiye göre değişen süreçlerden bahsedildiği göz ardı edilmemelidir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 9. Sizce Bir Eğitim Kurumu İçin İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Neden Önemlidir Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sizce bir eğitim kurumu için iş tatmini ve örgütsel bağlılık neden önemlidir	İsteklilik	K1	1
	Eğitim-öğretim niteliği	K2, K9	2
	Akademik başarı	K3, K6, K8, K10, K16	5
	Verimlilik	K4, K5, K12, K18, K19	5
	Geleceğin inşası	K7	1
	İşbirliği yapma	K11, K15	2
	Yüksek performans	K13	1
	Çalışan mutluluğu	K14	1
	Bireysel ve örgütsel beklentileri karşılama	K17	1

Eğitim ve öğretim kurumunda iş tatmini ve örgütsel bağlılığın neden önemli olduğuyla ilgili alınan yanıtlar isteklilik, eğitim ve öğretimin niteliği, akademik başarı, verimlilik, geleceğin inşası, işbirliği yapma, yüksek performans, çalışan mutluluğu, bireysel ve örgütsel beklentileri karşılama kodlarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar çoğunlukla akademik başarı ve verimlilik hususlarını biraz daha ön plana çıkaracak yanıtlar vermiştir. Bu da eğitim kurumlarındaki öncelikleri yansıtması bakımından önemli bir yere sahiptir.

Yöneltilen sorulara alınan yanıtlardan akademik başarı ile ilgili bir örnek şu şekildedir: “Bir eğitim kurumunda gerçekleşen iş tatmini ve personelin örgütsel bağlılığı, doğrudan öğrencilerin akademik, sosyal ve sportif alandaki başarı seviyesine yansıdığı için fazlasıyla önemlidir” (K3).

Diğer örnek yanıtlar ise aşağıda paylaşılmıştır: “Geleceğin inşasında büyük öneme sahip olan Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık; çalışanların kurumda kalma isteğini artırır, yapılacak iş ve etkinliklerde katılma isteğini artırır, kurumun amaçlarını ve vizyonunu benimsemeyi güçlendirir” (K7).

“İş tatmini, çalışanların fiziksel, ruhsal ve sosyal gereksinimlerinin, beklentileri doğrultusunda karşılanma düzeyini ifade etmekte olup, kişilerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin en önemli koşullarından biridir. Her meslekte iş tatmini oldukça önemli bir kavramdır. Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık tam olarak sağlanamazsa eğitim kalitesi düşecektir” (K9).

“İşinde tatmin olan çalışan daha verimli bir çalışma sağlar. Devamlı birey ile temas halinde olan eğitim çalışanları, zor ve yıpratıcı bir süreci daha rahat geçirir. Aynı amaca hizmet ederek, örgütsel bağlılığı tam oturmuş çalışanlarla aynı ortamda çalışmak kurumun verimini artırır. Artan verim de iş tatmininin artmasına katkı sunar. İş tatmini ve örgütsel bağlılık birbirlerini etkileyen birer unsurdur” (K18).

Görüldüğü üzere katılımcılar, her meslek için iş tatmini ve örgütsel bağlılığın önemli olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın hem kısa süreli hem de uzun süreli kazanımları beraberinde getirdiğini işaret etmektedir. İş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların kurumlarına yani okullara daha fazla katkı sağlayacağı yönünde yanıtlar eğitimle ilgili hedeflerin gerçekleşmesi noktasında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın önemli olduğunu gösterir. Ayrıca araştırmaya katılan bireyler iş tatmini ve örgütsel bağlılığın birbirini etkileyen unsurlar olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın genel manada benzer etkileri ortaya koyduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve eğitim sürecindeki görevli diğer personelin mutlu hissetmesi ve bu sayede üretken olmasında iş tatmini ile örgütsel bağlılığın öncü rolleri bulunduğunu gösteren yanıtlar alınmıştır.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 10. Eğitim Kurumlarında İş Tatmini Düzeyinin Yüksek veya Düşük Olması Ne Gibi Sonuçları Beraberinde Getirir? Örnek Verir misiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim kurumlarında iş tatmini düzeyinin yüksek veya düşük olması ne gibi sonuçları beraberinde getirir? Örnek verir misiniz?	Yüksek motivasyon	K ₁ , K ₆ , K ₁₀ , K ₁₇	4
	Verimlilik	K ₂ , K ₁₁ , K ₁₉	3
	Başarı	K ₃ , K ₁₅ , K ₁₈	3
	Eğitim hedefleri	K ₄	1
	Toplumsal fayda	K ₅	1
	Yüksek performans	K ₇ , K ₈	2
	Mükemmeliyetçilik	K ₁₂	1
	Eğitimin niteliği	K ₁₃	1
	Mutluluk	K ₁₄	1
	Rekabet gücü	K ₁₆	1

Bir eğitim kurumunda iş tatmini düzeyinin sonuçlarına dair örnekler hakkındaki yanıtlar; yüksek motivasyon, verimlilik, başarı, eğitimin hedeflerine ulaşma, toplumsal fayda, yüksek performans, mükemmeliyetçilik, eğitimin niteliği, mutluluk, rekabet gücü kodlarını ortaya çıkarmıştır. Bireylerin iş tatmini düzeyi yüksek ise bu konularda olumlu sonuçlar elde edilirken iş tatmini düşükse olumsuz sonuçlar kendisini göstermektedir. Verimlilik kodu için örnek verilirse yüksek iş tatmini verimliliği artırırken düşük iş tatmini verimliliği azaltmaktadır.

İş tatmini düzeyinin eğitim kurumlarındaki sonuçlarına dair örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Düşük olursa eğitim öğretimde istenilen hedeflere ulaşılamaz, hem bilgi hem de davranışsal açıdan problemler ortaya çıkar” (K4). Eğitimin hedeflerine ulaşılması gibi tüm toplumu ilgilendiren bir etkisinin olması, iş tatmini düzeyinin eğitim kurumlarındaki öneminin bir yansımasıdır.

“Çalışanların performansı iş tatmini düzeyiyle doğru orantılıdır. Örneğin iş tatmini düzeyi yüksek olan bir öğretmen sınıfına daha mutlu ve istekli gidecektir. Kendini ve öğrencilerini dönemin ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirecek çalışmalar yapacaktır. Öğrencilerini hayata hazırlamak, problemlerin çözümüne karşı öğrencilerini daha hazır hale getirebilmek adına kendini sürekli hazır tutacaktır” (K8). Öğrencilerin hayata hazırlanması ve topluma faydalı bireyler olması bakımından iş tatmini düzeyi önemlidir.

“Yüksek olursa sorun çıkmaz. Düşük olursa verimlilik düşer. Kişiler arası yada idare arası uyumsuzluklar, tartışmalar düşer bu da idareden öğrenciye kadar kalitesiz eğitimi tetikler” (K11). İş tatmini düzeyinin yüksek olmasının tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da öncelikler arasında yer aldığı bu yanıtla yapılabilecek bir çıkarımdır.

“İş tatmini yüksekse çalışanlar kurumun amaçları doğrultusunda daha fazla özverili olur. Kurumun rekabetçi gücünü artırır. Bölgede ve ülkede görünürlüğü artar. Yani kişilerle birlikte kurum da gelişir. Ancak iş tatmini düşükse her ne kadar merkezde bile konumlanırsa varoş algısını üzerinden atamaz. Kurumun kalite algısının belirleyen çalışanların iş tatmini düzeyinin seviyesidir diyebilirim” (K16). Eğitim kurumlarının rekabet edebilme gücüne sağlanan katkı, toplumdaki eğitim seviyesinin artmasını sağlayacaktır. Ayrıca eğitim kurumlarının bireysel ve toplumsal gelişim açısından hedeflerine katkılar bakımından bu yöndeki etkilerin önemi büyüktür.

“İş tatmini düzeyinin yüksek olması performansı artırır ve verimliliği artırır, motivasyonu artırır, iş tatmininin düşük olması ise tam tersi etki yapar. Örneğin; doktor olmak isteyen bir birey bir şekilde öğretmen olmuşsa bu kişinin yaptığı işten tatmin olması kolay olmayacaktır ve yüksek puanla mezun olsa bile işe atandığında verimi düşük olacaktır. Tersine bir örnek verecek olursak; ülkemizde yıllarca fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen

olarak atanmaları eleştirilmiştir. Buna rağmen benim gözlemlerime göre bu tarz atanmış tanıdıklarımın iş tatminleri yüksek olduğundan verimlilikleri de yüksek olmuştur” (K19). Düşük iş tatmini düzeyinin bireylerde yapılan işe karşı yaklaşımı olumsuz yönde etkilediği, bu katılımcının vurguladığı husus olarak görülmektedir.

Katılımcıların verdiği yanıtlar, eğitim kurumlarında iş tatmininin diğer pozitif yönlü örgütsel davranışları da artıracak şekilde etkili olduğunu göstermektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, verimlilik, motivasyon, performans açısından verilen yanıtlar bu sonucu destekler niteliktedir. Bu soruya alınan yanıtlardan hareketle eğitim kurumlarında iş tatmini düzeyinin yüksek olması için çalışmalar yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 11. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Yüksek veya Düşük Olması Ne Gibi Sonuçları Beraberinde Getirir? Örnek Verir misiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim kurumlarında iş tatmini düzeyinin yüksek veya düşük olması ne gibi sonuçları beraberinde getirir? Örnek verir misiniz?	Güven	K ₁	1
	Mutluluk	K ₂ , K ₆ , K ₈ , K ₁₆	4
	Uyum	K ₃ , K ₅	2
	Verimlilik	K ₄ , K ₁₇ , K ₁₉	3
	Yüksek çaba	K ₁₀	1
	İşbirliği	K ₁₁ , K ₁₅	2
	Eğitimin sürdürülebilirliği	K ₁₂	1
	Eğitimin niteliği	K ₁₃	1
	Başarı	K ₁₄ , K ₁₈	2

Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek veya düşük olması halinde eğitimle ilgili süreçlerin yanında bireylerin psiko-sosyal açıdan içinde bulduklarını durumu etkileyen sonuçların gözleneceği görülmüştür. Katılımcıların verdiği yanıtlarda güven, mutluluk, uyum, verimlilik, yüksek çaba, işbirliği, eğitimin sürdürülebilirliği, eğitimin niteliği, başarı hususları ön plana çıkmaktadır. Mutluluk ve verimlilik, daha fazla sayıda katılımcı tarafından vurgulanan sonuçlar arasında kendisine yer edinmiştir. Yukarıdaki tablo üzerinde örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olmasına göre sonuçlar derlenmiştir. Örneğin K₂, örgütsel bağlılığın düşük olması halinde mutsuz yaşam süreçlerinin kendisini göstereceğini belirtmiş, tablo üzerinde bu durum mutluluk kodu ile ele alınmıştır. Yani örgütsel bağlılık düşük olması halinde mutsuzluk örnekleri ortaya çıkacaktır. İki katılımcı (K₇ ve K₉), eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık düzeyi ile ilgili soruya yanıt vermemiştir. Yanıt veren katılımcılar arasından öne çıkan bazı yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerimiz ve diğer çalışanların kurumuna karşı bağlılığının yüksek olması, onları kurumunu geliştirebilmek, kurumun başarısını arttırarak hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağlayacak birçok proje üretmesine ve mutlu bir ortamda çalışmasına önemli derecede etki edecektir. Öğretmenlerin gösterdiği gayret çevrede yaşayan insanların dikkatini çekecektir. Hedefi yüksek, başarı beklentisi yüksek olan öğrencilerin tercih ettiği bir okul durumuna getirecektir. Bağlılığın düşük olduğu kurumlarda ise bir aidiyet hissi olmayacak, okul bir yuva değil sadece zoraki devam edilmesi gereken bir iş olarak görülecek ve hiç bir başarı elde edilemeyecektir” (K₈).

“Çalışanlar daha istekli olur, harcaması gerekenden daha çok çaba sarf eder. ama düşük olması durumunda kuruma isteksiz gelir, sadece görevini yapar yaptığı işten zevk almaz bu durumda kuruda olumsuz bir iklimin oluşmasına sebep olur” (K₁₀).

“Bağlılığın yüksek olduğu okullarda başarı hissi yüksektir. Kişiler sorumluluk almaktan çekinmez. Okul dışında kalan zamanlarını da okul içi çalışmalara harcamaktan çekinmezler. Örneğin okulun çeşitli kısımlarının boyanması gerektiğinde bağlılığın yüksek olduğu kurumlarda tüm ekip el birliğiyle sonuca ulaşabilir. Okulun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kermes tarzında bir çalışma için herkes elinden gelen en iyisini yapmaya çalışır” (K₁₄).

“Örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olması, çalışanların sosyal yaşamları içerisinde kurum ile ilgili herhangi bir aktiviteye katılmalarını engeller. Kurum içi sosyalleşmenin önünü tıkar. Bu da başarıyı olumsuz etkiler. Ters durumda ise daha güçlü bir ekip var olur. Ekip ruhu anlayışıyla daha verimli ve başarılı bir çalışma ortamı oluşur” (K₁₈).

Örgütsel bağlılık düzeyi hakkında alınan yanıtlara göre katılımcıların eğitim kurumlarında görev yapan bireyler için (özellikle öğretmenler) örgütsel bağlılığın yüksek olması oldukça önemlidir. Örgütsel bağlılığın yüksek olması halinde okul içinde yüksek performans sergilenmesinin yanı sıra bireyin gündelik hayatının pozitif yönde seyrinin söz konusu olacağı yönünde bulgular elde edilmiştir. Örgütsel bağlılığın eğitim kurumlarındaki varlığına yönelik ulaşılan bulgular, aynı zamanda hayatın farklı alanlarında olumlu yansımaların varlığını desteklemektedir.

Rekabetin giderek daha çetin bir hal aldığı günümüz koşullarında çalışanların yüksek performans sergilemesi için örgütsel bağlılığın varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık düzeyinin

yüksek olması için çalışmalar yürütülmesinde fayda vardır. Bu sayede hem bireylerin gelişimleri hem de toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi noktasında faydalı sonuçlar elde edilecektir

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 12. Eğitim Kurumlarında İş Tatmini Düzeylerini Etkileyen Faktörler Nelerdir? Örnek Verir Misiniz Sorusuna İlişkin Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim kurumlarında iş tatmini düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir? Örnek verir misiniz?	Ödül	K ₁	1
	Ekonomik koşullar	K ₂ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₁₇ , K ₁₉	5
	İletişim	K ₃ , K ₁₄	2
	Öğrenci ilgisi	K ₄ , K ₆	2
	Okul iklimi	K ₅ , K ₉ , K ₁₅	3
	Takdir edilme	K ₇ , K ₁₈	2
	Başarı	K ₈	1
	İşi Sevme	K ₁₁	1
	Mükemmeliyetçilik	K ₁₂	1
	Bireysel hedefler	K ₁₆	1

Eğitim kurumlarında iş tatmini üzerinde etkili olan faktörler; ödül, ekonomik koşulları, iletişim, öğrenci ilgisi, okul iklimi, takdir edilme, başarı, işi sevme, mükemmeliyetçilik, bireysel hedefler şeklinde sıralanmaktadır. Ancak katılımcıların verdiği yanıtlar, ekonomik koşulların iş tatmini açısından daha önemli olarak algılandığını göstermektedir. Ekonomik koşullardan sonra eğitim kurumlarında iş tatmini ile ilgili en çok öne çıkarılan husus ise pozitif bir okul ikliminin bulunmasıdır. Ayrıca katılımcılar yapılan işlerin takdir edilmesinin iş tatmini üzerinde etkili olduğu yönünde yanıtlar vermişlerdir.

İş tatminini etkileyen faktörler hakkında alınan yanıtlardan bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Çalışma şartları, kurum iklimi, beklentiler, çalışma arkadaşları, kültürel durum, yönetim anlayışı, öğrenci durumu gibi pek çok örnek sayılabilir. Mesela huzurlu bir kurum iklimi varsa bazı eksiklikler eğitimin önünde engel oluşturmaz ve telafi edilir” (K5).

“Psikolojik faktörler, davranışsal faktörler, maddi faktörler, duygusal faktörler etkiler. Örneğin okulda yapılan bir belirli gün ve haftalar tören kutlamasından sonra okul müdürünün teşekkür etmesi veya takdir etmesi davranışsal faktör olarak iş tatminini etkileyecektir” (K7).

“Yöneticiler ve öğretmenlerin çalıştıkları ortamda paydaşlarıyla yaşadıkları sorunlar, kalabalık sınıflarda verilen eğitimin zorluğu, disiplin sorunları, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlemlerin fazlalığı, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, bilgisayar ve akıllı tahta gibi teknolojik aletleri kullanmadaki eksiklikler, maddi yetersizlik tükenmişlik ve iş tatmininin oluşmasında önemli etkenlerdir” (K9).

“Elde edilen sonuçlar, Kurum kültürünün oluşması, kurumun bulunduğu demografik yapı, sosyal çevre” (K15).

“Eğitim kurumlarının da iş tatminini diğer kurumlarda olduğu gibi alınan ücret ve kurumun ortamı etkiler. Bunun yanında eğitim kurumunun fiziki şartları, öğrencilerin başarı durumu, velilerin sosyo-ekonomik yapıları, çalıştığı işe isteyerek atanmış olmak, yöneticilerin kabul ve takdiri, yaptığı işin saygınlık durumu, vb. iş tatminini etkiler. Öğretmenlik mesleğine isteyerek atanmış olmak mecbur kalınarak atanmış olmaya göre iş tatmini açısından daha önemlidir. Bilerek ve isteyerek atananlarda diğerlerine göre mesleki motivasyon daha fazladır. Buna rağmen isteyerek atanmış olmak tek başına yeterli değildir. Bu şekilde atanan bir kişinin aldığı ücret, çalıştığı kurumun huzur ortamı, yöneticilerin tutumu zamanla mesleki motivasyonunu ve iş tatminini etkileyecektir” (K19).

Örnek olarak paylaşılan yanıtlar ve tüm görüşmeler eşliğinde iş tatminini olumlu yönde etkileyecek faktörlerin eğitim kurumlarında yer alması için çaba gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 13. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler Nelerdir? Örnek Verir misiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir? Örnek verir misiniz?	Ortak hedefler	K ₁	1
	Yaşam standartları	K ₂	1
	Okul yöneticisi davranışları	K ₃ , K ₁₆	1
	Samimiyet	K ₄	1
	Okul iklimi	K ₅ , K ₉	3
	Adil yönetim	K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₁₄ , K ₁₉	2
	Okulun olanakları	K ₁₀	1
	Disiplin	K ₁₁	1
	Siyasi görüş	K ₁₂	1
	Kurum kültürü	K ₁₅	1
	Liyakat	K ₁₇	1
	Sosyal aktivite	K ₁₈	1

Katılımcıların eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık düzeyini etkileyen faktörler hakkında verdiği yanıtlar ortak hedefler, yaşam standartları, okul yöneticilerinin davranışları, samimiyet, okul iklimi, adil yönetim, okulun olanakları, disiplin, siyasi görüş, kurum kültürü, liyakat ve sosyal aktivite unsurlarını ön plana çıkarmaktadır.

“Kurumsallaşmış (okul kültürünü oluşturmuş) bir eğitim kurumu, lider olarak okul yönetiminin personeline adil ve pozitif yaklaşımı, sorun oluşturan değil-sorun çözen bir çalışma prensibinin benimsenmesi” (K3). Bu yanıtta katılımcı okul kültürü ve kurumsallaşmanın önemine dikkat çekmektedir.

“Karşılıklı anlayış, basit sorunları tolere edebilme, adil bir yönetim” (K6). Yönetimde adil bir anlayışın benimsenmesi, örgütsel bağlılığı etkileyen temel bir faktör olarak vurgulanmıştır.

- ✓ “Okul idaresi uyumlu olacak,
- ✓ Öğretmenin iş disiplini olacak,
- ✓ Her şeyde mevzuata göre hareket edilmeyecek,
- ✓ İş bölümü adaletli dağıtılacak” (K11).

“Sevgi, saygı, anlayış, özveri ve empati gibi duygular örgütsel bağlılığı artıran durumların başında gelmektedir” (K14). İnsan hayatının merkezinde yer alan pozitif duyguların örgütsel bağlılık ile yakından ilişkisi bu yanıtta ön plana çıkarılmıştır.

Sonuç olarak katılımcılar örgütsel bağlılık düzeyini etkileyen faktörler hakkında kişilerarası ilişkilerin olumlu yönde seyri, yöneticilerin adil yaklaşımı, okul yöneticilerinin davranışları gibi faktörlerin etkisi altındadır.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 14. Eğitim Kurumlarında İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Düzeyini Artırmak İçin Neler Yapılmasını Önerirsiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyini artırmak için neler yapılmasını önerirsiniz?	Ortak strateji	K ₁ , K ₁₅	1
	Ekonomik koşulları iyileştirme	K ₂ , K ₁₃ , K ₁₉	1
	Paydaşların katılımı	K ₃ , K ₇	1
	Adaletli olma	K ₄ , K ₉ , K ₁₀	1
	Örnek uygulamaları kullanma	K ₅	3
	Sosyal etkinlikler	K ₆ , K ₁₈	2
	Saygınlık kazandırma	K ₈	1
	Liyakat	K ₁₁	1
	Stresi azaltma	K ₁₂	1
	Güçlü bağ kurma	K ₁₄	1
	Ödüllendirme mekanizması	K ₁₆	1
	Hizmet içi eğitim	K ₁₇	1

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığı artırmak için öneriler ortak strateji geliştirme, ekonomik koşulları iyileştirme, paydaşların katılımını sağlama, adaletli olma, örnek uygulamaları kullanma, sosyal etkinlik düzenleme, saygınlık kazandırma, liyakat, stresi azaltma, güçlü bağ kurma, ödüllendirme mekanizması oluşturma, hizmet içi eğitim şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcıların eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilgili önerilerinin dikkate alınmasında ayrı bir özen gösterildiği için tüm katılımcıların yanıtları aşağıda paylaşılmıştır:

“Ortak hedef ve stratejiler geliştirilmeli, personele dolgun maaş verilmeli, MEB onaylı ve planlı sosyal aktiviteler yapılmalı” (K1). Bakanlık öncülüğünde atılacak olan adımlarla sosyo-ekonomik açıdan gelişmeler kaydedilmesi önerisi katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

“Geçim probleminin yaşanmaması” (K2). Katılımcının tek önerisi öğretmenlerin geçim problemleri yaşamasının önüne geçilmesi yani ekonomik kaygının giderilmesi olarak görülmektedir.

“Her eğitim kurumunda öncelikle okul yönetimi (özellikle okul müdürü) eğitimi bir süreç olarak görmeli ve bu süreçte tüm paydaşları aktif olarak sürece dâhil etmeli, bu yönde yapılan çalışmalarını bir stratejik plan dâhilinde gözden geçirmelidir. Tüm bunları yerine getirirken hiçbir zaman adaletten, liyakatten taviz vermemeli, ayrıca kendisi süreci sadece gözleyen pozisyonunda kalmayarak ihmal edici bir tutum içine girmemelidir. İlişkilerinde bana göre kolayca kaçmak anlamına gelen yasal güçlerini ön plana çıkarmak yerine doğru bir sinerji ile personeli samimi tutum içerisinde işe katmalıdır” (K3). Okul yöneticilerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilgili süreçlerde katkı sağlaması gerektiği, bunu yaparken belirli bir plan dâhilinde herkesin süreçlere katılım göstermesi için çaba gösterilmesi önerilmiştir. Liyakat esaslı bir şekilde hareket edilmesi vurgulanmıştır.

“Objektif ve adaletli olunmalı, takdir edilmeli gerektiğinde yapıcı eleştiri kullanılmalı” (K4). Adaletli bir yönetim sergilenerek yapıcı eleştirilerin dile getirilmesi önerisiyle birlikte eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın gelişeceği ifade edilmiştir.

“Başarılı uygulamaların bizzat yerinde incelenerek örnekler alınması, bu başarılı örneklerden kurum iklimine uygun olanların uyarlanması faydalı olur” (K5). Daha önce başarılı olduğu görülen uygulamaların örnek alınması yönünde bir öneri sunulmuştur. Çok yönlü bir şekilde adımlar atılması, uygulamaların odak noktasında yer almaktadır.

“Paydaşlar ile birlikte etkinlikler. Sanatsal ve kültürel faaliyetler. Bu konuda hakkında seminerler. Empati yeteneğini geliştirici faaliyetler” (K6). Paydaşlar ile birlikte etkinliklerin düzenlenmesi ile bireylerin empati yeteneğinin geliştirilmesi yönünde öneriler ortaya koyulmuştur.

“Yöneticilerin veya grup liderlerinin alınacak kararlarda her bireyin düşüncesele katılımlarının alınması, görev paylaşımların eşit olması, takdir ve ödüllerin adil olması, personelin düşüncesine önem verildiğinin hissettirilmesi, çalışanların (öğretmen, hizmetli..) proje ve önerilerin desteklenmesi, eğitim kurumlarının paydaşları ile işbirliği içinde çalışması. Eğitim kurumlarının gerçekleşen başarılı çalışmaları diğer kurumlarda tanıtması bağlamındaki çalışmaları iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini arttıracaktır” (K7). Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, herkesin görev paylaşımının eşit yapılması eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artırılması için öneriler arasındadır. Tanıtıcı faaliyetlerin yürütülmesi, katılımcının iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilgili dikkat çeken önerilerinden birisidir.

- ✓ Öğretmenlerimize karşı kaybolan güven ve saygının tekrar kazandırılması adına bakanlığımız tarafından yeni çalışmaların başlatılması.
- ✓ Sosyal medya ve televizyonlarda yapılan öğretmenleri itibarsızlaştırma çalışmalarına sendikalarımızın ve bakanlığımızın gerekli tepkiyi göstermesi.
- ✓ İdari amirlerin seçilirken siyasi düşüncelerden uzak, liyakatli kişiler arasından seçilmesi.
- ✓ İl ve ilçeler düzeyinde idari amirlerin kendi akademik gelişimleri adına öğretmenleri ve okulları bir araç olarak kullanmaktan vazgeçmeleri” (K8). Dört farklı öneri dile getiren katılımcı farklı kademelerden bireylerin eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilişkili sorumlulukları olduğunu göstermiştir.

“Örgütsel güven sağlanmalı, yöneticiler ve eğitimcilerin insani ilişkileri geliştirilmeli, görev tanımları net ve adil bir şekilde tanımlanmalı, stres yönetimi eğitimi verilmeli, örgütsel bağlılığın ve iş tatminin sağlanmasının olmazsa olması mutlu, işini severek yapan çalışanlardır bu nedenle çalışanlar iş tanımlarına uygun olarak sürekli geliştirilmeli” (K9). Güven, insan hayatının merkezinde yer alan bir duygudur ve eğitim kurumlarında örgütsel güvenin sağlanması iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artması için öneri olarak sunulmuştur. Çalışanların işlerini severek yapması ve bunu mutlu bir şekilde yerine getirmesi, iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artması için öneriler arasındadır.

“Yöneticilerin adil olmasını, yöneticilerin çalışanlarının her zaman yanında olmasını ve onları desteklemesini, çalışma ortamlarının iyileştirilmesi” (K10). Çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artmasına katkıda bulunacak bir öneridir. Ayrıca adil bir yönetim sergilenmesi ve örgütsel destek verilmesi (bunun çalışanlara

“Liyakatli yönetici, öğretmenlere hizmet içi eğitim (online yapılan göstermelik eğitimden bahsetmiyorum), esnek okul yönetimi” (K11). Okul yönetiminde esnekliğin sağlanması ve hizmet içi eğitimler verilmesi, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artırılması için öneri olarak belirtilmiştir.

“Stresin azaltılması, siyasi görüşlerin sendikaları etkilememesi” (K12). Sendikaların siyasi süreçlerin dışında kalması ve eğitimcilerin stres seviyesinin azaltılması, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artırılmasına olanak tanıyacak bir öneridir.

“Açık iklimli bir eğitim ortamı, adil tutum ve ödüllendirme sistemi, yeterli maaş, saygı” (K13). Okul ikliminin pozitif yönde geliştirilmesi ve çalışanların ekonomik kaygılarının giderilmesi ile birlikte iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından olumlu sonuçlar gözlenmesi beklenmektedir.

“Kişiler arası ilişkileri artırıcı çalışmalara ağırlık verilmeli. Kurumda çalışan kişilerde güçlü bir bağ oluşturulmalı, okulu ailesinin bir parçası olarak görebilmeliler” (K14). Okullarda etkili iletişim süreçlerinin tasarlanması ve taraflar arasında güçlü bir bağ oluşturulması, iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile ilgili önerilerden bir diğeri olarak görülmektedir.

“Ortak hedefler doğrultusunda sen ve ben diye değil biz diye hareket etmeyi aklımıza, zihnimize yerleştirirsek iş tatmini devamında ise örgütsel bağlılık artacaktır” (K15). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimle ilgili ortak

hedefler etrafında çaba göstermesi ile birlikte iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyinin artması söz konusu olacaktır. İşbirliği anlayışının geliştirilmesi için çalışılması, bu öneri için katkı sağlayacak niteliktedir.

“Çok acil, adil bir ödüllendirme mekanizması kurulmalıdır. Başarılı olanı öne çıkaran ve destekleyen bir sistem olmalıdır. Okullar öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına göre dizayn edilmelidir. Yönetici odaları sınıflardan daha lüks olmamalıdır. Tüm eğitim çalışanları öğrenci ve öğretmeni merkeze almalı onları destekleyecek çalışmalar içerisinde olmalıdır. Okulların fiziki yapısının yanında donanım ve materyal eksikliği giderilmelidir. Sadece akademik başarı değil bedensel, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyecek alanlar okullarda oluşturulmalıdır. Başarı değil “insan” merkeze alınmalıdır. Hayatın akademik başarıdan ibaret olmadığı öğrencilerden önce eğitim çalışanlarına benimsetilmelidir. Öğrenciyi sürekli ölçen değil gelişimini destekleyen bir anlayış geliştirilmelidir. Öğretmenin konfor alanı genişletilmeli, okulda bulunduğu zamanlarda keyif almasını sağlayacak ortamlar hazırlanmalıdır” (K16). Öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmesinin sağlanması, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artması için ön koşul olarak vurgulandığı, buna yönelik öneriler sunulduğu değerlendirilebilir.

“İş tatmini ve örgütsel bağlılık noktasında hedeflenen düzeye ulaşılması için yapılması gerekenlerin teoride değil pratikte uygulanır olması sağlanmalı. Paydaşların tamamına amaca uygun hizmet içi eğitimlerin verilmesi” (K17). Eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınması ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artırılması önerilmiştir.

“Eğitim kurumlarında zaman zaman yapılacak sosyal etkinliklerle örgütsel bağlılık düzeyi artırılabilir. İş tatmininin artırılması için çalışanların çalışma ortamlarındaki ihtiyaçları karşılanmalıdır. Saygı ve hoşgörü içerisindeki bir çalışma ortamında çalışmak, hem iş tatminini hem de örgütsel bağlılık düzeyini artırır” (K18). Okul ikliminin pozitif yönde geliştirilmesi ve hoşgörünün tüm taraflarca benimsenmesi, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artması için öne çıkan bir öneri olarak görünmektedir. Ayrıca eğitimle ilgili süreçlerdeki ihtiyaçların eksiksiz olarak karşılanması (eğitim-öğretim materyalleri gibi), iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyinin artması için öneriler kapsamındadır.

“Eğitim kurumlarında çalışanların iş tatminini artırmak için dolgun ücret almalarının ve kafalarından maddi konuların çıkarmalarının sağlanması gerekir. Bunun yanında asli işlerinin dışında çok fazla meşgul edilmemeleri gerekir. Ayrıca mesleğe olan eski saygınlığını kazandırılabilmesi için eğitim çalışanlarının toplumsal statülerinin artırılması gerekir. Örgütsel bağlılığı artırabilmek için mutlaka eğitim yöneticilerin vasıflarının artırılması, eğitim ortamının huzurlu olmasının sağlanması, adil değerlendirilmelerin gösterilmesi, gerektiği yerde eğitim çalışanlarının takdir edildiklerinin gösterilmesi gerekir” (K19). Öğretmenlerin ekonomik kaygılarının giderilmesi, yaptıkları işlerin takdir edilmesi ve eğitim ortamının huzurlu olmasının sağlanması eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artması için önerilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde yapılan araştırmaya dair sonuçlar irdelenmekte, ardından benzer konularla kıyaslama yapılarak tartışılmakta, son olarak da öneriler getirilerek çalışma tamamlanmaktadır.

Eğitim, bir toplumun bugünü ve geleceğini etkilemektedir. Eğitimin niteliğinin yüksek olması için eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın yüksek olması beklenmektedir. Böylece eğitim kurumları için iş tatmini ve örgütsel bağlılığın bir ihtiyaç niteliği taşıdığı vurgulanmıştır. Çalışmada iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre iş tatmini, örgütsel bağlılığı; örgütsel bağlılık da iş tatminini meydana getirecek şekilde etkisini göstermektedir.

Çalışma kapsamında eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık incelemesi yapılırken 19 kişinin katıldığı mülakat görüşmeleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Mülakat görüşmelerinde ulaşılan sonuçlara göre iş tatmini ve örgütsel bağlılığın ne anlama geldiği konusunda yardımlaşma, başarı ve işten keyif alma unsurları ön plana çıkmaktadır. Hoş ve Oksay (2015), iş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisini hemşireler özelinde değerlendirmeye almıştır. Araştırmada iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. İş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin alt boyutlar için de geçerli görüldüğü, araştırmacıların ulaştığı sonuçlar arasında yer almaktadır. İçsel tatmin ve dışsal tatmin boyutlarının duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutları ile etkileşimleri, bu yönde sonuçlar elde edilmesini beraberinde getirmiştir. Alt boyutlar arasındaki etkileşimlerin vurgulanması, bu çalışmadan ayrılan yönler arasında gösterilmektedir.

Eğitim kurumlarında yapılan olumlu işlerin takdir edilmesi, adil bir yönetim anlayışının olması ve öğretmenlerin ödüllendirilmesi, iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artmasına katkıda bulunan unsurlar olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin derslere ilgisi, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın düzeyini artıran bir faktör olarak tespit edilmiştir. İletişimle ilgili süreçlerinde eğitim kurumlarının iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu çalışmanın sonuçları arasındadır. Eğitim kurumlarının yöneticileri başta olmak üzere kurum bünyesindeki tüm tarafların birbiri ile nitelikli bir iletişiminin bulunması, iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından olumlu yönde yansımaları beraberinde getirmektedir. Çağlar ve Çınar (2021), okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Bu çalışmada da okul yöneticilerinin yönetimi ve örgütsel bağlılık arasında doğru orantılı bir ilişki vurgulanmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre bir eğitim kurumunda iş tatmini ve örgütsel bağlılık, akademik başarıyı artırması yönüyle önemlidir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenler ve okulların verimliliklerini artırması, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığı önemli hale getirmektedir. Karacaoğlu ve Güney (2010), eğitim süreçlerinde örgütsel bağlılığın merkezi rollerine vurgu yaptığı çalışmada öğretmenlerde örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması halinde eğitim hedeflerine ulaşma oranlarının da yüksek olması yönünde beklentiler olduğunu dile getirmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda okul yöneticilerinin yaklaşımlarının öğretmenlerde örgütsel bağlılık açısından etkili olduğu sonucunu vurgulamıştır. Örgütsel bağlılığın işletmeden işletmeye göre farklılıklar göstermesi, araştırmanın bu çalışma ile benzer sonuçlarından bir diğeridir. Araştırmada aynı zamanda iş tatmininin örgütsel bağlılığın oluşumunda etkili olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir ve bu sonuç iki çalışmanın benzer sonuçları arasında yer almaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda eğitim kurumlarında motivasyon düzeyinin yüksek olması ve eğitim hedeflerine ulaşılması ile ilgili süreçler iş tatmini ve örgütsel bağlılığın önemini artırmaktadır. Karadirek (2020), iş tatmini ve örgütsel bağlılık konulu çalışmada motivasyonun etkilerine dair incelemelerde bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre motivasyon, çalışanların iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini artıracak nitelikte bir araç olarak görünmektedir. Bunun yanı sıra motivasyonun istenen düzeyde olması halinde iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından hedeflenen noktaya ulaşılmasının daha kolay olacağı yönünde bilgiler çalışmada vurgulanmıştır. Çalışanların işyerinde kendilerini daha iyi hissederek daha iyi performans sergilemesi için motivasyonun ön koşul niteliği taşıdığı, bunun da örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile ilgili süreçlere iyi yansıdığı araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık hakkındaki etkileşim, her iki çalışma için de ortak/benzer nitelikte görünmektedir.

Ekonomik koşullar, eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla ilgili beklentiler olarak dile getirilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin ekonomik kaygılarının giderilmesi, iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından ön koşul niteliği taşımaktadır. Bilgiç (2018), çalışanların işyerinde kalma kararı vermelerinde ekonomik koşulların etkili olduğunu ifade etmiş, çalışanların kendileri için ekonomik açıdan daha iyi bir iş imkânının bulunması halinde alternatifleri değerlendirmelerinin beklendiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, daha iyi bir alternatif bulan çalışanların işten ayrılmalarının olağan bir durum olduğunu ve sık karşılaşıldığını gösteren sonuçlar elde etmiştir. Bu da ekonomik koşulların iş tatmini ve örgütsel bağlılık açısından etkilerine dair bu çalışmadan farklı yönde sonuçların elde edildiği anlamına gelmektedir.

Çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından bir tanesi de eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılığın yüksek olması için adil bir yönetim anlayışının sergilenmesi gerektiğidir. İşcan ve Sayın (2010), yapmış oldukları araştırmada çalışanların adaletle ilgili algılarının işletmeye ve işlerine karşı olan ilgilerinde belirleyici nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre çalışanların örgütsel süreçlerin adil bir şekilde yürütüldüğü algısı, örgütsel davranışları da olumlu yönde etkilemektedir. Ters durumda ise iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel güven gibi hususlarda azalmalar görülmektedir. Adil yönetim anlayışının iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile pozitif yönlü etkileşimini destekleyen sonuçlar elde eden araştırmacılar, aynı zamanda güvene dayalı ilişkiler kurulması için adil bir yönetim anlayışının gerektiğini dile getirmişlerdir.

Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörler hakkındaki araştırmada iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir etkileşim olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer konudaki araştırmalarda da çoğunlukla bu ilişkiyi destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Sökmen (2019), örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Otel işletmelerinde bu sonucun elde edilmesi, çalışmalar arasındaki ayrımdır. Yenihan (2014) örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasında pozitif yönlü ilişkiyi literatür taraması (doküman analizi yöntemi) şeklindeki çalışmada vardığı sonuçlar aracılığıyla desteklemiştir. Ülbeği ve Yalçın (2016), iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi bu çalışmadan farklı olarak meta analiz yöntemiyle ortaya koymuşlardır.

Yapılan araştırma neticesinde eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkinin ayrıca önemli olduğu, özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeylerinin yüksek olmasının beklendiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Gedik ve Üstüner (2017), eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş tatmini konulu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş tatmininin eğitim kurumlarındaki diğer aktörlere göre daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Bunun bir getirisi olarak eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ve iş tatmini araştırmalarının öğretmenlere yoğunlaştığı yönünde sonuçlar vurgulanmıştır. Araştırmacılara göre eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ve iş tatmini, eğitimle ilgili hedeflere ulaşılması bakımından kritik öneme sahiptir. Bu çalışmada da benzer sonuç üzerinde durulmuştur. Özel sektör ve kamu sektöründe görev yapan öğretmenler için örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeylerinin değişkenlik gösterdiği, araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır ve bu çalışmada ayrılan sonuçlar kapsamında kendisine yer edinmiş durumdadır.

Sonuç olarak örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki, yaygın şekilde araştırılan konular arasındadır. Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ve iş tatmini hakkında yapılan araştırmalarda öğretmenlere daha fazla odaklanıldığı, çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Benzer konuda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar da bunu destekler niteliktedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar eşliğinde aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

- ✓ Eğitim örgütlerinde iş tatmini ve örgütsel bağlılığın yüksek olması için ekonomik kaygılar giderilmelidir.
- ✓ Pozitif bir okul iklimi oluşturulmalıdır.
- ✓ Adil bir yönetim sergilenmelidir.
- ✓ Liyakat esasına göre okul yöneticileri göreve getirilmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesi sağlanmalı, yapılan olumlu işler takdir edilmelidir.
- ✓ Eğitim örgütlerinde iş tatmini ve örgütsel bağlılığın artması için sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler. Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4, 1-25.
- Aksaraylı, M.F. (2014). Türkiye'de iş tatmini konusunda yapılan lisansüstü tezlerin tematik açıdan analizi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7 (35), 666-680.
- Aşık, N.A. (2010). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler ile Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme, Türk İdare Dergisi, 467, 31-52.
- Bilgiç, H.F. (2017). Örgütsel bağlılık-iş tatmini ilişkisi. Bitlis Eren Üniversitesi Akademik İzdüşüm Dergisi, 2 (3), 34-49.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. Yönetim Bilimleri Dergisi, 11 (22), 121-139.
- Çağlar, Ç. ve Çınar, H. (2021). Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12 (1), 157-170.
- Çetin, M. ve Kayır, H. (2010). Örgütsel bağlılık ve halkla ilişkiler. Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi, 45 (1), 40-64.
- Çevik, N.K. ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye'de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7 (1), 126-145.
- Demir, Ö. (2022). Kurumsal yönetimin örgüt kültürü üzerindeki bağlılığa olan etkisinin tespitine ilişkin bir araştırma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 (86), 8-25.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 29, 37-61.
- Freedman, S. M., & Keller, R. T. (1981). The handicapped in the workforce. Academy of Management Review, 6(3), 449-458.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisi. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8 (2), 41-57.
- Gökaslan, M.O. (2018). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmürlük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3 (2), 25-46.
- Hoş, C. ve Oksay, A. (2015). Hemşirelerde örgütsel bağlılık ile iş tatmini ilişkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20 (4), 1-24.

- İşcan, Ö.F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24 (4), 195-216.
- Karacaoğlu, K. ve Güney, Y.S. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. Öneri Dergisi, 9 (34), 137-153.
- Karadirek, G. (2020). Çalışanların algıladıkları örgütsel desteğin motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: bir tekstil işletmesi örneği. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (1), 203-220.
- Karagöz, Ş., Sarıtaş, A. ve Karabuğa, G. (2017). Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini irdelemeye ilişkin bir çalışma. International Journal of Academic Value Studies, 3 (15), 138-147.
- Karcıoğlu, F., Timuroğlu, M.K. ve Çınar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi. Yönetim Dergisi, 20 (63), 59-76.
- Lommen, A., Donovan, J., Gwinn, C., Arzoumanian, Z., Harding, A., Strickman, M., ... & Moffett, D. (2008, February). Observed X-ray/Radio Correlation in the Vela Pulsar. In AIP Conference Proceedings (Vol. 983, No. 1, pp. 69-73). American Institute of Physics.
- Mete, M. ve Karahan, M. (2014). Çalışanların iş tatminine etki eden faktörlerin belirlenmesine yönelik bir çalışma. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15 (2), 15-32.
- Örücü, E., Hasırcı, I. ve Turhan, G. (2021). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı iş davranışı ilişkisi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 35 (4), 1383-1404.
- Özata, M. ve Topçu, T. (2019). Sağlık personelinde motivasyon ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması. Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2 (3), 17-24.
- Özaydın, M.M. ve Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri. İşletme Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 251-281.
- Özdemir, A.A. (2015). İş tatmini, pozitif/negatif duygulanım ve yaşam tatmininin etkisi. Çalışma ve Toplum Dergisi, 47-62.
- Özdemir, F. ve Demirci, İ. (2021). Presenteizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. Türk Turizm Araştırmaları Dergisi, 5 (3), 2049-2066.
- Özdemir, H.Ö. ve İpek, C. (2020). Üniversite idari personelinin örgütsel bağlılık algılarının örgütsel kültür algılarından yordanması. İşletme Araştırmaları Dergisi, 12 (3), 2823-2845.
- Özpehlivan, M. (2018). İş tatmini: kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri, yararları ve sonuçları. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 43-70.
- Sökmen, A. (2019). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ilişkisi. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 7 (2), 980-990.
- Şimşir, İ. ve Seyran, F. (2020). İş tatmininin önemi ve etkileri. Meyad Akademi Dergisi, 1 (1), 25-42.
- Tekin, İ.Ç. ve Akgemci, T. (2019). Örgütsel bağlılığın yenilikçi iş davranışına etkisi. Business & Management Studies International Journal, 7 (4), 1709-1739.
- Ülbeği, İ.D. ve Yalçın, A. (2016). Örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. Türk Psikoloji Dergisi, 31 (77), 80-98.
- Yanık, G. ve Taniş, V. (2020). Çalışma ilişkilerinin iş yükü ve iş tatmini üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Ekev Akademi Dergisi, 24 (83), 363-378.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi. Bilig Dergisi, 55, 243-264.
- Yenihan, B. (2014). Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (2), 170-178.
- Yeşil, S. ve Dereli, S.F. (2012). Örgütsel adalet ve iş tatmini üzerine bir alan çalışması. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2 (1), 105-122.

Sendikaların Okulda Karar Sürecine Etkisi

The Effect Of Unions On The Decision Process In The School

ÖZET

Sendikalar, işçilerin haklarını korumak ve iyileştirmek için ortaya çıkmıştır. Günümüzde Türkiye'de ve dünyada sendikalaşma oranları düşmektedir. Türkiye'de eğitim sendikaları, güçlü sendikalar olarak bilinmektedir. Bu çalışmanın amacı sendikaların okulda karar alma süreçlerine etkilerini incelemektir. Çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre sendikaların okullarda karar alma süreçlerine etkileri konusunda eğitimciler memnun değildir. Sendikaların öğretmenlerin özlük haklarını yeterince savunmadığı ve mesleki sorunların çözümüne katkı sağlamadığı çalışmanın sonuçları arasındadır. Bu çalışmanın sonuçları 10 katılımcının verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler: Sendika, Okul, Eğitim, Karar Alma Süreci.

ABSTRACT

Unions emerged to protect and improve the rights of workers. Today, unionization rates are decreasing in Turkey and in the world. Education unions in Turkey are known as strong unions. The aim of this study is to examine the effects of unions on decision-making processes at school. In the study, semi-structured interview method was used. According to the results, educators are not satisfied with the effects of unions on decision-making processes in schools. It is among the results of the study that the unions do not adequately defend the personal rights of teachers and do not contribute to the solution of professional problems. The results of this study are limited to the responses of 10 participants.

Keywords: Union, School, Education, Decision Making Process

GİRİŞ

Problem durumu

Sendikalar, işçilerin haklarını koruma amacıyla kurulan ve gelişen yapılardır. İşçilerin yaşadıkları sorunların önlenmesi, işçilerin haklarının korunması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi konular sendikaların öne çıkan görevleri ve sorumlulukları arasındadır (Yüçetürk, 2012: 43). Kurumların yapısında ve çalışma hayatında yaşanan değişimlerin neticesinde sendikaların faaliyetlerinin kapsamı da genişlemiştir. Sendikaların faaliyetleri üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi çalışmanın problem durumu kapsamında yer almaktadır.

Türkiye'de ve dünyada hükümetler sendikalarla toplu iş sözleşmeleri yapmaktadır ve yapılan sözleşmeler sendikaların gücünü göstermektedir (Avcı, 2021: 1236). Eğitim sendikalarının faaliyetleri, tartışma konusu olan alanlardan birisidir. Sendikaların faaliyetleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararlarda etkili olmaktadır. Karar alma süreçlerinde sendikaların etkili olduğu düşüncesi çalışmanın problem durumunu meydana getirmektedir.

Çalışmanın problem cümlesi 'sendikaların okullarda karar alma süreçlerine etkileri nelerdir' olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim sendikalarının okullardaki karar alma süreçlerine etkilerini tespit etmektir.

Bu araştırma, güncel bir tartışma konusunu değerlendirmesi yönüyle önemlidir. Türkiye'de sendikaların eğitim süreçlerindeki kararlara etkisini ortaya koyması araştırmayı önemli hale getirmektedir. Öğretmen görüşleri eşliğinde sendikaların etkilerinin açıklanması araştırmanın önemi kapsamında yer almaktadır.

Bu araştırma Ekim-Kasım 2022 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılan verilerle sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sendikaların Tanımı ve Tarihi Gelişim Süreci

“Sendikalar iş görenlerin ekonomik, sosyal hak ve çıkarlarının savunulmasını ve geliştirilmesini temel amaç edinen mesleki örgütlerdir” (Dilbaz ve Erkiç, 2021: 242). Başka bir tanımda sendika “işçi sınıfının ekonomik, sosyal ve

¹ Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fak. Ankara/Türkiye ORCID NO: 0009-0007-4673-8712

² Öğretmen, MEB, Tokat, Türkiye ORCID NO: 0009-0001-4569-5083

Cemal Demir ¹ 
Ercan Babacan ² 

How to Cite This Article

Demir, C. & Babacan, E. (2023). “Sendikaların Okulda Karar Sürecine Etkisi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6187-6205. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68694>

Arrival: 02 February 2023

Published: 28 March 2023

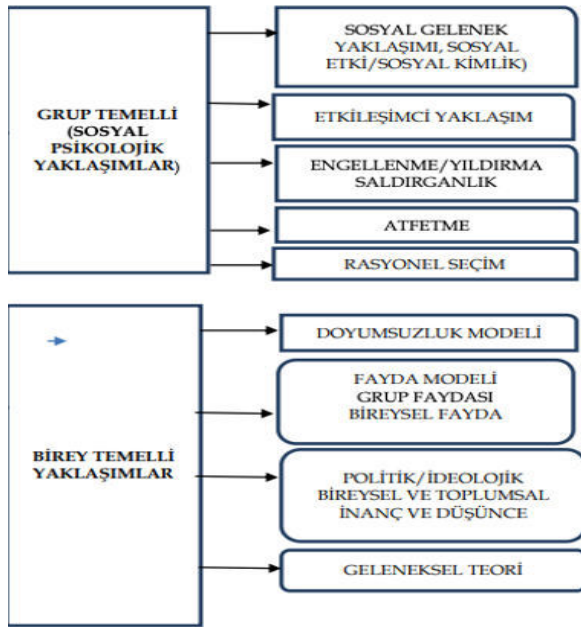
Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

toplumsal alanlardaki haklarını ve menfaatlerini koruyan, hayat ve çalışma şartlarını düzeltmeyi hedefleyen mesleki kuruluşlar” şeklinde tanımlanmıştır (Yenihan ve Ün, 2019: 305). İşçilerin çalışma koşullarının daha iyi hale getirilmesi ve haklarının korunması sendikanın tanımında öne çıkan hususlar olarak görünmektedir.

Tarihi açıdan sendikaların gelişimi oldukça eski dönemlere uzanmaktadır. Sendikalar ve benzer oluşumların varlığı Roma İmparatorluğu dönemine kadar uzansa da bugünkü anlamıyla sendikaların Sanayi Devriminden itibaren gelişim gösterdiğini söylemek mümkündür. Sanayileşmenin hız kazanmasıyla birlikte sendikaların en güçlü dönemlerine girdiği söylenebilir. 1800’lerin sonlarında İngiltere’de yaşanan gelişmeler, sendikal hareketin hız kazanmasında ve sendikaların etkisinin artmasında etkili olmuştur (Özkiraz ve Talu, 2008: 111).

Yakın dönemde ise sendikaların güç kaybetmeye başladığı bilinmektedir. Sendikaların mevcudiyetleri ve sürdürülebilirlikleri içinde bulunulan dönem itibarıyla tehdit altındadır (Köse, 2017: 68). Dünya genelinde sendikaların güçlerini korumada sorunlar yaşamalarının yanında üye kaybettikleri ifade edilmektedir (Yıldırım ve Uçkan, 2010: 165).

Sendikalarla ilgili yaklaşımlar aşağıdaki şekil üzerinde gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Sendika Yaklaşımları

Kaynak: Kumaş, 2017: 10.

Şekil 1’de yer alan bilgilere göre sendika yaklaşımlarında birey ve grup temelli olmak üzere iki temel kategori bulunmaktadır. Birey temelli yaklaşımlarda doyumsuzluk modeli, fayda modeli, geleneksel model gibi türleri vardır. Grup temel yaklaşımda ise sosyal gelenek yaklaşımı, etkileşimci yaklaşım, engellenme yaklaşımı, atfetme, rasyonel seçim gibi unsurlar bulunmaktadır. Sendikaların çok boyutlu bir yapıda olduğu bu bilgiler aracılığıyla yapılabilecek bir çıkarımdır.

Sendikalar tarihi gelişim süreçlerinde çalışanların hayatlarını iyileştirme, adalet ve eşitlik sağlanmasında, iş koşullarının daha iyi hale gelmesinde, sosyal ve ekonomik açıdan haklarının korunmasında önemli görevler üstlenmiştir (Selamoğlu, 2003: 63). Dünyada yaşanan köklü değişimler, sendikaların geçmiş dönemlerdeki kadar etkili olmasının önüne geçmiştir.

Türkiye’de sendikaların gelişimi dünyadakine paralel seyretmektedir ve son yıllarda sendikalar giderek güç kaybetmektedir. Aşağıdaki tabloda bununla alakaları veriler paylaşılmıştır.

Tablo 1. 1984-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Sendikalarla İlgili Veriler

SENELER	SENDİKA SAYILARI	İŞÇİLERİN SAYISI (Bin kişi)	SENDİKALI SAYISI (Bin kişi)	SENDİKALAŞMA ORANI (yüzde)
1984	138	2553	1427	56
1985	99	2819	1828	65
1986	97	3075	1953	63
1987	91	3268	2044	62
1988	80	3483	2227	64
1989	82	3564	1834	51
1990	81	3563	1997	56
1991	98	3513	2130	61

1992	106	3596	2254	63
1993	116	3742	2485	66
1994	118	3815	2644	69
1995	109	3905	2667	68
1996	114	4051	2708	67
1997	110	4215	2774	66
1998	112	4327	2923	67
1999	107	4381	3037	69
2000	106	4521	2468	54
2001	104	4562	2609	57
2002	99	4572	2680	58
2003	93	4686	2717	58
2004	96	4916	2854	58
2005	96	5022	2945	58
2006	94	5154	3001	58
2007	97	5292	3091	58
2008	102	5414	3179	58
2009	102	5398	3232	60
2013	121	11628	1032	9
2014	149	12287	1189	9
2015	162	12744	1429	11
2016	151	13038	1499	11
2017	160	13581	1623	12
2018	164	13844	1714	12

Kaynak: Baysal, 2020: 34.

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre işçi sayısında büyük bir artış yaşanmasına rağmen sendikalı sayısının yıllar içinde artmadığı, sendikalaşma oranlarının ise büyük bir azalma gösterdiği değerlendirilebilir. 2000’li yıllara gelinirken neredeyse yüzde 70 olan sendikalı çalışan oranı takip eden dönemde büyük bir düşüş eğilimine girmiştir. 2010’lu yıllardan itibaren sendikalaşma oranının yüzde 10 seviyelerine düştüğünü gösteren veriler buna karşın sendika sayısında düşüş olmadığını ortaya koymaktadır. Bu da sendikaların güç kaybı yaşadığını işaret etmektedir.

Sendikaların Faaliyetleri

Toplumdaki ekonomik ve sosyal yapılar, sendikaların etkileşim olduğu alanlar olarak görünmektedir (Taş, 2012: 62). Dolayısıyla sendikaların faaliyetleri de buna göre şekillenmektedir. Çalışanların sosyal ve ekonomik açıdan haklarının korunması, sendikaların öncelikli faaliyet alanı şeklinde öne çıkmaktadır.

Çalışanların işverenler karşısında haklarını almasını sağlamaya yönelik faaliyetler sendikaları için öncelikli konular arasındadır. Sendikalar aynı zamanda elde edilen hakların korunması ile ilgili faaliyetler yürütmektedir (Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017: 1102). Sendikaların odak noktasında her zaman çalışanların haklarıyla ilişkili faaliyetler bulunmaktadır.

Sendikaları dışlama yaklaşımlarının karşısında durma, sendikaların faaliyetleri arasındadır. Aşağıdaki tabloda buna yönelik örnekler paylaşılmıştır.

Tablo 2. Sendikalara Karşı Yaklaşımlara Karşı Yürütülen Sendika Faaliyetleri

DIŞLAMA YAKLAŞIM TÜRÜ	SENDİKA KARŞITI DAVRANIŞLAR VE BUNLARIN KONTROL TÜRÜ
Korku	Bu yaklaşım türünde genellikle var olan veya var olacak sendikaların bastırılması durumu söz konusudur. İşçilerin açık biçimde korkutulmaları ve yönetimle alakalı misillemeler yapılması durumlarıyla karşılaşabilmektedir.
Yumuşak – Tatlı	İşverenlerin karşılaşılan herhangi bir problemi beklenenden iyi koşullarda çözümlemesi neticesinde sendikaların gereksiz örgüt olduğunu ortaya koymaları.
Kötü – Uğursuz	İşverenler sendikalara ideolojik olarak karşıdırlar ve bu oluşumları şirket başarısının karşısında işletmeler olarak görmektedirler.
Yok Edici	İşverenlerin açık biçimde sendikaları yok sayması ve pazarlık gibi konularda sendikalarla görüşmeyi reddetmesi.
Zorluk Çıkarma	İşverenlerin sendikaların yayılmalarını önlemek maksadı ile çeşitli geciktirici faaliyetlerde bulunması. Sendikaların tanınmasında kanuni olarak engeller bulmaya çalışmaları.
Ehli – Evcil	İşverenlerin kendilerine yakın olduğunu düşündükleri sendikaları tanıması ve yönetimin kontrolündeki sendikaları meydana getirmesi, veyahut bu tür sendikaları destekleyici politikalar izlemesi.
Zarar	İşverenlerin sendika dışı iletişim kanallarını kullanmak sureti ile örgütlü işçileri devre dışı bırakması, bunları aykırı olarak deklare etmesi.

Kaynak: Yıldırım ve Uçkan, 2010: 169.

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre sendikalara karşı korku, yumuşak, kötü, yok edici, zorluk çıkarıcı, evcil, zarar yaklaşımı gibi önleyici nitelikte girişimler bulunmaktadır. Sendikaların çalışanların haklarını korumanın yanında bu

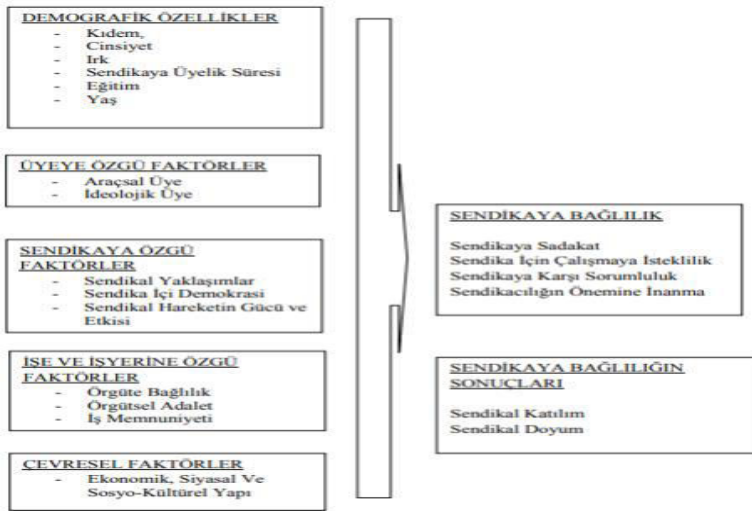
önleyici girişimlere karşı faaliyetler yürütmesi gerekmektedir. Bu sayede sendikaların hedeflerine ulaşmaları söz konusu olabilecektir. Sendika faaliyetlerinin sorunsuz şekilde ilerlemesi için bu ve benzer olumsuz yaklaşımların önüne geçilmesi beklenmektedir. Aksi durumda sendikaların hedeflerine ulaşması güçtür.

Sendikaların Kurumların İşleyişinde Üstlendiği Roller:

Kurumların işleyişinde sendikaların odak noktasında çalışma koşullarının iyi olması, çalışanların haklarının korunması gibi konular yer almaktadır. Dolayısıyla çalışma saatleri, izinler, ücretler gibi konularda sendikalar önemli roller üstlenmektedir. Ancak küreselleşme ile birlikte çalışma yaşamında büyük değişimler olmuştur. Çalışma ilişkilerinin esnekleşmesine paralel olarak sendikalar güç kaybetmiştir (Bacak ve Kara, 2009: 83). Bu da kurumların işleyişinde sendikaların etkisini azaltmıştır.

Bağımsız kuruluşlar olarak sendikaların tüm taraflara karşı eşit mesafede olması beklenmektedir. Sendika tüzüklerinde yer alan kuralların demokrasi ilkeleriyle uyumlu olması gerekmektedir (Yiğit, 2013: 35). Sendikaların kurumların işleyişinde üstlendiği rollerin kapsamını ya da sınırlarını belirlemesi yönüyle bu hususlar son derece önemli bir yere sahiptir.

Sendikaların kurumların işleyişinde üstlendiği rolleri etkileyen faktörler aşağıdaki şekil üzerinde gösterildiği gibidir.



Şekil 2. Sendikaların Rollerini Etkileyen Faktörler

Kaynak: Baysal, 2020: 103.

Şekil 2'de yer alan bilgilere göre sendikaların rolleri üzerinde demografik faktörlerin yanı sıra üyeye özgü faktörler, sendikaya özgü faktörler, işe ve işyerine özgü faktörler, çevresel faktörler etkili olmaktadır. Demografik faktörler kişiyle ilgili özellikleri içerirken üyeye özgü faktörler ideolojik üye ya da araçsal üye olmaya göre değişmektedir. Sendikaya özgü faktörler kapsamında sendikal yaklaşımlar, sendika hareketinin gücü gibi hususlar bulunmaktadır. İşe ve işyerine özgü faktörler örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, iş memnuniyetini içermektedir. Çevresel faktörler kapsamında ise ekonomik yapı, siyasi düzen, sosyal ve kültürel yapı yer almaktadır. Tüm bu faktörler bir araya gelerek sendikaya bağlılık, sendikaya katılım ya da sendikadan uzaklaşma gibi sonuçları ortaya çıkarmaktadır.

Sendikaların kurumların işleyişinde üstlendiği rollerinin yanında sendika etkisini azaltmak isteği ile mücadele etmesi gerekmektedir (Gürkan, 2012: 234). Böyle bir durumda sendikaların kurumların işleyişine olan etkilerinin düşüş göstermesi kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca sendikaların dünya genelinde güç kaybettiği bir dönemde olması, bu şartların oluşmasında etkindir.

Eğitim Sendikalarından Beklenenler ve Eğitim Sendikalarının Faaliyetleri:

Eğitim sendikalarından beklenen, eğitimin niteliğine katkı sağlayacak faaliyetler yürütmesidir. Bunu yaparken eğitim sendikalarının siyasetten uzak şekilde hareket etmeleri beklenmektedir. Eğitim sendikaları, içinde bulunulan dönemde büyük oranda siyasi ve ideolojik yaklaşımların etkisiyle faaliyetlerini yürütmektedir (Eraslan, 2012: 11). Toplumun beklentisi ise, eğitim sendikalarının politize olmadan faaliyetlerine devam etmesidir.

Sendikalardan başlıca beklentiler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Karaman ve Erdoğan, 2016: 129):

- ✓ Eğitimin parasız olmasına katkı,
- ✓ Çağdaş-nitelikli-demokratik bir eğitim verilmesi,

- ✓ Ana dilde eğitim hakkı,
- ✓ Devletin eğitime verdiği maddi desteğin artırılması,
- ✓ Sosyal adalet ve fırsat eşitliği sağlanması,
- ✓ Atatürk ilkelerine ve inkılaplarına uyumlu bir şekilde eğitim süreçlerinin yürütülmesi,
- ✓ Müfredat konusunda istikrar sağlanması,
- ✓ Sosyal ve kültürel alanda eğitimin verilmesinin sağlanması,
- ✓ Milli değerlere uygun bir eğitim,
- ✓ Eğitimde teknolojik yeniliklerin takip edilmesi ve yeni teknolojilerin kullanılması,
- ✓ Okulların altyapı sorunlarının çözümü,
- ✓ Toplumun beklentilerine uyumlu bir eğitim sistemi,
- ✓ Öğretmenlerin ekonomik şartlarının iyileştirilmesi şeklindedir.

Sıralanan maddelerden anlaşılacağı üzere eğitim sendikalarından beklentiler temel haklar, eğitimin niteliği, eğitim çalışanlarının hakları olmak üzere üç temel kategoriye içermektedir.

Eğitim sendikalarından beklentilere dair diğer hususlar aşağıdaki tablo üzerinde gösterildiği gibidir.

Tablo 3. Eğitim Sendikalarından Beklentiler

Eğitim Sendikalarından Mesleki Beklentiler	
1	Üye olanların mesleklerinde ilerlemelerinin sağlanması
2	Eğitimle ilgili tüm kademelerde fırsat eşitliğini sağlamak.
3	Her alanda kadın-erkek eşitliğinin sağlanması.
4	Eğitimde her türlü ayrımcılığa karşı mücadele.
5	Kadınlara yönelik mesleki faaliyetler içerisinde pozitif ayrımcılık yapılması.
6	Eğitim sisteminde milli değerlere bağlı sistemlerin geliştirilmesi.
7	Üniversitelerin özerk yapıda olmaları için çalışmalar.
8	Üniversitelerin demokratik yapıda olmasına yönelik çalışmalar.
9	Eğitimin ücretsiz olması.
10	Eğitimle ilgili planlamada üyelerin söz sahibi olmaları.
11	Eğitimin programlanmasında üyelerin söz sahibi olmaları.
12	Eğitimin yürütülmesinde üyelerin söz sahibi olmaları.
13	Eğitimin denetiminde üyelerin söz sahibi olmaları.
14	Eğitimin yönetiminde üyelerin söz sahibi olmaları.
15	Eğitim politikasının oluşturulmasında üyelerin söz sahibi olmaları.
16	Çağdaş eğitim sisteminin savunulması ve gerçekleştirilmesi.
17	Eğitim sisteminde laikliğin savunulması ve gerçekleştirilmesi.
18	Demokratik eğitim sisteminin savunulması.

Kaynak: Erdem, 2001: 6.

Türkiye'de Eğitim Sendikaları

Türkiye'de eğitim sendikaları, 4688 sayılı Kanun kapsamında faaliyet alanları belirlenmiş olan kurumlardır (Aydın ve Soydan, 2021: 341). Türkiye'de eğitim sendikaları denildiğinde üye sayılarının çokluğu sebebiyle akla ilk gelenler Eğitim Birsen, Eğitim Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim İş şeklinde sıralanmaktadır (Salık ve Menekay, 2021: 1242).

Aşağıdaki tabloda Türkiye'de eğitim sendikalarının eğitim politikalarına yönelik görüşleri hakkında bilgiler derlenmiştir.

Tablo 4. Türkiye'de Eğitim Sendikalarının Eğitim Politikaları Görüşleri

	EĞİTİM BİR-SEN	TÜRK EĞİTİM-SEN	EĞİTİM-SEN	EĞİTİM-İŞ
Eğitim Felsefesi ve Müfredat	İnsan merkezli, muhafazakar ve ideolojik amacı olmayan.	Evrensel ilkeler ve milli birikimleri birleştiren	Laik, bilimsel, demokratik ve anadilde eğitim	Laik, bilimsel, demokratik, ulusal, halkçı, ücretsiz ve karma eğitim
Öğretmen İstihdamı ve Yerleştirme	Sözleşmeliye karşı. Öğretmen yetiştirme politikaları geliştirilmeli.	Sözleşmeliye karşı. Sözlü sınav olmamalı. Öğretmen liseleri açılmalı.	Sözleşmeliye karşı. Sözlü sınav olmamalı.	Sözleşmeliye karşı. Sözlü sınav olmamalı.
4+4+4 Sistemi	Sistemin planlamasını yapan sendika ve en önemli destekçisi.	Eleştiriyor. 13 yıllık eğitim sistemini savunuyor.	Bu modele karşı. 2+9+4 sistemini savunuyor.	Bu modele karşı.
Okul Öncesi Eğitim	5 yaş öncesinin zorunlu olmasına karşı.	Okul öncesinde okullaşma oranı artırılmalı. Noksanlıklar ortadan kaldırılmalı.	Okul öncesi eğitim ücretsiz olmalı ve zorunlu tutulmalıdır.	Okul öncesi eğitim ücretsiz olmalı ve zorunlu tutulmalıdır.
Din Eğitimi	Demokratik hak olduğundan ders sayısı artırılmalı.	Gereklidir. Doğru din eğitimi sağlanmalı.	Zorunlu olmasını istemiyor.	Çocuklar için uygun olmadığını düşünüyor.
Karma Eğitim	Zorunlu tutulmasına karşıdır. Kız-erkek ayrı ayrı eğitim	Karşı değildir. Cumhuriyet'in eğitim	Savunmaktadır. Kadın-erkek eşitliği için	Savunmaktadır. Kaldırılması TC felsefesi ile bağdaşmaz.

Yüksek Öğretime Geçiş	veren okullara olanak sağlanmalıdır. 4 yıllık lise eğitimi boyunca dağıtılmış performansa göre öğrenci alınmalıdır.	olanak	modelinin bu olduğuna inanmaktadır.	mühtemeldir.	Temel sorun sınav odaklı olunmasıdır.	Üretime yönelik ve bilimsel düşünmeye odaklı sisteme geçilmelidir.
Eğitim Finansmanı	Eğitime ayrılan pay yetersizdir.	ayrılan pay	Bütçe kaynaklar kullanılıyor. yetersizdir. verimsiz	Bütçe en az iki katna çıkarılmalı. Konuyla alakalı OECD ortalaması yakalanmalıdır.	OECD ortalaması	Eğitime ayrılan pay OECD ortalamasına (yüzde 6) çıkarılmalıdır.

Kaynak: Çaltak, 2019: 141.

Tablo üzerinde yer alan bilgilere göre Türkiye'de eğitim sendikaları; eğitimin finansmanı, yükseköğretime geçiş, karma eğitim, din eğitimi, okul öncesi eğitim, 4+4+4 eğitim sistemi, öğretmen istihdamı ve öğretmen yetiştirme, eğitim felsefesi ve müfredat gibi konularda farklı yaklaşımlara sahiptir. Ortak hareket edilmesi halinde belirtilen alanlarda eğitim sisteminin sorunlarının çözüme kavuşmasında başarı sağlanması beklenebilir. Ancak içinde bulunulan dönem itibarıyla eğitim sendikalarının ortak paydada buluştuğunu söylemek güçtür.

Türkiye'de kamu sendikaları arasında eğitim sendikaları, en çok üyeye sahip olan sendikalar olarak görünmektedir (Tamer, 2021: 251). Bu nedenle eğitim sendikalarının yürüttüğü faaliyetler ayrı bir öneme sahiptir. Çok sayıda eğitimcinin üye olması nedeniyle sendikaların siyasi süreçlerden uzak bir biçimde eğitim süreçlerinde aktif roller üstlenmesi beklenmektedir.

Türkiye'de Sendikaların Okulda Karar Alma Süreçlerine Etkileri

Türkiye'de sendikalaşma oranları 1980'lerde yüzde 50 düzeyinde seyretmekte iken 2000 yılının başında yüzde 13, 2010'lar itibarıyla ise yüzde 5 düzeyindedir (Gökalp, 2013: 67). Sendikalaşma oranlarının düşmesi sendikaların etkisinin azalmasına neden olmaktadır. Eğitim sendikalarının etkileri ile ilgili bu hususların göz önünde bulundurulması gerekir.

İdeal bir eğitim sendikasının üstlenmesi gereken roller aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Akar ve Ersü, 2020: 60):

- ✓ Eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında toplum-öğretmen-öğrenci beklentilerine göre hareket etme,
- ✓ Toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma,
- ✓ Herhangi bir konu ya da kişi ile ilgili ayırım gözetmeme,
- ✓ Tarafsız olma,
- ✓ Öğretmenlerin görüşlerine önem verme,
- ✓ Temel hak ve özgürlüklere önem verme,
- ✓ Baskıcı bir anlayış sergilememe,
- ✓ Eğitimciler ile işbirlikleri yapma,
- ✓ Bireysel ve örgütsel çıkarlardan uzak durma,
- ✓ Şeffaf bir biçimde faaliyetleri sürdürme,
- ✓ Eğitimcilerin gelişimine katkı sağlayacak faaliyetlerin içerisinde yer alma şeklindedir.

Türkiye'de eğitim sendikalarının okullardaki karar alma süreçlerine etkileri, yapılacak olan mülakat görüşmeleri aracılığıyla daha somut bir biçimde ortaya koyulabilecektir.

YÖNTEM

Sendikaların okullarda karar süreçlerine etkisine dair araştırmanın yöntemine dair bilgiler bu bölümde yer almaktadır. Buna göre model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi konularına değinilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan mülakat görüşmelerinden yararlanılmıştır. 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 sendikaların okuldaki karar verme 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. Araştırma modeli gereğince öğretmen ve yöneticilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda Sendika sistemi hakkındaki görüşlerine başvuru alan 3 kadın, 7 erkek olmak üzere Tokat İli Erbaa İlçesinde ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan, müdür ve müdür yardımcısı görevinde bulunan 10 kişi yer almaktadır.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. 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 5'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.

bulunmak mümkündür

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Sendikaların okullarda karar alma süreçlerine etkileri hakkındaki araştırmada aşağıdaki sorular aracılığıyla veriler toplanmıştır:

- ✓ Herhangi bir sendikaya üye misiniz? Bir eğitimci olarak sendika üyeliği konusunda yaklaşımınız nedir?
- ✓ Okullarda yöneticilerin dışında karar alma süreçlerine katılım düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?
- ✓ Sizce sendikalar okullarda etkili oluyor mu? Evetse nasıl (hangi konularda) işlevleri oluyor?
- ✓ Okullarda karar alma süreçlerindeki sendikaların gruplaşmaya yönünde etkileri oluyor mu?
- ✓ Okullarda karar alma süreçlerinde sendikaların eşitlik/adillik yaklaşımına etkisi oluyor mu?
- ✓ Sendikaların okullarda karar alma süreçlerine olumlu ve olumsuz etkileri hakkında örnekler verir misiniz?
- ✓ Sendikaların okullarda karar alma süreçlerine etkisinin olması sizce etik mi? Neden?
- ✓ Sendikaların okullarda karar alma süreçlerine etkisi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir (Olağandır, engellenmeli, faydalı oluyor ya da olmuyor gibi)?
- ✓ Sizce sendikalar okullarda mesleki sorunların çözümüne katkı sağlıyor mu?
- ✓ Sizce eğitimin daha nitelikli hale gelmesi için eğitim sendikalarına ihtiyaç var mı? Neden?
- ✓ Sendikaların okullarda karar alma süreçlerine etkisi konusunda neler önerirsiniz?

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmesi suretiyle veriler toplanmıştır. Bulgular yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde katılımcılardan alınan yanıtlar, çalışmanın amaçlarına göre yorumlanarak ilerlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Sendika Üyeliği Yaklaşımına Dair

Tablo 6. Sendika Üyeliği Yaklaşımına Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendika Üyeliği	Evet, üyeyim.	K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ ,	9
	Hayır, değilim.	K ₁₀ ,	1

Katılımcıların büyük çoğunluğu, sendika üyesi olduğunu belirtmiştir. Sendika üyeliğini destekleyen katılımcılar çoğunlukla diğer iş kollarında da sendikalaşmayı desteklemiştir. Buna yönelik yanıtlardan birisi "Sendika üyeliğim mevcut. Çalışanların talep ve sorunlarının sorumlu ve yetkililere güçlü bir şekilde iletilmesi için sendikalaşmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Bundan dolayı sadece eğitimcilerin değil toplumun tüm

kesimlerinin sendikalara üye olmaları gerekir” şeklindedir (K5). Sendika üyesi olmayan yalnızca bir katılımcı vardır. Üyeliği olmayan katılımcının düşünceleri şu şekildedir: “Hayır, herhangi bir sendikaya üye değilim. Okul yöneticilerinin tarafsızlık ilkesinin gereği olarak sendika üyesi olmalarını doğru bulmuyorum. Öğretmenlerin haklarını savunmaları ve isteklerini daha güçlü bir şekilde dile getirmeleri için herhangi bir sendikaya üye olmalarını destekliyorum ama ülkemizdeki sendikacılık anlayışı ile değil” (K10). Sendika üyeliği olan katılımcılardan bazıları ülkemizdeki sendikacılık anlayışını eleştirmiş ve üyelik dışında pek bir aktivite olmadığını ifade etmiştir. Bu ifadeler “Evet eğitim sendikalarından bir tanesine üyeliğim var. Açıkçası sendikacılık konusunda üyeliğimin dışında bir aktivitem yok. Sendikaların sadece konuştuğunu, pratikte çok da bir faydası olmadığını düşünmekteyim. Bu düşüncemin de temel sebebi sendikacılığı hakkıyla yapmamalarından kaynaklıdır. Amacının öğretmeni ve haklarını korumak olduğunu bilen, siyasi uzantısı olmayan tek bir sendika olmasının daha doğru olacağı kanaatindeyim” şeklindedir (K9).

Bu bilgiler eşliğinde okul yöneticilerinin sendika üyesi olmayı destekledikleri yönünde düşüncelerinin ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Okullarda Karar Alma Süreçlerine Katılma Dair Bulgular

Tablo 7. Okullarda Karar Alma Süreçlerine Katılma Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Okullarda Karar Alma	Okul Kültürüne Göre	K ₁ , K ₆ , K ₉	3
	Sınırlı Düzeyde	K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₇ , K ₁₀	5
	Eksiklikler Var	K ₂ , K ₈	2

Okullarda karar alma süreçlerine dair katılımı ilgili okul kültürüne göre değişkenlik gösterdiği, sınırlı katılım olduğu ve bu konuda eksiklerin olduğu yönünde üç tema ortaya çıkmıştır. Bu temalarla ilgili örnek yanıtlar şu şekildedir: “Okullarda okul ortamına göre bunun değiştiğini özellikle kurum kültürü yerleşmiş okullarda karar alma süreçlerine tüm paydaşlar katılmakta olup, özellikle bu kültürün yerleşmediği okullarda karar alma süreçleri sadece yönetici düzeyinde ilerlemektedir” (K1). “Bu konuda eksikler olduğunu düşünüyorum .bu alanda çalışmalar yapılmalı” (K2). Okulun paydaşlarının tamamının okullardaki karar alma süreçlerine dahil olmaları gerekir bu yönetmelik ve yönergelerle de desteklenmiştir. Ancak uygulama aşamasında yazılanlarla uygunluk görülmemektedir. Yani karar alma sürecinde okul yöneticileri haricindekiler fazla katılmamaktadır (K5).

Okullarda karar alma süreçlerinde yöneticiler dışında katılım konusunda çoğunlukla katılımın yetersiz olduğu yönünde yanıtlar verilmiştir. Katılımın okulların kültürüne göre değiştiğini belirten bireylerin yanında oldukça sınırlı düzeyde katılıma olanak tanındığı yönünde yanıtlar verilmiştir.

Sendikaların Okullarda İşlevlerine Dair Bulgular

Tablo 8. Sendikaların Okullarda İşlevlerine Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikaların Okullarda İşlevi	Etkili	K ₂ , K ₅ , K ₈	3
	Etkili Değil	K ₁ , K ₃ , K ₄ , K ₆ , K ₇ , K ₉ , K ₁₀	7

Katılımcılar arasında sendikaların okullarda etkili olduğunu düşünen daha azdır. Buna yönelik yanıtlardan birisi şu şekildedir: “Evet, etkili oluyorlar. Genellikle sorun olan olguları çözmek yerine birey temelli sorun olan olaylarda işlevleri oluyor ki bu durumun sendikalar açısından çok yetersiz kaldığını düşünmekteyim” (K5).

Katılımcıların çoğunluğu sendikaların okullarda herhangi bir işlevi olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda bazı örnekler şöyledir: “Her okulun kendine has yapısı var. Sendikaların çok etkisi olduğunu düşünmüyorum. Burada etkili olan okul yöneticileri ve onların sendikalarla bağları. Eğer sendikasının emir kulu gibi davranıyorsa yöneticiler, sendikalar okulun iç işlerine de müdahale edebiliyorlar. Ödül alacak personel mesela. Burada önemli olan sendika değil okulun yöneticisi. Adil bir yöneticinin olduğu okullarda sendikalar sınırlarının dışına çıkamadığı gibi okula müdahale etmek gibi bir hadsizlikte bulunamıyor (K4). “Sendikaların okullarda yeterli etkiyi yarattığını söylemek doğru olmaz. Okullarında gerek mesleki gerek sosyal konularda sorun yaşayan öğretmenlerin sorunlarıyla birebir ilgilenmeye çalışıyorlar” (K6).

Sendikaların Gruplaşmaya Etkilerine Dair Bulgular

Tablo 9. Sendikaların Gruplaşmaya Etkilerine Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikaların Gruplaşmaya Etkileri	Oluyor	K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₉	6
	Olmuyor	K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₁₀	4

Okullarda karar alma süreçlerinde sendikaların gruplaşma yönündeki etkileri hakkında 6 katılımcı oluyor, 4 katılımcı olmuyor şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıtlara dair birer örnek ise şu şekildedir: “Herkes her konuda

fikrini söylemekte özgürdür. Benim çalıştığım hiçbir kurumda sendika farklılıkları nedeniyle sorun yaşanmadı. Okullarda yaşanacak bu gruplaşmalar sendika bazlı değil de kişi kaynaklı olabiliyor. Gruplaşmanın olduğu okullarda sendikaların da devreye girmesi olayları güç gösterisi haline getirmekte, uzamaması gereken konuların çok daha karmaşık ve zor çözümler hal almasına neden olabilmektedir” (K9). “Herhangi bir etkileri olmuyor. Çünkü öğretmenler sendikaların bir çoğunun camia içindeki sorunların köklü bir şekilde çözümüne genellikle siyasi bir bakış açısıyla yaklaştıkları için meslektaşlarımız arasında tatmin edici bulunmadığından bu durum gerçekleşiyor” (K8).

Sendikaların Eşitlik Açısından Etkilerine Dair Bulgular

Tablo 10. Sendikaların Eşitlik Açısından Etkilerine Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikalarında Eşitlik Açısından Etkileri	Oluyor	K ₃ , K ₄	2
	Üye Sayısına Göre Değişiyor	K ₂	1
	Olmuyor	K ₁ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀	7

Okul yöneticileri, sendikaların eşitlik açısından etkileri hakkında soruya çoğunlukla olmuyor yanıtını vermiş, oluyor yanıtının yanında üye sayısına göre değişkenlik olabildiği yönünde yanıtlar alınmıştır.

Olmadığı yönünde yanıt veren yönetici “Etkisi olmuyor. Sendikalar 4. Maddede de belirttiğim gibi olayları eşitlik-adalet ilkesinden ziyade, mevcut yönetimin bulunduğu ideolojik çizgiye yakınlığı ile orantılı yaklaşım içerisindedirler” (K8) ifadelerini kullanmıştır. Oluyor şeklindeki yanıt örneği ise “Elbette sonuçta bir karar alınıyor ve bu kararı takip eden yetkili sendika ve diğer sendikalar var. Bunlar bilindiği için alınan kararlar büyük bir titizlikle elden geçiyor” (K3) şeklindedir. Üye sayısına göre değişkenlik hakkında yanıt ise “Üye sayılarına göre temsil edilmektedirler” (K2) olarak görünmektedir.

Sendikaların Okullarda Karar Almada Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Dair Bulgular

Tablo 11. Sendikaların Okullarda Karar Almada Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikaların Okullarda Karar Almada Olumlu ve Olumsuz Etkileri	Derse Katılmama	K ₁	1
	Kendilerini İfade Ediyorlar	K ₂ ,	1
	Hak Savunma	K ₃ , K ₄ , K ₇	3
	Ödüllendirme	K ₅	1
	Değişken Fikrim Yok	K ₆ , K ₈ , K ₉ K ₁₀	3

Sendikaların olumlu ya da olumsuz etkilerine dair farklı kategoriler ortaya çıkmıştır. Bunlar; derse katılmama, kendilerini ifade ediyorlar, hak savunma, ödüllendirme, değişken, fikrim yok şeklinde sıralanmaktadır. Yanıtlara dair bazı örnekler ise şöyledir: “Özellikle bu dönem için öğretmenlik meslek kanunu eylemleri bazında bazı sendikaların derse 1 saat katılmama bazılarının ise tüm gün eylem kararları bulunmakta olup burada bile bir birliktelik sağlanmamaktadır ve de öğrencilerin hakkı gasp edilmektedir (K1). “Sendikalar birlikte hareket etmektense sürekli birbirleri ile uğraşmaktalar. Bu durum da sendikacılık faaliyetlerinde özellikle etkin olan kişiler arasında çeşitli sorunlar ortaya çıkarmakta. Öğretmenlerin bir kısmı sadece sendikasının fikirleri desteklemek adına kırıncı olmakta, bu da okul içi birlik ve beraberliğe zarar vermektedir” (K9).

Sendikaların Okullarda Karar Alma ve Etiğe Dair Bulgular

Tablo 12. Sendikaların Okullarda Karar Alma ve Etiğe Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikaların Okullarda Karar Almaya Etkileri Etik Mi?	Etik	K ₁ , K ₂ , K ₄	3
	Etik Değil	K ₃ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀	7

Okul yöneticilerinin sendikaların karar alma süreçleri hakkındaki yanıtlarında etik olduğunu belirten kişi sayısı 3, etik olmadığını belirten kişi sayısı ise 7 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamdaki yanıtlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

“Tabi ki biz eğitimcilerin hakkının okul çalışanı olarak savunulması etikdir. Sonuç olarak bizler de birer eğitim gücü emekçileriyiz” (K1). “Ortak karar alındığı sürece etik olabilir” (K2).

“Etik değil çünkü; genellikle bu süreçlerde yetkili sendikaların görüş ve fikirleri ağır basıyor” (K3). “Ben sendikaların okullardaki karar alma süreçlerine etkilerini etik bulmuyorum. Okullar kararlarını kendi iç dinamiklerine göre ve iç paydaşları arasında almaları gerekir. Dışarıdan olan müdahaleler yanlış neticeler verebilir. Sendikaların etkisiyle alınan kararlar duygusallıktan ve okulun gerçeklerinden uzak olabilir. Alınan bu karar okulun kararı değil sendikanın kararı yani diktası olmuş olacaktır. Bundan dolayı sendikaların okulların alacakları kararlara müdahale etmelerini doğru bulmuyorum” (K5). “Sendikacılığın çalışanlar için mutlak olmasını savunan biriyim

ama bizim ülkemizde sendikacılık particilikle eş değer tutulduğu için etik sınırların dışına çıkmaktadır” (K6). “Hiçbir şekilde etik bulmuyorum. Çünkü sendikaların diğer konularda olduğu gibi karar alma süreçlerinde de samimi ve adil olduklarını düşünmüyorum” (K8).

Sendikaların Okullarda Karar Alma Süreçlerindeki Varlığına Dair Bulgular

Tablo 13. Sendikaların Okullarda Karar Alma Süreçlerindeki Varlığına Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikaların Okullarda Karar Alma Süreçlerindeki Varlığı	Yetersiz	K ₁ , K ₆ , K ₁₀	3
	Olağan	K ₂	1
	Engellenmeli	K ₃ , K ₅ , K ₈ , K ₉	4
	Okula Müdahil Olmamalı	K ₄ K ₇	2

Sendikaların okullardaki karar alma süreçlerinde yetersiz kaldığı, olağan olduğu, engellenmesi gerektiği, okulla ilgili süreçlere müdahil olmaması gerektiği yönünde yanıtlar verilmiştir. Her kategori için örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Yetersiz: Olması gerekir mi? Evet. Ama bizim ülkemizde maalesef sendikacılık yanlış uygulanıyor bu da çalışanlar için faydadan çok faydasızlığa dönüşüyor (K6).

Olağan: “Olağandır” (K2).

Engellenmeli: “Mevcut uygulama çok fazla faydalı olmuyor. Ancak bizim ülkemizde de zamanla olgunlaşma yaşanacak ve sendikacılık istediğimiz gibi olacaktır. Dolayısıyla sendikalar karar alma süreçlerinden engellenmemeli ancak zaman içerisinde olgunlaşarak sendikaların görüşlerini dikta ettiği bir vakadan sıyrılıp sendikaların görüşlerinin alındığı bir geçiş sürecine evrilmemiz gerekir” (K5). “Kesinlikle engellenmelidir. Ne okul yöneticilerinin seçiminde ne de karar alma sürecinde hiçbir şekilde etkisi olmamalı. Sendika referansı ile kurumlara atanan kişiler okullarda bağlı bulunduğu sendikanın amaçlarını gütmekte veya o sendikanın fikirleri doğrultusunda hareket etmeye kendisini mecbur hissetmektedir. Buda okullarda farklı sendikalardan olan kişilerle çatışmalara sebebiyet vermektedir” (K9).

Doğal işlere müdahil olmamalı: “Okulun doğal olan işlerine müdahil olamaz, olmamalı. Ders programı, nöbet, ders dağılımı, ödüllendirme, görevlendirme vs. Bunları okul kendi içinde halletmeli” (K4). “Okullarda kararlar alınırken kendi iç dinamikleri içerisinde karar almalılar. Sendikalar bu kararlara dışarıdan müdahale etmemeliler. Bu durumun okul yöneticisini zor duruma sokacağını ve öğretmenlerin okul yöneticisini basiretsiz olarak tanımlayabileceğini ve okul yöneticisine olan güvenini sarsacağını düşünüyorum” (K7).

Sendikalar ve Mesleki Sorunların Çözümüne Dair Bulgular

Tablo 14. Sendikalar ve Mesleki Sorunların Çözümüne Dair Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikalarında Eşitlik Açısından Etkileri	Hayır	K ₁ , K ₆ , K ₈ , K ₁₀	4
	Evet	K ₃	1
	Evet ama yetersiz	K ₂ , K ₄ , K ₅ , K ₇ , K ₉	5

Okul yöneticilerinden yalnızca bir tanesi sendikaların mesleki sorunların çözümüne katkı sağladığını belirtmiştir. 4 okul yöneticisi çözüme katkı sağlamıyor derken 5 okul yöneticisi ise evet ama yetersiz şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Hayır: “Birliktelik sağlanamadığı için mesleki bağlamda sorunların şimdilik çözüme kavuşturulamadığı aşikar (K1). “Kesinlikle çözüm sağlamıyor. Genel yönetimin uygulamalarını destekleyen sendikalar çalışanların haklarını yönetime karşı savunamazlar diye düşünüyorum. Sendikacılık muhalif olmayı gerektirir. İşin doğasında bu var” (K6). “Sendikalar mesleki sorunlardan ziyade ekonomik sorunlarla ilgilenir gibi görüldüğü için mesleki sorunların çözümüne katkı sağlamıyor” (K10).

Evet: “Evet mesleki sorunların çözümünde bence sendikalar en önemli yere sahip” (K3).

Evet Ama Yetersiz: “Evet ama yetersiz kaldığını düşünüyorum” (K2). “Bazı sorunların çözümüne katkı sağlayabiliyorlar. Yöneticinin adil olmayan davranışlarına karşı bir duruş olarak yer alabiliyorlar. Genel olarak değerlendirdiğimde çok çözüm ürettiklerini düşünmüyorum. Çözüm üretebilecek kapasitesi olanın da yetkisi ve gücü yok. Bu ikisi arasına sıkışıp kalmışız” (K4). “Yeterli düzeyde olmasa da mesleki sorunların çözümüne dönük katkı sağlıyor. Örneğin yeterli olmasa bile Öğretmenlik Meslek Kanununun çıkartılmış olması buna bariz bir örnektir” (K5). “Az da olsa katkı sağladığını düşünüyorum. Okullarda yaşanan mesleki sorunlarda sendikalar yardımcı olmaya çalışıyorlar. Ve bu sorunların çoğu olumlu sonuçlanıyor” (K7). “Eğer sendikalar birbirleriyle uğraşmayı bırakıp öncelikli olarak eğitim konusunu önceliğine alsa, mesleki sorunları belirlenip çözüm yolları bulmaya çalışsa tabii faydası olabilir. Şunu da belirteyim bazen bireysel olarak muhattap alınmadığımız durumlar

olduğunda sendikalar üye sayısına göre caydırıcı olabiliyor. Bazen de çeşitli açıklamalar ile kamuoyu oluşturup sesini duyurarak farkındalık oluşturması da mesleki sorunların çözülmesinde önem arz etmekte” (K10).

Okul yöneticilerinin sendikaların mesleki sorunların çözümüne yeterince katkı sağlamadığı konusunda neredeyse görüş birliği olduğu söylenebilir.

Eğitimin Niteliğinin Artması İçin Sendikalara Neden İhtiyaç Olduğuna Dair Bulgular

Tablo 6. Sendikalara Neden İhtiyaç Olduğuna Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitimin Daha Nitelikli Hale Gelmesi İçin Sendikalara İhtiyaç Var mı?	Paydaş Katılımı	K1, K4, K7	3
	Yapısal Değişiklik	K2, K9	2
	Sesini Duyurma Kanalı	K3, K5,	2
	İhtiyaç Yok	K6, K8, K10	3

Okul yöneticilerinin verdiği yanıtlarda ortaya çıkan 4 temaya dair örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Paydaşların Katılımı: “Eğitim çalışanlarının haklarının eksikliğinden eğitim kısmına dahi girilemiyor. Eğitimin daha nitelikli olması için öncelikle eğitimcilerin ihtiyaçlarının giderilmesi daha doğru olacaktır devamında ise tüm paydaşların eğitime katılması ve sistemin eksiklerinin giderilmesi için paylaşım yapılması gerekmektedir” (K1). “Eğitimin daha nitelikli ve istenen düzeye ulaşmasının en önemli ayağı öğretmendir. Öğretimde özlük hakları ve sosyal hakları iyi olursa istenen verimi gösterebilir. Öğretmenlerin bu haklardan en iyi şekilde yararlanmasını sağlayacak ve öğretmenlerin haklarını savunacak en etkili kurumda sendikalar” (K7).

Yapısal Değişiklik: “Var ama bazı yapısal değişikliklerin olması gerekiyor” (K2). “Her zaman ihtiyaç var, yazdıklarından sendikacılığa karşı birisiymişim gibi bir algı oluşmasın. Eğitim bir süreçtir, uzun bir maratondur, bu yolda sendikalarda önemli yapıtaşlarındandır. Lakin aynı amaca hizmet ettiği sürece, yoldan çıkıp bireylere zarar vermedikçe, birlikteliği bozmayıp ayırtırmadıkça” (K9).

Sesini Duyurma Kanalı: “Evet öğretmenlerin sesini, şikayetlerini bir üst makama duyurmada kesinlikle ihtiyaç var. Çünkü öğretmenler çalışma sahasında sorunlarla doğrudan yüz yüze geliyor ve mevcut durumları duyurmak adına kullanabileceği en etkili kanalın sendikalar olduğunu düşünüyorum” (K3). “Kesinlikle ihtiyaç. Çünkü sendikaların temel görevi temsil ettiği çalışan grubunun taleplerinin karşılanmasını sağlamaya ve sorunlarını gidermeye dönük çalışmalar yapmaktır” (K5).

İhtiyaç Yok: “Eğitimin daha nitelikli hale gelmesi için sendikalara ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sendikalar siyasi partiler gibi çalıştığı için eğitimin niteliklerini düşünmek arka planda kalıyor” (K10).

Sendikaların Okullarda Karar Alma Süreçlerindeki Etkileri İçin Önerilere Dair Bulgular

Tablo 16. Sendikaların Okullarda Karar Alma Süreçlerindeki Etkileri İçin Önerilere Dair Bulgular.

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sendikalara Karar Alma Süreçleri ile İlgili Öneriler	Birlikte hareket etme	K1, K2, K3, K6 K8, K10	6
	Özlük Hakları	K4, K5	2
	Müdahil Olmamalı	K7, K9	2

Okul yöneticilerinin verdiği yanıtlarda sendikaların birlikte hareket etmesi yönündeki öneriler ön plana çıkmıştır. Buna yönelik yanıtlar paylaşıldığı gibidir: “Öncelikle tek çatı altında birleşmeli ve gerçekten siyasallıktan uzaklaşılmalı birlikten kuvvet doğar cümlesinin içeriği ortaya çıkarılmalıdır. Birliktelik sonrası güç oluşacak olup karar alma da daha özgün sonuçlar ve katılımlar olacaktır” (K1). “Tüm sendikalar bu karar süreçlerinde bulunmalı ki doğru karar çıksın” (K3). “Sendikaların okullarda karar alma süreçlerinde etkili olabilmeleri için A sendikası B sendikası karar alıyor demeden öğretmenler ya da okul için faydalı olabilecek kararlarda birlikte hareket etmelidirler” (K10).

Öğretmenlerin özlük haklarına odaklanma, sendikalara öneriler arasındadır ve örnek yanıtlar şu şekildedir: “Sendikalar öğretmenin özlük hakları için mücadele etsinler. Hak kayıpları var onlar için mücadele versinler. Okullardaki kararları izlesinler. Kararlar yanlış alınıyorsa yasal yollardan dile getsinler. Okulları bölecek uygulamalar içerisinde olmasınlar. Yöneticilere üye sayısını artırma konusunda baskı kurmaya çalışmasınlar” (K4).

Verilen yanıtlarda son olarak sendikaların sürece müdahil olmaması önerilmiştir. Bu yanıtlardan bazıları şöyledir: “Okulların karar alma mercii okul yöneticileridir. Sendikaların okul yöneticileri seçilirken fazla müdahil olmamaları gerektiğini düşünüyorum. Seçilecek yöneticilerin öncelikle hangi sendikaya mensup olduklarına değil; liyakat, hak, adalet, eşitlik ilkelerine sahip kişilere öncelik verilmesi gerekir” (K7). “Önceki yıllarda olsa sendikaların okullarda oldukça etkili olduğunu söyleyebilirdim. Günümüzde bir çok sendika kuruluş amacından uzaklaştığı için bende dâhil olmak üzere öğretmenler tarafından çok kabul görmemekte”.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Eğitim, bir toplumun bugünü ve geleceğini belirlediği için okullar toplumdaki en önemli kurumlar olarak görünmektedir. Bu durum okullarda verilen kararların önemini artırmaktadır. Sendikaların okullardaki karar alma süreçlerine müdahil olmaları, eğitim süreçlerindeki güncel tartışma konularından birisidir. Çalışma kapsamında öncelikle sendikacılık hakkında inceleme yapılmıştır. Türkiye'de sendikalaşma oranlarının 2000'li yıllardan itibaren hızlı bir şekilde düştüğü yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

10 farklı okul yöneticisinin katılımıyla yapılan mülakat görüşmelerinde 1 katılımcı hariç herkesin sendika üyesi olduğu görülmüştür. Okullarda karar alma süreçlerine katılım hakkında ulaşılan sonuçlara göre çoğu okulda okul yöneticileri etrafında ilerleyen süreçler vardır ve katılım sınırlıdır. Buna paralel olarak katılımcılar sendikaların okullarda karar alma süreçlerinde yeterince etkili olmadı yönünde yanıtlar vermiştir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre sendikaların gruplaşmaya olan etkileri konusunda bir fikir birliği yoktur. Sendika üyelik durumuna göre gruplaşma yönünde etkilerin olduğu ya da olmadığı şeklinde yanıtlar verilmiştir. Ayrıca çalışmada sendikaların okullarda karar alma süreçlerinde eşitlik/adillik şeklinde bir etkisi olmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Sendikaların okullarda karar alma süreçlerindeki etkilerine dair inceleme neticesinde derse katılmama, kendini ifade etme, öğretmenlerin haklarını savunma, ödüllendirme gibi süreçlerde etkilerin gözlendiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından bir tanesi de sendikaların okullarda karar alma süreçlerindeki varlığının etik olmadığı düşüncesinin ağırlıkta olmasıdır.

Ulaşılan sonuçlara göre sendikaların okullarda karar alma süreçlerindeki varlığı yeterli değildir ve eğitimcilerin çoğu sendikaların okullarda karar alma süreçlerine katılımının engellenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada özellikle okulun kendi içindeki uygulamalara müdahil olunmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre sendikaların mesleki sorunların çözümüne etkileri yetersiz düzeydedir. Buna paralel olarak eğitimin daha nitelikli olması noktasında sendikalara gerek olmadığı yönünde yanıtlar ortaya çıkmıştır. Sendikaların eğitimin niteliğine katkı sağlaması tüm paydaşların katılımına olanak verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Sendikaların ideolojik yaklaşımlar ve siyasi ilişkilerin etkisiyle birlikte hareket etmemeleri, öğretmenlerin özlük haklarını yeterince savunmadıkları düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Sendikaların okullarda karar alma süreçlerindeki etkileriyle ilgili olarak birlikte hareket etmeleri önerilmiştir.

Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlar eşliğinde aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

- ✓ Sendikaların sendikal davranış ve etkilerinde siyasal söylemlerden uzak durmalıdırlar.
- ✓ Okullarda sendikal sendikasız şeklinde gruplaşmanın olmaması gerekmektedir.
- ✓ Sendikaların sendikası olmayan idarecilere sendikası olanlar gibi davranması gerekmektedir.
- ✓ Sendikaların sendikal faaliyetlerinde okula ilişkin olumlu ve katkı sağlayıcı rol almaları sağlanmalıdır.
- ✓ Sendikası olmayan idarecilerin okullarının dezavantajlı durumların olmaması gerekmektedir.
- ✓ Sendikalar okulun karar alma sürecinden çok mesleki sorunların çözümüne odaklanmalıdır.
- ✓ Okuldaki karar alma süreçlerinde sendikaların etkisi olacak ise bunu sendikal, sendikasız veya farklı sendikal ayrımı yapılmadan birliktelik içinde yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akar, H. ve Ersü, A.A. (2020). Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin incelenmesi. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (2), 50-67.

Akçan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 1101-1119.

Avcı, Y.E. (2021). Milli eğitim kararlarında sendikal etkiler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (79), 1235-1247.

- Aydın, R. ve Soydan, M. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 331-364.
- Bacak, B. ve Kara, Ö.D. (2009). Küresel yoksulluğun önlenmesinde sendikaların rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 83-98.
- Baysal, A. (2020). Sendikaların işçi ve işveren ilişkileri üzerindeki rolünün Türkiye'de sendika yöneticilerinin iş başarısına ve sendikal bağlılığa etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.*
- Çaltak, U. (2019). Eğitim politikalarına etkisi açısından Almanya'da ve Türkiye'de eğitim sendikacılığı. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.*
- Dilbaz, E. ve Erkıılıç, T.A. (2021). Eğitim sendikalarının tüzüklerinde belirtilen amaç ve faaliyetler açısından değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 241-261.
- Eraslan, L. (2012). Türkiye'de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 1-16.
- Erdem, A.R. (2001). İlköğretim yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğitim sendikalarından gerçekleştirilmesini istedikleri mesleki beklentiler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 36-47.
- Gökalp, İ.E. (2013). İletişim teknolojileri ve sendika. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 63-74.
- Gürkan, B.E. (2012). Uluslararası çerçeve anlaşmalar ve sendikalar. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4, 233-262.
- Karaman, H.G. ve Erdoğan, Ç. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 123-140.
- Köse, S. (2017). Sendikal bağlılık ve bir alan araştırması. *Asya Studies*, 1, 67-81.
- Köylü, D. ve Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 279-299.
- Kumaş, H. (2017). İşverenlerin sendika üyeliğine bakışları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 8 (1), 1-45.
- Özkiraz, A. ve Talu, N. (2008). Sendikaların doğuşu, Türkiye ve Batı Avrupa ülkeleri karşılaştırması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 108-126.
- Salık, H. ve Menekay, M. (2021). Covid-19 sürecinde eğitim çalışanlarının sendikal beklentilerinin sendikal bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 8 (69), 1240-1247.
- Selamoğlu, A. (2003). İşçi sendikacılığında yeniden yapılanma ve örgütlenme modeli. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 63-98.
- Tamer, M.G. (2021). Sivil toplumdan sivil toplum kuruluşlarına: Trabzon eğitim sendikaları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 249-263.
- Taş, H.Y. (2012). Toplumsal sınıfların değişim sürecinde sendikalar ve sendikaların geleceği. *Emek ve Toplum Dergisi*, 1 (1), 60-80.
- Türk Dil Kurumu, www.tdk.gov.tr , Erişim Tarihi: 31.10.2022.
- Yaşar, Ö. ve Çalık, T. (2022). Eğitim sendikalarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Yazgan, P. (2021). Eğitim ve bilim emekçileri sendikasının toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programlarının katılımcı görüşleri yoluyla değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 19 (73), 49-70.
- Yenihan, B. ve Ün, Ç.B. (2019). Sendika içi demokrasi üzerine bir karşılaştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (33), 302-333.
- Yıldırım, E. ve Uçkan, B. (2012). İşverenlerin sendikasızlaştırma modelleri ve Türkiye örneği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 2, 163-184.
- Yiğit, Y. (2013). 6356 sayılı sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanununa göre işçi sendikası üyeliğinin kazanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11 (22), 31-68.
- Yüçetürk, E.E. (2012). İşyerlerinde yıldırma eylemlerini önlemede sendikaların rolü. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4, 41-72.



Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının İncelenmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması

Examination Of Teachers' Perception Of Organizational Silence: A Phenomenology Study

ÖZET

Örgütsel sessizlik, bir örgütün karşı karşıya olduğu önemli sorunlara yanıt olarak çok az şey söyleme veya çok az şey yapma gibi kolektif düzeyde bir olguyu ifade etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı ise öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sessiz kalmalarının nedenleri ve sonuçları hakkında görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik model kapsamında olan araştırmada veriler araştırmacıların literatür bulgularına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak geliştirdikleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu incelenen probleme tabii olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilecek şekilde Siirt ilindeki farklı kademelerdeki okullarda görev yapmakta olan 15 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin en önemli sessiz kalma nedeni olarak dışlanmaya işaret ettikleri, bunun dışında öğretmenlerin ilişkileri zedelemekten korkma, önceki deneyimler, yöneticilere güvenmeme, bilgi eksikliği ve mobbinge maruz kalma gibi gerekçelerle de sessiz kalmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenler tarafından örgütsel sessizliğin neden olduğu sonuçlara ilişkin en sık dile getirilen görüşler arasında sorunların büyümesi, ilerlemeyi ve gelişmeyi engelleme, mutsuzluk, performans düşüklüğü, işten ayrılmaya niyeti ve güvenin azalması yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Sessizlik, Örgütsel Sessizlik, Öğretmen

ABSTRACT

The main purpose of this research is to reveal teachers' views on organizational silence. In this direction, the opinions of teachers about the reasons and consequences of their silence were examined. In the research, which is within the scope of the phenomenological model, one of the qualitative research methods, the data were obtained by using the semi-structured interview form developed by the researchers based on the literature findings and the opinions of the field experts. The study group of the research consisted of 15 teachers working in schools at different levels in the province of Siirt, in a way to reflect the diversity of individuals who may be a party to the examined problem at the maximum level. Content analysis technique was used to analyze the data obtained from teachers. At the end of the study, it was determined that teachers pointed to exclusion as the most important reason for staying silent, and they preferred to remain silent for reasons such as fear of damaging relationships, previous experiences, distrust of administrators, lack of knowledge and exposure to mobbing. On the other hand, among the views most frequently expressed by teachers regarding the consequences of organizational silence, there were growth of problems, inhibition of progress and development, unhappiness, low performance, intention to leave the job, and decreased confidence.

Keywords: Silence, Organizational Silence, Teacher

GİRİŞ

Dikkat çekici bileşeni insan olan örgütler, farklı amaçlara ulaşmak için kurulmuş yapılardır (Köse ve Köse, 2019). Günümüzde örgütler, çalışanlarından her zamankinden daha sorumlu ve yenilikçi olmalarını ve örgütsel konular ve sorunlar hakkında konuşmalarını beklemektedir (Poorsoltani vd., 2016). Ancak çalışanlar çeşitli gerekçelerle örgütsel konular ve sorunlar hakkında konuşmaktan geri durmakta ve sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bireyler konuşarak, dahil oldukları örgüt içindeki örgütün politikaları, prosedürleri, kimliği ve kuralları hakkında bilgi sahibi olurlar. Kimi zaman da sessiz kalarak zor veya sinir bozucu durumlardan kaçınırlar. Bu durumda örgütsel sessizlik oluşmaktadır (Girgin ve Gümüşeli, 2021). Pinder ve Harlos (2001), bir örgütte çalışanların sessizliğini işgörenlerin durum ve örgütsel olaylarla ilgili samimi ve doğru beyanlarını bu durumları etkileyebilecek bir konumda bulunanlara iletmeyi reddetmesi olarak değerlendirmektedir. Başka bir tanımda, Nikmaram ve arkadaşları (2012), örgütsel sessizliği, bireylerin örgütün karşı karşıya olduğu sorun ve sorunlara yanıt vermede çok az katılımının olduğu kolektif bir olgu olarak tanımlamaktadır. Örgütsel sessizlik, bir örgütün karşı karşıya olduğu

Erdal Güzel¹
Duygu Güzel²
Murat Yıldırım³
Mahmut Salih Taşpınar⁴

How to Cite This Article

Güzel, E., Güzel, D., Yıldırım, M. & Taşpınar, M.S. (2023). "Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısının İncelenmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6206-6212. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68695>

Arrival: 02 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Müdür Yrd., MEB, Batman, Türkiye. ORCID:0000-0002-5311-9705

² Öğretmen., MEB, Batman, Türkiye ORCID:0000-0001-8468-585X

³ Müdür Yrd., Batman, Türkiye ORCID:0000-0003-3427-5830

⁴ Öğretmen., Batman, Türkiye ORCID:0000-0002-1460-5874

önemli sorunlara yanıt olarak çok az şey söyleme veya çok az şey yapma gibi kolektif düzeyde bir olguyu ifade etmektedir (Henriksen ve Dayton, 2006). Morrison ve Milliken' (2000) göre örgütsel sessizlik, bir kuruluşun veya endüstrinin karşı karşıya olduğu önemli sorunlara veya sorunlara yanıt olarak çok az şey yapma veya çok az şey söyleme olgusunu ifade etmek için kullanılan bir terimdir.

Bir sistemde bir sessizlik sistemi güçlendirildiğinde, organizasyonda var olan farklı görüşler, fikirler, tercihler ve hedefler yorum yapmaya teşvik edici olmayacaktır; dolayısıyla böyle bir sistem, hedeflerine tam olarak ulaşamayan ve deneyimlerden ders çıkarmaya çalışmayan bir sürece girmektedir. Aslında böyle bir sistem, sessizliğin örgütsel karar alma ve değişim süreçlerindeki olumsuz etkilerini pekiştirecek şekilde yakalanmıştır (Duncan, 1979). Yorum yapma insanların üst bilişsel süreçleri arasında yer almaktadır (Gültekin, 2021; Gültekin, 2022). Söz konusu sistem insanların üst bilişsel süreçlerinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle örgüt yönetimleri, büyük yönetsel riskleri hissetmelidir; çünkü örgütsel sessizliğin örgüt için onarılamaz sonuçları bulunmaktadır (Rahimi ve Zaheri, 2020). Çalışanlar, iş yerlerinin başarısında önemli bir rol oynar ve onların davranışları ve bakış açıları, bir kuruluşun kaderi üzerinde kritik etkilere sahiptir. Örgütsel sessizlik, örgütlerde çalışanların örgütle ilgili bilgileri ve düşünceleri kasıtlı olarak saklaması sonucu ortaya çıkan bir olgudur. Sessizliğin kullanılmasıyla, organizasyon üyeleri şirketin büyümesi ve ilerlemesi için kritik olabilecek bilgileri saklayabilirler. Örgütsel sessizlik meydana geldiğinde, örgütsel başarı ve çalışanların kendileri üzerindeki etkiler de dahil olmak üzere çok sayıda etki meydana gelmektedir (Christian, 2020). Bir çalışanın sesi, bir kuruluşun içindeki veya dışındaki kişilere fikirleri, endişeleri, bilgileri veya görüşleri ifade etme girişimleri olarak tanımlanabilir; sessizliğin arkasındaki motivasyon, örgütsel sessizlik söz konusu olduğunda analiz edilmesi gereken en anlamlı mesaj olmasına rağmen, sesin yokluğu sessizlik olarak kabul edilir (Brinsfield, 2013). Amaçlı sessizliğin kullanılmasıyla, çalışanlar, kurumsal büyüme ve başarıya zarar verebilecek bilgileri toplu olarak saklarlar (Bagheri vd., 2012). Bu nedenle, örgütsel sessizlik, çalışanlardan birinin görünüşte değerli bilgilere, görüşlere, endişelere veya fikirlere sahip olduğu ve bu bilgileri saklamayı seçtiği bir durum olarak kabul edilebilir (Brinsfield, 2013).

Çalışanların sessiz kalma motivasyonlarına göre kategorize edilen örgütsel sessizlik çeşitleri mevcuttur. Van Dyne ve arkadaşlarına (2003) göre, çalışanların sessizlik için ayırt edilebilir üç nedeni vardır: Kabullenici sessizlik, korunmacı sessizlik ve koruma amaçlı sessizlik. Kabullenici sessizlik, ilgisizlik ya da pasiflik tercihinden kaynaklanan sessizlik olarak düşünülebilir; kabullenici sessizliğe bürünen bir çalışan, muhtemelen örgütsel normlara veya standartlara uymayı daha çok önemser (Bagheri vd., 2012). Korunmacı sessizlik, çalışanların konuşmanın sonuçlarından korktukları için kasıtlı olarak bilgileri sakladıkları durumları tanımlanır (Beheshtifar vd., 2012). Kabullenici sessizliğin aksine, korunmacı sessizlikte çalışanlar daha kasıtlı ve proaktif çünkü çalışanlar sessizliğin alternatifini değerlendirerek kendilerini potansiyel olumsuz sonuçlardan koruma yöntemi olarak sessiz kalmayı seçmektedir. Son olarak, çalışanlar, başkalarının veya kuruluşun yaşamları veya durumları için daha büyük bir olumlu fayda sağlama niyetiyle koruma amaçlı sessizliğe girerler; koruma amaçlı sessizlik, grubun esenliğini teşvik eder ve yalnızca kendisi için endişelenmekten ziyade başkaları için endişe ile motive edilir (Bagheri vd., 2012).

Eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulan okullar da eğitim örgütleri olarak değerlendirilmektedir (Köse ve Köse, 2019). Okullar işbirliği ve sosyal ilişkilerin en üst düzeyde olduğu örgütlerdir. Bu nedenle örgütsel sessizlik, bir iletişim ve etkileşim organizasyonu olarak nitelendirilebilecek okullar için çok ciddi bir sorundur. Bunun nedeni, farklı alanlardan pek çok öğretmenin bir arada çalıştığı okulların, özellikle kendi alanlarını ilgilendiren konularda öğretmenlerden aktif olarak yararlanamamaları ve onları suskunluğa sürüklemesidir (Ayduğ vd., 2017). Dolayısıyla eğitimin amaçları, okulların görevleri, öğretme-öğrenme süreci, bu süreçle ilgili öğretim ilke ve yöntemleri, öğretmen rolleri olarak bilinmektedir (Alkayış, 2022). Bu nedenle okullar eğitim açısından vazgeçilmez kurumlar olarak ifade edilebilir. İnsanlar okullar ve eğitim sayesinde yapıp etmelerini gerçekleştiren bir varlıktır (Alkayış, 2020). Okullar eğitimin genel ve özel amaçlarına insanlar aracılığıyla ulaşmaya çalışırlar. Okullarda çalışan insan kilit unsur olarak kabul edilir. Bu bakımdan diğer örgütler için büyük önem taşıyan insan, eğitim örgütleri olan okullarda çok daha önemli bir unsur olarak görülmektedir (Köse ve Köse, 2019). Çünkü olumlu ya da olumsuz sonuçların insan ilişkilerine etkisi okullarda daha çok yaşanmakta, okullarda bilgi paylaşımının ve insanlar arasındaki uyumun önemi her geçen gün artmaktadır. Fakat okul yönetimleri başarılı olmak için okullardaki tüm çalışanlarla daha barışık olunması konusunda bilgili olsalar da bazen bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmenlerin susmalarını tetikleyebilmektedir (Çakıcı, 2007). Bu çalışma ise öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sessiz kalmalarının nedenleri ve sonuçları hakkında görüşleri incelenmektedir. Bu temel amaçtan hareketle çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

- ✓ Öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşamalarının nedenleri nelerdir?
- ✓ Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin ortaya çıkardığı sonuçlar hakkında görüşleri nelerdir?



Örgütsel sessizlik davranış genellikle örgütün bir bütün olarak yayılma ve sızma eğiliminde olan bir davranış türü olarak görülmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkacak sonuçların giderek örgütü olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Özellikle kişilerarası etkileşimin önemli olduğu okullarda sessizliğin bu ilişkileri olumsuz etkileyebileceği ve okulun işleyişine zarar verebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerin sessiz kalma eğilimlerinin, bu eğilimin nedenlerinin ve sonuçlarının araştırılmasının iletişimsel normların örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Öğretmenlerin sessiz kalmalarının nedenleri ve sonuçları hakkında görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji, amacı araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmaksızın var olan durumu olduğu gibi ortaya koymak olan bir çalışmadır. Fenomenoloji çalışmaları, genellikle karmaşık sosyal fenomenler hakkında içgörü sağlamak ve araştırmacının "neden?" ve "nasıl?" sorusuna yanıtı sağlamak için kullanılır (Yin, 2013). Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını, nedenlerini ve sonuçlarını incelemek için birden fazla bireysel katılımcının görüşleri değerlendirileceği için fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu incelenen fenomene taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtacak şekilde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Siirt merkez ilçelerinde bulunan farklı kademelerdeki okullarda görev yapmakta olan 15 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma grubunun demografik dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Dağılımı

Demografik Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	6
Yaş	25-30	5
	31-40	9
	41-50	1
Eğitim	Lisans	12
	Yüksek Lisans	2
	Doktora	1
Medeni durum	Evli	13
	Bekar	2
Kıdem	1-5 yıl	5
	6-10 yıl	9
	11 yıl ve üzeri	1

Çalışma grubunun demografik dağılımına bakıldığında 9 katılımcı kadın 6 katılımcı erkektir. Bunun yanında katılımcıların 5'i 25-30, 9'u 31-40 ve 1'i 41-50 yaş aralığındadır. Eğitim durumu açısından bakıldığında katılımcıların 12'si lisans, 2'si yüksek lisans ve 1'i doktora düzeyinde eğitim görmüştür. Katılımcıların 13'ü evli 2'si bekârken 5'i 1-5 yıl 9'u 6-10 yıl ve 1'i 11 yıl ve daha üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Araştırmada veriler, literatür verileri ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle öğretmen sessizliği ile ilgili yazınsal çalışmalar incelenmiş ve ardından soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan seçilen sorular ile taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formu alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve ardından iki öğretmenle informal görüşmeler yapılmıştır. İnfomal görüşmelerin ve alan uzmanının geri bildiri ile görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada belirlenen öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış ve gönüllü katılım ilkesine uygun hareket edilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırmanın amacı ve sorularla ilgili öncelikle açıklama yapılmış daha sonra görüşmeye geçilmiştir. Her bir görüşme ortalama 35 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Kaydedilen ham veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Yaşamalarının Nedenleri

Çalışma kapsamında öncelikle öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin buna ilişkin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Yaşama Nedenleri

Tema	Kodlar	f
Örgütsel Sessizlik Nedenleri	Dışlanma	14
	İlişkileri zedelemekten korkma	12
	Önceki deneyimler	10
	Yöneticilere güvenmeme	8

	Bilgi eksikliği	5
	Mobbinge maruz kalma	5

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler en önemli sessiz kalma nedeni olarak dışlanmayı (f=14) işaret ettikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmenler ilişkileri zedelemekten korkma (f=12), önceki deneyimler (f=10), yöneticilere güvenmeme (f=8), bilgi eksikliği (f=5) ve mobbinge maruz kalma (f=5) gibi gerekçelerle de sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Öğretmenler bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

K2: “Çoğu zaman görüş ve düşüncelerimden dolayı okulda dışlanmaktan korktuğumdan sessiz kalıyorum.”

K6: “Görüşlerimin aykırı olma ihtimali arkadaşlarla ilişkilerimi zedeleyebileceği kaygısını oluşturuyor. Bu kaygı sessiz kalmamda etkili oluyor.”

K10: “Bu konuda çok dertliyim açıkçası. Çünkü daha önce okuldaki bir konu veya sorunla ilgili görüşlerimi açıkladığımda çok olumsuz tepki gördüm. Yaşadığım bu olumsuz deneyim benim bundan sonraki olaylarda sessiz kalmayı tercih etmemi sağladı.”

K13: “Bunun birçok nedeni var aslında. Öncelikle ben yöneticilerimin bize karşı samimi olduğunu düşünmüyorum ve onlara güvenmiyorum. Ayrıca aykırı görüşlere tahammül edebileceklerini düşünmüyorum. Aykırı görüşler sonrasında mobbinge maruz kalma ihtimalim olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle sessizliği tercih ediyorum.”

K15: “Okulda yaşanan bir sorun hakkında bilgi sahibi olmadan görüş ve düşünce belirtmek bana çok doğru gelmiyor. Bu nedenle bilgi sahibi olmadığım konularda susmayı yeğliyorum.”

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğin Ortaya Çıkardığı Sonuçlar Hakkında Görüşleri

İkinci olarak, çalışma öğretmenlerin örgütsel sessizliğin sonuçlarına ilişkin görüşlerini incelemektedir. Bu alt amaç için, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Tema	Kodlar	f
Örgütsel Sessizliğin Sonuçları	Sorunların büyümesi	12
	İlerlemeyi ve gelişmeyi engelleme	11
	Mutsuzluk	11
	Performans düşüklüğü	6
	İşten ayrılmaya niyeti	6
	Güvenin azalması	5

Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmenler tarafından örgütsel sessizliğin neden olduğu sonuçlara en sık dile getirilen görüşler arasında sorunların büyümesi (f=12), ilerlemeyi ve gelişmeyi engelleme (f=11), mutsuzluk (f=11), performans düşüklüğü (f=6), işten ayrılmaya niyeti (f=6), güvenin azalması (f=5) yer almaktadır. Öğretmen sessizliğinin sonuçlarına ilişkin olarak katılımcıların ifade ettiği bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

K3: “Öğretmenler sessiz kalmayı tercih ettiği için okuldaki birçok sorun çözüme kavuşturulamıyor. Bu durum sorunların büyümesine yeni sorunların ortaya çıkmasına neden oluyor.”

K5: “Öğretmenlerin okuldaki konularla ve sorunlarla alakalı görüş ve fikirlerini beyan etmekten çekinmesi öncelikle kendilerine olan saygıyı azaltmakta bu durum hem bireysel hem kurumsal gelişmeyi ve ilerlemeyi engellemektedir.”

K9: “Bir öğretmen olarak bildiğim ve uzmanı olduğum konularda dahi farklı gerekçelerle sessiz kalmam beni öncelikle mutsuz ediyor. Ayrıca performansının düşmesine ve işten ayrılma niyetimin artmasına yol açıyor.”

K12: “Okullar farklı paydaşların bir arada görüş ve düşüncelerini açıkladıkları kurumlardır ve insan yetiştirmenin en önemli olduğu kurumlardır. Ancak öğretmen olarak bizlerin okula katkı sağlamaktan çekilmesi ve sessiz kalması öğretmenlik mesleğini bırakmaya varacak düzeyde güven kaybı yaşamamıza yol açmaktadır.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sessiz kalmalarının nedenleri ve sonuçları hakkında görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğretmenlerin en önemli sessiz kalma nedeni olarak dışlanmaya işaret ettikleri görülmüştür. Bunun dışında öğretmenlerin ilişkileri zedelemekten korkma, önceki deneyimler, yöneticilere güvenmeme, bilgi eksikliği ve mobbinge maruz kalma gibi gerekçelerle de sessiz kalmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç örgütsel

eşsizliği konu alan mevcut literatür bulgularıyla da desteklenmektedir. Bu araştırmalardan birinde Ayduğ ve arkadaşlarının (2017) nitel araştırma yöntemleri kullanarak öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmaya göre öğretmenlerin sessiz kalmalarının temel nedeni, sessiz kalmadıkları takdirde karşılaşacakları olumsuz sonuçlardan korkmalarıdır. Öğretmenler konuşmaları olumsuz bir imaj bırakma, ceza, okuldan atılma, kötü muamele, sorumluluk alma ve çoğunluktan ayrılma gibi olumsuz sonuçlara yol açacağı için sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Milliken ve arkadaşlarına göre (2003) çalışanları sessiz kalmaya yönelten en önemli etkenler arasında sorun çıkararak damgalanma, ilişkinin bozulması, işini kaybetme ya da terfi alamama korkusu yatmaktadır. Durak'a (2014) göre de çalışanlar susmadığı takdirde kendisine, örgüt içindeki diğer çalışma arkadaşlarına veya örgütün kendisine zarar vereceğinden endişe duymakta ve bu nedenle sessiz kalmaktadır. Daha yakın tarihli bir çalışmada Altın (2022) örgütsel sessizliğin nedenlerini geçmiş deneyimler, dışlanma korkusu, yöneticilere güvenmeme, ilişkilerin zedelenme korkusu, konuşmanın riskli görünmesi ve mobbinge maruz kalma olarak sıralamıştır. Canbaz'a (2022) göre de örgütsel sessizliğe neden olan faktörler önceki olumsuz deneyimler, yöneticilere güvenmeme, konuşmanın riskli olarak görülmesi, mobbinge maruz kalma korkusu ve dışlanmaya yönelik kaygı olarak sıralanmaktadır. Bu sonuçlarda hareketle çalışanların örgütteki sorunlara karşı sessiz kalmalarının temelinde korkuları ve bu korkulardan kaynaklanan inançları olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öne sürdükleri sessizlik nedenleri dikkate alındığında öğretmenlerin çoğunlukla korunma amaçlı sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Korunmacı sessizlik, çalışanların güvensizliklerinden kaynaklanır ve korkuya dayanır. Örgütlerdeki bu tür sessizliğin genellikle yöneticilerin davranışlarından kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Altınkurt, 2014).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin sonuçlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler tarafından örgütsel sessizliğin neden olduğu sonuçlara ilişkin en sık dile getirilen görüşler arasında sorunların büyümesi, ilerlemeyi ve gelişmeyi engelleme, mutsuzluk, performans düşüklüğü, işten ayrılmaya niyeti ve güvenin azalması yer almaktadır. Mevcut literatür bulguları da örgütlerde sessizliğin hem bireysel hem de örgütsel açıdan olumsuz sonuçlara yol açtığından bahsetmektedir. Ayduğ ve arkadaşlarının (2017) çalışmasından öğretmenler tarafından en çok ifade edilen görüşler örgütsel sessizlik ile demokratik yönetişimin engellendiğini, olumsuz bir okul ikliminin oluştuğunu, verimliliğin düştüğünü, sorunların büyüüp çoğaldığını ve olumsuz tutumlar geliştirildiğini göstermektedir. Bayram'ın (2010) çalışmasında örgütsel sessizliğin performans ve sinerjiyi engellediği vurgulanmıştır. Akçin ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada algılanan örgütsel destek ile hem kabullenici sessizlik hem de savunmacı sessizlik arasında negatif, algılanan örgütsel destek ile korumacı sessizlik arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, kabullenici sessizlik ve savunmacı sessizliğin görev performansı üzerinde önemli ölçüde olumsuz etkilere sahip olduğu, korumacı sessizliğin ise görev performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Sari'nin (2022) örgütsel sessizliğe neden olan okul ortamlarında pozitif psikolojik sermayenin örgütsel mutluluk yaratma üzerindeki etkisinin azalabileceği fikrine dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmasında sonuçlar, yüksek düzeyde pozitif psikolojik sermayenin hem daha yüksek örgütsel mutluluk hem de daha düşük örgütsel sessizlik ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, daha yüksek örgütsel sessizlik, daha düşük örgütsel mutluluk seviyeleri ile ilişkilendirilmiştir. Örgütsel sessizlik, pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Buna göre mutluluk gibi sosyal çevre ile etkileşimi teşvik eden olumlu ruh hallerinin, sessizlik gibi pasif ruh hallerine göre örgütsel katkı ve yaratıcılığa daha elverişli olması beklenmiştir. Olumlu iletişimin en çok arzu edildiği eğitim örgütlerinde pozitif psikolojik sermaye ile örgütsel mutluluk arasında pozitif ilişkiler beklenmektedir. Hasan ve Tuncay (2021) tarafından örgütsel sessizlik, işten ayrılma niyeti ve örgütsel yalnızlık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma, örgütsel yalnızlığın örgütsel sessizlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı bir role sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca çalışanların örgütsel sessizlik algısına neden olan olumsuz çalışma koşullarının, çalışanların işten ayrılma niyetlerini ve örgütsel yalnızlık algılarını güçlendirdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın teorik ve pratik sonuçları, örgütlerde çalışanların moral ve motivasyonunu artırıcı önlemlerin alınmasının iş performanslarını artıracak olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar aynı zamanda Guo'nun (2020) örgütsel yalnızlık yaşayan çalışanların sessizliklerini artırma eğiliminde olduğunu keşfeden bulgularıyla örtüşmektedir. Öte yandan sonuçlar, Kayaalp'in (2019) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada örgütsel sessizlik ile örgütsel yalnızlık arasındaki anlamlı ve pozitif ilişki ile de örtüşmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle yöneticilerin, çalışanların sessiz kalmasının bireysel ve örgütsel zararlara yol açacağı farkında olmaları yönetsel bir gereklilik olarak önerilmektedir. Bu bağlamda yöneticilere örgütsel sessizlik konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin kendilerini açıkça ifade etme konusundaki kaygılarından hareketle okullarda daha demokratik iklimin oluşmasını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

Örgütsel sessizlikten kaynaklanabilecek bireysel ve örgütsel olumsuz durumlar dikkate alınarak MEB ve İl/İlçe milli eğitim müdürlükleri öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel sessizliğin nedenlerini belirlemek için betimsel çalışmalar yapabilirler. Eğitim yöneticilerinin örgütsel sessizlik konusundaki farkındalığını artırmak amacıyla

eğitim yönetimi uzmanlarının desteği ile eğitimler düzenlenebilir. Diğer taraftan örgütsel sessizliğin nedenlerine ilişkin derinlemesine analizler yapmak için alan uzmanları tarafından eğitim yönetimi alanında nitel araştırmalar yapılabilir. Örgütlerde verimsiz çalışma davranışına neden olan birçok faktör, çalışan motivasyonunu azaltmakta ve kişilerin işten ayrılma niyetini güçlendirmektedir. Örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve işten ayrılma niyeti verimsiz iş davranışlarıdır ve bu değişkenlerin diğer bazı aracı ve düzenleyici değişkenler ve farklı örneklerle incelenmesi bilimsel süreçlere önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Alkayış, A. (2022). Eğitim Felsefesi ve Kariyer Planlaması. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Alkayış, A. (2020). Çevre ve Etik İlişkinin Eğitim Felsefesi Bakımından Sorunsallaştırılması. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 7/(1), 75-98.
- Akçin, K., Erat, S., Alniaçık, Ü., & Çiftçioğlu, A. B. (2017). Effect of perceived organizational support on organizational silence and task performance: A study on academicians. *Journal of Global Strategic Management*, 11(1), 35-43.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297.
- Altınlı, O. (2022). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri ve Göreceli Yoksullukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi. Mersin.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B., & Turhan, E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşlerinin Nitel Bir Araştırma İle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1120-1143.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B., & Turhan, E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşlerinin Nitel Bir Araştırma İle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1120-1143.
- Bagheri, G., Zarei, R., & Aeen, M. N. (2012). Organizational silence (basic concepts and its development factors). *Ideal Type of management*, 1(1), 47-58.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Beheshtifar, M., Borhani, H., & Moghadam, M. N. (2012). Destructive role of employee silence in organizational success. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(11), 275-282.
- Brinsfield, C. T. (2013). Employee silence motives: Investigation of dimensionality and development of measures. *Journal of Organizational Behavior*, 34(5), 671-697.
- Canbaz, S. (2022). *İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Christian, T. (2020). Organizational Silence: Why Employees Don't Speak Up. <https://medium.com/@tiani1999/organizational-silence-why-employees-dont-speak-up-a01c7dbc3fb9>, (Erişim Tarihi: 27.01.2023).
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 16(1), 145-162.
- Duncan, R. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in organizational behavior*, 1, 75-123.
- Durak, İ. (2014). Örgütsel Sessizliğin Demografik ve Kurumsal Faktörlerle İlişkisi: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 89-108.
- Girgin, S., & Gümüseli, A. İ. (2021). Vocational high school teachers' perceptions of organizational silence. *Independent Journal of Management & Production*, 12(4), 856-873.
- Guo L. (2020). The effect of workplace loneliness on silence behavior. *Psychology*, no. 11, pp. 467-479.
- Gültekin, A. (2021). "Yapay Zekânın Luditleri Kimler Olacak?", *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 18, Sayı 44, 8432-8454.
- Gültekin, A. (2022). "Yapay Zekanın Kuantum Temelleri", *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, 212-220.

- Hasan, T., & Tuncay, E. A. (2021). Examining the mediating role of organizational loneliness in the effect of organizational silence on the intention to quit. *Управление*, 12(2), 102-118.
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health services research*, 41(4p2), 1539-1554.
- Kayaalp E. (2019). *Oğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat University Institute of Social Sciences.
- Köse, A., & Köse, F. (2019). An Analysis of Teachers' Perception of Organizational Silence in Terms of Various Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 307-317.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40(6), 1453-1476.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725.
- Nikmaram, S., Yamchi, H. G., Shojaii, S., Zahrani, M. A., & Alvani, S. M. (2012). Study on relationship between organizational silence and commitment in Iran. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1271-1277.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in personnel and human resources management* (Vol. 20, pp. 331-369). Emerald Group Publishing Limited.
- Poorsoltani, H., Aghaei, N., & Asgari, B. (2016). Relationship perceived organizational support with Organizational commitment among staff. *Sport Management Studies*, 8(35), 183-198.
- Rahimi, E., & Zaheri, V. (2020). Investigating the effect of perceived organizational support in breaking the organizational silence with mediator role of affective commitment on employees of governmental offices in qom. *Iranian Journal of Ergonomics*, 8(1), 66-73.
- Sari, T. (2022). Relationships Between Teachers' Perceptions of Positive Psychological Capital and Organizational Happiness: Mediating Role of Organizational Silence. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 312-323.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs, *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.

Eğitim Yönetimi Alanında Örgütsel Adalet Konulu Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin Betimsel İçerik Analizi

Descriptive Content Analysis Of Master's And Doctoral Theses On Organizational Justice In The Field Of Educational

ÖZET

Örgütsel adalet, kavramı her meslekte olduğu gibi, kamu çalışanlarını da etkilemektedir. Bu çalışmanın ana amacı kamu kurumlarında örgütsel adalet ile ilgili yapılmış çalışmaların içerik analiz yöntemi ile incelenerek, kamu kurumları içerisindeki yerini farklı değişkenler ile ortaya koymaktır. Çalışmada YÖK tezde Türkçe olarak yayınlanan toplam 33 yüksek lisans ve doktora tezi çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma Microsoft Excel programında gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda örgütsel adalet ile ilgili yapılmış çalışmaların çoğunluğunda örgütsel adalet algısının düşük olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adalet, Kamu Çalışanlarının Adalet Algıları

ABSTRACT

The concept of organizational justice, as in every profession, affects public employees as well. The main purpose of this study is to examine the studies conducted on organizational justice in public institutions with the content analysis method and to reveal its place in public institutions with different variables. In the study, a total of 33 master's and doctoral theses published in YÖK thesis in Turkish were included in the study. The research was grouped and analyzed in Microsoft Excel program.

As a result of the research, it was found that the perception of organizational justice is low in the majority of the studies conducted on organizational justice.

Keywords: Organizational Justice, Perceptions of Justice of Public Employees

GİRİŞ

Problem Durumu



Kavramsal çerçevede adalet, toplumsal istikrarın düzenli bir şekilde devam etmesinin en önemli etkilerinden biridir. Adalet kavramı ile ilgili farklı tanımlar mevcuttur, Bunlardan biri, “doğruluğu, dürüstlüğü karşılayan adil kökünden gelmekte olup, toplum dahilinde iyi olanın, doğru olanın, düzgün ve eşit olanın içinde yer edinmiş olduğu bir kavramdır” (Çakır, 2006).

TDK göre adalet, yasanın tüm bireylere tanıdığı hakların tüm bireyler tarafından kullanılması şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2000).

Yüzyıllardır toplumların gelişmesini kalkınmasını sağlayan en önemli unsur şüphesiz ki Eğitimdir. Her ulusun kendi sosyal, siyasi, ekonomik yapısına uygun bir eğitim sistemi kurması ve bu sistemi içinde bulunduğu dönemin şartlarına uygun şekilde yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Bu sebeple toplumların eğitim sistemleri kendi aralarında farklılaşabildiği gibi bir toplumun zamanla kendi içinde değişim yaşamadan ilerleyebilmesi imkânsız hale gelmiştir. Ülkelerin en önemli ihtiyacı olan insan eğitimi ve gelişimi dinamik bir yapıya sahip olan bu sistemde daha da önem arz ederek yerini almıştır. Son 50 yılda yaşanan teknolojik gelişmeler adeta dünyada yeni bir çağın başlamasına neden olmuştur. Adı dijital çağ. Birçok alanda kullanıldığı gibi eğitiminde bu gelişmeden faydalanması kaçınılmazdır. Öğretme ve öğrenme süreçleri de bu gelişmelerden direkt olarak etkilenmektedir. Bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması ve doğru bilginin daha hızla yayılması eğitimde teknoloji kullanımını zorunlu hale getirmiştir ve bu zorunluluk eğitimde yeni bir yaklaşımın doğmasını sağlamıştır. Bu yaklaşımın adı harmanlanmış öğrenme yaklaşımıdır. Yıllardır süregelen ve geleneksel yöntem olan yüz yüze eğitimin yanı sıra adeta ona entegre olmuş Bilgisayar/Web destekli öğrenmenin bir arada kullanıldığı yeni ve etkili bir öğretme-öğrenme sürecidir. Farklı etkileşimlerin yaşandığı bu süreçte bilgisayar/Web destekli öğrenme, şimdiki ve gelecek nesillerde eğitimde farklı boyutlar kazandıran ve çeşitlilik sağlayan bir yaklaşım olarak düşünülebilir.

¹ Öğretmen, MEB, Ankara/Türkiye ORCID NO: 0009-0006-9756-1913

² Öğretmen, MEB, Erbaa Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Tokat/Türkiye ORCID NO: 0000-0002-9198-6391

Hakan Ateş¹ 
Murat Çınar² 

How to Cite This Article

Ateş, H. & Çınar, M. (2023).
“Eğitim Yönetimi Alanında
Örgütsel Adalet Konulu Yüksek
Lisans Ve Doktora Tezlerinin
Betimsel İçerik Analizi”
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:109; pp:6213-
6227. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.68697>

Arrival: 02 February 2023
Published: 28 March 2023

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

Bu çalışmada örgütsel adalet ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi, problem durumunu oluşturmaktadır ve daha sonra yapılacak çalışmalara kolaylık sağlayacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda çalışma sorusu olarak örgütsel adalet ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik olarak dağılımı nasıldır olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmadaki amaç; kamu çalışanlarının örgütlerin adalete karşı yaklaşımları ile ilgili algılarını ölçmek için yapılmış çalışmaların içerik analizi yöntemi ile incelemektir. 2015 -2021 yılları arasında eğitim yönetimi alanında örgütsel adalet konulu çalışmaları inceleyen bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Araştırmaya konu çalışmaların, yayın türlerinin yıllara göre dağılımları nedir?
- ✓ Araştırmaya konu çalışmalarda, kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımlar nasıldır?
- ✓ Araştırmaya konu çalışmaların araştırma bölgesine göre dağılımlar nasıldır?
- ✓ Araştırmaya konu çalışmaların veri toplama aracı türlerine göre dağılımlar nasıldır?
- ✓ Araştırmaya konu çalışmaların örneklem sayılarına göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Araştırmaya konu çalışmaların yayınlanan kurum türüne göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Araştırmaya konu çalışmalarda hangi sonuca ulaşılmıştır?

Araştırmanın Önemi

Literatür incelemesinde ülkemizde kamu kurumlarında örgütsel adalet konusunun çok çalışılmadığı görülmüştür. Son yıllarda örgütsel adalet ile ilgili farklı kurumlarda yapılan çalışmalar çoğalmasına rağmen, eğitim kurumlarında bu konu ile ilgili çalışmaya çok yer verilmemiştir. Yaptığımız bu çalışma ile eğitim alanda örgütsel adalet ile alakalı çalışmaların azlığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bu yönüyle kamu kurumları ile ilgili sonraki yıllarda çalışmanın yapılması gerekliliği önem arz etmektedir

Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye’de 2015 – 2021 yılları arasında yapılan yayınlanmış yüksek lisans tezleri ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütsel Adalet Kavramı

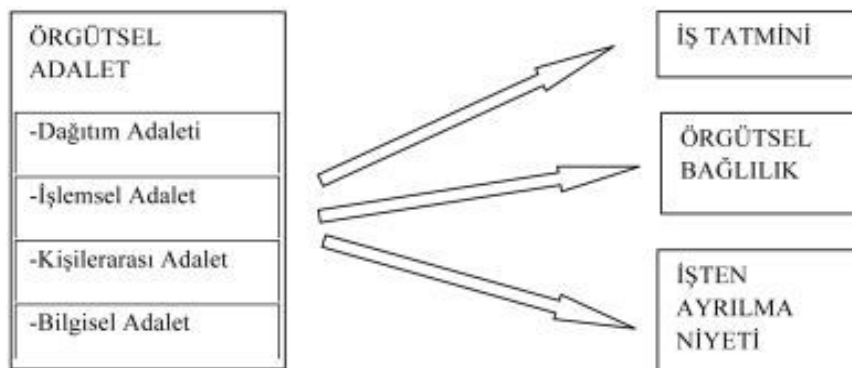
Kavramsal olarak adalet, toplumsal istikrarın düzenli bir şekilde devam etmesinin en önemli etkilerinden biridir. Adalet kavramı ile ilgili farklı tanımlar mevcuttur. Bunlardan biri, “doğruluğu, dürüstlüğü karşılayan adil kökünden gelmekte olup, toplum dahilinde iyi olanın, doğru olanın, düzgün ve eşit olanın içinde yer edinmiş olduğu bir kavramdır” (Çakır, 2006).

TDK göre adalet, yasanın tüm bireylere tanıdığı hakların tüm bireyler tarafından kullanılması şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2000).

Örgütsel adalet, idareci statüsündeki bireylerin astları tarafından aldığı kararlar doğrultusunda pozitif karşılanmasıdır. “Örgütsel adalet, organizasyonel düzendeki faaliyetler ile birlikte oluşan maliyet ve kişiler arasında ne şekilde bir dağılım yapılacağına ilişkin karar alma ve değerlendirme süreci olarak ifade edilebilir” (Black ve Porter, 2000). Örgütsel adalet, bir örgüt içindeki rasyonalite, ahlak ve adalet uygulamasıdır (Aksoy, 2014).

Örgütsel Adaletin Boyutları

Örgütsel adaletin alan yazındaki alt boyutları, dağıtımsal adalet, işlemsel ve etkileşimsel adalettir (Yıldız, 2014).



Şekil 1. Örgütsel Adaletin Boyutları

Kaynak: Karavardar (2015). Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Cilt 11, Sayı 26, 2015 Int. Journal of Management Economics and Business, Vol. 11, No. 26,

Dağıtım Adaleti

“Dağıtım adaleti, kökenleri belirli belirli işlevsel ilke ve hükümlere göre belirli kriterlere bölünmesidir” (Öz Devecioğlu, 2003). Dağıtıcı adaletin temeli, kaynakların insanlara eşit dağıtılmasıdır, var olan kaynaklardan adil bir pay aldıklarına inanmaktır.

Dağıtımsal adalet genel olarak eşitlik olarak algılsa da aralarında farklılıklar vardır. Örneğin, bir organizasyonda çalışan tüm iş görenlere aynı ücretin verilmesi olanaksızdır. Çünkü her iş görenin yaptığı iş ve aldığı riskler farklıdır. Bu durum eşit ücret ve haklara sahip olmadıklarının kanıtıdır.

İşlem Adaleti

“İşlemlerde adalet ve dürüstlüğün personel tarafından doğru bir şekilde algılanması, davranış ve tutumlarda önemli olumlu gelişmelerle sonuçlanması işlemlerde adaletle dayanmaktadır.”

İşlem adaletinin oluşumunda üç temel faktör etkilidir (Güleryüz, 2000: 403). Bunlar;

1. Tarafsız bir şekilde karar verilme süreci,
2. Karar vericinin güvenilirlik düzeyi,
3. Samimi, dürüst ve iyi niyetli organizasyon kültürüdür.

İşlemsel adalet, dağıtımsal adaletle kıyasla minimum seviyede yukarıdaki faktörler yerine getirilse bile, adalet algısını daha yukarı taşıması mümkündür. İşlemsel adaletin, örgütsel olarak yarattığı etki dağıtımsal adaletle daha yüksektir.

Etkileşim Adaleti

Etkileşim adaleti, örgütteki insanlar arasındaki davranışın doğasını gösteren örgütsel adalet boyutu olarak ifade edilmektedir. “Etkileşim adalet, örgütteki insanlar arasındaki davranışların doğasını gösteren örgütsel adaletin boyutu olarak ifade edilmektedir” (Aslantürk ve Şahan, 2012: 139). Organizasyonlarda etkileşimsel adaleti ast ve üstler arasındaki ilişkiler belirlemektedir.

Örgütsel Adaleti Etkileyen Faktörler

Örgütsel adalet organizasyonlardaki farklı birçok etmenden etkilenebilmektedir. Örgütsel adalet algısını etkileyen en önemli etmen lider statüsündeki bireyin davranışlarıdır. Organizasyondaki lider statüsündeki bireyin eşitlik ilkesi turumu örgütsel adalet hissini etkileyen en önemli unsurdur (İyigün, 2012). Organizasyonlarda karar verme zamanları organizasyonlar açısından oldukça önemlidir. Karar verme sürecinde kişilerin içinde buldukları durumun, karar vericiler tarafından dikkate alınması çok önemlidir. Çalışanların yetkinliklerini ortaya koyduktan sonra aldıkları takdir ve maddi kaynak örgütsel adaleti etkileyen etmenlerden biridir. Takdir ve ödüllendirmenin kişiler arasında yaygınlaşması örgütsel güven duygusunu dolayısı ile adalet algısını etkiler. Örgütsel adaleti her bireye uygulamak yani ödüllerin eşit dağıtılması örgütsel adaletin eşitlik faktörü kapsamında değerlendirilir (Bowen ve Gilliland, 2007)

Örgütsel Adaletin Sonuçları

Kişilerin iş tatmini örgütsel adalet algılarının en göze çarpan sonuçlarından biridir. Literatüre konu olmuş araştırmaların birçoğu iş tatmini ve örgütsel adalet ilişkisi ile ilgilidir. Çalışan performansı, kendilerine ne derece adaletli davranıldığıyla orantılıdır, örgütsel adalet algısının olduğu organizasyonlarda, iş görenlerin üretim kapasitelerinin arttığı dolayısı ile motivasyonlarının yüksek iş tatmin duygularının oluştuğu görülmüştür. “Sistemin işleyişini değerlendiren, prosedürler ve süreçler hakkında bilgi sahibi olmak, çalışanların prosedürlere ilişkin adalet algısını olumlu yönde etkilemektedir” (Erdoğan, 2002: 557).

Örgütsel Adalet ile İlgili Kavramlar

Motivasyon

Motivasyon çalışanlarını olumlu yönde etkileyen ve onların iş hedeflerine ulaşmalarına katkıda bulunan ve bunu yaparken de hem kendisine hem de çalışanlarına işe yönelik moral sağlayan kişi olarak tanımlanmıştır.

Motivasyon kavramı; dürüst olmak, güvenilir olmak, samimiyet, karar alırken görüş almak, insanlara karşı hoşgörülü ve kibar davranmak, başkalarına karşı saygılı olmak gibi kavramlarla açıklayabiliriz. “Liderin davranışlarını etik değerlerle birleştirmesi için öncelikle etik değerlere sahip olmalı ve bunu davranışlarında göstermelidir. (Toytok, 2014: 7).”

Motivasyon ile ilgili belli başlı özellikler vardır. Adil olmalı ve bunu için mücadele etmeli, herkese saygılı olmalı, sorumluluk sahibi olan işini yaparken her zaman endişe duyan kişi olmalıdır. “Klaus M. Leisinger, insanın temel ihtiyaçlarından olan beslenme ne kadar önemli ise bir örgütte kazanç o anlama gelmektedir.” Fakat nasıl ki beslenme tek başına bir şey ifade edemeyeceği gibi kazançta örgüt için bir şey ifade etmez. “Örgütü meydana getiren en önemli unsurlardan biri de saygınlığıdır. (Tepe, 2000).”

İş Tatmini

İş tatmini tanımı literatürde başlangıçta 1920’li senelerde karşımıza çıkmaktadır.” “Kavram olarak iş tatmini ilk kez 1935 yılında Hoppock tarafından kaleme alınan Job Satisfaction adlı kitapta kullanılmıştır.” “Hoppock’a göre iş tatmini çalışanların çevresindeki faktörlere karşısında psikolojik ve fiziksel tatminidir.” (Bağcı 2018; Hoppock, 1935).

“Literatürde iş tatminine dair çeşitli ifadeler bulunmakta olup, Locke (1976) iş tatminini, işin değerlendirilmesi neticesinde algılanan olumlu duygusal durum ya da memnuniyet olarak ifade etmektedir” (Quarstein vd., 1992:860). “Yüksel 2005 göre ise iş tatmini kavramı örgüt içinde çalışanların görevine dair karşı olan içsel, dışsal ve genel bakışına ilişkin olumlu ya da olumsuz hisleri içermesidir.” “Vroom’a göre iş tatmini çalışanların işinde hoşuna giden durumlardan kaynaklı duygusal bir durumdur.” (Bağcı, 2018; Vroom, 1964).

İş tatmini kişinin kendi deneyimleri neticesinde kendi oluşturduğu kişisel ve duygusal bir algısı olması sebebi ile sadece bireyin kendi düşüncesi ve açıklamalarıyla değerlendirilebilir.” “Adalet konusu kişi, grup, kurum ve toplum için değerli olgulardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır.” “Örgütsel bağlamda ele alındığında, kurumsal hayatın olmazsa olmaz faktörlerden biri olması, kişisel ve kurumsal neticeleri sebebiyle geçmişten günümüze önemini devam ettiren bir husustur.”

“İş tatmini, kurumsal hizmetlerde inceleme yapılan en önemli faktördür ve adalet fikirleri ile alakalı bir tanım şeklinde görüldüğü tespit edilmektedir. Dağıtımsal adaletin iş tatmininde etkili olan bir vasfı olduğu yapılan çalışmalarla ifade edilmiştir.

Örgütsel Bağlılık

Örgütler ürün ve üretimlerini, çalışanların birikim, işle alakalı bilgi ve yoğun emek ile ortaya koyabilmektedir. Ürün ya da hizmet düzeyinde üretim süresindeki kalite, çalışanların yetkinlik ve yeterlilik düzeyleri ile yakından ilgilidir. Fakat çalışanların yetkinlik ve yeterliliklerinin yanı sıra örgütlerine olan bağlılıkları da çok önemli ve olması gereken bir özelliktir. Örgütlerde sadece çalışanların iyi eğitim almış olması, seçim aşamasının iyi değerlendirilmesi ve işin niteliklerine uygun olması kendi başına yeterli değildir. Çalışanın motivasyon düzeyinin artırılması ortaya çıkacak ürünlerin kalitesinin atması demektir. Çalışanın motivasyonunun yüksek olması örgütsel bağlılık düzeylerinin de artması demektir.

Çalışanların işleriyle ilgili kararları, tutumları ve bağlantılarındaki ana değer yargılarıyla beraber iş yaşantısına dair gözlemlerinin, organizasyonda bulunma ve devam etmesi organizasyonun gelişmesine imkân sağlayacaktır. (“Balay, 2000:1”).

“Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir (Gürkan, 2006: 5).”

Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, örgütün rekabet koşullarında başarılı bir şekilde işlemesine önemli katkı sağlar.

“Örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanlar aşağıda sıralanan özelliklere sahiptirler (Feldman ve Moore, 1982: 2)”:

1. “Denetim ve disipline daha sınırlı bir şekilde gereksinim duyarlar, bu bireylerin performansı, örgütsel bağlılığı daha az seviyede olanlara oranla daha yüksektir.”
2. “Kurum içi görevlerle alakalı alternatifleri, görev yaptıkları kuruma en yüksek katkıyı verecek bir araç olarak değerlendirirler.”
3. “Kurum içinde görev yapanların hareketlerinin güvenilirliği ve içtenliklerinin, genel olarak kriz durumlarında ortaya çıkmaktadır.”

Bağlılık kavramının örgütlere yansması sonucu örgütsel bağlılık kavramsal olarak ortaya çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde örgütsel bağlılık konusu her sektörde çalışanların ilgisini çekmiş ve birçok araştırmaya konu olmuştur. “Akademiye tarafından üzerinde tam olarak anlaşılmış bir tanımlama bulunmamasıyla birlikte, tüm çevreler tarafından örgütsel bağlılığa dair kabul edilen en önemli nokta; örgütsel bağlılığın örgütlerin

mevcudiyetlerinin devamı ve başarısı açısından hayati bir konu olduğudur (Kolay, 2012: 20).” Literatüre bakıldığında örgütsel bağlılık çerçevesinde birçok tanımlama yapılmıştır.

Literatürde en çok kabul görmüş tanımlamalar ise; (“Sommer ve diğ., 1996: 978; McCaul ve diğ., 1995: 81; Brockner ve diğ., 1992:244; Tannenbaum ve diğ., 1991: 759-760”):

- a-) “Örgütün amaçlarının kabulü ve bu amaçlara güçlü bir inanç gösterme,”
- b-) “Örgütün lehine olacak şekilde önemli bir çaba harcama istekliliği,”
- c-) “Örgütsel üyeliğini devam ettirme kararlılığı.”

Örgütsel Güven

Güven kavramı karşılıklılık kuramına göre çok yönlü ve çok boyutlu bir kavramdır. Güven kavramının tek bir tanımın olması mümkün değildir. “Mayer ve arkadaşları güveni, tarafların savunmasız olup olmadıklarına bakılmaksızın ve bir tarafın diğer tarafı izleme ve denetleme yeteneğinden bağımsız olarak, gerçekleştireceği güvenilir eylem beklentisi olarak tanımlamıştır” (Baltaş,2003).

İş görenlerin, ortak amaç için çalışmaları, örgütsel bağlılıklarının gelişimi, iş görenlerin motivasyon ve memnuniyetleri, örgütsel eylemlerde aktif olmaları örgütsel güven algısının yüksek olması ile gelişir.

Örgütsel Güvenin oluşumunda bağlı boyutlar şunlardır;

Örgüte güven, organizasyonda görevli kişilerin kurumun sağladığı destek algılarıdır.

Yöneticiye güven, organizasyondaki bireylerin, lider vasfında olan kişiye sözlerini yerine getirebileceğini taahhüt eden kişiye olan güvendir (Rotter, 1967)

Eğitim Yönetiminde Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven İlişkisi

“Toplumun en önemli kurumlarından biri konumundaki eğitim örgütlerinde görev yapan idarecilerin bazı ahlaki değerlere sahip olmaları ve bu değerler doğrultusunda davranış sergilemeleri beklenmektedir” (Acar ve Kaya, 2012: 96). Okul yönetiminde lider statüsünde bulunan birey yasa ve yönetmeliğe bağlı eşiklik ilkesini benimsemiş ve adil davranan bireyler olmalıdır.

“Eğitim kurumlarında yönetim kademesinde görev yapan kişilerin, vazifelerini gerçekleştirirken, kanun ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine göre hareket etmeleri gerekir.” “Eğitim kurumlarında yönetim kademesinde görev yapan kişilerin liderlik vasfını elde edebilmelerinde edindikleri etik değerlerin de önemli bir etkisi bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında yönetim kademesinde görev yapan kişilerin edindikleri değerler, eğitim politikası ve felsefesinin tespit edilmesi, bu uygulamaların plan ve projeler aracılığıyla yerine getirilmeye gayret edilmesi, çalışanların belirlenmesi, olgunlaştırılması ve değerlendirilmesi, imkânların akılcı ve gerçekçi olacak şekilde ifade edilmesi, verimli bir okul kültürünün sağlanması ve okulun etkili olmasında oldukça önemli bir yere sahiptir” (Bursalıoğlu, 1991; Kaya, 1993; Akbaba Altun, 2003).

Örgütler ürün ve üretimlerini, çalışanların birikim, işle alakalı bilgi ve yoğun emek ile ortaya koyabilmektedir. Ürün yâda hizmet düzeyinde üretim süresindeki kalite, çalışanların yetkinlik ve yeterlilik düzeyleri ile yakından ilgilidir. Fakat çalışanların yetkinlik ve yeterliliklerinin yanı sıra örgütlerine olan bağlılıkları da çok önemli ve olması gereken bir özelliktir.

Örgütlerde sadece çalışanların iyi eğitim almış olması, seçim aşamasının iyi değerlendirilmesi ve işin niteliklerine uygun olması kendi başına yeterli değildir. Çalışanın isteklendirme düzeyinin artırılması ortaya çıkacak ürünlerin kalitesinin atması demektir. Çalışanın motivasyonun yüksek olması örgütsel bağlılık düzeylerinde artması demektir. Stres her kişide olumlu veya olumsuz etki yaratabilmektedir. Bedensel hareket, solunum eksersizleri, meditasyon, yoga ve biyolojik geri bildirim stresle başa çıkma yollarındandır.

Güven kavramı karşılıklılık kuramına göre çok yönlü ve çok boyutlu bir kavramdır. Güven kavramının tek bir tanımın olması mümkün değildir. “Mayer ve arkadaşları güveni, tarafların savunmasız olup olmadıklarına bakılmaksızın ve bir tarafın diğer tarafı izleme ve denetleme yeteneğinden bağımsız olarak, gerçekleştireceği güvenilir eylem beklentisi olarak tanımlamıştır” (Baltaş,2003).

İş görenlerin, ortak amaç için çalışmaları, örgütsel bağlılıklarının gelişimi, iş görenlerin isteklendirme ve memnuniyetleri, örgütsel eylemlerde aktif olmaları örgütsel güven algısının yüksek olması ile gelişir.

Örgütsel Güvenin oluşumunda bağlı boyutlar bunlardır;

Örgüte güven, organizasyonda görevli kişilerin kurumun sağladığı destek algılarıdır.

Yöneticiye güven, Organizasyondaki bireylerin, lider vasfında olan kişiye sözlerini yerine getirebileceğini taahhüt eden kişiye olan güvendir (Rotter, 1967) olan kişiye sözlerini yerine getirebileceğini taahhüt eden kişiye olan güvendir (Rotter, 1967).

Örgütsel güven ve bağlılığı gelişen organizasyonların örgütsel stres düzeyi düşük olur.

Okul yöneticiliği alelade bir davranış değildir. “Uygulamada kafa, kalp ve eli birlikte çalıştırmanın gerekliliği, okulun misyonunun eşsiz doğası ve kapalı yapılanmış, lineer olmayan ve karmaşık bağlamı, etik bir otoriteye ihtiyaç duymaktadır” (Erdoğan, 2012). “Eğitim yöneticilerinin ortaya koydukları liderlik vasıflarından bir tanesi de etik liderlik davranışdır.” Örgütsel güveni sağlamış bir lider eğitim yönetiminde etik lider olarak nitelendirilebilir.

“İnsanların kendi aralarında kurdukları etkileşimler okulların en fazla üzerinde yoğunlaştıkları alanları başında gelir.”

Akkoç Bal, 2021 “Örgütsel Adaletin İş Tatmini Üzerine Etkisi: Hakkâri İl'i Merkez İlçesi Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerinde Bir Araştırma” ya göre, “öğretmenlerin içsel tatminlerini birinci sırada dağıtımsal adalet, ikinci sırada etkileşimsel adalet ve üçüncü sırada ise prosedürel adalet algısı açıklamaktadır açıklayıcı tüm değişkenler istatistiksel olarak anlamlıdır.”

Eğitim kurumlarında başarı düzeyinin yakalanması ve yüksek tutulmasında öğretmenlerin kuruma karşı tutumları oldukça önemlidir. Öğretmenlerde olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi, öğretmenlerin okulda alınan kararlarda yaratıcı ve yenilikçi öngörülerde bulunabilmeleri, kuruma karşı güven algılarının yüksek olması ile mümkün olabilmektedir. Bu hususta Mishra'nın (1996) ortaya koymuş olduğu örgütsel güven modeli, kurumdaki müdürler ile öğretmenler arasında gerçekleşen ilişki ve etkileşimlerde birbirlerine karşı açık, ilgili, gerçekçi ve dürüst davranmasını gerektirmektedir (Mishra, 1996). Buna ek olarak iyi niyet sahibi olma ve karşı taraftan çıkar sağlamayı düşünmeme gibi unsurlar da kuruma güveni tesis eden diğer etkenlerdir (Cummings ve Bromiley, 1996).

Ayrıca kurumda gerçekçilik ve dürüstlüğün yanı sıra kabiliyet ve yardımseverlik kıstasları da güven algısının geliştirilmesinde etkili rol oynamaktadır. Bu kıstaslar Mayer, Davis ve Schoorman (1995) tarafından örgütsel güven modeli olarak sunulmuştur. Öğretmenler, yönetme becerisine sahip olan ve olası bir zor durumda yardım odaklı bir düşünceye sahip olan okul müdürlerine daha fazla güvenmektedirler. Onlara göre kurum yönetiminin kabiliyetli kişilerden oluşması aynı zamanda kurumsal başarıyı da tetikleyebilmektedir (Mayer ve diğerleri, 1995).

Öğretmenler açısından okul müdürlerinin verdikleri sözlerin arkasında durmaları, yapmış oldukları işlerde yetenekli ve liyakatli davranmaları, alınan kararlarda daha çoğulcu bir yönetim tarzı benimsemeleri yöneticiye güven boyutunu; öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındaki ilişkinin duruluğu, içtenliği ve karşılıklı iyi niyet göstergeleri çalışma arkadaşlarına güven (meslektaşlara güven) boyutunu ortaya koymaktadır.

Örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, iş tatmini, personel güçlendirme ya da personel uyumu gibi pek çok konunun, öğretmenler arasındaki uyum ve iş birliği sayesinde arttığını ifade etmek mümkündür (Çalık ve diğerleri, 2019). Velilerin öğretmenlere karşı saygılı, destekleyici bir yönelim sergilemeleri ve öğrencilerin saygı, dürüstlük, derslere büyük ölçüde katılım sağlama gibi güven artırıcı davranışlarda bulunmaları öğretmenlerin paydaşlara güven boyutunu göstermektedir. Bu üç güven boyutunda olası artışlar öğretmenlerin kuruma karşı daha sorumlu, daha benimseyici bir şekilde bağlılık göstermelerini sağlamaktadır (Ercan, 2006).

İlköğretim okullarında uygulamaya koyulan birçok uygulama ve projeler verimli bir ekip çalışmasını, müdür-öğretmen arası ilişkilerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesini, daha katılımcı bir eğitim yapısını ve hizmet sunumunun güvenilir olmasını amaçlamaktadır (MEB, 1999). Söz konusu uygulama ve projelerin amaçlanan başarıya ulaşabilmesinde öğretmenlerin kuruma karşı güven algıları önemlidir. Öğretmenlerin okulda alınan kararlardaki pozisyonları, okul yönetimi ve meslektaşları ile olan ilişkileri, öğretmenlerin kuruma karşı bağlılık ve güven derecelerini etkilemekte; paydaşlar (öğrenci ve veliler) da öğretmenlerin içinde bulunduğu ortamdan pozitif ya da negatif olarak etkilenmektedirler (Ercan, 2006).

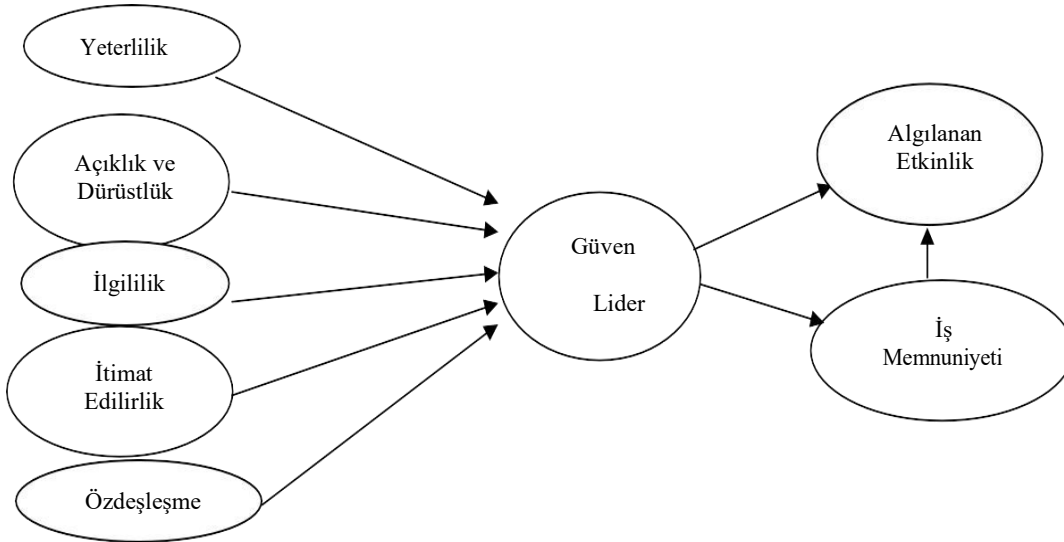
Yöneticilerin söz konusu davranışlarına ek olarak Whitener ve arkadaşlarının (1998) oluşturmuş oldukları yönetsel güven modeli, bir bakıma okullarda müdürlerin öğretmenlere karşı örgütsel güveni arttırmak için uygulayabilecekleri davranış biçimlerini özetlemektedir. Buna göre, okullarda müdür pozisyonunda çalışan kişilerin tutarlı ve bütüncül bir tutum sergilemeleri, öğretmenlere ilgi göstermeleri ve olumlu iletişim kanallarına öncelik vermeleri, okul idaresinin kontrolünde bir paydaş rolü atfetmeleri öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini arttırmaktadır. Okullarda verilen eğitimlerin daha verimli olması, genelde eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi, özelde ise okulun amaçlarına ulaşabilmesi ile doğru orantılıdır. Öğrencilerin yüksek verim alabilecekleri bir tarzda

öğrenimin ortaya koyulması eğitim paydaşlarının iş birliği ve uyumunu gerektirmektedir. Özellikle okul içerisindeki ilişkiler bu uyumun ana etmenlerindedir. Okulda öğretmenler ile yönetim arasındaki güven ortamının sağlanması eğitimin başarısını olumlu bir şekilde etkilemektedir (Özer ve diğerleri, 2006). Okullarda öğretmen ile okul yönetimi arasında güven ortamının sürekli olarak sağlanması için şunlar yapılabilmektedir (Bryk ve Schneider, 2002; akt. Özer ve diğerleri, 2006):

- ✓ Öğretmenlerin mesleki yeterlilik boyutuna sahip olmaları,
- ✓ Öğretmenlerin iletişimlerinde doğrucu, açık ve net olmaları,
- ✓ Yönetim ile öğretmenler arasında şeffaf bir ortamın bulunması.

Bu anlamda eğitim kurumlarında kurumsal güven varlığının derecesinin tespit edilmesi ve bunu açığa çıkaran yaklaşımlar ile ilgili bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Okullar, bireylerde davranış değişikliğinin iyi yönde sağlanması için teşkil edilmiş kurumlardır. Bu kurumlarda güven olgusu önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, öğretmenler ve yönetim arasında çeşitli şekillerde güven sorunları açığa çıktığı takdirde eğitimin kalitesinde ciddi manada düşüşler yaşanacaktır (Öztürk, 2010).

Sonuç olarak ile eğitim kurumlarında öğretmenler ile okul yönetiminin başarılı bir eğitim vizyonu oluşturması, okul yönetiminin öğretmenlere karşı adaletli bir tutum belirlemesi, dürüst ve açık davranması, öğretmenlerin ise okul yönetimine karşı güvenmesi neticesinde mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin güven algılarının yüksek olduğu eğitim kurumlarında kurumsal bağlılık, performans, verim, etkililik ve iş tatmini gibi öğeler yüksek bir seviyede yer alırken, bunun tam tersi olarak mesleki tükenmişlik, işten soğuma, kurumdan ayrılma niyeti gibi olumsuz algılar düşük bir seviyede kalmaktadır. Söz konusu husus, dolaylı olarak kurumda örgütsel adalet ve örgütsel bağlılığa olumlu etkide bulunabilmektedir.



Şekil 3. "Schokoley-Zalabak Ellis ve Winograd'ın Güven Lider Parametreleri"
Kaynak: (Tüzün, 2006)

Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adalet

Örgüt ekonomik, siyasi, sosyal, teknolojik sebeplerle kontrol sağlanamadığı dış çevre etkilerine karşı değişen ve gelişen çevreye uyum sağlamak için değiştirilmeye çalışılmaktadır." "Tekrardan yapılanma, küçülme, kademe küçülmesi gibi çalışan kişileri etkileyen değişim gayretleri; çalışan kişilerin teşkilata ve yeniden oluşum gayretlerine karşı olumsuz bakış açısı ve hareketler sergilemesine sebep olmaktadır (Tokgöz ve Yılmaz, 2008)." "Kurum yönetimlerinin yanlış , aynı zamanda başarısız uygulamaları sonucunda personellerde örgütlerine yönelik güvensizlik, motivasyon eksikliği, tekdüzelik, tedirginlik, şüphe, yabancılaşma ve benzeri bir takım olumsuz fikir, bakış açısı ve davranışların gelişmesine sebep olmuştur(Gül ve Ağıröz, 2011)." "Örgütlerin kalkındırılmasında personel bakış açıları ve düşüncelerinin oluşturulmasının, örgütlerin önünde önemli bir engel olduğu söylenebilir (Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003)." "Örgütlerde oluşan bu olumsuz davranışların birçok personel tarafından gösterilmesinin asıl sebeplerinden biri örgütsel sinizm kavramıdır (Dean vd., 1998: 341)." "

"Helvacı ve Çetin (2012)' e göre örgütsel sinizm, iş görenlerin örgütüne karşı negatif bir tutumdur." "İş görenlerin örgütün kararlarına karşı bir inançsızlık ve niyetlerine güvenmeme ve yöneticilerinin gerçek karakterlerini yansıtmamaları inancı olarak tanımlanmaktadır."

"Örgütsel sinizmle ilgili en yaygın tanımlardan biri Dean, Brandes ve Dharwadkar, (1998)' nin tanımıdır."

Örgütsel Sinizmin Boyutları

“Dean vd. (1998)’e göre örgütsel sinizm kavramı çalışanın çalıştığı örgüte yönelik geliştirdiği negatif tutumlar olarak tanımlanmaktadır.” “Bu tutumlar üç boyutta ele alınmaktadır”. Bunlar;

- ✓ “Bilişsel (İnançsal) Boyut”
- ✓ “Duyuşsal(duygusal) Boyut”
- ✓ “Davranışsal Boyut”

Bilişsel (İnançsal) Boyut

“Örgütsel sinizmin bu ölçütü; sınırlılık, küçümseme ve kınama gibi olumsuz hislerle ortaya çıkan, kurumun güvenilirliğinin azaldığına dair bir inanıştır.” Bu durumuyla sinizm, davranışların ve insani dürtülerinin değeri ve samimiyeti ile alakalı olan inançsızlığa meyil etmesidir.”

“Bilişsel boyutun çerçevesi ele alındığında, görev yaptıkları örgütte sinik tutuma sahip kişilerin aşağıdaki inançlara sahip oldukları gözlemlenmektedir (Brandes, 1997, s.30; Brandes ve Das, 2006, s.237; Dean vd., 1998, s.345-346; Kalağan, 2009, s. 46):”

- ✓ “ Örgütlerdeki uygulamalar ilkelere dayalı değildir.”
- ✓ “ Örgütlerin hazırladığı resmi bildirgeler iş görenler tarafından ciddiye alınmaz.”
- ✓ “Örgütlerdeki insan davranışları istikrarsız ve güvenilir niteliktedir.”
- ✓ “Örgütlerdeki bireyler; yalan, dolan ve hile gibi davranışlar sergileyebilirler.”
- ✓ “Örgüt içindeki ilişkiler kişisel çıkarlara bağlıdır. Böylece işgörenler çıkarları uğruna

Yakınlık gösterme, samimiyet, dürüstlük ve doğruluk gibi değerleri gözden çıkarabilecek; ahlakla ve vicdanla bağdaşmayan davranışlarda bulunabileceklerdir

Duyuşsal Boyut

“Duyuşsal boyutta, sinik tutuma sahip bireyler, sadece çalıştıkları kuruma ilişkin inançları olan kişiler değil, aynı zamanda örgüte ilişkin duygular besleyen kişiler olarak da görülmektedir (Dean vd., 1998, s.346).”

“Örgütsel sinizmin ikinci boyutunu örgütte meydana gelen olumsuz durumlar neticesinde ortaya çıkan duygusal tepkiler oluşturmaktadır (Dean vd., 1998).” “Duyuşsal boyut, saygısızlık, öfke, sıkıntı ve utanç duyma gibi kuvvetli duygusal tepkileri içermektedir (Abraham, 2000).”

“Örneğin, sinik bireyler örgüte karşı küçümseme ve kızgınlık duygusu hissedebilirler ya da örgütü düşündüklerinde; acı, tiksinti hatta utanç yaşayabilirler.” “Bu nedenle, sinizm her türlü olumsuz duyguyla ilişkilidir (Brandes, 1997, s.31; Dean vd., 1998, s.346).”

Davranışsal Boyut

“Örgütsel sinizmin davranışsal boyutu, iş görenlerin örgütle ilgili olarak, çevresine olumsuz bilgiler aktarması, şikâyet etmesi, eleştiride bulunması olarak ifade edilmektedir (Dean vd., 1998).”

“Davranışsal ölçüte göre ise görev aldıkları örgütte yalın davranış gösteren çalışanlar, örgüt içinde meydana gelen olaylar ile ilgili kötümser varsayımlarda bulunmaya eğilim gösterebilirler.”

“Olumsuz ve çoğu zaman insanı küçük düşürmeye yönelik davranışlarda bulunabilirler (Dean vd., 1998, s.346).”

“Zaman zaman iş görenler, örgüt konusunda şikâyette bulunma, dalga geçme ve eleştirilerde bulunma gibi davranışlar sergileyebilirler.” “Örgütlerde, sinik davranışlar sözlü olmayan davranışlar ile de gösterilebilir.” “Böylece sinik tutuma sahip bireyler çalıştıkları kurumun amaçlarıyla alay edebilirler, görev ifadelerini yeniden yazabilirler ve alaycı yorumlarda bulunabilirler (Brandes, 1997, s.34-35).

“Abraham (2000) örgütsel sinizmin kaynağının personellerin bireysel değerleri ve örgütün değerleri arasındaki uyumsuzluk algısı olduğunu dile getirmiştir.” “Bireysel ve örgütsel değerler farklı olduğunda personellerin hareketleri bu değerlerin hiçbirine uymayacaktır.” “Örgütsel değerler daha baskın olma eğilimi gösterdiğinden ve birçok kez bu değerler ön plana çıkar.

Örgütsel Sinizmin Örgütsel Adalet Etkisi, Nedenleri Ve Sonuçları

“Dean vd.’ne (1998) göre örgütsel sinizmin meydana gelmesine sebep olan anahtar kavram, personellerdeki örgütün bütünlüğü tam olarak sağlayamadığı ile ilgili oluşan inançtır.” “Bir başka ifadeyle doğruluk ve dürüstlükten yoksunluk ve samimiyetin olmaması sebebiyle değişen duygu ve düşünceler, örgütsel sinizmin oluşmasının ana sebepleri arasında sayılabilir.” “Literatürde örgütsel sinizme sebep olan etmenler bireysel ve örgütsel nedenler şeklinde iki alt başlık halinde ele alınmıştır.

Bireysel Nedenler: “Şahsi nitelikler genellikle örgütsel sinizm araştırmalarında kontrol veya aracı değişken olarak ele alınmıştır. Öne çıkan bireysel sebepler aşağıdaki gibidir:”

Yaş: “Yaş ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki hususunda kesin bir sonuca ulaşmak mümkün değildir. Anderson ve Bateman (1997), Fero (2005) ve James (2005) gibi uluslararası çalışmalar ile Erdost vd. (2007), Efilti vd. (2008), Güzeller ve Kalağan (2008) ile Tokgöz ve Yılmaz (2008) gibi yerli çalışmalarda yaş ile sinizm arasında bir karşılıklı etkileşim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.” “Mirvis ve Kanter (1991) tarafından yapılan araştırmada ise genç insanların yaşlı insanlara oranla daha yılmış oldukları tespit edilmiştir.

Cinsiyet: “Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda cinsiyet faktörünün örgütsel sinizm üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Anderson ve Bateman 1997; James 2005; Erdost vd. 2007; Efilti vd. 2008; Güzeller ve Kalağan 2008; Tokgöz ve Yılmaz 2008).” “Yine Mirvis ve Kanter (1991) erkeklerin kadınlara oranla daha yılmış oldukları hususunda bir kanaate ulaşıldığı görölmüştür.”

Medeni Durum: Medeni hal ile örgütsel sinizm arasındaki etkileşime yönelik olarak farklı araştırma bulgularına ulaşılmıştır”. “Örneğin Kanter ve Mirvis (1989) ayrı yaşayan insanlar veya evliliği sona ermiş kişilerin, evli ve evlenmemiş olanlara göre örgütsel sinizm seviyelerinin daha yüksek olduğu kanısına varılmıştır.” “Efilti vd. (2008) ile Erdost vd. (2007) ise medeni durum ile örgütsel sinizm arasında herhangi bir ilişkiye ulaşamamışlardır.”

Eğitim Seviyesi: “Eğitim seviyesi ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ve artı yönde bir ilişki olduğu, yani eğitim seviyesi arttıkaça örgütsel sinizm seviyesinin de arttığı görölmüştür (Fero, 2005; Tokgöz ve Yılmaz, 2008; Güzeller ve Kalağan, 2008).” “Kanter ve Mirvis (1991) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim seviyesi düşük olanların, yüksek olanlara göre daha fazla yılmış oldukları kanısına varılmıştır.” “Diğer yandan bazı araştırmalarda örgütsel sinizm ile eğitim seviyesi arasında herhangi bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. (Anderson Bateman, 1997; James, 2005; Efilti vd. 2008).”

Hizmet Süresi: “James (2005) tarafından yapılan araştırmada örgütsel sinizm ile hizmet süresi arasında artı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiş, 11 seneden daha fazla süre çalışanların daha az yılmış özellikler taşıdığı tespit edilmiştir.” “Efilti vd. (2008) ve Erdost vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada ise anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.”

“Sinizm, personellerin örgütün samimiyetten yoksun olduğu, yanılıcı ve sözüden emin olunamadığı durumlar da gelişmektedir (Dean ve diğerleri, 1998).” “Sinizm bir defa ortaya çıktıktan sonra yöneticileri, müşterileri, bütün örgütü ve toplumun tüm kesimlerini içine alabilmektedir (Andersson, 1996).”

“Örgüt içinde sinizme sebep olan birbirinden değişik faktörlerin olduğu görülebilir.” “Bu sebeplerin bazıları; hatalı yönetilen değişim gayretleri, aşırı stres ve rol yükü, bireysel ve örgütsel beklentilerin karşılanmaması, yeterli olamayan sosyal destek, yetersiz seviyede terfi, amaç çatışması, yükselen örgütsel karmaşıklık, karar alma sürecinde etkili olma seviyesinin düşüklüğü, iletişimsizlik, psikolojik sözleşme ihlalleri, işten çıkarma olarak ifade edilebilir. (Andersson, 1996; Reichers, Wanous and Austin, 1997; Wanous, Reichers and Austin, 1994; Akt: Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2010).”

“Örgütlerde meydana gelen sinizm birçok olumsuz sonucu doğurmaktadır. (Altınöz, Çöp ve Sığındı).” “Ödül ve cezaların dağıtım yetkisini ellerinde bulunduran şahıslara veya yönetim kademelerine karşı umutsuzluk, hüsrana, hayal kırıklığı, güvensizlik ve endişe ortaya çıkabilir. (Andersson and Bateman, 1997).”

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Analiz kapsamında Ulusal Tez merkezi ve Dergi Park literatürü incelenerek araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın yılı, bölgesel dağılım, araştırmacı cinsiyeti gibi değişkenler gruplandırılarak çalışma bulgularına ulaşılmıştır. 2015- 2021 yılları arası yayınlanmış olan 26 yüksek lisans, doktora tezi ve 7 adet makale araştırmaya dahil edilerek analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında araştırılacak yayınlar, Ulusal Tez Merkezi tabanı ve Dergi park veri tabanı taranarak elde edilmiştir. Türkiye’de yayınlanmış erişim izni olan 26 yüksek lisans ve doktora tezi ve 7 makale araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örnekleme grubu olarak, 2015 ve 2021 yılları arası belirlenmiştir. Araştırma YÖK tez sayfasında yayınlanmış eğitimcilerde etik liderlik ile filtrelenerek sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri toplamak amacı ile araştırma kapsamında, belge incelemesi yapılabilmesi için il önce amacına uygun olan belgelere ulaşılması gerekmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 193). Araştırmada ulusal tez merkezinin tez tarama bölümüne “örgütsel adalet” anahtar kelime olarak yazılarak 2015 – 2021 yılları seçilerek tarama yapılmıştır. “Bu çalışma şekliyle yapılan araştırmaların, yayım seneleri, örneklem alanları, yayım çeşitleri, analiz yöntemlerinin bulunduğu içerikler yer almaktadır.

“Geçerlik ve güvenilirlik adına yapılanlar kodlayıcılar arası tutarlığın hesaplanması, uyuşum yüzdesinin %89 olarak bulunması ve değer kabul edilebilir seviyede çıkması şeklindedir (Miles ve Huberman, 1994).

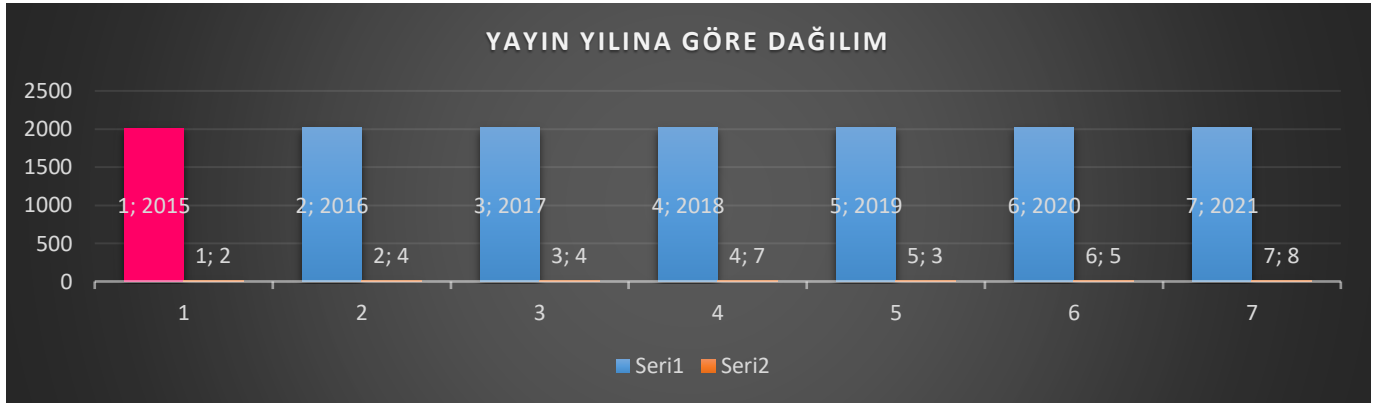
BULGULAR VE YORUM

Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırma alt problemlerinde belirtilen soruların cevapları istatistik verilerle grafiksel olarak verilmiştir.

İncelenen Araştırmaların, Yayın Yılına Göre Dağılımı Nasıldır?

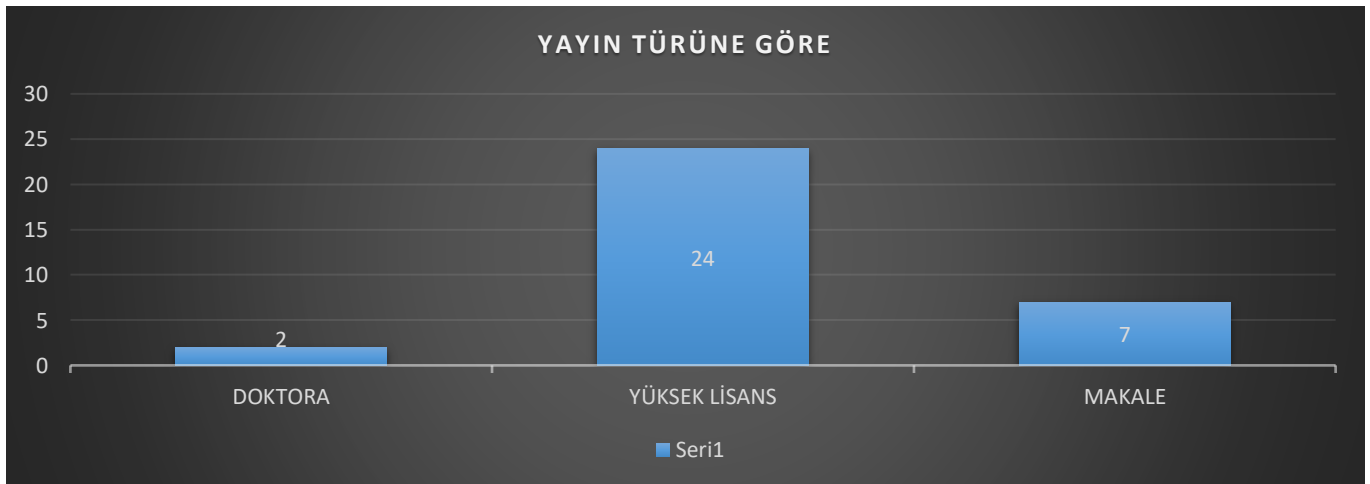
Grafik 1 'e göre örgütsel adalet konulu çalışmaların 2015 yılında 2, 2016 ve 2017 yıllarında 4, 2018 yılında 7, 2019 yılında 3, 2020 yılında 5 ve 2021 yılında 8 adet toplamda n= 33 adet çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Örgütsel adalet ile ilgili yapılmış çalışmaların 2017 yılı itibari ile çoğaldığı görülmektedir. Araştırmanın en yüksek oranda yapıldığı yıl % 15 oranda 2021 yılıdır. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik: 1 Araştırmaların yayın yılına göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Yayın Türüne Göre Dağılımı Nasıldır?

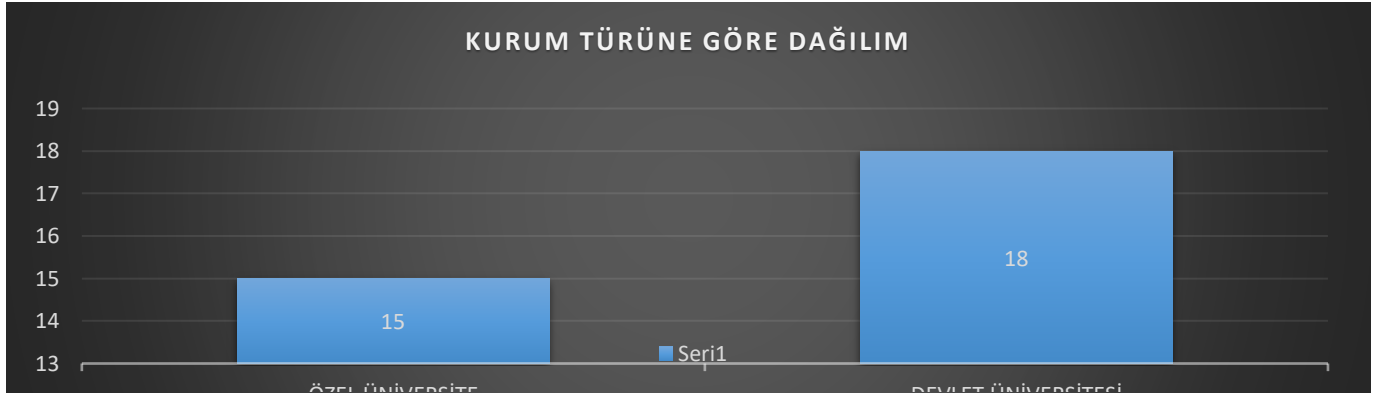
Örgütsel adalet ile ilgili araştırmaya dahil edilen çalışmaların, Doktora düzeyinde sayısı 2 (% 6) , yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmaların 24 (%73) ve makale 7 %21 oranda olduğu görülmüştür. Doktora düzeyinde yapılan çalışmalar araştırmanın %9'unu oluşturmaktadır. Araştırmanın büyük bölümünü %91 oranında yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik: 2 Araştırmanın yayın türüne göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Kurum Türüne Göre Dağılımı Nasıldır?

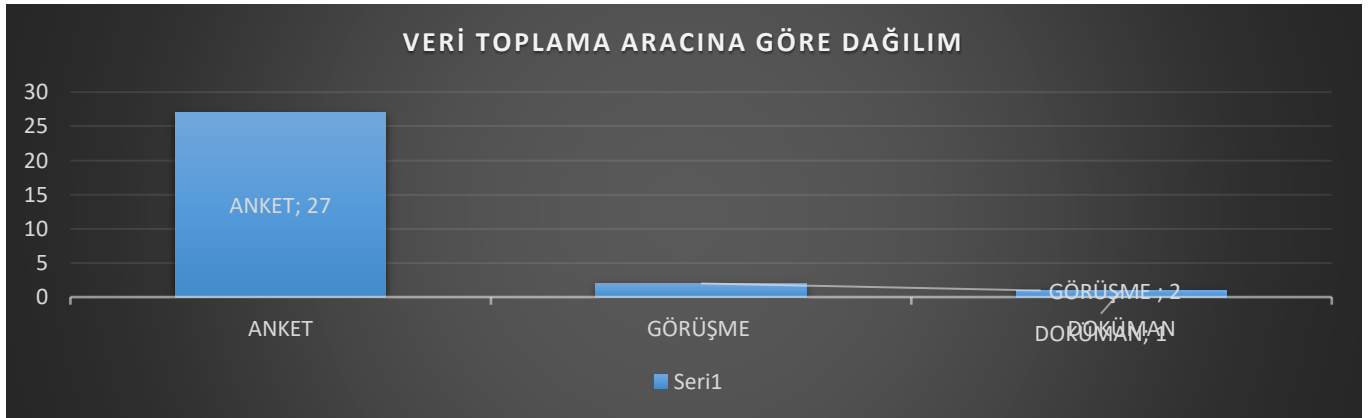
Grafik 3. incelendiğinde örgütsel adalet konusunda kurum türleri açısından incelendiğinde Özel Üniversitelerde yapılan çalışmaların sayısı 15, çalışmanın % 45'lik kısmını oluşturmaktadır, Devlet Üniversiteleri sayısı 18, çalışmanın % 55'lik kısmını oluşturmaktadır. Devlet üniversitelerindeki çalışmalarda örgütsel adalet konusu daha fazla ele alınmıştır. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik 3. Araştırmanın kurum türüne göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı Nasıldır?

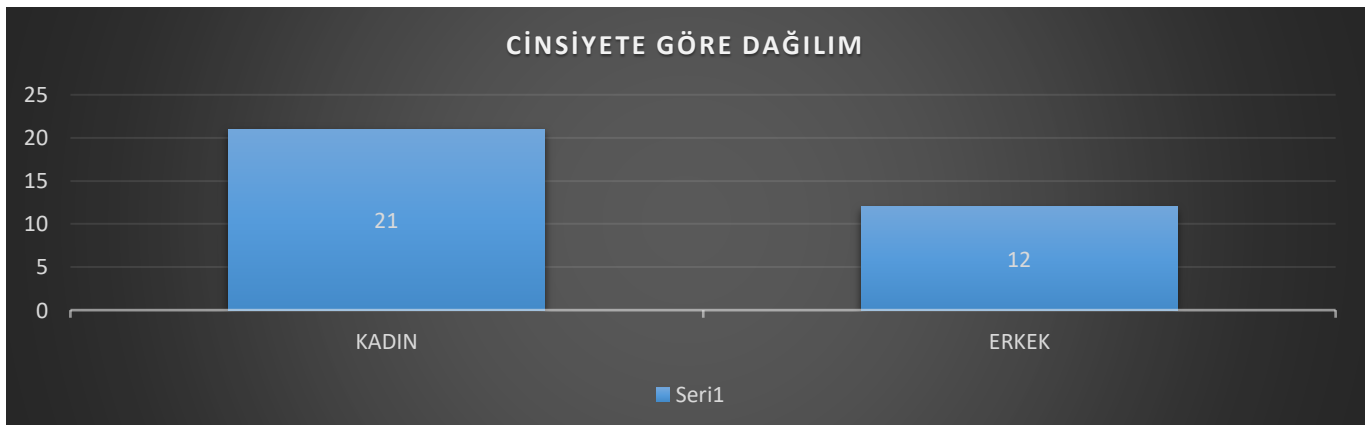
Grafik 4'e göre örgütsel adalet ile ilgili araştırmaya dahil edilmiş çalışmaların 27'si (% 90) anket yöntemi ile çalışmayı yapmıştır. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik 4. Araştırmanın veri toplama aracına göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Araştırmacı Cinsiyetine Göre Dağılımı Nasıldır?

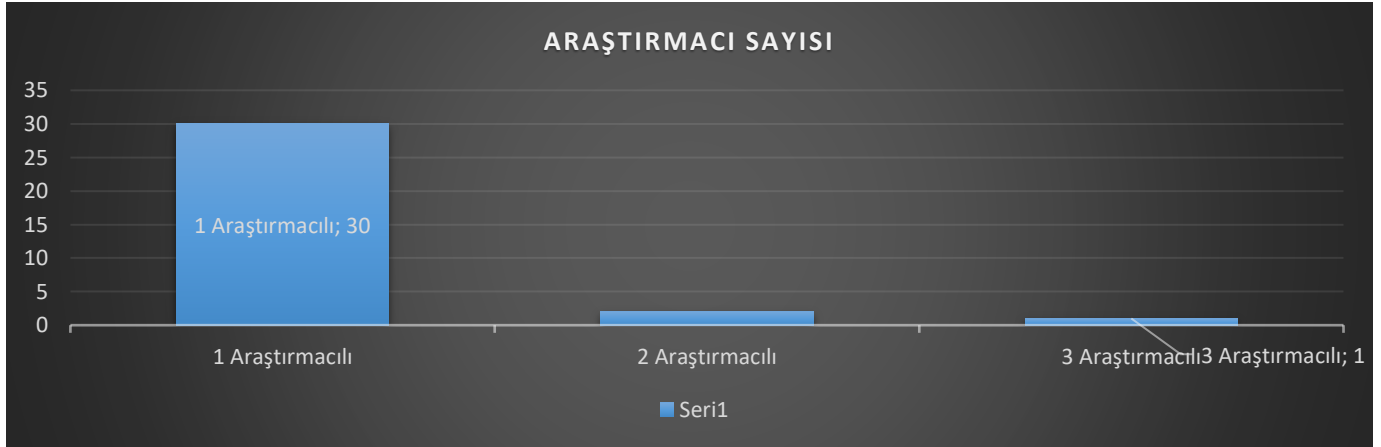
Grafik 5 'e göre örgütsel adalet konulu araştırmacıların, kadın araştırmacılar 21 (%64), erkek araştırmacılar 12 (% 36) olarak belirlenmiştir. Kamu çalışanlarında örgütsel adalet ile ilgili çalışmalarda kadın araştırmacıların sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik 5. Araştırmaların araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Araştırmacı Sayılarına Göre Dağılımı Nasıldır?

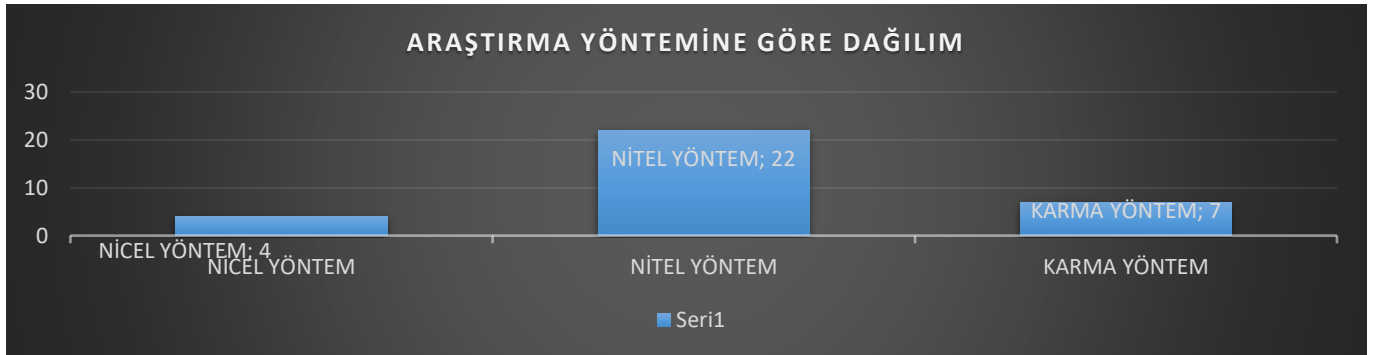
Örgütsel adalet ile ilgili araştırmaya dahil edilmiş çalışmaların, 1 araştırmacı çalışması sayısı 30 (% 91), iki araştırmacı çalışması sayısı 2 (%6) ve üç araştırmacı çalışması sayısı 1 (%3) oranındadır. Çalışmaların çoğunluğu yüksek lisans ve doktora düzeyinde olması bu sonucu vermektedir. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik 6. Araştırmaların araştırmacı sayısına göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı Nasıldır?

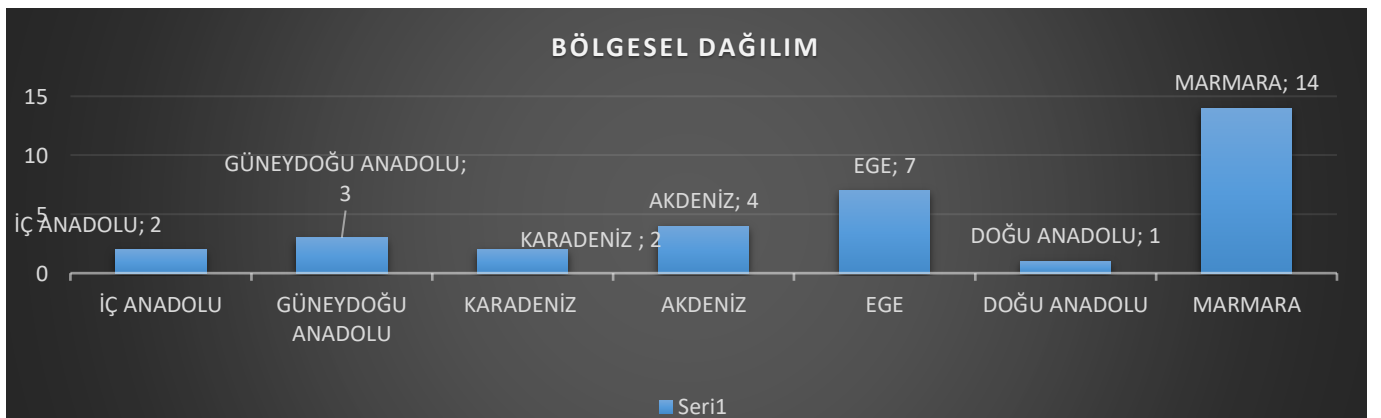
Araştırma yöntemine göre örgütsel adalet ile ilgili yapılan çalışmalar, incelendiğinde 22 adet (%67) 'lik kısmını nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı görülmektedir. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik 7. Araştırmaların araştırma yöntemine göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Bölgelere Göre Dağılımı Nasıldır?

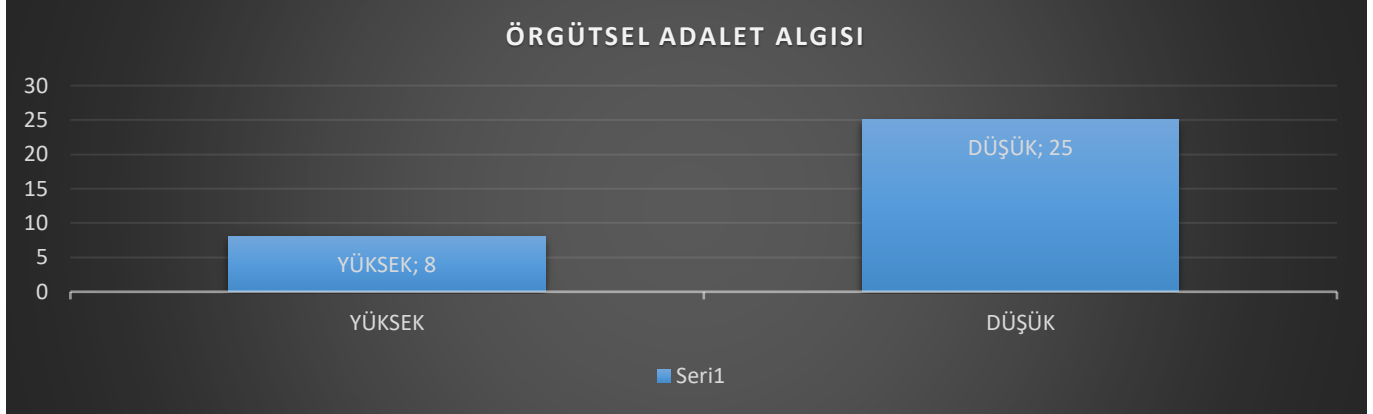
Örgütsel adalet ile ilgili bölgesel olarak incelenen araştırmaların, büyük bölümünü Marmara Bölgesi 14 adet (%43)'lük oranla oluşturmaktadır. Karadeniz ve İç Anadolu Bölgeleri % 6'lık kısmını ve en düşük çalışma oranı Doğu Anadolu % 3' lük oranda yapıldığı görülmüştür. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik 8. Araştırmaların bölgelere göre dağılımı

İncelenen Araştırmaların, Örgütsel Adalet Algısı Dağılımı Nasıldır?

Örgütsel adalet ile ilgili incelenen çalışmalarda algılanan adalet algısının, büyük bölümünde katılımcıların %76 düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz çalışmalarının sonucu aşağıdaki betimsel içerik analizi tablosunda gösterilmiştir.



Grafik 9. Araştırmaların örgütsel adalet algısı dağılımı

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde genel olarak aynı yöntemler kullanılarak kamu çalışanlarında örgütsel adalet çalışmaları yapılmıştır. Araştırma yöntemine göre örgütsel adalet ile ilgili yapılan çalışmalar, incelendiğinde 22 adet (%67)'lik kısmını nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı görülmektedir.

Bölgesel bulgular incelendiğinde Marmara bölgesinde örgütsel adalet ile ilgili çalışmaların büyük bölümün yapıldığı görülmüştür. Marmara Bölgesi %43'lük oranla oluşturmaktadır. Karadeniz ve İç Anadolu Bölgeleri % 6'lık kısmını ve en düşük çalışma oranı Doğu Anadolu % 3' lük oranda yapıldığı görülmüştür. Benzer olarak "Örgütsel adalet konusundaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin en çok Marmara Üniversitesi'nde yazıldığı, bu durumun üniversitenin köklü olması, bu konuda çalışan akademisyen sayısının fazlalılığı ve örgütsel adalet konusu ile bağlantılı olan programların fazla olması ile açıklanabilir.(Ayaz 2018)."

Örgütsel adalet ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemi bulgularına göre, örgütsel adalet ile ilgili yapılan çalışmalar, incelendiğinde %67'lik kısmını nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı görülmektedir.

Örgütsel adalet ile ilgili araştırmaya dahil edilmiş çalışmaların, 1 araştırmacı çalışması sayısı 30 (% 91), iki araştırmacı çalışması sayısı 2 (%6) ve üç araştırmacı çalışması sayısı 1 (%3) oranındadır. Çalışmaların çoğunluğu yüksek lisans ve doktora düzeyinde olması bu sonucu vermektedir. Örgütsel adalet konulu araştırmacıların, kadın araştırmacılar 21 (%64), erkek araştırmacılar 12 (% 36) olarak belirlenmiştir. Kamu çalışanlarında örgütsel adalet ile ilgili çalışmalarda kadın araştırmacıların sayısının daha fazla olduğu görülmüştür.

Örgütsel adalet konusunda kurum türleri açısından incelendiğinde Özel Üniversitelerde yapılan çalışmaların sayısı 15, çalışmanın % 45'lik kısmını oluşturmaktadır, Devlet Üniversiteleri sayısı 18, çalışmanın % 55'lik kısmını oluşturmaktadır. Devlet üniversitelerindeki çalışmalarda örgütsel adalet konusu daha fazla ele alınmıştır.

Örgütsel adalet ile ilgili incelenen çalışmalarda algılanan adalet algısının, büyük bölümünde katılımcıların %76 düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel adalet ile ilgili yapılan çalışmalardan yayın türüne göre dağılımda, Doktora düzeyinde yapılan çalışmalar araştırmanın %9'unu oluşturmaktadır. Araştırmanın büyük bölümünü %91 oranında yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. "Yüksek lisans ve doktora tezlerinin izin durumları karşılaştırıldığında, yüksek lisans tezlerinde izin oranının yüksek olduğu görülmektedir." "Bu durum yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısına göre yüksek olması ile açıklanabilir." (Ayaz 2018).

Öneriler

- ✓ Araştırmaya farklı kurum kademeleri dâhil edilerek devam edilmesi önerilir.
- ✓ Araştırma sonucunda içerik analiz çalışmasının farklı sektörlerde de yapılması gerektiği önerilebilir.
- ✓ Doktora tezi kapsamında örgütsel adalet ile ilgili çalışmaların sayısı artırılabilir.

- ✓ Bölgesel olarak doğu illerinde örgütsel adalet çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Araştırma 2015 yılı öncesi de dâhil edilerek karşılaştırma yapıla bilinir.
- ✓ Araştırma sonucuna göre nitel çalışmaların çoğunluk olduğu görülmüş olup, farklı araştırma yöntemleri ile örgütsel adalet çalışması yapıla bilinir.
- ✓ Kamu yöneticileri, örgütsel adalet konusunda aktif bir rol oynamalıdır bunun için demokratik bir ortam yaratmak uygun olabilir.

KAYNAKÇA

Adams, J. S. (1963). Toward An Understanding Of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67: 422-436.

Akıncı, Z., 2002. Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İ. İ. B. F. Dergisi*, 4: 1-25.

Arık, İsmail Alev (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay Yayınevi.

Argon, Türkan ve Eren, Altay (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ayaz Y.Y. (2018). Örgütsel Adalet İle İlgili Yazılmış Tezlerin Bibliyometrik Analizi ICOAEF'18 IV. International Conference on Applied Economics and Finance & Extended With Social SciencesAt: Kuşadası

Balıtaş, A 2003. "Ekip çalışması ve liderlik. İstanbul: Remzi Kitabevi."

Colquitt, J. A. veRodell, J.B. (2011). Justice, Trust and Trustworthiness: A Longitudinal Analysis Integrating Three Theoretical Perspectives. *Academy of Management Journal*

Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 3-22.

Cropanzano R., Folger, R.(1989). Referent cognitions and task decision autonomy: Beyond equity theory. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 293-299.

Çakmak, K. (2005). Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, M., (2004). *Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayınları.

Durna, U. Ve Eren, V. (2006), "Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2): 210-219.

Foster, R. (2007). *Individual Resistance, Organizational Justice, And Employee Commitment To Planned Organizational Change*(Unpublished Doctoral Dissertation) University of Minnesota, Minneapolis/St. Paul,

Gedik, T., Akyüz, K. C., Batu, C., 2009. Orman endüstri işletmelerinde yönetici iş tatmin düzeyinin belirlenmesi (Düzce ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi, Orman Fakültesi Dergisi*, 9 (1): 1-11.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.

İnce, M. Ve Gül, H., (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, İstanbul: Çizgi Kitabevi.

İşbaşı, J.Ö.(2000). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

İşcan, Ö.F., Ve Sayın, U. 2010. Örgütsel Adalet, İş Tatmini Ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195- 216

İşcan, Ö. F., ve Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59(1), 181-201.

Kazancı, N. (2010). İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Neves, P., And Caetano, A., 2006. Social Exchange Processes İn Organizational Change: The Role Of Trust And Control. *Journal Of Change Management*, 6(4), 351-36
- Niehoff, B.P., Moorman, R.H. (1993).Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Özcan, E. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları le Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Tüz, Melek (2003).Örgütsel Psikoloji. Bursa: Furkan Ofset.
- Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını
- Tyler T.R., Bies R.J. (1990). Beyond formal procedures: The interpersonal context of procedural justice. Carroll JS (Ed.), *Applied social psychology in business settings*, 77–98. Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Uysal, D.(2002). Örgütlerde kişilerarası adil davranış algısı ile iletişim tarzı arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz E. - Tokmak, C. (2009), “İşgörenlerin Etkileşimci Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma” ,*Uluslararası İktisadi Ve İdari İncelemeler Dergisi*, C.1, S.2,Trabzon
- Yüksel, İ. (2003), “Hemşirelerin İş Güçlüğü Faktörlerinin Belirlenmesi, İş Doymu Ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi”, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 5(20): 131-139.
- Yürür, Ş. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Review The Attitudes Of Teachers On The Trainers' Activities

ÖZET

Bu araştırma öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi ve bazı demografik değişkenler açısından tutumun farklılaşma durumunu incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni 2022-23 öğretim yılında Ordu ili İkizce ilçesinde resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinden, örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme metodu ile belirlenen 207 öğretmen ve okul yöneticisinden meydana gelmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Karasolak, Tanrıseven ve Konakman (2013) tarafından geliştirilmiş olan tek boyut ve 26 maddeden oluşan "Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Çalışma sürecinde veri toplama aşaması yüz yüze ve çevrimiçi araçlar kullanılmak sureti ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen ve okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik olumlu yönde tutuma sahiptirler. Hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumun görev türü, cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine bağlı anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Fakat öğretmenlerin eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine bağlı olarak hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Eğitim durumu yüksek lisans düzeyinde olan ve mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin hizmetiçi eğitime yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi eğitim, öğretmen, tutum

ABSTRACT

This study aimed to investigate the attitudes of teachers and school administrators towards in-service training activities and to explore whether these attitudes differ according to certain demographic variables. The sample of the study consisted of 207 teachers and school administrators working in public schools in Ordu province İkizce during the 2022-23 academic year, and the sample was selected using easily accessible sampling method. The data collection tools used in the study were the "Attitude Scale towards In-Service Training Activities" developed by Karasolak, Tanrıseven, and Konakman (2013), which consists of 26 items and a single dimension, and a personal information form prepared by the researcher. The data was collected through face-to-face and online tools. According to the findings of the study, teachers and school administrators had positive attitudes towards in-service training activities. However, the attitudes towards in-service training activities differed significantly according to the education level and professional seniority of the teachers. It was found that teachers with a master's degree and more professional seniority had a more positive attitude towards in-service training activities. On the other hand, no significant difference was found in terms of job type, gender, marital status, and branch variables. Overall, this study provides insights into the attitudes of teachers and school administrators towards in-service training activities and highlights the importance of considering demographic variables when designing and implementing in-service training programs for teachers.

Keywords: In-service training, teacher, attitude

GİRİŞ

Toplumsal refah ve kalkınma, toplumu oluşturan bireylerin daimi biçimde kendilerini geliştirmelerine ve kendilerini geliştirebilmelerine fırsatlar oluşturulmasına bağlıdır. Söz konusu gelişimin sağlanabilmesi için de beşeri sermayeye dönük yatırımların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Karadağ & Balkar, 2015). Bu sayede edinilecek bilgi ve beceriler kişisel gelişimi sağlayacak ve toplumsal fayda elde edilecek yansımaları söz konusu olacaktır. Önemli olan bir faktör ise bireysel gelişimin ve öğrenme ihtiyaçlarının hayat boyu devam edecek olmasıdır. Bu bakımdan gerekli eğitimler alınmış olsa da yeni gelişmelere ve dönüşümlere bağlı olarak mesleki anlamda bilgilerini artırılması yeni bilgi ve donanımlar kazanılması gerekli olmaktadır denilebilir.

Eğitim sistemi içerisinde doğrudan ya da dolaylı biçimde bireylerin gelişimlerinin sağlanması için birer saha uygulayıcısı olarak öğretmenlerin azami ölçüde öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere sahip olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Töremen, 2010). Eğitim sistemi içerisinde özellikle öğrenme öğretme sürecinde etkin bir role sahip olan öğretmenler, bu yönüyle değerlendirildiğinde sistemin olmazsa olmaz unsurlarıdır denilebilir. Ancak

Murat Parlak¹ 

How to Cite This Article

Parlak, M. (2023). "Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6228-6236. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68723>

Arrival: 04 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ordu, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7228-4570

öğretmenlerin sisteme katkılarının ve mesleki verimliliklerinin büyük ölçüde sahip oldukları mesleki yeterliklere bağlı olduğu göz önünde tutulmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri alınan lisans düzeyindeki eğitimlerle şekillenmekte denilebilir. Bunun birlikte mesleğin icrası sürecinde elde edilen tecrübelerde mesleki yeterliklere dönük kazanımlar sağlamaktadır. Meslek edinme sürecinde lisans düzeyinde edinilen bilgi ve beceriler mesleğin yerine getirilmesi sürecinde güncelliğini kaybedebilmektedir. Başka bir deyişle sahip olunan mesleki bilgi, beceri ve donanımlar yetersiz kalabilmektedir. Bu aşamada meslek içerisinde meslek iş görenlerinin mevcut yeterliklerinin artırılması gereklidir. Bir örgüt olarak okullarda görevli öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması ve geliştirilmesi için izlenen stratejilerden birisi de öğretmenlerin dahil olacakları hizmetiçi eğitimlerdir (Bozık, 2021).

Taymaz (1981) tarafından ifade edildiği üzere, hizmetiçi eğitim özel ve tüzel kuruluşların örgütlerde belirli bir ücret karşılığında işe alınan ve görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmeleri amacı ile gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını veya gelişmelerini sağlamak için gerçekleştirilen eğitim sürecidir. Hizmetiçi eğitim, sadece basit motor becerilerinin öğrenilmesinden öte, karmaşık sosyal konulara yönelik tutumların geliştirilmesinden ileri düzeyde yönetim becerilerinin geliştirilmesine kadar çok geniş bir yelpazede yer almaktadır (Altınışık, 1996). Milli Eğitim içerisinde öğretmenler bağlamında düşünüldüğünde, kişisel ve mesleki gelişimi sağlamak üzere gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin planlanması ve uygulanmasına dönük başlıca amaçları, işe yeni başlayanların kuruma uyumunu sağlamak, bilim, teknoloji, ekonomi vb. alanlarda ortaya çıkan gelişmelere uyum sağlamak, mesleki sorunları çözme becerisi geliştirmek, görev, yetki ve sorumlulukları konusunda iş görenlerin mevcut bilgilerini artırmak, iş görenlerin özgüven düzeylerini iyileştirmek, motivasyonlarını artırmak ve morallerini yükseltmek şeklinde sıralamak mümkündür (Öztürk & Sancak, 2007).

Öğretmenlerin, kendilerinden beklenene başarılı sonuçlar elde etmeleri sahip oldukları mesleki alan bilgisi ve mesleki becerilerine bağlıdır. Genel olarak her öğretmenin kendi branşıyla ilgili alan bilgisine sahip olmakla birlikte öğrenciyi tanıma, öğrenme öğretmen etkinlikleri planlama ve uygulama noktasında eksiklikler yaşandığı görülmektedir (Kaya & Kartallıoğlu, 2010). Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitime bağlı olarak alan bilgisine, Milli Eğitim sistemine ilişkin temel düzeyde bilgiye sahip oldukları ancak, öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olarak ders planlama, program uyarlama ve uygulama ile eğitim teknolojilerini kullanma başlıklarında yetersizlikler yaşadıkları görülmektedir (Kandemir, Kurt, & Apaydın, 2021; Çelik, 2017; Ozan, 2010). Ayrıca öğretmenlerin güdüleyici, güvenilir ve mesleki profesyonellik sergilemeleri de kendilerinden beklenen nitelikler arasında gösterilmektedir (Çakırer, 2015).

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumları değişkenlik göstermektedir. Bazı öğretmenler mesleki gelişimlerine önem verirken, bazıları ise bu etkinliklere katılım konusunda isteksiz olabilmektedir. Genel olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumları, etkinliklerin kalitesine, faydalılığına, verimliliğine, konuların ilgi çekiciliğine ve uygulanabilirliğine bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okulun ve okul idaresinin hizmetiçi eğitimlere verdiği önem de bu tutumu etkileyen faktörler arasındadır (Çakırer, 2015). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere daha olumlu bir tutum geliştirebilmeleri için etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde onların da aktif bir şekilde yer almaları oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin bireysel gelişimleri önemlidir zira öğretmenler, öğrencilerin eğitiminde anahtar rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimleri, öğrenci başarısı ve gelişimi üzerinde doğrudan etkili olabilir. Öğretmenler, öğrencilere rol model oluştururlar ve onların hayatında önemli bir yer tutarlar. Bu nedenle, öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri, öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarına yardımcı olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, onların öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmasına, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmesine ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayabilecekleri daha uygun öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olabilir.

Yapılan araştırmalar hizmetiçi eğitimlerin beklenen faydayı sağlamadığına dönük sonuçlar ortaya koyuyor ise de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına dönük amaca bağlı olarak uygulamalar devam etmek durumundadır (Keçelioğlu, 2018). Öte yandan Millî Eğitim Bakanlığı, Hizmetiçi eğitim etkinliklerinden umulan düzeyde olumlu sonuç alabilmek adına ve Millî Eğitim Bakanlığı, kendi merkezindeki personelin yanı sıra taşra ve yurt dışındaki personel ile özel öğretim kurumlarındaki iş görenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik eğitimlerin planlanması, hayata geçirilmesi ve değerlendirilmesi amacı ile kural ve süreçleri belirleyen bir yönetmelik yayımlamıştır. (Resmi Gazete, 2022).

Hizmetiçi eğitimler, güncel ihtiyaçlar ve öğretmen beklentileri doğrultusunda planlanmalı, bilimsel yöntemler dikkate alınarak güncellenmelidir. Bu faaliyetlerin etkinliği ve verimliliği ölçülerek, eksiklikler giderilmeli ve eğitimler geliştirilmelidir. Ayrıca, iş görenlere hizmet içi eğitim sonrası edindikleri bilgi ve becerileri kullanabilecekleri görevler verilmelidir (Dombaycı & Gürkan, 2022).

Mevcut yetersizlikler ve öğretmenlerin kendilerine ilişkin mesleki öz değerlendirmelerine bağlı olarak ve saptanan eksikliklerin giderilmesine dönük biçimde hizmetiçi eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Geleneksel anlayıştan farklı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yerinde sağlanması için “Okul Temelli Mesleki Gelişim” modeli son yıllarda benimsenen bir strateji olmuştur (Demir & Demir, 2021). Bu yaklaşımda da esas amaç öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmektir ve daha etkili bir sonuç almak üzere ihtiyaç odaklı bir planlama yapılması söz konusudur. Öğretmenler kendilerine ilişkin bir öz değerlendirme formu doldurmakta ve ortaya çıkan öğrenme gereksinimleri doğrultusunda ve mümkünse okul içerisinde yapılacak planlama ile uygulama gerçekleştirilmektedir denilebilir.

Asıl amacın öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmelerinin sağlanması olan model için pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve geleneksel hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden farklı olarak olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Çetintürk & Yücel Toy, 2021).

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıda sıralı sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bakanlık veya taşra teşkilatlarınca düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen tutumları ne yöndedir?
2. Öğretmenlerin konuyla ilgili tutumları görev türlerine bağlı anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin konuyla ilgili tutumları öğrenim düzeylerine bağlı anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin konuyla ilgili tutumları cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin konuyla ilgili tutumları medeni durumlarına bağlı anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin konuyla ilgili tutumları meslekte geçirdikleri süreye bağlı anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin konuyla ilgili tutumları branşlarına bağlı anlamlı farklılaşma göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

İşletmeler varlıklarını devam ettirebilmek için iş görenlerin gelişimlerini sağlamak ve örgüt amaçlarına uygun hedefler doğrultusunda yetiştirmek zorundadırlar (Öztürk & Sancak, 2007). Bu gereklilik durumu okullar içinde bir gerekliliktir. Öyle ki okulların çevre ile etkileşim içerisinde olan açık sistemli yapıları olan birer örgüt oldukları söylenebilir. Şu durumda Birer örgüt olan okulların amaçlara ulaşabilmeleri, varlıklarını sürdürebilmeleri kendisinden beklenen amaçları gerçekleştirebilmelerine bağlıdır denilebilir.

Okulların belirlenmiş olan amaçlara ulaşabilmeleri sürecinin en temel belirleyici bileşeni öğretmenlerdir. Bu aşamada öğretmenlerin amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayacak nitelikte mesleki bilgi beceri ve tutuma sahip olmaları sürecin nasıl sonuçlanacağına anahtarı mahiyetindedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgi beceri ve tutumlarının geliştirilmesi bir gerekliliktir. Söz konusu öğretmen yeterliklerinin artırılması ve geliştirilmesine dönük işlenen strateji ise hizmetiçi mesleki gelişim etkinlikleridir.

Örgütler açısından ele alındığında hizmetiçi eğitim faaliyetleri çalışanların normatif, devam ve duygusal olarak örgütsel bağlılık düzeylerini artırabilmektedir (Dombaycı & Gürkan, 2022). Öztürk ve Sancak (2007)'a göre hizmetiçi eğitim, örgütlerin amaçlarına ulaşması yolunda örgüt üyelerinin verimliliğini artırarak işletme hedeflerine katkı sağlamak ve işletmenin değişen koşullara uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Bu amaç için uygulanmakta olan hizmetiçi eğitim etkinliklerinden umulan sonuçların alınması tek başına bu tür faaliyetlerin düzenlenmesine bağlı olmayıp aynı zamanda bu etkinliklerden yararlanan ve yararlanması gereken öğretmen tutumlarıyla da ilişkilidir. Yapılan araştırmalar hizmetiçi eğitim etkinliklerinin umulan düzeyde fayda sağlamanın faaliyete katılan öğretmenlerin bu çalışmalarını bir gereklilik olarak kabul etmelerine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin beklenen düzeyde fayda sağlamanın öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine karşı tutumlarına bağlı olduğu söylenebilir.

Bu çerçevede; öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine dair tutumlarının incelendiği bu araştırma, özde öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine dönük olumlu veya olumsuz yönde tutumlarının ortaya konabilmesi genelde ise eğitim sisteminin temel hedeflerine ulaşılabilmesine dönük sonuçlar elde edilebilmesi bakımından oldukça önemli olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçların, öğretmen yeterliklerinin ne yolla ne şekilde artırılacağına, olası engellerin tespit edilmesine, söz konusu engellerin ortadan kaldırılmasına dönük stratejiler üretilmesine, uygulayıcılara yeni yaklaşımlar sergilemelerine ve yeni araştırmalara kaynaklık etmesi anlamında alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

YÖNTEM



Araştırmanın bu kısmında, araştırma benimsenen model, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin ne şekilde analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik tutumlarını incelemek amacı ile nicel yöntem ve betimsel tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli bir olay, olgu veya fenomene dair görüş ve tutumların incelenmesi ve var olan durumun ortaya çıkarılarak betimlenebilir sonuçlar ortaya koymak için kullanılmaktadır (Karakaya, 2014).

Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ordu ili İkizce ilçesinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli öğretmen ve okul yöneticileri evreninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini kolay erişilebilir örnekleme yöntemi ile ulaşılan 207 öğretmen ve okul yöneticiden meydana gelmektedir. Örneklemin demografik yapısına ilişkin frekans ve oran bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklem İlişkin Demografik Veriler

Örneklem ait demografik veriler	Değişken	n	%
Görev	Öğretmen	157	75,9
	Müdür Yardımcısı	27	13,0
	Müdür	23	11,1
Öğrenim durumu	Lisans	175	84,5
	Yüksek lisans	32	15,5
Cinsiyet	Kadın	83	40,1
	Erkek	124	59,9
Medeni durum	Evli	168	81,2
	Bekar	39	18,8
Mesleki kıdem (Yıl)	6 – 10	39	18,8
	11 – 15	28	13,5
	16 – 20	44	21,3
	21 ve üzeri	96	46,4
Branş	Sözel alanlar	111	53,6
	Sayısal alanlar	44	21,3
	Beceri alanları	52	25,1

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı; katılımcıların görev, eğitim düzeyi, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve branşlarına ilişkin 6 sorudan oluşan demografik verilerin elde edilmesine hizmet edecek ilk bölüm ve Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konakman (2013) tarafından geliştirilen öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarını yansıtacakları 26 madde ve tek boyuttan meydana gelen “Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği”nin olduğu ikinci bölüm yer almaktadır.

Ölçeğin madde toplam test korelasyonlarının yüksek olduğu, tek faktörlü olarak modelin toplam varyansın %85,056’sını açıkladığı, Cronbach Alpha katsayısının .97 olduğu saptanmıştır (Karasolak, Tanrıseven, & Yavuz Konakman, 2013).

Ölçeğin değerlendirilmesi amacı ile kullanılan referans aralıkları 1,80 altı için çok düşük düzeyde, 1,81 ve 2,60 aralığı için düşük düzeyde, 2,61 ve 3,40 aralığı için orta düzeyde, 3,41 ve 4,20 aralığı için yüksek düzeyde ve 4,20 üzeri için çok yüksek düzeyde şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde gönüllü katılımcılardan toplanan verilerin frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık istatistikleri incelendiğinde dağılımın standart normal ile uyum gösterdiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre bir dağılımın çarpıklık ve basıklık değerlerinin mutlak değeri 1,5’ten küçük olması halinde dağılım standart normal kabul edilmektedir. Katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumlarının demografik değişkenler bağlamında farklılaşmalarını incelemek için iki gruptan meydana gelen değişkenlerde bağımsız örneklem t Testi, üç ve daha fazla gruptan meydana gelen değişkenler için varyansların homojen dağılması halinde tek yönlü varyans analizi, varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı değişkenlerde ise non parametrik Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarına ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarına Dair Bulgular

Araştırma amaçları kapsamında gerçekleştirilen analizlerle elde edilen öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutum düzeyleri Tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Düzeyleri

Ölçek	n	\bar{x}	Std. Sap.	Çarpıklık	Basıklık
Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum	207	3,675	,602	-,197	,597

Tablo 2’de verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarının hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik tutum ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Dair Tutumlarının Görev Türü Değişkenine Bağlı Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine dair tutumlarının görev türü değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen ANOVA test sonuçları Tablo 3’te aktarılmıştır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Görev Değişkenine Bağlı Olarak İncelenmesi İçin Yapılan Anova Test Sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri				ANOVA Sonuçları						
Görev	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	Farklar
(a) Öğretmen	157	3,674	,623	G. Arası	1,619	2	,810	2,262	,107	-
(b) Md. Yrd.	27	3,513	,483	G. İçi	73,005	204	,358			
(c) Müdür	23	3,874	,537	Toplam	74,624	206	1,168			
Toplam	207									

Tablo 3’te verilen bulgulara göre katılımcıların hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik tutumları görev türü değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Dair Tutumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Bağlı Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine dair tutumlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 4’te aktarılmıştır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Bağlı Olarak İncelenmesi İçin Yapılan T Testi Sonuçları

Demografik Veriler	Grup	n	\bar{x}	SS	t	p
Eğitim Durumu	Lisans	175	3,636	,595	-2,201	,029
	Yüksek Lisans	32	3,888	,605		

Tablo 4’te verilen bulgulara göre katılımcıların hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre yüksek lisans seviyesinde eğitime sahip olan öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarının hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumları lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerden daha olumludur.

Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Dair Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine dair tutumlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 5’te aktarılmıştır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Ve Medeni Durum Değişkenlerine Bağlı Olarak İncelenmesi İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Demografik Veriler	Grup	n	\bar{x}	SS	t	p
Cinsiyet	Kadın	83	3,705	,641	,590	,556
	Erkek	124	3,655	,576		

Tablo 5’te verilen bulgulara göre katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Dair Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine dair tutumlarının öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Medeni Durum Değişkenlerine Bağlı Olarak İncelenmesi İçin Yapılan T-Testi Sonuçları

Demografik Veriler	Grup	n	\bar{x}	SS	t	p
Medeni Durum	Evli	168	3,668	,613	-,348	,728
	Bekar	39	3,705	,557		

Tablo 6'da verilen bulgulara göre katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumları medeni durum değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Dair Tutumlarının Branş Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine dair tutumlarının öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarının branşlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen non parametrik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 7'de aktarılmıştır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Branş Değişkenine Bağlı Olarak İncelenmesi İçin Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri				Kruskal-Wallis Sonuçları		
Branş	n	\bar{x}	SS	X ²	p	Farklar
(a) Sözel alanlar	111	3,720	,510	2,221	,329	-
(b) Sayısal alanlar	44	3,736	,459			
(c) Beceri alanları	52	3,528	,833			
Toplam	207					

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarında branş değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine Dair Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine dair tutumlarının öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarının mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen non parametrik Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 8'de aktarılmıştır.

Tablo 8: Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak incelenmesi için yapılan Kruskal-Wallis test sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri				Kruskal-Wallis Sonuçları		
Mesleki Kıdem (Yıl)	N	\bar{x}	SS	X ²	p	Farklar
(a) 6-10	39	3,589	,463	9,857	,020	d > b d > a
(b) 11-15	28	3,566	,495			
(c) 16-20	44	3,627	,533			
(d) 21 ve üzeri	96	3,764	,697			
Toplam	207					

Tablo 8'de görüldüğü gibi katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumlarında mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılaşmanın incelenmesi amacıyla yapılan post-hoc testinin sonuçlarına göre 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip katılımcıların hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumları 11-15 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların tutumundan daha olumlu yöndedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada kullanılan hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutum ölçeğinde elde edilebilecek en yüksek puan ortalaması 5, en düşük puan ortalaması ise 1'dir. Araştırmaya katılan öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarının verdikleri yanıtların analizine göre katılımcıların ortalama puanları 3,675 şeklindedir ve katılımcıların yanıtların ortalama değerlerinin orta puan istatistiği 3,620'dir. Katılımcıların verdikleri cevapların ortalama değeri orta puan istatistiğinden yukarı yönlü olduğu görüldüğünden hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumun olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karasolak vd. (2013)'nin öğretmenler ile gerçekleştirdikleri çalışmanın bulgularında hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumun olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu açıdan çalışmadan elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir. Yılmaz (2018)'in İngilizce öğretmenlerinin katılımı ile

gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularına göre öğretmenler hizmetiçi eğitim kurumlarının iletişim, izleme ve destek gibi konularda eksiklikleri olduğunu düşünmelerine rağmen etkinliklerin genel beklentileri karşıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Boy Ergün (2020)'ün okullarda teknoloji entegrasyonu ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime bakışlarını incelediği çalışmanın bulgularında özellikle teknoloji ve bilgisayar alanında öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen hizmetiçi eğitime olumlu yönde tutum bulgusunun literatürde yapılmış çalışmalar ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında veri toplanan katılımcıların öğretmen, müdür veya müdür yardımcısı olma durumuna göre hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özkan (2010)'ın okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın bulgularına göre görev türü değişkeni hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında anlamlı farklılaşmaya sebep olmamaktadır. Korkmaz (2009) öğretmen ve okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim uygulamalarının etkililiği konusunda benzer görüşlere sahip olduklarını fakat öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda daha yüksek motivasyona sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların literatürde yer alan çalışmaların bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmaya gönüllü katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının eğitim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre yüksek lisans düzeyinde mezuniyete sahip olanların lisans düzeyinde mezuniyete sahip olanlardan daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik daha olumlu tutuma ve daha fazla motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim seviyesinin artması öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda motivasyonlarını etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumun cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu bulgunun ışığında erkek ve kadın öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine karşı benzer tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karasolak vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre erkek ve kadın öğretmenlerin hizmetiçi eğitime yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Aydınalp (2008) tarafından lise öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin hizmetiçi eğitime yönelik tutumlarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır. Bu araştırmada ulaşılan bulguların literatürde bulunan diğer çalışmalar ile uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bekar öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu fakat bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarının hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumlarının branş değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşmadığı görülmüştür. Karasolak vd. (2013)'nin gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik tutumlarında branş değişkenine bağlı anlamlı bir değişken bulunmamaktadır. Benzer şekilde Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009), Doğan (2009) ve Aydınalp (2008) gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının branş değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen bu çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlara göre hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutum mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin genç öğretmenlerden daha olumlu yönde tutuma sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak mesleki kıdemi yüksek olan öğretmen ve okul yöneticilerinin özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek istemelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Aydınalp (2008) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri olumlu yönde artmaktadır. Bu açıdan çalışmaların bulguları paralellik göstermektedir. Fakat Gültekin ve Çubukçu (2008)'ya göre ilkökul öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik görüşleri mesleki kıdemlerine bağlı anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- ✓ Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen ve okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik olumlu yönde tutuma sahiptirler fakat öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere yönelik bakışlarını derinlemesine incelemek için nitel ve karma araştırmaların gerçekleştirilmesi faydalı olacaktır.

- ✓ Hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik tutumu incelemek amacıyla geliştirilen farklı ölçme araçları ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Hizmetiçi eğitime yönelik tutum ve öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık kavramlarının ilişkisinin araştırılması faydalı önemli bulgulara ulaşılmasını sağlayabilir.
- ✓ Farklı evren ve daha geniş örneklemeler ile benzer araştırmaların gerçekleştirilmesi faydalı olabilir.
- ✓ Hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik kurum içi değerlendirme uygulamaları geri dönüt alınması adına faydalı olabilir.
- ✓ Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi adına bilimsel araştırmaların sonuçlarından ve üniversitelerden görüşler alınabilir.
- ✓ Uygulayıcı kurumlar tarafından desteklenen geniş çaplı bir araştırma ile hizmetiçi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi gereken süreçlerine dair önemli bulgular elde edilmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi Eğitim ve Türkiye'deki Uygulama. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (3), 329-348.
- Aydınlı, B. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boy Ergün, I. (2020). Okullarda teknolojinin etkili entegrasyonu: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve tercihleri. Doktora. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozik, E. T. (2021). Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. Bitirme Projesi, MEF Üniversitesi, İstanbul.
- Çakırer, M. A. (2015). Lider öğretmen. Ankara: Crea Yayıncılık.
- Çelik, G. (2017). İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetintürk, N., & Yücel Toy, B. (2021). İlk ve ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin okul temelli mesleki gelişime yönelik görüşleri. Kesit Akademi Dergisi, 7(26), 161-181.
- Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. Eğitim Bilim ve Araştırmaları Dergisi, 2(1), 1-8.
- Dombaycı, E., & Gürkan, N. (2022). Hizmet İçi Eğitimin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Üzerine Etkisi. Journal of Economy Business and Management, 6 (2), 263-300.
- Doğan, O. (2009). Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (19), 185-201.
- Kandemir, M. A., Kurt, K., & Apaydın, Z. (2021). Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7), 15-34.
- Karadağ, N., & Balkar, B. (2015). Toplumsal Kalkınmanın Bir Aracı Olarak Eğitim. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(1), 225-239.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen içinde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz Konakman, G. (2013). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(3), 997-1010.
- Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(2), 115-130.
- Keçelioğlu, M. S. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Algıları. Bitirme Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Korkmaz, İ. (2009). Orta öğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ve personelin geliştirilmesine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ozan, C. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilikleri (Erzurum ili örneği). Yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3), 9-23.
- Özkan, M. (2010). Hizmet içi eğitim programlarının oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, D., & Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. Journal of Yaşar University Dergisi, 2(7), 761-794.
- Resmî Gazete (31775, 11 Mart 2022). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. Milli Eğitim Basımevi.
- Töremen, F. (2010). Eğitim bilimine giriş. İstanbul: İdeal Kültür.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. Baskı b.). Boston: MS:Pearson.
- Taymaz, H. (1981). Hizmet İçi Eğitim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, H. (2018). Hizmet-içi eğitim almış İngilizce öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri: Gelenekselden değişime. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerinin Belirlenmesi

Determining School Principals' Empowering Leadership Competencies According to Preschool Teachers' Views

ÖZET

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine yönelik algılarının incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden, örnekleme ise kolay erişilebilir örnekleme yolu ile belirlenen 205 okul öncesi öğretmeninden meydana gelmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik verilerin alınması için oluşturulan kişisel bilgiler formu ve suretiyle Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından geliştirilen ve Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek yetki verme, sorumluluk ve destekleme olmak üzere 3 faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerinden yüz yüze ve çevrimiçi araçlar ile toplanan veriler nicel analize uygun hale getirilmiş analizlere ilişkin gerekli varsayımlar kontrol edilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen algılarına göre okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca güçlendirici liderliğin alt boyutlarında öğretmen algı düzeylerinin en yüksekte başlamak üzere sırası ile sorumluluk, yetki verme ve destekle faktörlerinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine bağlı olarak okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerinde anlamlı bir farklılaşma görülmezken yalnızca yetki verme alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem ve yaş değişkenleri bağlamında öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerinde daha fazla mesleki kıdeme ve daha yaşlı öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma bulunduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilikleri öğretmenlerin medeni durum değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirici liderlik, okul öncesi, okul müdürü

ABSTRACT

This research was carried out with the aim of examining preschool teachers' perceptions of school principals' empowering leadership competencies. Population was comprised of preschool teachers working in official preschool education institutions in the Çankaya district of Ankara province in the 2022-2023 academic year, and the sample included 205 preschool teachers selected using easily accessible sampling methods. The study used the "Empowering Leadership Scale," which was adapted to Turkish by Konan and Çelik in 2018. The scale consisted of three factors and 17 items measuring empowerment, responsibility, and support. A personal information form was also used to collect demographic data. Data were collected from preschool teachers who voluntarily participated in the research through face-to-face and online tools. Quantitative analysis was conducted after controlling the necessary assumptions regarding the analyses. Results showed that according to teacher perceptions, the empowering leadership competencies of preschool education institution principals were high. Teacher perception levels were found to be highest in the responsibility factor, followed by empowerment and support. The study found that there was no significant difference in the empowering leadership competencies of school principals depending on gender and educational status. However, a significant difference was found only in the sub-dimension of empowerment. It was also found that there was a significant difference in the empowering leadership competencies of school principals based on professional seniority and age, favoring more experienced and older teachers.

Keywords: Empowering leadership, preschool, school principal

GİRİŞ

Liderlik, insanlık tarihi kadar eskidir ve toplumlar içinde yaşayan insanlar her zaman liderliğe ihtiyaç duymuşlardır. Liderler, insanları yönlendirebilen, enerji veren ve toplum çıkarlarına yönelik çözümler üretebilen bireylerdir (Kırmaz, 2010). Günümüzde farklı liderlik stillerine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır ve liderlik yaklaşımları genellikle davranışçı, durumsal ve özellik yaklaşımları olarak sınıflandırılır.

Nurşen Boduroğlu¹ 

How to Cite This Article

Boduroğlu, N. (2023). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerinin Belirlenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6237-6246. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68771>

Arrival: 08 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0002-0002-2862

Özellik kuramına göre liderlik özellikleri doğuştan gelmektedir. Bu özellikler arasında özgüven, boy, zeka, iletişim ve güvenilirlik gibi özellikler sayılabilir (Eren, 2009). Ancak, liderliği yalnızca liderin özellikleri üzerinden ele almak başarılı bir teori değildir ve özellik kuramı, başarılı liderlerin nasıl yetiştirilebileceği sorusuna yanıt verememektedir.

Davranışçı liderlik kuramı, liderliğin doğuştan gelen bazı yeteneklere bağlanmasına eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Bu yaklaşıma göre liderlik, toplumsal olarak ele alınmalı ve liderin hangi davranışlarından olumlu yönde etkilendiği araştırılmalıdır (Aydın, 2010). Kurama göre liderin başarısı, sergilediği davranışlara bağlıdır. Yönetim süreçlerinde yetki devri, etkili iletişim, planlama, kontrol ve amaçları belirleme gibi davranışlar liderin başarısını belirler (Aydemir, 2014).

Durumsal liderlik kuramına göre, her koşul ve durum için etkili olabilecek bir liderlik yaklaşımı öne sürülemez. Bireyler, buldukları toplum ile sürekli bir etkileşim içindedir ve liderlik davranışları da duruma göre değişmelidir. Zaman, mekan ve sosyal yapıda gerçekleşen değişimler liderlik rollerini de değiştirdiği için yönetsel süreçler oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir (Kılınç, 1995).

Rekabetin oldukça yüksek olduğu, teknolojinin hızla geliştiği ve bilgiye erişimin kolaylaştığı çağımızda örgütlerin güncel kalarak varlıklarını sürdürebilmeleri geleneksel yönetim anlayışının katı hiyerarşisinde mümkün olmayabilir. Statik ve geleneksel yönetime sahip örgütlerin iş görenlerine yetki devri yapmaları, karar mekanizmalarına dahil etmelerine ve güçlendirmelerine olanağı vermemektedir (Arnold, Arad, Rhoades ve Drasgow, 2000). Güçlendirici liderlik modelinde örgüt üyeleri kendi görevleri ile ilgili karar mekanizmalarına katılabilir ve sorumluluk aldıkları için örgütün değerlerini içselleştirebilirler.

Liderlik kavramı genel olarak davranışsal, durumsal ve özellik yaklaşımları ile ele alınmaktadır ve çeşitli liderlik stillerinin varlığına vurgu yapılmaktadır (Akan ve Yalçın, 2015). Özellik yaklaşımında liderlik doğuştan gelen özgüven, zekâ ve iletişim kabiliyeti gibi bireysel özelliklere bağlıdır (Eren, 2009). Özellik kuramına göre kavram yalnızca liderin bireysel özellikleri üzerinden incelendiği ve başarılı liderlerin nasıl yetiştirileceğine dair bir yaklaşım öne sürmediği için başarılı bir kuram olarak görülmemektedir. Davranışsal yaklaşım özellik kuramına eleştirel yaklaşmakta ve liderliğin toplumsal olarak ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Aydın, 2010). Özellik kuramı başarılı liderliğin yönetim süreçleri içinde sergilenen davranışlara bağlı olduğunu ve bu süreçlerde etkin iletişim, planlı ve denetime açık olma ve yetkinin devredilmesi gibi davranışların önemli olduğunu savunmaktadır (Aydemir, 2014). Durumsal liderlik yaklaşımında ise liderlerin örgütün tüm yönetsel süreçlerinde koşul ve durumlara bağlı olarak farklı davranışlar sergilemeleri gerektiğini öne sürmektedir. Sosyal yapı, mekân ve zamana bağlı olarak liderin rolleri farklılaşabilmektedir bu nedenle aslında örgüt yönetimi kompleks bir yapıya sahiptir (Kılınç, 1995).

Liderlik kavramına dair modern yaklaşımlar daha çok iş görenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmada ve bu ihtiyaçların etkin bir liderlik ile karşılanmasının örgüt verimliliğine olan olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır. Bu çerçevede modern yaklaşımlardan biri örgüt performansını olumlu etkileyen, örgütün amaçları doğrultusunda çıktılar elde etmesine odaklı güçlendirici liderliktir (Bayın, 2021).

Güçlendirici liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde konunun iki başlık altında incelendiği görülmektedir. İlk başlıkta yetki devri ve yönetsel gücün paylaşılması ele alınmaktadır. İkinci başlıkta ise güçlendirici liderliğin güven ve motivasyon gibi çalışanlar üzerindeki olumlu etkileri incelenmektedir. Pearce, Conger ve Locke (2008)'a göre 5 farklı liderlik yaklaşımı bulunmaktadır ve güçlendirici liderlik bu yaklaşımlar arasında en güncel olanıdır. Güçlendirici liderlik, yönetime dair gücün astlar ile paylaşılması ve yetkinin örgüt üyelerine devredilmesine ilişkin davranışlar bütünüdür.

Katı bir hiyerarşik düzen içinde yetki devri yapılmayan, çalışanların görevleri ve sorumluluklarının net bir şekilde belirlendiği ve tüm karar verme süreçlerinin örgüt liderine bırakıldığı geleneksel yönetim yaklaşımları çağımızın örgütlerinin ihtiyaçlarını karşılamaktan oldukça uzaktır (Konan ve Çelik, 2018). Liderinin güçlendirici bir yaklaşıma sahip olması örgüt üyelerinin görevlerine ilişkin karar vermelerini ve dolaylı olarak sorumluluk alma düzeylerinin yükseltebilmektedir.

Tiganj (2019)'a göre güçlendirici liderlik stili örgüt üyelerinin memnuniyetini artırmak, özerklik vermek, yönetsel güç unsurlarının paylaşımını, ekip odaklı çalışmayı ve gelişimi teşvik etmektedir. Güçlendirici liderlik yaklaşımının örgüt üyeleri arasında paylaşılan örgütün performansına ilişkin temel bilgiler, görev ve verimliliğe bağlı ödüller, örgüte katkı sağlayan bilgi ve tecrübeler ve karar alma gücü gibi dört temel unsur bulunmaktadır (Bayın, 2021). Coşkuner (2019) çalışanlar arasında paylaşılan bu unsurları üç seviyede gerçekleşeceğini belirtmektedir; ilk olarak çalışanlara görevlerine ilişkin tavsiyelerde bulunabilmeleri özgürlüğü verilir daha sonra kendi görevlerinin daha verimli yapılması için kendi kararlarını almaları gücü verilir son düzeyde ise tüm çalışanlar

örgütün yönetimsel kararlarında doğrudan yer alır.

Konczak, Stelly ve Trusty (2000) güçlendirici liderlik için gerekli davranışları yetkinin devredilmesi, becerilerin geliştirilmesi, çalışanların karar alabilmeleri ve sorumluluk kazanma şeklinde gruplamıştır.

Yetki devri, geleneksel yönetim anlayışında liderin tekelinde bulunan karar verme hakkının kendi inisiyatifi ile diğer örgüt üyelerine aktarılması anlamına gelmektedir. Literatürde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde yetki devri davranışının güçlendirici liderliğin ilk davranışı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle çalışanların görev ve sorumluluklarına dair kararları alma konusunda daha liyakatli olduğu görüşüne dayanmaktadır (Konan ve Çelik, 2018).

Becerilerin geliştirilmesi, örgüt üyelerinin kendi alanlarında güçlenmeleri adına bilgi ve becerilerinin artırılması ve bun anlamda gerekli ortamların lider ve örgüt tarafından kendilerine sunulması anlamındadır. Çalışanların gelişimi ve bu gelişim için verdikleri çabanın lider tarafından desteklenmesi de oldukça önemlidir (Konan ve Çelik, 2018). Konczak vd. (2000)'ne göre, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için eğitim ve gelişim fırsatları sağlamak beceri geliştirme.

Güçlendirici liderliğin faktörlerinden bir diğeri olan çalışanların karar alabilmeleri öz yeterlilik algularına pozitif yönde katkı sağlama amacını taşıdığı söylenebilir. Fakat bu karar alma süreci belirli kurallar çerçevesinde yapılmalıdır. Astların yeni fikirler üretmesi ve sorumluluk üstlenmesi, karar alma sürecinde önemlidir. Çalışanların karar alma sürecine dahil edilmesinin örgütsel sadakat kadar, zorlu işlerde bile işlerinden keyif almalarını sağladığı görülmüştür. Çalışanların işlerinden zevk aldıkları bir ortam, örgüt kültürünün gelişim ve değişimine karşı direnci azaltır ve örgütün çekirdek değerlerini korurken gelişen şartlara uyum sağlamayı kolaylaştırır (Coşkun, 2019). Konczak vd. (2000)'ne göre, kendi başına karar verme yeteneği, çalışanların işle ilgili bir kararı kimseden onay almadan verebilecekleri anlamına gelmektedir. Kendi başına karar verme yeteneği olan çalışanlar kendilerini iş yerinde daha etkin ve önemli hissederler (Koçak ve Burgaz, 2017).

Güçlendirici liderlik olgusunda sorumluluk kavramı örgüt liderinin çalışanların görevlerine ilişkin sonuç ve çıktılar üzerinden hesap sorabilmesini vurgulamaktadır. Sorumluluk, bir kişinin kendisine verilen görevleri yerine getirme yükümlülüğü olarak tanımlanır. Bir çalışanın örgütsel aktiviteleri ve görevleri yerine getirmesi sorumluluğudur (Cevahir, 2004). Çalışanların karar alma süreçlerine dahil edilerek sorumluluk verildikçe, örgüte sağladıkları katkıları fark ederek motive olduklarını ve yeni sorumluluklar almak için heveslendiklerini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Konan ve Çelik, 2018). Çalışanların kararlarına değer verilmesi ve eğitimlerle gelişim süreçlerinin desteklenmesi, çalışanlar için önemli motivasyon kaynaklarıdır.

Çağımızda yaşanan hızlı gelişim ve gelişimlere uyum sağlamakta problemlili yaklaşımları olan klasik liderlik yaklaşımları güçlendirici liderlik olgusunun önemini daha da artırmaktadır. Coşkun (2019) geleneksel liderlik stilleri ile güçlendirici liderlik yaklaşımı arasındaki farkları şu şekilde açıklamıştır:

- ✓ Geleneksel lider yalnızca bir tane doğru yol olduğunu savunurken güçlendirici lider problemleri çözmek için sürekli daha verimli çözümler arar.
- ✓ Geleneksel lider örgüt üyelerine ne yapmaları gerekenleri talimat olarak verir, güçlendirici lider örgüt üyelerini sorumluluk alma konusunda teşvik eder.
- ✓ Geleneksel liderler örgüt başarısını kendisi ile ilişkilendirir, güçlendirici lider güven vererek yardımcı olur.
- ✓ Geleneksel lider yönetimsel gücü ayrıcalık olarak görerek bu gücü paylaşmak istemez, güçlendirici lider yetki devri ile örgüt üyelerine sorumluluk verir ayrıca yardımcı olur.
- ✓ Geleneksel lider yönetim ekibini kapalı tutarak diğer birimlerden koruma eğilimindedir, güçlendirici lider örgüt üyelerinin gelişimi için kaynak, ortam ve imkan sağlar ayrıca yönetim birimi ile diğer birimler etkin bir iletişim kurabilir.

Liderlik kavramı tüm örgütler için önemli olduğu gibi toplumların geleceklerini şekillendirecek bireylerin yetiştirildiği kurumlar olan okullar için de oldukça önemlidir. Okullar sosyal problemlere uzun vadeli çözümlerin üretildiği ve çağdaş bireylerin topluma kazandırılması gibi son derece önemli hedefleri bulunmaktadır, okulları başarılı olmaları okul müdürlerinin yönetim başarısı ile yakından ilişkilidir (Avcı, 2015). Buluç (2009) öğretmen performansını ve örgütsel bağlılığını etkileyen unsurların araştırılarak çözümler üretilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin algularına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin tutumları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşma göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin tutumları eğitim

- seviyesi değişkenine bağlı olarak farklılaşma göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin tutumları medeni durum değişkenine bağlı olarak farklılaşma göstermekte midir?
 - Okul öncesi öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin tutumları mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşma göstermekte midir?
 - Okul öncesi öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin tutumları yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşma göstermekte midir?

Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin okul müdürlerini liderlik anlayışı özelinde güçlendirici liderlik yeterliliklerine ve güçlendirici liderlik kavramının alt boyutlarına ilişkin bilgiler sunacaktır. Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin eksik ve engellerin belirlenerek çözüm üretilmesine ayrıca uygulayıcıların bu konuda ne gibi tedbirler alabileceğine dair literatüre katkı sağlanması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmen algılarına göre okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerinin incelenmesi amacı ile nicel araştırma deseninde ve betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde araştırmaya katılımların bir olay veya fenomen ile ilgili görüşlerinin veya tutumlarının incelenerek var olan durumun ortaya çıkarılarak betimlenmeye çalışılır (Karakaya, Ankara).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı içinde Ankara ili Çankaya ilçesinde resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 172 okul öncesi öğretmeninden oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik dağılımına ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemeye Dair Demografik Veriler

Demografik Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	151	73,7
	Erkek	54	26,3
Medeni Durum	Evli	179	87,3
	Bekar	26	12,7
Öğrenim Durumu	Lisans	161	78,5
	Yüksek Lisans	44	21,5
Mesleki Kıdem (Yıl)	6-10	6	2,9
	11-15	82	40,0
	16-20	52	25,4
	21 ve üzeri	65	31,7
Yaş	31-35	16	7,8
	36-40	58	28,3
	41-45	84	41,0
	46 ve üzeri	47	22,9
Toplam		205	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak gerekli izinler alınmak suretiyle Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından geliştirilmiş, Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Türkçe’ye uyarlanmış olan güçlendirici liderlik ölçeği 17 maddeden ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin yetki verme alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı ,76, sorumluluk alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı ,82 ve destekleme alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı ,80 olduğu belirtilmiştir. Üç faktörlü modelin uyum indeksleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Güçlendirici Liderlik Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Uyum Katsayısı
RMSEA	≤ ,80	,054
Ki-Kare / SD	≤ 2-5	2,54
SRMR	≤ ,10	,032
CFI	≥ ,90	,95
NNFI	≥ ,90	,92
GFI	≥ ,90	,98

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın veri toplama aşaması yüz yüze ve çevrimiçi veri toplama araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler kontrol edilmiş eksik veya hatalı işaretlemelerin bulunduğu katılımcılara ait veriler analiz aşamasında kullanılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilerde nicel analiz yöntemlerinde kullanabilmek amacı ile kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir ve analizler SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veri setinin dağılımı alt boyutlar açısından incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım ile uyumlu olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Veri Setine Ait Dağılımına İlişkin Veriler

Alt Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Yetki Verme	-1,017	,689
Sorumluluk	-,522	-,093
Destekleme	-,881	-,077
Ölçek Geneli	-,738	-,112

Tabachnick ve Fidel (2013) mutlak çarpıklık ve basıklık istatistiklerinin 1,5' ten küçük olması halinde veri setinin dağılımı standart normal ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 3'e göre veri setinin standart normal ile uyumlu olduğu görülmektedir. Analiz sürecinde varyansların homojenliği varsayımı dikkate alınarak iki grupta demografik değişken grupları arasındaki farklılaşma t-Testi ve Mann Whitney-U testi ile, üç ve daha fazla gruptan meydana gelen demografik değişken grupları arasındaki farklılaşma tek yönlü varyans analizi ve Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilini incelemek için gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Algıları

Boyut	\bar{x}	SS
Yetki Verme	3,823	,894
Sorumluluk	4,067	,659
Destekleme	3,541	1,074
Güçlendirici Liderlik	3,684	,809

Tablo 4'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin ölçek geneli aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,684$, yetki verme alt boyutu için aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 3,823$, sorumluluk alt boyutu için aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 4,067$ ve destekleme alt boyutu için aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 3,541$ olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürleri yüksek düzeyde güçlendirici liderlik yeterliliklerine sahip olduğu algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine dair algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine bağlı farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan t-Testi sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Sh	T Testi		
						t	df	p
Yetki Verme	Kadın	151	3,75	,912	,074	-2,075	203	,039*
	Erkek	54	4,04	,810	,110			
Sorumluluk	Kadın	151	4,07	,637	,052	,059	203	,953
	Erkek	54	4,06	,722	,098			
Destekleme	Kadın	151	3,49	1,085	,088	-1,137	203	,257
	Erkek	54	3,68	1,039	,141			
Güçlendirici Liderlik	Kadın	151	3,63	,822	,067	-1,367	203	,173
	Erkek	54	3,81	,765	,104			

Tablo 5'e göre katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($p > ,05$). Yetki verme alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır ($p < ,05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine dair algılarının öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine bağlı farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan t-Testi sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Sh	T Testi		
						t	df	p
Yetki Verme	Lisans	161	3,75	,912	,074	-2,075	203	,039*
	Yüksek Lisans	44	4,04	,810	,110			
Sorumluluk	Lisans	161	4,07	,637	,052	,059	203	,953
	Yüksek Lisans	44	4,06	,722	,098			
Destekleme	Lisans	161	3,49	1,085	,088	-1,137	203	,257
	Yüksek Lisans	44	3,68	1,039	,141			
Güçlendirici Liderlik	Lisans	161	3,63	,822	,067	-1,367	203	,173
	Yüksek Lisans	44	3,81	,765	,104			

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($p > ,05$). Yetki verme alt boyutunda yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüş olan öğretmenlerin lisans seviyesinde öğrenim görmüş öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır ($p < ,05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine dair algılarının medeni durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-Testinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine bağlı farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan t-Testi sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	SS	Sh	T Testi		
						t	df	p
Yetki Verme	Evli	179	3,84	,861	,064	,635	203	,526
	Bekar	26	3,72	1,106	,217			
Sorumluluk	Evli	179	4,08	,661	,049	,769	203	,443
	Bekar	26	3,97	,646	,127			
Destekleme	Evli	179	3,56	1,055	,079	,604	203	,547
	Bekar	26	3,42	1,209	,237			
Güçlendirici Liderlik	Evli	179	3,70	,792	,059	,760	203	,448
	Bekar	26	3,57	,932	,183			

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları medeni durum değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($p > ,05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine dair algılarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis testine ait sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine bağlı farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları

Puan	f, \bar{x} ve SS değerleri				Kruskal Wallis Sonuçları		
	Mesleki Kıdem Grupları (Yıl)	N	\bar{x}	SS	X^2	p	Fark
Yetki Verme	1. 6-10	6	4,223	,455	32,791	< ,001	1>2
	2. 11-15	82	3,447	,901			3>2
	3. 16-20	52	4,243	,638			4>2

	4. 21 ve üzeri	65	3,924	,910			
Sorumluluk	1. 6-10	6	4,110	,170	2,959	,398	-
	2. 11-15	82	4,065	,630			
	3. 16-20	52	3,949	,722			
	4. 21 ve üzeri	65	4,160	,665			
Destekleme	1. 6-10	6	4,030	,093	27,637	< ,001	1>2 3>2 4>2
	2. 11-15	82	3,128	1,039			
	3. 16-20	52	3,944	,714			
	4. 21 ve üzeri	65	3,695	1,227			
Güçlendirici Liderlik	1. 6-10	6	4,080	,155	27,216	< ,001	1>2 3>2 4>2
	2. 11-15	82	3,350	,772			
	3. 16-20	52	3,998	,547			
	4. 21 ve üzeri	65	3,817	,915			

Tablo 8’de verilen bulgulara göre mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır ($p < ,001$). Ayrıca mesleki kıdem grupları arasında “yetki verme” ve “destekleme” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmaktadır ($p < ,001$). Gruplar arası farklılaşmaların incelenmesi amacıyla yapılan Games-Howell Post-Hoc testinin sonuçlarına göre ölçek genelinde okul müdürlerinin güçlendirici liderlik ve destekleme alt boyutuna ilişkin yeterliliklerine yönelik algıları, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir ($p < ,001$). 16-20 yıl aralığında mesleki kıdemde olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilikleri 11-15 yıl mesleki kıdemde olan öğretmenlerden daha yüksektir ($p < ,001$). Ayrıca 21 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapmakta olan katılımcılara göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilikleri 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir ($p < ,001$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Yeterliliklerine Yönelik Algılarının Yaş Değişkenine Bağlı Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine dair algılarının yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan varyans analizinin sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stiline ilişkin algıları arasında yaş değişkenine bağlı farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan varyans analizi sonuçları

f, \bar{x} ve SS değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	df	KO	F	p	Fark
Yetki Verme	1. 31-35	16	3,458	1,116	G. Arası	5,686	3	1,895	2,423	,067	-
	2. 36-40	58	3,690	,922	G. İçi	157,234	201	,782			
	3. 41- 45	84	3,857	,826	Toplam	162,92	204	2,677			
	4. 46 ve üzeri	47	4,050	,854							
Sorumluluk	1. 31-35	16	4,166	,344	G. Arası	2,917	3	,972	2,283	,080	-
	2. 36-40	58	3,654	,654	G. İçi	85,582	201	,426			
	3. 41- 45	84	4,016	,732	Toplam	88,499	204	1,398			
	4. 46 ve üzeri	47	4,263	,569							
Destekleme	1. 31-35	16	2,955	1,403	G. Arası	12,093	3	4,031	3,632	,014	4 > 1
	2. 36-40	58	3,423	,955	G. İçi	223,100	201	1,110			
	3. 41- 45	84	3,539	1,016	Toplam	235,193	204	5,141			
	4. 46 ve üzeri	47	3,892	1,103							
Güçlendirici Liderlik	1. 31-35	16	3,257	1,066	G. Arası	8,012	3	2,671	4,274	,006	4 > 1 4 > 2
	2. 36-40	58	3,564	,738	G. İçi	125,610	201	,625			
	3. 41- 45	84	3,679	,745	Toplam	133,622	204	3,296			
	4. 46 ve üzeri	47	3,985	,828							

Tablo 9’da verilen bulgulara göre yaş değişkeni öğretmenlerin müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır ($p < ,05$). Ayrıca yaş grupları arasında “destekleme” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmaktadır ($p < ,05$). Gruplar arası farklılaşmaların incelenmesi amacıyla yapılan Tukey Post-Hoc testinin sonuçlarına göre ölçek genelinde 46 ve üzeri yaşında olan öğretmenlere ($\bar{x} = 3,985$, $SS = ,828$) göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilikleri 31-35 yaşında olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3,257$, $SS = 1,066$) ve 36-40 yaşında olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3,564$, $SS = ,738$) daha yüksektir ($p < ,05$). Ayrıca destekleme alt boyutunda 46 ve üzeri yaşında olan öğretmenlere ait ortalama puanlar ($\bar{x} = 3,892$, $SS = 1,103$) 31-35 yaşında olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 2,955$, $SS = 1,403$) daha yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan veriler incelendiğinde okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri güçlendirici liderlik kavramının en fazla sorumluluk ($\bar{x} = 4,067$) alt boyutunda sonrasında yetki verme ($\bar{x} = 3,823$) ve son olarak destekleme ($\bar{x} = 3,541$) alt boyutunda yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen okul müdürlerinin yüksek düzey güçlendirici liderlik algıları Bayın (2021)'in bulguları ile örtüşmektedir, fakat Bayın (2021)'a göre okul müdürleri en fazla yetki verme alt boyutunda daha sonra destekleme alt boyutunda en az ise sorumluluk alt boyutunda davranış sergiledikleri görülmüştür. Koçak ve Burgaz (2017)'in gerçekleştirdikleri çalışmaya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların literatürdeki araştırmaların bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür fakat yetki verme alt boyutunda erkek öğretmen algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre okul müdürlerinin erkek öğretmenlere daha fazla yetki devri yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayın (2021)'in çalışmasında elde ettiği bulgulara göre cinsiyet değişkeni öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Konan ve Çelik (2018) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu algıya sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Koçak ve Burgaz (2017)'da benzer şekilde okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin algının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların bu araştırmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aras (2013)'in yaptığı çalışmanın bulgularına göre ise kadınların güçlendirici liderlik algı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ve bu çalışmadan elde edilen bulgular ile farklılaşmaktadır. Fakat Aras (2013)'in çalışması farklı bir sektöre yönelik olması öğretmen görüşlerine göre farklılaşmasının normal olduğu düşünülebilir.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine bağlı farklılaşma göstermedi fakat yetki verme alt boyutunda yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmen algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre okul müdürlerinin yetki devri yapmada yüksek lisans öğretmenlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bayın (2021)'a göre öğretmenlerin en son mezun oldukları öğrenim kurumunun okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilikleri mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca yetki verme ve destekleme alt boyutlarında da mesleki kıdem değişkenine bağlı anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik algıları diğer kıdemlerde yer alan öğretmenlerden daha düşük düzeydedir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik ve alt boyutlardan yetki verme ve destekleme alt boyutlarında orta düzeyde olduğu diğer tüm mesleki kıdem gruplarında ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak mesleki kıdem süresi az olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin rolleri üstlenmede ve okul müdürleri ile daha az sosyalleşmeleri ile açıklanabilir. Bayın (2021)'in öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları da çalışmadan elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Koçak ve Burgaz (2017)'in çalışmalarından elde ettikleri bulgulara göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin destekleme alt boyutunda yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha düşük düzeydedir. Fakat Konan ve Çelik (2018)'e göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilikleri ile destekleme alt boyutunda yaş faktörünün anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre 46 ve üzerinde olan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin destekleme davranışları göstermeleri ve güçlendirici liderlik yeterlilik düzeyleri daha yüksektir. Mesleki kıdem değişkeni ile benzer şekilde genç yaşta olan veya mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlerden daha az destekleme davranışları gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar kapsamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır;

- ✓ Okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin güçlendirici liderlik yeterlilik ve davranışlarına yönelik nitel yöntem ile araştırmalar yapılması probleme derinlemesine bir bakış açısı sağlayabilir.
- ✓ Güçlendirici liderlik yeterliliklerine ilişkin geliştirilmiş farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmalar faydalı olabilir.
- ✓ Benzer araştırmaların daha geniş evren ve örneklemeler ile yapılması güçlendirici liderliğe ilişkin farklı sonuçlar ortaya koymak adına önemlidir.
- ✓ Güçlendirici liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık, öğretmen motivasyonu ve okul iklimi gibi kavramların arasındaki ilişkilerin incelenmesi önemli bulgular elde etmeyi sağlayabilir.
- ✓ Okul müdürlerini güçlendirici liderlik modeli hakkında farkındalıklarının artırılması, bilgi düzeylerinin geliştirilmesi ve benimsemeleri için yapılacak hizmet içi eğitim etkinlikleri faydalı olabilir.
- ✓ Eğitim fakültelerinde ve eğitim alını yüksek lisans programlarında güçlendirici liderlik modeline dair içeriklerin yer alması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6 (11), 123-150.

Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi(OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 392-415.

Aras, G. (2013). Personel güçlendirme yönetiminde güçlendirici liderlik davranışları uygulaması: Kemer bölgesi beş yıldızlı otel işletmeleri örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arnold, J., Arad, S., Rhoades, J. A. ve Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21 (3), 249-269.

Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 161-189.

Aydemir, S. (2014). Milli eğitim bakanlığına bağlı çalışan rehber öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzını algılamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Aydın, M. (2010). Eğitim yönetimi (9. Baskı b.). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Bayın, M. A. (2021). Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefeti Arasındaki İlişki . Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.

Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.

Cevahir, H. (2004). Güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.

Coşkun, M. (2019). Liderlik tiplerinin örgütsel muhalefet üzerindeki etkileri: tekstil sektöründe bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir Balcı, T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul.

Eren, E. (2009). Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar (9. Baskı b.). İstanbul:: Beta Yayıncılık.

Güçlü, N., Kalkan, F. ve Dağlı, E. (2017). Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(1).

Karakaya, İ. (Ankara). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen içinde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık.

Kılınç, T. (1995). Durumsal liderlik anlayışında gelişmeler. Liderliğe ikameler yaklaşımı (Substitutes for leadership). İÜ İşletme Fakültesi Dergisi, 24(1), 59-76.

Kırmaz, B. (2010). Bilgi Çağı Lideri. Ankara Barosu Dergisi, 68 (3), 207-222.

Koçak, S. ve Burgaz, B. (2017). Ortaöğretim Kurumlarındaki Psikolojik Sözleşme Üzerinde Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Rolü. Education and Science, 41, 351-369.

Koçdemir, Y. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin incelenmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Konan, N. ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçe'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Kastamonu Education Journal, 26 (4), 1043-1054.

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.

Memişoğlu, S. P. (2006). Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 179-189.

Özgenel, M. ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3(2), 1-18.

Pearce, C., Conger, J. A. ve Locke, E. A. (2008). Shared leadership theory. The Leadership Quarterly, 19 (5), 622-628.

Pektaş, H. M. (2019). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Sonel, Z. (2019). Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir İli Örneği). (49, Dü.) Eğitim ve Bilim, 30(135), 39.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6. Baskı b.). Boston: MS:Pearson.

Tiganj, M. (2019). Yüksek Lisans Tezi. Kişilik özellikleri ile işe adanmışlık arasındaki ilişki ve bu ilişkide güçlendirici liderlik teorisinin rolü: Sağlık sektöründe uygulama. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Sınıf Öğretmenlerinin Afet Bilinci Algısı Üzerine Bir İnceleme: İstanbul-Arnavutköy Örneği

An Investigation on the Disaster Awareness Perception of Classroom Teachers: The Case of İstanbul-Arnavutköy

ÖZET

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algısı ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma, İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ilkokullarda kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak çalışan ve çevrimiçi anketeye gönüllü olarak katılan 275 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Dikmenli, Yakar ve Konca (2018) tarafından geliştirilen “Afet Bilinci Algısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çevrimiçi elde edilen veriler SPSS paket veri programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verileri betimsel olarak sunmak için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalardan yararlanılmıştır. Ayrıca, örneklem öğrencilerinin bazı demografik özelliklerinin afet bilgisi algıları ve deprem bilgisi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; medeni durum değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak afet öncesi bilinç ve yanlış afet bilinci alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; yaş değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak afet öncesi bilinç alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; mesleki kıdem değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci, afet öncesi bilinç ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak yanlış afet bilinci alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; afet deneyimi yaşama değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak afet öncesi bilinç, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Afet, Afet Bilinci, Öğretmen.

ABSTRACT

This study, which was carried out in order to determine whether the primary school teachers differ according to their perception of disaster awareness and some demographic variables, was carried out with the survey model, which is one of the quantitative research methods. The research was carried out with 275 classroom teachers who were permanent, contracted and paid employees in primary schools in Arnavutköy district of İstanbul and voluntarily participated in the online survey. The “Disaster Awareness Perception Scale” developed by Dikmenli, Yakar and Konca (2018) was used as a data collection tool. The data obtained online were analyzed using the SPSS packet data program. Frequency, percentage, mean and standard deviations were used to present the obtained data descriptively. In addition, the effects of some demographic characteristics of the sample students on their perceptions of disaster information and earthquake knowledge were also examined. Within the framework of the findings of the research, it was found that the disaster awareness perceptions of the classroom teachers were high; the gender variable did not make a significant difference in the overall disaster awareness perception scale and its sub-dimensions; the variable of marital status made a significant difference in the overall disaster consciousness perception scale and in the sub-dimensions of disaster education awareness and post-disaster consciousness; The age variable made a significant difference in the overall disaster awareness perception scale and in the sub-dimensions of disaster education awareness, false disaster awareness and post-disaster consciousness, but did not make a significant difference in the pre-disaster consciousness sub-dimension; professional seniority variable made a significant difference in the overall disaster awareness perception scale and in the sub-dimensions of disaster education awareness, pre-disaster consciousness and post-disaster consciousness, but did not make a significant difference in the false disaster awareness sub-dimension; the variable of experiencing a disaster created a significant difference in the overall disaster consciousness perception scale and in the sub-dimensions of disaster education awareness, false disaster awareness and post-disaster consciousness, but did not make a significant difference in the sub-dimension of pre-disaster consciousness; It was concluded that the variable of receiving disaster education made a significant difference in the overall disaster awareness perception scale and in the sub-dimension of disaster education awareness, but did not create a significant difference in the sub-dimensions of pre-disaster consciousness, false disaster awareness and post-disaster consciousness. In line with the results of the research, various suggestions were made for practitioners and researchers.

Keywords: Disaster, Disaster Awareness, Teacher.

Tülin Acar¹

How to Cite This Article
Boduroğlu, N. (2023). “Sınıf Öğretmenlerinin Afet Bilinci Algısı Üzerine Bir İnceleme: İstanbul-Arnavutköy Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6247-6255. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68827>

Arrival: 10 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, e-mail: meri1571@outlook.com, İstanbul/Türkiye, ORCID: 0000-0003-4971-1789

GİRİŞ

Türkiye maalesef 24 saatte yaşanan deprem türü, büyüklük ve şiddet yönünden yakın tarihin en büyük deprem felaketlerinden birini yaşamıştır. Türkiye'nin 20. yüzyılın başından bu yana yaşadığı en büyük deprem, 7,8 büyüklüğündeki 1939 yılındaki "Erzincan Depremi" idi. Dolayısıyla Türkiye'de daha önce bu büyüklükte depremlerin meydana geldiği söylenebilir. Ancak 6 Şubat depremini önceki depremlerden ayıran temel özellik, daha yıkıcı olması ve çok geniş bir alanı etkilemesidir.

Doğada her gün kısa süreli veya uzun süreli doğa olayları meydana gelmektedir. Bu olayların hepsi insanlara zarar verme niteliği taşımamaktadır. Doğa olayları, insana ve çevreye zarar verdiğinde afet, insan faaliyetleri sonucunda ise afet halini alır (Tekin ve Dikmenli, 2021). İnsanoğlu binlerce yıldır doğal afetlerle mücadele etmektedir. Özellikle Sanayi Devrimi'nden sonra kentleşmenin hızlı ve kontrolsüz büyümesi, insanları doğal afetlere karşı daha savunmasız hale getirmiştir. Ancak bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte doğal afetlerle mücadelede önemli ilerlemeler kaydedilmiştir (Aras, Mumcu ve Karabey, 2021).

Afetler toplumun aynasıdır. Afetler, toplumların ve insanların bu süreçte kendilerini nasıl yönettiklerini, kaynaklarını nasıl toplayıp kullandıklarını gösterir. Dolayısıyla, bir afet gelişmiş bir ülkede herhangi bir soruna yol açmayabilirken, az gelişmiş veya gelişmekte olan bir ülkede bazı sorunlara neden olabilir (Avcı, Kaplan ve Ortabağ, 2020). Bununla birlikte, doğal afetler, ne kadar nadir olursa olsun, insan faktörleri ve kusurlarıdır. Bunun ülke olarak bize gösterdiği şey şudur: Türkiye'nin deprem ve ilgili alanlarda üretmesi gereken dayanıklılık ve dayanıklılık standardı en kötü senaryolar ve istisnai olaylar olmalıdır. Bu kadar büyük, bu kadar büyük, bu kadar büyük ve bu kadar güçlü bir deprem dalgasında, dünyanın her yerindeki arama kurtarma ekipleri depremin ardından müdahale edip tüm imkanları deprem için seferber etse de yapının çökmesi engellenemez. Etkili afet farkındalığı ve eğitimi ile afet hasarlarına karşı korunmak veya gelecekteki hasarları azaltmak mümkündür. Bu araştırma ile 2022-2023 eğitim öğretim yılı kapsamında İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada benimsenen bu genel amaç altında;

1. Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algısı ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri afet deneyimi yaşama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri afet eğitimi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

sorularına da yanıt aranmıştır.

Afet, etki alanı içinde insanların bulunması nedeniyle sosyolojik bir olgu olarak kabul edilmektedir. Savunmasız nüfuslar için tehlike arz eder ve hasarın boyutu toplumun hazırlık durumuna göre değişir. Zararın artmasında veya azalmasında en büyük katkıyı sağlayan ise insanların bu olaylara karşı tutum ve davranışlarıdır. Bu dönemde, zorlukları kayıpsız veya minimum kayıpla atlama için organize olmak ve hazırlıklı olmak çok önemlidir. Bu araştırma öğretmenlerin şahsında diğer bireylerin de afet bilinci ve eğitimi düzeylerinin artırılmasına dönük tedbirler alınması, afetler konusunda faaliyetler düzenlenmesi ve literatüre ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

AFET

AFAD (2023) afet sözcüğünü toplumun tamamında veya belirli kesimlerinde maddi, ekonomik ve sosyal kayıplara yol açan, normal yaşamın ve beşeri faaliyetlerin durması veya aksaması ile sonuçlanan ve etkilenen toplumun bununla daha az başa çıkamayacağı doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar şeklinde tanımlarken İnal, Kocagöz ve Turan (2012) ise etkilenen topluluğun yalnızca kendi kaynaklarını kullanarak başa çıkma yeteneğinin ötesinde yaygın insani, maddi veya çevresel hasara neden olan, topluluk işleyişinde ciddi bozulma olarak tanımlamaktadır. Bu tehlikeli durumlar veya afetler aniden veya yavaş gelişebilir ve etkileri yerel veya küresel olabilir. Türkiye, genç coğrafi yapısı ve sık iklim değişikliklerinin ortasında yer alması nedeniyle afetlerden en çok etkilenen ülkelerden biridir. İstatistiklere göre deprem afetleri, Türkiye'de can ve mal kaybına neden olan en büyük afet türüdür (Demirci, 2021).

Deprem gibi doğal afetler ile sanayileşme ve teknolojik ilerlemenin neden olduğu insan kaynaklı afetler, artan oranda can ve mal kaybına neden olmaktadır. Bu felaketlerin bazıları aniden meydana gelirken, bazıları da zaman içinde gelişmiştir. Kayıpları telafi etmek için mevcut ekonomik kaynakların düzeyi, ülkelerin sürdürülebilir kalkınma çabalarını engelleyecektir (Güler, 2007). Bir afetin büyüklüğüne etki eden durumlar şöyle sıralanabilir (Atalay, 2010); (1) yaşanan afetin fiziksel büyüklüğü, (2) afet merkezi ile yoğun nüfuslu bölge arasındaki mesafe,

(3) afetin meydana geldiği toplumun kültürel ve ekonomik gelişmişliği, (4) afet riski olan bölgede plansız, kontrolsüz, kaçak yapılaşma, (5) afet riskli bölgelerin kontrolsüz sanayileşmesi, (6) çoğu afeti engelleyici konumdaki ormanların yok edilmesi veya tahrip edilmesi, (7) afetler karşısında toplum eğitim ve bilgidен yoksun olması, (8) afet öncesi planlama seviyesi.

İnsanlık tarihindeki afet türlerine baktığımızda depremler, volkanik faaliyetler, kütle hareketleri, heyelanlar, aşırı sıcaklıklar, seller, fırtınalar, sis, kuraklıklar, orman yangınları, salgın hastalıklar, böcek istilaları, toplu hayvan ölümleri, tsunamiler, patlamalar, çökmeler, radyasyon, gaz kaçaqları, trafik kazaları ve endüstriyel kazalardır (Gündüz ve Öntürk-Akyüz, 2022). Ülkemizde maalesef coğrafi sebeplerden dolayı çok büyük kayıplara yol açan büyük depremler, sel, heyelan, kaya düşmesi, yangın ve benzeri afetler sık sık yaşanmaktadır. Özellikle coğrafyamızda yaşanan büyük depremler nedeniyle bazı kadim uygarlıkların tarih sahnesinden silindiği bilinmektedir (İlhan, 2008).

AFET BİLİNCİ VE EĞİTİM

Dünyamız, insanı yakından ilgilendiren bir dizi beşerî, teknolojik, jeolojik, meteorolojik ve biyolojik sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunlardan biri de meydana geldiklerinde çok sayıda insanı etkileyen doğal afetlerdir (Öcal, 2007). İnsanların afetlere karşı savunmasız olması, afet farkındalığının önemini artırmaktadır. Hiç şüphe yok ki insan, doğadaki en savunmasız canlı olarak yaratılmıştır. Ancak var olan akılları bu eksikliği giderebilir ve onları diğer canlılardan daha güçlü ve korunaklı hale getirir. Bu bağlamda kalbi kullanmak, insanların zaafalarını güçlendirebilir (Oyanık ve Cengiz, 2020).

Ülkemizde 1999 yılındaki Gölcük ve Düzce depreminde sonra bilim insanları ve toplum gerçekten “afet bilinci ve afet yönetimi” üzerine konuşmaya başlamıştır. Bu depremlerin etkilediği coğrafya dikkate alındığında kent depremi niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. 17 Ağustos ve 12 Kasım 1999 depremlerinden etkilenen irili ufaklı insan sayısı yaklaşık 25 milyondur. 1999 yılında yaşadığımız bu acı tecrübeler, yara iyileştirme politikalarıyla hayata geçirilen afet yönetimi uygulamalarının etkisizliğini bugüne kadar açıkça ortaya koymaktadır (İlhan, 2008). Afet farkındalık ve hazırlık faaliyetlerinin insanların günlük yaşamlarından ve kaygılarından ayrı planlanması hedeflere ulaşılmasını zorlaştırır (Şahin, Lamba ve Öztop, 2018).

Afete hazırlık, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında çok önemli olan afet önleme bilinci anlamına gelir. Afetler yerel olduğu için ilk müdahale eden yerel halktır. Afetin ilk 24 saati, hayatta kalanların kurtarılma olasılığının en yüksek olduğu zaman dilimini ifade eder. Bu durum yetişkinlerin edindiği bilgi ve deneyimi ön plana çıkarır ve mağdurların yaşamlarıyla bilinçli temas kurmaları için bir fırsat yaratır. Aynı zamanda afetlere karşı daha dayanıklı bir toplum oluşturmaya yardımcı olur (Kuzey ve Göçgen, 2021). Ülkemizde hemen hemen her depremin gündeme alındığı uzun yıllardır bilinmesine rağmen, deprem öncesi yapılması gereken afet azaltma ve deprem öncesi çalışmaları tam, etkin ve sürdürülebilir bir şekilde yürütülememektedir (İlhan, 2008).

Afetler genellikle önceden tahmin edilemeyen olaylardır ve insanların bunları atlatabilmeleri, onların duruma hazırlıklı olmalarına, bilgi ve farkındalık düzeylerine bağlıdır (Dikmenli ve Yakar, 2019). Doğal afetler kaçınılmaz olduğuna göre, bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirmek bunlarla baş etmenin en etkili yoludur. Afet eğitimi için en doğru ve güvenilir yer okullardır (Öztürk, 2013). Öğrencilerin deprem konusundaki bilgi eksiklikleri, deprem konusundaki geleneksel görüşlerini devam ettirmiş ve çeşitli yanlış anlamalara düşmüştür. Okulda depremleri öğrenen öğrenciler bu doğal afet hakkında daha bilimsel düşünürler. Ancak öğrenciler doğal afetler hakkında aileden, çevreden ve medyadan rastgele bilgi aldıkları için doğal afetler hakkında bazı yanlış anlamalara kapılabilmektedirler (Öcal, 2007). Bu noktada öğretmenlerin özellikle küçük yaşta afet bilincinin yerleştirilmesi ve bu hususta da sınıf öğretmenlerine çokça görev düşmektedir.

YÖNTEM

Model

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algısının belirlenmesi amacıyla hazırlanacak olan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeliyle yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma türüdür. Mevcut durum hiçbir şekilde değiştirilmemektedir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim döneminde İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ilkokullarda kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak çalışan 888 sınıf öğretmeni oluştururken %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile 268 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Araştırma anketine yanıt veren 275 katılımcıya ilişkin bilgiler tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Dair Analiz Sonucu

Değişken	Grup	Dağılım	Yüzde	Değişken	Grup	Dağılım	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	157	57,1	Kıdem	1-5 yıl	74	26,9
	Erkek	118	42,9		6-10 yıl	50	18,2
Medeni Durum	Evli	152	55,3		11-15 yıl	77	28,0
	Bekar	123	44,7		16-20 yıl	35	12,7
Yaş	20-29	94	34,2		21 ve üzeri	39	14,2
	30-39	112	40,7	Afet Yaşama	Evet	99	36,0
	40-49	46	16,7	Hayır	176	64,0	
	50 ve üzeri	23	8,4	Afet Eğitimi Alma	Evet	71	25,8
				Hayır	204	74,2	

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak üzere gerekli izinler alınarak Dikmenli, Yakar ve Konca (2018) tarafından geliştirilen “Afet Bilinci Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, afet eğitimi bilinci, afet öncesi bilinç, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç olmak üzere 4 alt faktör ve 36 soru maddesinden oluşmaktadır. Ölçekte ayrıca 9 madde ters/olumsuz olarak kodlanmıştır. Ölçekten alınan puan ya da ortalamaların yüksek olması durumunda öğretmenlerin afet farkındalığının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çevrimiçi anket uygulamalarının her yıl artmasının temel nedeni maliyetinin düşük olması, ayrıca geniş kapsama alanı nedeniyle kullanışlı olmasıdır. Son yıllarda, yanıt verenler anketleri daha uygun bir zamanda yanıtlamayı seçebildikleri için, araştırmacılar anket yapmak için çevrimiçi anket araçlarına yönelmektedirler. Tüm bunlar doğrultusunda anket formu Google form aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çevrimiçi elde edilen veriler paket veri programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verileri betimsel olarak sunmak için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmalardan yararlanılmıştır. Ayrıca, örneklem öğrencilerinin bazı demografik özelliklerinin afet bilgisi algıları ve deprem bilgisi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Bu araştırma sürecinde verilerin normal dağılıp dağılmaması ve grupların varyanslarının eşit olup olmaması incelendiğinde dağılımın normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmış ve analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci Algısı Ölçeği”den aldıkları ortalama puanlar ile standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların Afet Bilinci Algısına Dair Analiz Sonucu

Faktör	N	Top. Puan	Ort.	Std. Sapma
Afet Eğitimi Bilinci	275	1158,8	4,21	,8143
Afet Öncesi Bilinç	275	1185,3	4,31	,8460
Yanlış Afet Bilinci	275	1100,1	4,00	,9899
Afet Sonrası Bilinç	275	963,3	3,50	,8902
Afet Bilinci Algısı Ölçeği	275	1113,6	4,05	,6322

Tablo 2’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının $4.05 \pm .632$, afet eğitimi bilinci alt boyutunun $4.21 \pm .814$, afet öncesi bilinç alt boyutunun $4.31 \pm .846$, yanlış afet bilinci alt boyutunun $4.00 \pm .989$ ve afet sonrası bilinç alt boyutunun $3.50 \pm .890$ ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçek sorularına verdikleri yanıtların olumlu olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucu değerlerine ilişkin analiz sonuçları tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmaya Dair Analiz Sonucu

Faktör	Değişken	N	S. Ort.	S. Top.	U	W	Z	p
Afet Eğitimi Bilinci	Kadın	157	129,88	20390,5	7987,5	20390,5	-1,962	,050
	Erkek	118	148,81	17559,5				
Afet Öncesi Bilinç	Kadın	157	134,18	21067	8664	21067	-,924	,355
	Erkek	118	143,08	16883				

Yanlış Afet Bilinci	Kadın	157	143,12	22469,5	8459,5	15480,5	-1,242	,214
	Erkek	118	131,19	15480,5				
Afet Sonrası Bilinç	Kadın	157	138,44	21735	9194	16215	-,106	,915
	Erkek	118	137,42	16215				
Afet Bilinci Algısı Ölçeği	Kadın	157	137,08	21521,5	9118,5	21521,5	-,222	,825
	Erkek	118	139,22	16428,5				

Tablo 3'te görüldüğü üzere Mann Whitney U testi sonucuna göre ölçek geneli ile alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$p>.05$].

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucu değerlerine ilişkin analiz sonuçları tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4: Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmaya Dair Analiz Sonucu

Faktör	Değişken	N	S. Ort.	S. Top.	U	W	Z	p
Afet Eğitimi Bilinci	Evli	152	127,08	19316	7688	19316	-2,542	,011
	Bekar	123	151,50	18634				
Afet Öncesi Bilinç	Evli	152	133,83	20341,5	8713,5	20341,5	-,975	,330
	Bekar	123	143,16	17608,5				
Yanlış Afet Bilinci	Evli	152	133,05	20223,5	8595,5	20223,5	-1,158	,247
	Bekar	123	144,12	17726,5				
Afet Sonrası Bilinç	Evli	152	128,15	19479	7851	19479	-2,296	,022
	Bekar	123	150,17	18471				
Afet Bilinci Algısı Ölçeği	Evli	152	127,78	19422,5	7794,5	19422,5	-2,373	,018
	Bekar	123	150,63	18527,5				

Tablo 4'te görüldüğü üzere Mann Whitney U testi sonucuna göre ölçek geneli ile afet eğitimi bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [$p<.05$] afet öncesi bilinç ve yanlış afet bilinci alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$p>.05$].

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu değerlerine ilişkin analiz sonuçları tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5: Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaya Dair Analiz Sonucu

Faktör	Değişken	N	S. Ort.	χ^2	df	p	Farklar
Afet Eğitimi Bilinci	20-29	94	141,15	9,362	3	,025	30-39>40-49
	30-39	112	147,63				30-39>50 ve üzeri
	40-49	46	130,11				
	50 ve üzeri	23	94,00				
Afet Öncesi Bilinç	20-29	94	137,03	,398	3	,941	
	30-39	112	140,14				
	40-49	46	139,21				
	50 ve üzeri	23	129,13				
Yanlış Afet Bilinci	20-29	94	147,36	8,980	3	,030	20-29>50 ve üzeri
	30-39	112	141,39				30-39>50 ve üzeri
	40-49	46	132,73				
	50 ve üzeri	23	93,78				
Afet Sonrası Bilinç	20-29	94	146,53	8,265	3	,041	20-29>40-49
	30-39	112	145,33				20-29>50 ve üzeri
	40-49	46	116,71				30-39>40-49
	50 ve üzeri	23	110,04				
Afet Bilinci Algısı Ölçeği	20-29	94	147,11	12,730	3	,005	20-29>40-49
	30-39	112	146,84				20-29>50 ve üzeri
	40-49	46	121,41				30-39>40-49

	50 ve üzeri	23	90,89				30-39>50 ve üzeri
--	-------------	----	-------	--	--	--	-------------------

Tablo 5'te görüldüğü üzere Kruskal Wallis H testi sonucuna göre ölçek geneli ile afet eğitimi bilinci, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında yaş değişkenine göre genç yaştaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [$p<.05$] afet öncesi bilinç alt boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$p>.05$].

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu değerlerine ilişkin analiz sonuçları tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6: Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmaya Dair Analiz Sonucu

Faktör	Değişken	N	S. Ort.	χ^2	df	p	Farklar
Afet Eğitimi Bilinci	1-5	74	121,15	28,718	4	,000	1-5>21 ve üzeri
	6-10	50	150,12				6-10>21 ve üzeri
	11-15	77	155,24				11-15>21 ve üzeri
	16-20	35	171,67				16-20>21 ve üzeri
	21 ve üzeri	39	90,18				
Afet Öncesi Bilinç	1-5	74	124,62	10,147	4	,038	6-10>21 ve üzeri
	6-10	50	141,35				11-15>21 ve üzeri
	11-15	77	150,94				16-20>21 ve üzeri
	16-20	35	158,99				
	21 ve üzeri	39	114,72				
Yanlış Afet Bilinci	1-5	74	130,98	5,606	4	,231	
	6-10	50	149,36				
	11-15	77	149,96				
	16-20	35	128,79				
	21 ve üzeri	39	121,41				
Afet Sonrası Bilinç	1-5	74	137,15	10,468	4	,033	1-5>21 ve üzeri
	6-10	50	145,25				6-10>21 ve üzeri
	11-15	77	154,82				11-15>21 ve üzeri
	16-20	35	126,46				
	21 ve üzeri	39	107,47				
Afet Bilinci Algısı Ölçeği	1-5	74	126,16	21,166	4	,000	1-5>21 ve üzeri
	6-10	50	158,43				6-10>21 ve üzeri
	11-15	77	157,18				11-15>21 ve üzeri
	16-20	35	140,09				16-20>21 ve üzeri
	21 ve üzeri	39	94,53				

Tablo 6'da görüldüğü üzere Kruskal Wallis H testi sonucuna göre ölçek geneli ile afet eğitimi bilinci, afet öncesi bilinç ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemi düşük öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [$p<.05$] yanlış afet bilinci alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$p>.05$].

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının afet deneyimi yaşama değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucu değerlerine ilişkin analiz sonuçları tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7: Afet Deneyimi Yaşama Değişkenine Göre Farklılaşmaya Dair Analiz Sonucu

Faktör	Değişken	N	S. Ort.	S. Top.	U	W	Z	p
Afet Eğitimi Bilinci	Evet	99	99,05	9805,50	4855,50	9805,50	-6,118	,000
	Hayır	176	159,91	28144,50				
Afet Öncesi Bilinç	Evet	99	126,90	12563,50	7613,50	12563,50	-1,748	,080
	Hayır	176	144,24	25386,50				
Yanlış Afet Bilinci	Evet	99	116,66	11549,50	6599,50	11549,50	-3,368	,001
	Hayır	176	150,00	26400,50				
Afet Sonrası Bilinç	Evet	99	115,95	11479,50	6529,50	11479,50	-3,467	,001

	Hayır	176	150,40	26470,50				
Afet Bilinci Algısı Ölçeği	Evet	99	102,29	10126,50	5176,50	10126,50	-5,594	,000
	Hayır	176	158,09	27823,50				

Tablo 7’de görüldüğü üzere Mann Whitney U testi sonucuna göre ölçek geneli ile afet eğitimi bilinci, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında afet deneyimi yaşama değişkenine göre afet deneyimi yaşamayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [$p < .05$] afet öncesi bilinç alt boyutunda afet deneyimi yaşama değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$p > .05$].

Sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının afet eğitimi alma değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonucu değerlerine ilişkin analiz sonuçları tablo halinde aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8: Afet Eğitimi Alma Değişkenine Göre Farklılaşmaya Dair Analiz Sonucu

Faktör	Değişken	N	S. Ort.	S. Top.	U	W	Z	p
Afet Eğitimi Bilinci	Evet	71	101,69	7220	4664	7220	-4,486	,000
	Hayır	204	150,64	30730				
Afet Öncesi Bilinç	Evet	71	131,02	9302,50	6746,50	9302,50	-,865	,387
	Hayır	204	140,43	28647,50				
Yanlış Afet Bilinci	Evet	71	133,17	9455	6899	9455	-,600	,549
	Hayır	204	139,68	28495				
Afet Sonrası Bilinç	Evet	71	132,37	9398	6842	9398	-,697	,486
	Hayır	204	139,96	28552				
Afet Bilinci Algısı Ölçeği	Evet	71	115,71	8215,50	5659,50	8215,50	-2,746	,006
	Hayır	204	145,76	29734,50				

Tablo 8’de görüldüğü üzere Mann Whitney U testi sonucuna göre ölçek geneli ile afet eğitimi bilinci alt boyutunda afet eğitimi alma değişkenine göre afet eğitimi almayan öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [$p < .05$] afet öncesi bilinç, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında afet eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$p > .05$].

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Özkazanç ve Yüksel (2015), Dikmenli ve Yakar (2019) tarafından yapılan araştırmada aday öğretmenlerin afet bilinci algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucu ile örtüşmediği ancak Tekin (2020) ve Tekin ve Dikmenli (2021) tarafından sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırmada aday öğretmenlerin afet bilinç algılarının yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde cinsiyet değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Dikmenli ve Yakar (2019) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada cinsiyete göre farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonuçları ile örtüşmediği ancak Tekin (2020), Tekin ve Dikmenli (2021) ve Uygun-Seven (2022) tarafından yapılan araştırmada farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde medeni durum değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak afet öncesi bilinç ve yanlış afet bilinci alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde yaş değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak afet öncesi bilinç alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde mesleki kıdem değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci, afet öncesi bilinç ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak yanlış afet bilinci alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde afet deneyimi yaşama değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak afet öncesi bilinç alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Dikmenli ve Yakar (2019) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada afet deneyimi yaşayan aday öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu, Tekin (2020) tarafından yapılan araştırmada ise farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucu ile örtüşmediği ancak Özkazanç ve Yüksel (2015) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada afet deneyimi yaşamayan aday öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca İnal vd. (2012), Tekin (2020), Tekin ve Dikmenli (2021) ve Uygun-Seven (2022) tarafından yapılan araştırmada ise farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucu ile farklılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya ilişkin bulgular çerçevesinde afet eğitimi alma değişkeninin afet bilinç algısı ölçeği geneli ile afet eğitimi bilinci alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ancak afet öncesi bilinç, yanlış afet bilinci ve afet sonrası bilinç alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde İnal vd. (2012), Tekin (2020) ve Tekin ve Dikmenli (2021) tarafından yapılan araştırmada afet eğitimi alanların almayanlara göre algılarının daha yüksek olduğu, Uygun-Seven (2022) tarafından yapılan araştırmada ise farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılması bu araştırma sonucu ile örtüşmediği görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara yönelik öğretmenlere afet bilincinin eğitimleri ve meslekleri sürecinde kazandırılması, afetlere ilişkin güncel hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi, STK'ler ve paydaşlarla iş birliği içerisinde etkin çalışmalar düzenlenmesi, afet bilincinin artırılması için öğretmenleri motive edici çalışmalar yapılması, öğretmenlere yönelik uygulamalı ya da simülasyon içerikli eğitici uygulamalar düzenlenmesi, okullardaki sosyal kulüpler aktif hale getirilerek öğretmen ve öğrencilerde farkındalık oluşturulması; araştırmacılara yönelik olarak örneklemin genişletilmesi, diğer öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılması, nicel olarak yürütülen çalışmanın yanında nitel yöntemlerle de yeni araştırmalar yürütülmesi ve farklı ölçme araçları geliştirilerek yeni çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2023). Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>, (Erişim tarihi: 07.03.2023).
- Aras, M., Mumcu, A. ve Karabey, T. (2021). Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin afet bilinç düzeylerinin belirlenmesi. *TOGÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 40–49.
- Avcı, S., Kaplan, B. ve Ortabağ, T. (2020). Hemşirelik bölümündeki öğrencilerin afet konusundaki bilgi ve bilinç düzeyleri. *Dirençlilik Dergisi*, 4(1), 89–101.
- Demirci, K. (2021). İzmir kent yerleşiklerinin temel afet bilgi ve bilinç düzeyinin ölçülmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 4(2), 395–412.
- Dikmenli, Y. ve Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386–416.
- Güler, H. H. (2007). Afet bilinci ve afet yönetimi eğitimi. *TMMOB Afet Sempozyumu: bildiriler kitabı*, 5-7 Aralık 2007 içinde (ss. 117–122). Ankara: İMO Kongre ve Kültür Merkezi.
- Gündüz, T. ve Öntürk-Akyüz, H. (2022). Acil sağlık hizmetleri çalışanlarının afet bilinci konusundaki durumlarının incelenmesi-Batman örneği. *Hastane Öncesi Dergisi*, 7(2), 191–206.
- İlhan, T. (2008). Afet bilinci ve afeti yönetmek. D. Maktav ve E. Beşdok (Ed.), 2. Uzaktan Algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri Sempozyumu UZAL-CBS 13-15 Ekim 2008 içinde (ss. 668–673). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- İnal, E., Kocagöz, S. ve Turan, M. (2012). Temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin saptanmasına yönelik bir araştırma. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(1), 15–19.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Basım.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kuzey, M. ve Göçgen, S. (2021). Yetişkinlerin yaşamsal hafızaları ve afet bilinçleri. *Afet ve Risk Dergisi*, 4(2), 331–350.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 104–110.

- Oyanık, M. ve Cengiz, E. (2020). Afet bilinci ve kader ilişkisi: Gümüşhane örneği. *The Journal of International Scientific Researches*, 5(A1), 87–101.
- Özkazanç, S. ve Yüksel, Ü. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745–753.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308–319.
- Şahin, Y., Lamba, M. ve Öztop, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet bilinci ve afete hazırlık düzeylerinin belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149–159.
- Tekin, Ö. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, Ö. ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258–271.
- Uygun-Seven, B. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlığı ile afet bilinci algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

İlmihaller Bağlamında Kadının Kocasının İznine Bağlı İbadetleri ve Sosyo-Kültürel Arka Planı

Woman's Worships Subject to Her Husband's Permission and its Socio-Cultural Background in the context of Catechisms

ÖZET

Kur'an-ı Kerim'de yer alan ayetler ve Hz. Peygamber'in uygulamalarının özü itibarıyla, mevcut sosyo-kültürel şartlarda yapılabilecek olanın en iyisini yaparak ibkâ, ilgâ ve islah ilkelerinin işletilmesine dayandığı görülür. Söz konusu kadın olduğunda ise ibadetlerden muâmelât alanına kadar birçok radikal değişimden bahsetmek mümkündür. Sonraki dönemler açısından konunun müçtehitler tarafından toplumsal rolleri, aile içi dengeleri ve fitratı sarsmayacak şekilde dönemin algılarına göre yorumlandığı söylenebilir. Dinin anlaşılması ve yaşanmasına dair müçtehitlerin bireysel çabasının ürünü olan ilmihaller de yazıldığı dönemin kültürel algı ve anlayışları ile sosyo-ekonomik şartlarının ürünüdür. Ancak aynı konulara dair benzer hükümlerin tekrar edildiği ilmihallerdeki kadına dair bazı görüşlerin günümüzde yeniden düşünülmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada ilmihallerdeki kadın algısı, kadının kocasının iznine bağlı olarak yapabileceği ibadetler (farz namazlar için cemaate katılması, nafilâ namaz kılması, adak ve nafilâ orucu tutması, itikâfa girmesi, farz olan hac için yolculuğa çıkması ve ihrama girmesi, farz olan ilimleri öğrenmek için evden çıkması) bağlamında değerlendirilecektir. Mezhepler arası bir takım görüş farklılıklarına da yer verilerek hali hazırda gelinen noktada günümüz şartları ve imkanları açısından konuya dikkat çekilecektir. Kadın ve erkeğin aile ve toplumdaki rolleri bakımından değişen algılar, zikredilen konuların da yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Zira ilmihaller kısa, öz ve kolay bir biçimde dini bilgilerin ulaştırılması gibi bir amaca hizmet etmesi yönüyle halk dindarlığı açısından da hala önemlidir. Bu sebeple din ve dinin düzenlemeleri üzerine sağlıklı bir algı üretebilmek için kadına dair fıkhi hükümlerin arka planındaki zihniyet değişimini sağlayacak parametrelerin yeniden gözden geçirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Çalışmada Kur'an ve sünnet açısından sunulan argümanlardan yola çıkarak bu algının doğru tespitini yapmak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fıkıh, Din, Kültür, İlmihal, Kadın, İbadet.


ABSTRACT

It is seen that the verses in the Qur'an and the practices of the Prophet are based on the operation of the principles of ibkâ, abolition and reform by doing the best that can be done in the current socio-cultural conditions. When it comes to women, it is possible to talk about many radical changes from worship to the field of treatment. In terms of the following periods, it can be said that the subject was interpreted by mujtahids according to the perceptions of the period in a way that would not disturb their social roles, family balances and nature. The catechisms, which are the product of the individual efforts of mujtahids to understand and live the religion, are also the product of the cultural perceptions and understandings and socio-economic conditions of the period in which they were written. However, there is a need to reconsider some of the views on women in the catechisms, in which similar provisions on the same issues are repeated. In this study, the perception of women in catechisms, the worship that a woman can do depending on her husband's permission (joining the congregation for obligatory prayers, performing supererogatory prayers, keeping vows and voluntary fasts, entering Itikaf, traveling for the obligatory pilgrimage and entering the ihram, to learn the obligatory sciences). will be evaluated in the context of leaving the house). By including some differences of opinion between the sects, attention will be drawn to the subject in terms of today's conditions and possibilities at the current point. Changing perceptions in terms of the roles of women and men in the family and society necessitate reconsidering the mentioned issues. Because catechisms are still important in terms of folk religiosity as they serve a purpose such as conveying religious information in a short, concise and easy way. For this reason, in order to produce a healthy perception on religion and its regulations, there is a need to reconsider the parameters that will provide the mentality change in the background of the legal provisions on women. In this study, it is aimed to determine the correct perception of this perception based on the arguments presented in terms of the Qur'an and the Sunnah.

Keywords: Fiqh, Religion, Culture, Catechism, Women, Worship

GİRİŞ

Din ile kültür arasındaki ilişkinin, felsefi ve dini bakımdan daha derin mülâhazalara ihtiyaç duyduğu, her din özelinde din kültür ilişkisinin boyutlarının değişebileceği ve o dine özgü olacağı bir ön kabul olarak benimsenmiştir. Ancak İslam dini özelinde düşünülecek olursa, İslam'ın, "kültür üreten veya kültürü şekillendiren din" niteliği taşıdığı rahatlıkla ifade edilebilir (Kılıç, 2015, 30-36). Din, peygamber tarafından tebliğ edilen ve akıl

Ümmühan ARK¹ 

How to Cite This Article

Ark, Ü. (2023). "İlmihaller Bağlamında Kadının Kocasının İznine Bağlı İbadetleri ve Sosyo-Kültürel Arka Planı" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6256-6267. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68951>

Arrival: 17 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Dr. Öğr Üyesi, Bartın Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Bartın, Türkiye ORCID: 0000-0002-0414-6985

sahibi kimselerin özgür iradeleriyle tercih ettiği ilahi yasalardan oluşan değerler manzumesidir. Dolayısıyla dinin inanç boyutu kadar özel hayata ilişkin bireysel ve sosyal hayata yön veren kamusal bir boyutundan söz etmek mümkündür. Din bu şekilde tek tek bireylerin ve genel olarak toplumun şuurunda birliği hedefleyerek buna dair davranış kalıpları meydana getirir. Bu süreçte din ve dinin biçimlendirdiği kültür sınırları net bir biçimde ayırlamayacak derecede iç içe girmiştir. Ziya Gökalp'in ifadesiyle kültür, "Bir milletin dini, ahlaki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür" (Gökalp, 1975, 27). Bir milletin yüzyıllar içerisinde oluşmuş birikimi ve hafızası olan kültür, aynı zamanda onu diğer toplumlardan ayıran; yeme-içme alışkanlıklarından giyim-kuşama, eğlence biçimlerinden sevgi, saygı gibi duyguları ifade etme biçimlerine ve inancın hayatta görünür kılınma şekillerine kadar hayatın tüm alanlarını kuşatır. Kültürün bir birimi olan din de bir bütün olarak insanın düşünce ve anlam dünyasını kuşatarak hayatın tüm alanlarına nüfuz etmeyi, bireylerin Yaratıcıyla, kendileriyle, diğerleriyle, toplumla ve devletle olan ilişkilerini düzenler. Dolayısıyla insan ve toplumu şekillendirme açısından din ve kültür ortak bir noktada buluşur. Kültür dini din de kültürü etkiler. Bu sebeple ikisi arasında karşılıklı bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Din, kültürel öğeler vasıtasıyla ve onları şekillendirerek hayatta yaşanabilir ve gözlemlenebilir gerçeklik haline gelirken, kültürel algılar da dinin öngördüğü sınırlar içerisinde yaşama geçirilmesi konusunda belirleyicidir. Din, kültürün özel bir alanını oluşturduğu gibi onun dışına da taşar ve kültürü de etkisi altına alır. Dinin kültüre yönelmesi onun fonksiyonlarından birisidir. Din, vahyin ürünü iken kültür insan ürünüdür. İnsan üretimi olan kültür ile vahiy insan ve dolayısıyla toplum unsurunda birleşirler. Kültürü insan üretmekle beraber nihai olarak insanın potansiyelini veren Allah olduğuna göre vahiyle aynı kaynağa sahip olduğu düşünülebilir. Din, iniş amacına uygun olarak ilk önce kültürü kendi bildirimlerine uygun hale getirerek kültüre yerleşir ve gelenekselleşir. Gelenekselleşerek de nesilden nesile aktarılır. Kültürün dini bir karakter kazanmasının ardından dinin de hayatın her alanında kültüre sızması ve kültürün bir parçası haline gelmesi söz konusudur. Ancak bunlar toplumsal bir dönüşüm gerektirdiği için uzun bir süreçte gerçekleşir. Dinin dili başlangıçta zorunlu olarak indiği ortam ve kültürün kelimelerine dönüşse de onlara yeni ve farklı anlamlar da katar. Yani din ile kültür arasındaki etkileşim ve aktarım dil yoluyla olur (Sezen, 2015, 68-69). Din, bireysel ve toplumsal her alana nüfuz ederek ama onların yapısını bozmadan merkeze yerleşir, belirgin ve görünür hale gelir. Böylece din öz, kültür form olur. Zira bu durum gerçekleşmemişse din topluma mal olmamış demektir (Sezen, 70).

İslam söz konusu olduğunda vahiy Allah'ın, peygamber ise kültürün temsilcisi ve taşıyıcısıdır ve vahiy o kültüre aktarır. Dinin yaşanabilir olması için kültürle birleşmesi ve bütün haline gelmesi gerekir. Ancak kültür dinden daha genel bir kavram olsa da etki gücü bakımından din, kültür ve medeniyetten daha üst bir kavramdır. Zira tarih boyunca büyük medeniyetler büyük dinlerle özdeşleşmiştir (Sezen, 75-76). Kadının toplumdaki varlığı ve statüsü kültürlerde farklılıklar gösterirken din de bu statüyü belirleme konusunda en önemli referans kaynaklarından birisidir. Dolayısıyla dinin Kur'an söz konusu olduğunda belirli bir ortama nazil olduğu ve bu ortamın kültürel, coğrafi, sosyo-ekonomik şartlarını dikkate alarak muhatapların algı biçimlerini de bu doğrultuda şekillendirdiği bir gerçekliktir. Bu sebeple dinin -özelde fikhin- kültürel öğelerle ilgili kısmını tespit etmek birçok açıdan önemlidir. Söz konusu kadın olduğunda bu öğelerin daha belirgin hale geldiği görülecektir. Zira zorlu çöl şartlarının gerekli kıldığı eril güç, ataerkil yapıyı pekiştirmiş ve toplumun var oluşunun temel dinamiklerinden birisini teşkil etmiştir. Böyle bir gücün beraberinde getirdiği kadın algısı ayetlerde de zaman zaman zikredilmiştir. Bununla birlikte Kur'an'da ve Hz. Peygamber'in uygulamalarında var olan yapıyı değiştirmek için reform niteliğinde pek çok düzenleme mevcuttur. Fakat bu düzenlemelerin ruhunun anlaşılması ve Şâriin düzenlemelerindeki maksatların kavranması toplumsal algılarla da son derece bağlantılıdır. Nitekim sonraki düzenlemelerin Kur'an'ın kadına verdiği konumu ne derece koruduğu tartışmalıdır. Zira kadının ibadetleri de dahil olmak üzere tüm yaşamı, bazen onu dış dünyanın tehlikelerinden korumak bazen de onun fitnelerinden korunmak amacıyla devamlı surette tartışılıp karara bağlanacak bir alan görülmüştür (Aktaş, 1991, 241). Söz konusu alan özellikle de fıkhîta taabbüdî olarak bilinen ibadetler ise bu tartışma imkânı da neredeyse ortadan kalkar ve muhkem bir hal alır. Genel olarak İslam dünyasında muhafazakâr ve modern kimlik arasında kalan kadınlar ise, geleneksel ve kültürel algıların ürünü olarak kendilerine "sunulan" bu ikilemin arasında savrulmaktadır.

Bu çalışmada böyle bir algıyı yansıtan ve böyle bir algının yaygınlaşmasına sebep olan ilmi hallerdeki bazı konulara değinilecektir. Aşağıda sıralanacak başlıklarda fıkhîta var olan "kocasının ihtiyaçlarını karşılamak üzere var edilmiş kadın" algısı net bir biçimde gözlemlenmektedir. Sadece kadının nafile namaz ve oruçlara yönelimini erkeğin iznine ve ihtiyaçlarına bağlama arzusu bu algının bir uzantısıdır. Ancak kültürel algılardan arınmış dikkatli bir gözle bakılırsa Şâriin muradının dini hükümleri doğrudan bir cinsin ihtiyaçları üzerine inşa etmekten öte, her iki tarafın da birbirinin ilgi, arzu ve ihtiyaçlarını gözeterek bir kemal noktasında olduğu görülecektir. Kur'an temel prensipleri ve üstünlüğü takvaya hasretmesiyle, ontolojik bakımdan kadın ve erkeğin farklılıklarını bir rekabet değil denge unsuru olarak sunarak cahiliye anlayışını eleştirmiştir. Zira var oluş açısından kadın ya da erkek olarak dünyaya gelmek bir üstünlük ve ayrıcalık sebebi olamaz. Kişi ancak iman, ibadet ve ahlaka dair sorumluluklarının farkında olarak ve bunları yerine getirerek dünya hayatında iyi bir sonuç elde edebilecektir.

Kadının değerinin ve konumunun diğeri tarafından ve ona nispetle belirlendiği toplumlarda kadın ayartıcı ve fitne sebebi olarak ahlak dışı davranışların öznesi konumundadır. Kadının toplum için bir tehlike olarak görülmesi erkeğin zaafıyla ilgilidir. Kadın, erkek karşısında ne kadar yetkisiz hale gelir ve hareket alanı kısıtlanırsa o kadar kontrol edilmesi kolaylaşır ve erkek de kötülüğe itilmemiş olur. Diğer yandan kadın kolayca öfkelenip isyana sürüklendiğinden baskı ile denetlenmesi, güçlü ve akıl sahibi olan erkek tarafından kontrol altına alınması gerekir. Kendisine atfedilen kurgusal birtakım özellikleri sebebiyle kadının yetkisiz ve salahiyyetsiz bırakılmasıyla vereceği zararlardan emin olmak mümkündür (Art, 1996, 53). Yine kadın kimliğini sadece ahlaki bir zaaf üzerinden tanımlama, kadının hayatı üzerinde keyfi düzenlemelerde bulunma hakkını da beraberinde getirir. Kadınların bir üst kontrol mekanizması altında olmaları gerektiği inancına sahip toplumlarda üstü kapalı bir biçimde kadın cinselliğinin aktif olduğu anlayışı hakimdir. Dolayısıyla toplumsal düzenin korunması kadının iffetine bu da ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır (İlkkaracan, 2004, 25). Bütün bir klasik fıkıh literatürünün erkeklerin kendi nefislerini kontrol etme ve cinsel dürtülerine karşı koyma konusundaki zaaflarına göre kurgulanmasına rağmen, kadınların “ayartıcı” ve “zayıf” bir varlık olarak vasıflandırılmaları da önemli bir çelişkidir. Devamlı surette bir iffetsizlik endişesi ve ihanet korkusuyla hareket edilerek kadınların ibadetler vesilesiyle dahi evden çıkmasına müsaade edilmemesi ve dar bir sosyal çevreye hapsedilmesi de bir tür algı yanılsamasıdır (Durmuşoğlu, 2007, 80-82).

Fıkıhın tüm alanlarına sirayet etmiş bu anlayışların ürünü olan hükümler neredeyse tüm ilmihallerde benzer biçimlerde tekrar edilmiştir. Kur'an'ın temel prensiplerine ve ilahi mesajın bütünlüğüne ters düşmesine rağmen kişisel yorum ve içtihadı dayanan bu görüşler fıkıha dair muteber hükümler şeklinde var olmaya devam etmektedir. Pratik ve kolay anlaşılabilir olması sebebiyle halkın çok tercih ettiği bu eserler, aynı zamanda muhtevalarındaki tek taraflı hükümler ve mantık hataları sebebiyle bazı yanlış anlaşılmaların da kaynağı durumundadır (Kırbaşoğlu, 2002, 109-124). Çalışmamızda anakronik bir tavırdan uzak kalmaya ve bugünkü “kadın”, ve “erkek” rollerine yüklenen anlam ile “birey olma” ve “eş olma” rollerine yüklenen anlamların toplumsal ve kültürel kabullerle ilgisinin kurulması konusundaki lüzuma dikkat çekmeye çalışılacaktır.

Girişte sunulan din-kültür ilişkisine dair açıklamalardan yola çıkarak kültürde var olan problemleri kadın algısıyla Hz. Peygamber'in bir din tebliğcisi olarak mücadele süreci oldukça önemlidir. Fakat elbette bu değişikliklerin yapılması noktasında da kültürel kabuller dikkate alınmıştır. Bu sebeple sosyo-kültürel değişimler din ve kadın algısının, din ve kadın algısına dair değişimler de dini-ıctihadi hükümlerin değişimini beraberinde getirmiştir. Burada probleme yol açan ise bu değişim ve algıların sağlıklı bir biçimde gözlemlenmeden benzer hükümlerin tekrar edilmesidir. Oysa dinin pek çok yorumundan sadece birisini ve belki asırlar öncesinin şartlarında verilen hükümleri bugünkü şartlarda devam ettirmek dinin evrenselliği açısından olumsuz farklı düşünce kalıplarının doğmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla burada amaç, kendi zamanı açısından pratik ve işlerliği olan görüşlerin çerçevesinde ulemanın yargılanmasından ziyade bu görüşlerin hala geçerli olduğundan hareketle yeni bir çabanın yadigarlanmasına karşı durmaktır. Bu algıların kültürel olması açısından makul karşılanması mümkün iken dini hükümler olarak görülmesi ciddi bir algı hatasıdır. Mesela Mehmet Zihni Efendi'nin Nimet-i İslam adlı kitabında erkeğin kadın üzerinde “terbiye edicilik” vasfı üzerinde durulmaktadır. “*Koca karısının uygun görmediği tavır ve sözünü terk ettirebilir, izni olmadıkça kadın kocasının malında tasarrufla bulunamaz. Koca karısını, temiz olduğu dönemlerde kadınlık muâmelesine zorlayabildiği gibi kendisi için süslenmeye hatta hayız, nifas ve cünüplükten temizlenmeye dahi zorlar. Koca karısını bunlar için uyurabileceği gibi namazı veya diğer farzları terk etmesi halinde de uyarır. Soğan veya sarımsak yemek, tütün içmek gibi kokusundan rahatsızlık duyduğu şeylerden uzak durmasını emredebilir*” (Zihni Efendi, 1971, 415). Aynı şekilde kadının efendisi olma vasfı sebebiyle erkek, onu anne babasını görmekten dahi men edebilir” (Zihni Efendi, 1971, 417). İlmihallerdeki genel anlayışı yansıtmaması sebebiyle yer verilen bu pasaj, kocanın aynı zamanda karısının bir terbiye edicisi, dini ameller konusunda uyarıcı ve zorlayıcısı olma vasfına vurgu yapmaktadır. Nitekim kadının var oluş amacı, kocasını memnun etme üzerinden temellendirilir ki bu yüzden kadın ibadetler alanı da dahil tüm yaşantısını buna göre dizayn etmekle memurdur.

Ancak bu anlayışın yani erkeğin kadın üzerindeki hakkına yapılan aşırı vurgunun arkasında muteber kabul edilen bazı hadis kaynaklarında yer alan hadis rivayetlerinin olduğu da görülür (Tuksal, 2016, 107-119). Mesela “İnkârları sebebiyle cehennemliklerin çoğunun kadınlar olduğunu gördüm” deyince Hz. Peygamber'e "Onlar Allah'ı mı inkâr ederler?" diye sorulur. Hz. Peygamber hayır onlar “Kocalarının hakkını inkâr ederler ...” (Buhârî, “İman”, 21) buyurur. Buhârî'nin hadise “İman” bölümünde yer vermesi dikkat çekicidir. Ebû Bekir İbnü'l-Arabî buradaki inkârın insanı dinden çıkaran inkarcılık değil, "kocaya nankörlük" anlamında olduğunu ifade eder. Yine o, Hz. Peygamber'in “*Sayet birinin birisine secde etmesini emrederdim olsaydım kadının kocasına secde etmesini emrederdim*” (Ebu Dâvûd, “Nikâh”, 40) hadisiyle ilişkilendirilerek her ne kadar kadının kocasına karşı gelmesi, Allah'a isyan gibi değerlendirilmiş ve inkâr kavramı kullanılmışsa da bunun- dinden çıkma anlamına gelmeyeceğini belirtir (İbn Hacer, 1996, 1/104).

Kadınların “cehennemlik” olduklarına dair rivayetler, “büyük günah” işlemeleri, uğursuzlukları ve “fitne sebebi” olmaları gibi söylemlerle birleştirilmiş ve sayıca artış göstermiştir (Tuksal, 119-123). Ancak Hz. Peygamber dönemi uygulamalarına bakıldığında mesela bayram namazlarına, sonrasında yapılan dua ve buluşmalara kadınların da katılması konusunda onun ısrarlı tutumuna dair birçok hadis rivayeti bulunmaktadır. Hatta bu rivayetlerde bayrama çıkacak elbisesi olmadığını söyleyenlere, arkadaşlarından ödünç alarak katılmasını tavsiye ederken hayızlı olanların namaz sonrasında duaya iştirak etmek için hazır bulunmalarını ister (Buhârî, “İydeyn” 15; Müslim, “Salâtu’l-iydeyn” 1). Söz konusu rivayetler kadınların dini ve sosyal yönden gelişmesini, Müslümanların birlik ve beraberliğini pekiştirmeyi arzuladığının bir kanıtıdır. Hz. Peygamber’in vefatından sonra durumun ne kadar değiştiğini ifade etmek için, Abdullah b. Ömer’in Hz. Peygamber hayattayken vahiy inmesinden ve azarlanmaktan korkarak eşlerine kötü davranmadıklarını, ancak Hazreti Peygamber’in vefatından sonra dilediği gibi konuşup davranmaya başladıklarını (Buhârî, “Nikâh”, 81) itiraf etmesi yeterlidir. Tarih boyunca kadının toplumsallaşmasına yönelik kısıtlamaların gelenek ve kültür ile bağlantılı olduğu ve bunu sağlayacak malzemenin kesin olmayan bir takım delil ve yorumlar vasıtasıyla üretildiği bir gerçektir (Kırbaçoğlu, 2010, 270; Aydın, 24, 86). Çalışmaya konu olan kadının kocasının iznine bağlı ibadetlerinde de benzer anlayışları görmek mümkündür. Şimdi sırayla bu başlıklara yer verilecektir.

Kadının Kocasının İzni Olmadan Nafile Namaz Kılmaması ve Nafile Oruç Tutamaması

İlmihallerin nafile oruç ile ilgili bölümlerinde kadının kocasının izni olmaksızın nafile oruç tutmasının mekruh olduğu hükmüne yer verilir (Akseki, 1969, 204). Kadın kocasından izinsiz bu oruca niyetlenmişse kocası dilerse bu orucu bozdurabilir. Kadın bozduğu bu orucu sonradan yine kocasının izin verdiği veya onun yanında bulunmadığı bir zamanda kaza eder. Çünkü kocanın karısı üzerindeki cinsel hakları nafile oruçtan önce gelir. Nitekim Hz. Peygamber’in “*Bir kadın için, kocası yanındayken ondan izinsiz nafile oruç tutması ... helal değildir*” (Buhârî, “Nikah”, 86; Ebu Davud, “Savm”, 73) hadisi ile desteklenir. Ancak kocanın hastalığı, oruçlu olması ya da hac ve umre için ihramlı bulunması gibi hallerde karısına yaklaşması söz konusu olmayacağından kadın izin almadan nafile oruç tutabilir ve koca onu bundan men edemez (Bilmen, 1986, 254). Bazı ilmihallerde kadının kocasından izinsiz veya onun rızasını almadan oruç tutmasının haram olduğu ifade edilirken (Keskin, 2012, 711), Caferi fikhî açısından da kadının kocanın haklarını zâyi edecekse farz olan ihtiyat gereği nafile oruç tutmaması gerektiği söylenmiştir (Keskin, 2012, 297).

Mezhepler açısından bakılacak olursa, Hanefî mezhebine göre kadının aile içinde yerine getirmesi gereken görevlerinin aksaması sebebiyle kocasından izinsiz nafile oruç tutması tahrîmen mekruh kabul edilmiştir. Şafii ve Maliki mezhebine göre kocasından izinsiz veya -açıkça izni olmaksızın- razı olacağına dair bilgisi yoksa kadının oruç tutmasını haram sayarken, kocanın bulunmaması, ihramlı veya itikâfta bulunması gibi durumlarda izinsiz tutabileceğine hükmederler. Hanbelî mezhebine göre ise ihram, hastalık gibi birleşmelerine engel bir hal varsa bile kadının kocasından izinsiz oruç tutması caiz olmaz (Akyüz, 1995, 2/394).

Hz. Peygamber’in aile hayatında eşlerine saygı gösterdiği, haklarına riayet edip hatta gece ibadetleri konusunda eşlerinden izin isteme inceliği gösterdiğine dair birçok rivayet bulunmaktadır (Karaman, 2003, 2/554). Hz. Ayşe’nin rivayetine göre kendisi geceleyin Hz. Peygamber’in kibleyle arasında uyurken Hz. Peygamber namaz kılar sonra onu da vitir namazı için uyandırır (Buhârî, “Salât” 103; Müslim, “Salât”, 51; Ebu Dâvûd, “Salât”, 112). Bir başka rivayet ise hem karı hem koca için her iki tarafın da sorumluluğundan bahsetmektedir: “Allah’ın rahmeti, gecenin bir bölümünde namaz için uyanıp eşini de uyandıran ve kalkmak istemediğinde yüzüne su serpen kimsenin üzerine olsun!” (Müslim, “Salâtü’l-Müsafirîn”, 27). Rivayet hem kadın hem erkek içindir. Böylece eşlerden her biri diğerinin vesilesiyle Allah’ın rızasını kazanmaya teşvik edilmiş olur ki “Her kim geceleyin uyanır, eşini de uyandırır da iki rekât namaz kılarlarsa, Allah’ı çok zikreden erkekler ile kadınlar zümresine kaydedilir” (Ebu Dâvûd, “Tatavvu”, 18) hadisi bu durumun ayırım yapmaksızın her iki taraf için de faziletine dikkat çeker.

Bu noktada ilmihallere ve onlara yön veren mezhep imamlarının görüşlerine bakıldığında değerlendirmenin sadece erkek üzerinden yapılması ve sadece kadının ibadet etmek istediği hallerde erkeğin iznine tabi olması şaşırtıcıdır. Elbette kültürel öğelerin bu tür yorumlarda etkisi belirgin bir biçimde göze çarpmaktadır. Ancak Hz. Peygamber’in karılarının haklarını ihmal eden erkekler ile ilgili ciddi uyarıları mevcuttur. Bu sebeple sadece kadının aile içindeki eş olma görevlerine vurgu yapılarak konunun temellendirilmesi tek taraflı bir anlayışın göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bütün seneyi oruçlu ve Kur’an okuyarak geçiren Abdullah b. Amr b. As’a, Hz. Peygamber her aydan üç gün oruç tutmasının ve ayda bir Kur’an’ı tamamlamasının yeterli olduğunu söyleyerek “hanımının senin üzerinde hakkı vardır...” (Buhârî, “Nikah”, 1; Müslim, “Sıyam”, 182-181) hatırlatması bunlardan birisidir.

Bir başka rivayet ise Hz. Peygamber’e bir grup erkeğin gelmesi ve ona evdeki ibadetinden sorduktan sonra bu hususları onun zaten Peygamber olması münasebetiyle kendileri için az bularak aldıkları kararlar ile ilgilidir. İçlerinden birisi “tüm hayatı boyunca her gece namaz kılmaya” diğeri “tüm hayatı boyunca her gün oruçlu olmaya”

üçüncüsü de “hayatı boyunca kadınlara hiç dokunmamaya” söz vermiş bunu duyan Hz. Peygamber onlara, ““Andolsun ki ben Allah’a hepinizden daha çok saygılıyım. Durum böyleyken bazen oruç tutarım, bazen tutmam, gecenin bir kısmında namaz kılar, bir kısmında uyurum, kadınlarla da evlenirim. Kim benim sünnetimden yüz çevirse benden değildir” (Buhârî, “Nikah”, 1; Müslim, “Nikah”, 5) Ebu'd-Derdâ ile ilgili de benzer rivayetler vardır (Buhârî, “Savm”, 51; Tirmizî, “Zühd”, 64). Dolayısıyla Hz. Peygamber her anlamda her iki tarafın da birbirinin hakkını gözetmeyi, birbirine olan sorumluluklarını saygı çerçevesinde, medenice ve nezaketle yerine getirmeyi öğütlemiştir. Eş olma ve aile birliğini koruma görevleri her iki tarafın gayretiyle gerçekleşecektir. Nitekim Hz. Peygamber’in kocalarını ihmal etme pahasına kendisini ibadete adayan kadınlara da benzer ikazlarının olduğu bilinmektedir. Safvân b. Muattâl'in hanımı, yanında Safvân'da bulunduğu halde Hz. Peygamber’e gelmiş ve kocasının namaz kıldığında kendisini dövdüğünü, oruç tuttuğunda bozdurduğunu, tan yeri ağarana kadar da sabah namazını kılmasını engellediğini haber vermişti. Hz. Peygamber hanımının bu söylediklerini Safvân'a sorunca o, karısının bir rekâta uzun iki sure okuduğunu, devamlı oruç tutması sebebiyle kendisini ihmal ettiğini söyleyince bunun üzerine Hz. Peygamber kadının kocasının izni olmadan (nafîle) oruç tutamayacağını ifade etmiştir (Ebu Dâvûd, “Savm”, 74). Cumhur da bu ve benzeri rivayetlerden yola çıkarak bu türlü oruç tutmanın kadına haram olduğu görüşünü benimsemiştir (Buhârî, “Nikah”, 84, 86; Müslim, “Zekât”, 84; Tirmizî, “Savm”, 65).

“Kocalarının karıları üzerinde belli hakları olduğu gibi kadınların da kocaları üzerinde belli hakları vardır” (Bakara, 2/228) ayeti gereği kadınların da kocalarına nafîle oruç için izin verme, ya da vermeme hakkından söz edilebilir. Fakat bu istekler konusunda kadınların erkeklerden farklılığı sebebiyle onlara böyle bir hak verilmemiş olabilir (İsfehânî, 2018, 1/210). Yukarıda zikredilen örnekte olduğu gibi Hz. Peygamber her konuda kadınların ihtiyaçlarının gözetilmesini istemiş ve bu konuda kocalarını uyarmıştır. Nitekim Hz. Peygamber’in hanımlarına karşı olan tutum ve davranışları ile eşlerden her iki tarafın diğerinin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmeye dair rivayetleri itidal ile dikkate alındığında özellikle günümüz şartlarında bu hükümlerin tek taraflı olarak ele alınmasının sakıncaları daha iyi anlaşılacaktır. Kaldı ki mevcut şartlarda Hz. Peygamber’in erkeğin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik rivayetleri daha baskın olduğu gözlemlense bile bu durumun mevcut sosyo-kültürel şartlarla ve kadın algısıyla da ilgili olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu durumun bir sonucu olarak resmi dini anlayışın bir göstergesi olan Diyanet İslam İlmihalinde, “Kadınların aile ve toplum içerisindeki statüleriyle ilgili oluşan anlayış doğrultusunda, kadının kocasından izinsiz nafîle oruç tutmasının hoş karşılanmayacağı yönünde görüşler ileri sürülmüştür. Bu gibi anlayışların günümüz aile ve sosyal ilişkileri açısından uygun olmadığı açıktır” (Karaman, 1/390) ifadesi isabetli bir biçimde yer almaktadır.

Kadının Kocasından İzinsiz İtikafa Girememesi

İlmihallerde kocanın iznine bağlanan bir başka ibadet kadının itikâfa girmesidir. Öyle ki kadının bunu önceden nezretmiş olması da hükmü değiştirmez. Şayet kocanın bu konuda izni yoksa kadın, nezretmiş olduğu itikâfi ancak kocasından ayrıldıktan sonra kaza eder. Ancak koca itikâf için karısına böyle bir izin verirse artık bundan dönemez ve onu engellemesi doğru olmaz (Bilmen, Büyük İslam İlmihali, 307). Bazı ilmihallerde ise izinsiz adaması sebebiyle kocanın karısını itikâfa girmekten engelleme hakkının olacağı ifade edilir (Yavuz, 2020, 250). Mehmet Zihni Efendi de Nimet-i İslam’da, “kadının itikâf nezrinde bulunması sahih ise de yerine getirmek için kocanın izine ihtiyaç vardır” demektedir. Kadının izin almaksızın itikâfi nezretmesi durumunda kocası bundan onu menedebilir. Ya da karısına bir ay itikâfa izin veren koca, kadının bunu aralıksız yapmak istemesi durumunda aralıklı olarak/bölerek bunu yapmasını emredebilir (M. Zihni Efendi, 310-311). Yine kadının itikafa girmesi erkeğin haklarının çiğnenmesine sebep olacaksa kadının itikafa giremeyeceği ifade edilmiştir (Keskin, 302). Hanefî, Maliki, Hanbeli mezheplerinde kocadan izin alma itikâfın sahih olma şartları arasında yer alır ve kadın şayet kocasının izni ve rızasını almadan itikâfa girdiyse bu itikâf sahih olmaz. Şafii mezhebinde ise izin sıhhat şartlarından değildir ve kadın eğer kocasının izni ve rızasını almadıysa itikâfi girmişse de günahkâr olur (Cezîrî, 1939, 1/55; Kurtubî, 1991, 1/224; Kâsânî, 1974, 2/114-117; Serahsî, 1324, 3/123; Akyüz, 2/440). Ayrıca Hanefî mezhebine göre kadınların evleri dışında mescitte itikâfa girmeleri de mekruhtur (İbn Âbidîn, 1984, 2/441; Zuhaylî, 1991), 3/217). Şafii mezhebine göre ise, kadının evinde itikâfa girmesi caiz değildir. Eğer caiz olsaydı, Hz. Peygamber’in hanımları bir defa da olsa caiz olduğunu göstermek için evlerinde itikâfa girerlerdi. Kadınlar mescitte itikâfa girdiğinde önlerine perde çekilmesi müstehâbtır. Çünkü mescide erkekler gelir gider. Bu, erkek ve kadınların birbirlerini görmemeleri içindir. Cumhura göre evde itikâf caiz olmayıp sadece Hanefilere göre kadınlar için caizdir. Kadın kocasından izin alarak mescitte itikâf yapar. Zira Hz. Peygamber’in eşlerinin mescitte itikâfa girdikleri rivayet edilmiştir (Zuhaylî, 3/220; Müslim, “İtikâf”, 6).

Hadis kaynakları Hz. Peygamber’in Medine’ye hicretten sonra her yıl Ramazan ayının son on gününde itikâfa çekildiğini, hanımlarının da genelde onunla birlikte itikâf yaptığını nakleder (Müslim, “İtikâf”, 5). İtikâf ibadetine Hz. Peygamber kadar hanımları ve ashâbı da önem vermiş hatta Hz. Peygamber’in vefatından sonra hanımları itikâf geleneğini sürdürmüşlerdi (Ebû Dâvûd, “Sıyâm”, 77). Rivayete göre Hz. Peygamber itikâfa girdiğinde Hz.

Aişe de itikâf için izin istedi. Hz. Peygamber ona izin verdi ve mescidin içinde ona bir çadır kuruldu. Bunu işiten Hz. Hafsa da itikâfa girdi ve onun için de bir çadır kuruldu. Arkasından Hz. Zeynep de aynısını yaptı. Sabahleyin Hz. Peygamber hücrelerinden çıkınca dört çadır kurulduğunu görünce ne olduğunu sorduğunda durum kendisine haber verildi. Bunun üzerine Hz. Peygamber "Onları bu davranışa yönelten Allah'ın rızasını kazanma düşüncesi değildir" diyerek çadırların kaldırılmasını emretti ve kendisi de Ramazan itikâfını terk etti" (Buhârî, "İtikâf" 1,14; Müslim, "İtikâf" 5; Tirmizî, "Savm" 71). Eşlerinin itikâfa girmek için birbirleriyle rekabet etmeleri Hz. Peygamber'i böyle davranmaya sevk etmiştir. Çünkü rekabetin mescide ve itikâf gibi Allah'a yaklaşma vesilesi olan bir ibadete taşınmasını hoş karşılamamıştır. Zira itikâf boyunca bir çadıra sığınmanın amacı kişinin ibadetler vesilesiyle yoğunlaşması ve arınmasıdır. Zikredilen hadisin, kadının kocasından izin almadıkça itikâf yapamayacağına, izinsiz olarak itikâf yaparsa kocanın, karısını itikâftan çıkarabileceğine ve izin verse dahi izninden dönüp hanımını itikâfi bırakırma hakkına sahip olduğuna işaret ettiği söylenmiştir (İbn Hacer,4/117). Bunun bir sonucu olarak tüm ilmiyelerde benzer yaklaşımlar görülmektedir. Oysa ki Hz. Aişe'den aktarılan bir başka rivayete göre Hz. Peygamber'in eşlerinden birisi, özür haliyle Hz. Peygamber ile birlikte itikâfa girmiş, öyle ki onun elbisesinde kan ve sarı leke görüldüğü halde namaz kılmaya devam etmiş ve kanın artması sebebiyle altına leğen koyduğu olmuştur" (Buhârî, "Hayız", 10, "İtikâf", 10; Ebu Dâvud, "Savm"; 81; İbn Hacer, 2/79). Halbuki rivayetlere bakıldığında genel olarak Ramazan'ın son günü Hz. Peygamber'in izniyle eşlerinin onunla birlikte ve mescitte itikâfa girmeye müsaade ettiği hatta Ramazan geceleri eşlerini de ibadet için uyandırarak ibadete teşvik ettiği görülmektedir. Daha sonra onu bundan men eden olayın rekabet gibi bir boyuta taşınmasıdır. Ayrıca eşlerinin onun vefatından sonra bu sünneti devam ettirdiklerine dair rivayetler de önemlidir. Dolayısıyla kadının itikâfa girme istekleri de tabiidir. Fakat bu durumda kadının erkeğin iznine tabi olmasına, izin almadığında günahkâr olmasına ve hatta erkeğin kadına ibadetini bozurma hakkına sahip olmasına hemen tüm ilmiyelerde yer verilmesine rağmen, erkeğin itikâfa gireceği zaman karısının rızasını almasına, ihtiyaçlarını gidermesine ve onu hoşnut edecek bir biçimde bunu yapmasına dair bir cümleye rastlamak zordur. Fakat Hz. Peygamber'in genel tutumu güzel işlere her zaman eşlerini de teşvik etmek veya en azından onların da memnun olacağı şekilde bunları yapmaktır. Nitekim bir peygamber olmasına rağmen eşlerini ve eş olmaya dair görevlerini ihmal etmemiş daima onların hakkını gözetmiştir.

Kadının Kocasının Yanında Olmadan Hac İbadeti İçin Yolculuğa Çıkamaması ve Kocasının İzni Olmadan İhrama Girememesi

Ömer Nasuhi Bilmen İlmihaline göre, hac için en az on sekiz saatlik bir yolculukta bulunacak kadının yanında kocası veya mahremi olan bir erkek bulunmalıdır. Kendisine refakat edecek böyle bir kimse bulunmayan bir kadının hac etmesi farz değilken mahremi bulunan kadını ise kocasının engellemesi caiz değildir. Çünkü böyle bir farzı yerine getirmek, kocasının hakkından mukaddemdir. Genç bir kadının süt kardeşiyle veya damadıyla yalnız başına hacca gitmesi fitne sebebiyle sonraki dönem fakihler tarafından câiz görülmemiştir. Yine boşanmış veya kocası ölmüş kadın, iddetini tamamlamadan hacca gidemez. Hatta yola çıktıktan sonra Mekke'ye en az on sekiz saat uzaklıktayken kocası ölür veya boşarsa yine iddet beklemesi gerekir (Bilmen, 379). Ancak İbn Hazm'a göre, kocası ölen veya boşanan kadın, istediği yerde iddet bekleyebildiği gibi bu zaman zarfında yolculuk yapabilir ve hacca gidebilir. Bu konuda İbn Hazm İbn Abbas'ın iddet ayetiyle ilgili "Allah, iddet bekler demiş olsa da evinde bekler dememiştir" sözlerini delil alır (İbn Hazm, 10/73). Ayrıca sefer ve ikamet hallerinde kadın, kocasının niyetine göre mukim veya misafir olur (Bilmen, 159).

Hanefi mezhebine göre hac yolculuğu ile diğer yolculuklar arasında bir fark olmaksızın doksan km ve daha uzak mesafedeki genç veya yaşlı kadının yanında kocası veya mahremi bulunmadıkça hacca gitmesi farz değildir. Yanında mahremi bulunan kadını Hanefi mezhebine göre koca farz olan hac konusunda engelleyemezken (Şeybânî, 1990, 2/427-428) Şafii mezhebine göre engelleyebilir. Ancak izinsiz gitmişse haccı sahihtir. Çünkü yanında koca veya mahremi olması haccın sıhhat değil eda şartlarındandır. Şafii mezhebine göre farz olan hacca gidecek kadın, güvenilir üç veya daha fazla kadın topluluğuyla hacca gidebilirken, nafîle hacca gidecek kadının yanında kocasının veya mahreminin bulunması şarttır (Gönenç, 333). Maliki mezhebine göre kadın, kocası, mahremi veya güvenilir kadınlar topluluğuyla herhangi bir mesafe söz konusu olmadan hac yapabilir. Yanında mahremi olmadan kadının hacca gidebileceğini savunanlar, Hz. Ömer'in yanlarında Hz. Osman ve Abdurrahman b. Avf'ı göndererek Hz. Peygamber'in hanımlarının hac yapmasına izin vermesini delil göstermektedirler (Buhârî, "Cezâu's-sayd", 39). Olayın Hz. Ömer, Hz. Osman, Abdurrahman b. Avf ve Hz. Peygamber'in eşlerinin muvafakatiyle gerçekleşmesi delilin kuvveti açısından önemlidir. Hanbeli mezhebi kadının uzaklık söz konusu olmadan hacca gidebilmesi için koca veya mahremi bulunmasını şart koşar. Ahmed b. Hanbel kadının hac yükümlülüğünü getirecek kadar zengin olsa bile yanında mahremi yoksa kendisine haccın farz olmayacağını söyler (İbn Kudâme, 1968, 3/228-229). Ayrıca kocasının emir ve idaresinde olması sebebiyle kadının yolculuğu da erkeğin iznine ve niyetine bağlanmış, doksan km. aşıldığı halde kocanın niyetini hala belirtmemesi durumunda kadının artık kendiliğinden seferilik hükümlerine uyacağı söylenmiştir (Akyüz, 1/402). Aynı şekilde Ebu Hanife ve İmam Muhammed'e göre kadın

hacda kocasının izni olmaksızın ihrama da giremez. Hatta girmişse kocasının onu ihramdan çıkarması caizdir (Sağirci, 2009, 452, 457). Şafii mezhebinde ise kocanın izin vermemesi halinde kadının ihramdan çıkmasının vacip olduğu ifade edilir (Hin, 2010, 2/14). Burada kadının ihramdan çıkması, hacdan menedilen kişinin ihramdan çıkması gibi olup kadının kurbanını keserek saçını kısaltarak ihramdan çıkar. Fakat daha sonra hac yapmak kadına vaciptir (Hin, 2/49).

Bu konuda Diyanet İlmihalinde yapılan çok yönlü değerlendirmeler önemlidir. Mezheplerde zikredilen görüşlere bakarak genel kanaatin, bizzat kendilerinin yasaklığı münasebetiyle değil, olası bir takım olumsuz durumları önlemek gayesiyle getirilen tek başına seyahat yasağının belirli ihtiyaç ve mazeretlerin ortaya çıkması veya zikredilen sakıncaların bulunmaması halinde caiz görülebileceği yönündedir. Nitekim yol emniyetinin bulunması veya kadınların ayrı bir kafile teşkil etmesi halinde kadının mahremi bulunmaksızın yolculuk etmesinin caiz görülmesi bu anlayışa dayanır. Diğer yandan bu sakıncaların ortadan kalktığına dair objektif tespitler ölçü alınmalıdır. Fakihlerin koydukları kuralların nihai gayesi kadını korumaktır. Zira söz konusu yolculuktan maksat, seferilik ruhsatlarını sağlayacak mesafedir ki bu, dönemin şartlarında üç günlük yolculuktur. Yolculuğun süresi ve hayvan sırtında olması sebebiyle meşakkati, bölgenin iklim ve çöl şartları düşünüldüğünde can güvenliği, yol emniyeti gibi hususlar yanında bir takım kötü zan ve dedikodulara da yol açabileceği veya kadının kişiliğini, iffet ve onurunu rencide edebilecek uygunsuz bir durumla karşılaşabileceği endişeleri olduğu açıktır. Bu noktadan hareketle Hanefi ve Hanbeli mezheplerinde yanında bir mahremi bulunmayan kadına hacın vacip olmadığı hükmü benimsenirken Mâlikî ve Şâfiîler, kadınların topluluk halindeyken güvenli bir yolculuğun mümkün olduğunu ve mahremsiz hacca gidilebileceği görüşünü savunmuşlardır. Adî b. Hâtîm'den nakledilen rivayete göre, Hz. Peygamber'e gelip fakirlikten ve yol güvenliğinden şikâyet eden sahabeye Hz. Peygamber, deve üstünde (mahfe içerisinde) bir kadın, kimsenin himayesi olmadan Hire'den yola çıkıp Kâbe'yi tavaf edeceği" zamanlardan söz etmiştir. Adî b. Hâtîm kendi dönemini işaret ederek "İşte (şimdi) bu kadın hiç kimsenin koruması olmadan Hire'den yola çıkıp Kâbe'yi tavaf etmektedir" (Ahmed b. Hanbel, Müsned, 30/196) der. Hadisin diğer bir rivayetinde ise Hz. Peygamber'in sözü üzerine Adî'nin "Tay kabilesinin eşkıyaları nerede olacak acaba?" diye içinden geçirdiği söylenmektedir (Buhârî, "Menâkıb", 107). Dolayısıyla dönemin şartları açısından yol kesicilik ve yol güvenliğini tehdit edecek unsurlardan bahsetmek mümkündür. Bu sebeple Hz. Peygamber'den kadının tek başına yolculuktan men edilmesiyle ilgili rivayetler bu şartlarla bağlantılı düşünülmelidir. Ancak bu şartlarda dahi Hz. Peygamber'in bir kadının Yemen'den Şam'a kadar tek başına güven içinde seyahat edebilmesini ahlaki bir hedef olarak göstermesi oldukça önemlidir. Tedbir ve koruma mahiyeti taşıyan bütün önlemlerin ötesinde Müslüman toplumların kadının tek başına güven içinde yolculuk yapmasını sağlayacak gayreti göstermeleri de bir zorunluluktur. Dolayısıyla dinin nihai hükmünün kadının seyahat özgürlüğünü kısıtlamak değil güven ve huzur içinde yolculuk edebilmesi için gerekli şartların oluşmasını sağlamak ve bu şartlar oluşuncaya dek bir refakatçi vesilesiyle onu korumaktır (Karaman, 2/321). Ancak bu şartları oluşturmak yerine halen ilmihallerde kadının yanında kocası ve mahremi bulunmaksızın yolculuğa çıkması büyük günahlar arasında sayılmaktadır (Sağirci, 896).

Hz. Peygamber'den "Allah'a ve ahiret gününe inanan bir kadının gece ve gündüz süren bir mesafeye mahremi olmaksızın gitmesi helâl değildir" (Buhârî, "Salât", 4; Müslim "Hacc", 419; Ebû Dâvûd, "Cihad", 103; Tirmizî, "Radâ", 15) şeklinde rivayet edilen bu ve benzer hadisleri müçtehitler yol güvenliği açısından değerlendirerek kendi dönemlerinin anlayışına uygun kriterlere göre hükümler vermiştir. Nitekim İbn Sîrîn ve Evzâî kadının hac ile yükümlü olmasını, yanında mahreminin olmasına değil yol güvenliğinin bulunmasına bağlar (Nevevî, 1972, 9/104). Çağdaş ulemeden Yusuf el-Karadâvî de kadınların yolculuk yapmalarına dair yasağın, dönemin yolculuk imkân ve araçlarıyla ilgili olabileceğini belirterek günümüzde şartların değiştiğini, seyahat imkân ve araçlarının kadının tek başına güvenlik ve emniyet içinde yolculuk yapabileceği hale geldiğini ifade etmiştir (Karadâvî, 2009, 249; Sofuoğlu, 1999, 451).

Kadının Kocasının İzni Olmadan Camiye veya İlim Meclisine Gidememesi

Tarih boyunca çok tartışılan konulardan birisi kadınların ibadet etmek veya ilim öğrenmek için evden çıkmalarıdır. İlim tahsil etmenin erkek-kadın her Müslüman için bir vazife oluşuna ve mükellef olduğu dinî vecibeleri yerine getirecek, helâli haramdan ayıracak miktarda bilgi sahibi olmasının farziyyetine yer verdikten sonra Müslüman kadınların dini meseleleri kocaları ve mahremlerine sorarak veya kocalarından izin almak suretiyle ara sıra bir ilim meclisine giderek öğrenebileceğinden bahseder. Fakat kocalarının izni olmadıkça bir ilim meclisine gidemezler. Şayet kocası öğrenmek istediği bu meseleyi cevaplar veya öğrenip kendisine bildirebilirse maksat hasıl olur. Aksi takdirde kadın dini ölçülere uygun bir biçimde gidip o meseleyi ehlinde öğrenmek yetkisine sahiptir (Bilmen, 406-407). Nimet-i İslam'da ise yukarıdakine benzer biçimde kocanın kendisinin öğrenemediği durumlarda dini meseleleri öğrenmek için karısının ilim meclisine gitmesine bazen izin verebileceği hatta kocanın fetva sormaktan

çekinmesi gibi bir durumda kadının ihtiyaç duyduğu cevabı öğrenmek için ilim meclisine izinsiz gitmesinin câiz olacağı belirtilmiştir (M. Zihni Efendi, 417).

Aynı şekilde kadınların namaz kılmak için evden çıkmaları da uygun görülmemiş ve devamında, “kadınlar cemaate katılmaz, cuma ve bayram namazlarını kılmak veya vaaz dinlemek için bile olsa genç veya yaşlı, gece veya gündüz farketmeksizin mekruhtur. Kadının ihtiyaç duyduğu dini meseleyi, kocası bilmiyorsa ehliinden öğrenip karısına söyler. (M. Zihni Efendi,155) Erkeklerin namazlarını fesada uğratan, huzurunu bozan kadınlar şüphesiz bundan dolayı günahkâr olmuştur. Allah'ın azabına lâyık olacaklardır. Bununla birlikte böyle fesada sebebiyet vermekten kaçınılmalı, İslâm terbiyesine uygun hareket etmelidir. Ancak yaşlı kadınlar, mescitlerde kendilerine ayrılacak yerden öteye geçmemelidir. Ve bekledikleri sevap, kazanacakları günaha tekâbüle edemez. Zaten kadınların cemaate devam etmeleri mekruhtur. Kadınların mescitleri, evleridir. Hadiste "Kadınların namazlarının en faziletlisi, evlerinde kıldıkları namazlardır" (Ahmet b. Hanbel, 6/301) buyrulmuştur. Kadınların namazlarıyla evlerini nurlandırması, kendileri için pek büyük bir kazançtır. Yine bir hadiste "Bulduğunuz yerleri namaz ve Kur'an ile nurlandırınız" (Suyûtî, 1990, 2/556) buyrulmuştur" (Bilmen, 148) denilerek kadının evinden zikredilen sebeplerle çıkması hoş görülmemiş ve evinde yaptığı ibadetler övülmüştür. 17. yüzyıla ait bir başka ilmihalde ise İmam Şafîî'nin görüşlerine yer verilerek kocasının izni olmadan çıkılan yolculukta, kadının âsi olması sebebiyle seferilik ruhsatlarından faydalanamayacağı ifade edilmektedir. Bu durumda kadın namazlarını kısaltamayacağı gibi oruçlarını da kazaya bırakamaz (Anonim, 2017, 124).

“(Ey Peygamber hanımları!) Evlerinizde vakarınızla oturun, eski cahiliye döneminde olduğu gibi erkeklerin dikkatini çekecek bir şekilde sokağa çıkmayın...” (Ahzab 33/33) ayeti de kadınların her türlü sosyal ortamdan uzaklaşması için bir delil olarak sunulmuştur. Ancak ayetin bir önceki ayetle bağlantısı düşünülerek Hz. Peygamber'in hanımlarına hitap ettiği anlaşılmaktadır. Hz. Peygamber'in odalarının mescide açıldığı ve kapı yerine perdenin kullanıldığı bir ortamda, iklim şartları sebebiyle evlerinde daha rahat giyinen Peygamber hanımlarına yapılan bir ikazdır. Bu ifadelerden hiçbir şekilde dışarı çıkmamaları gibi bir tutum anlaşılmamalıdır. Ancak Kurtubî ve İbn Kesîr gibi müfessirler ayetteki hitabın sadece Peygamber hanımlarını değil, tüm Müslüman kadınları kapsadığını ileri sürmüş ve tüm Müslüman kadınların zaruri haller haricinde dışarı çıkmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Kurtubî, 2000, 20/257). İbn Kesîr kadının namaz kılmak için camiye gitmesinin zaruri ve dini bir ihtiyaç olabileceğini kabul etmekle beraber kadının evinde namaz kılmasının daha faziletli olduğunu belirtir (İbn Kesîr, 1999, 6/410). Bahsi geçen yorumlarda Hz. Peygamber'in kadınların ihtiyaçları için dışarı çıkmasına dair izin verdiği hadisler görmezden gelinmiştir (Buhârî, “Nikah”, 166; Müslim, “Selam”, 17, 18). Fakihler de benzer bir eğilimde olup kadının evinden çıkmasını erkeğin iznine bağlamışlardır. Aynı şekilde kadının ibadet amacıyla camiye gitmesinden, anne-babasını ziyaretine, ilim meclislerine katılmasından nafakasını temin etmek için çalışmasına kadar farklı sebeplerle evinden çıkmasını eşine itaatsizlik sebebi sayarak böyle durumlarda nafaka hakkının düşeceğini savunmuşlardır (el-Fetâva'l-Hindiyye, 1988, 3/29; Bilmen, Hukuk-ı İslâmiyye, 2/480). Mezheplerin konuyla ilgili delilleri arasında yer alan bir rivayete göre, Hz. Peygamber'in kendisine gelip kocanın karısı üzerindeki hakkını soran bir kadına, “kocasını arzuladığında kendisi bineğin üzerinde bile olsa onu kabul etmesi, ... kocasından izinsiz nafile oruç tutmamasıdır ki tutarsa günaha girer, sevap kazanmaz. Kocasının izni olmadan evden çıkmamasıdır ki böyle yaparsa melekler tevbe edip eve dönünceye kadar kadına lânet eder” şeklinde cevap vermiştir. Kadının “koca zalim olsa bile mi?” sorusuna Hz. Peygamber'in evet yanıtı verdiği (Beyhakî, 1994, 7/292), rivayete İbn Abbas'tan yapılan nakildeki ilaveye göre, soruyu yönelten kadının, Hz. Peygamber'in cevabı üzerine ebedi olarak evlenmeyeceğini söylemiştir (Münzirî, 3/38; Buhârî, 2/93).

Hadisin kendisiyle hüküm verilemeyecek derecede zayıf olduğu yönündeki değerlendirmelere rağmen mezheplerce delil kabul edilerek bu doğrultuda hüküm verildiği görülür. Mesela Hanefî fakihî İbn Nüceym (ö.1562) kocanın yedi yerde izin hakkından söz ederken bunlar arasında; anne ve baba ile akraba ziyareti, farz olan haccın edası, alacaklı olma ve kadının gassal olma durumlarını zikreder. Bunların dışındaki durumlar için kocası izin verse dahi kadın dışarı çıkarsa günahkâr olur denirken izin verdiği için kocanın da günahkâr olacağını ifade edilir” (İbn Nüceym, 4/212) Hanbelî fakihî el-Behûtî (ö.1641), kocanın ihtiyaçlarını karşılaması halinde kadının izinsiz dışarı çıkmasının haram olduğunu söyler (Behûtî, 1402), 5/197). Şafîî fakihlerden Şirbîni ise kadının izinsiz örfün gerektirdiği ihtiyaçları veya meşrû bir öfür için dışarı çıkmasını zaruret sebebiyle mübah görür (Şirbîni, 3/437).

Bu görüşlerin bir sonraki aşaması sayılabilecek Osmanlı İlmihal geleneğinin örneklerinden olan Mızraklı İlmihalde Hz. Aişe'den nakledilen bir hadise yer verilerek kadının izinsiz dışarı çıkması, dövülme sebeplerinden birisi olarak zikredilir (Anonim, 1994, 135). Ancak günümüzde kadınlar birçok farklı alanda meslek sahibi olup ailenin ekonomik sorumluluğunu da üstlenmektedir. Bu sebeple bazı çağdaş ilmihallerde, kocasının izni ve bilgisi dahilinde ya da örfün belirlediği hallerde meşrû ihtiyaçları için evden çıkabileceği ifade edilir. Bununla birlikte ileriki bölümlerde, “koca, eşinin görüşüp görüşmeyeceği kişi veya aileleri belirleme hakkına sahip olduğu gibi haklı bir nedenle karısının mescide veya başka bir yere çıkmasını yasaklayabilir” denilmiştir (Döndüren, 56).

Güvenlik endişesi gibi bir takım özel sebeplerle ilgili rivayetler genellenerek ve tek taraflı bakış açısıyla sunulmuş metnin maksadını aşacak hatta hakikatin ortadan kaybolmasına sebep olacak subjektif yorumlara kapı aralamıştır. Nitekim çağdaş yazarlar arasında kadını anne-baba ve akrabalarını ziyaretten meneden ifadelerin Hz. Peygamber'e nispetini şüpheyle karşılayarak bu durumun Hz. Peygamber'in Kur'an ile çelişkiye düşmesi anlamına geleceğini savunanlar vardır (Ateş, 2000, 293-294). Vakit namazlarının cemaatle ve mescidde kılınması daha faziletli olmasına rağmen fitne endişesi sebebiyle kadınların camiye gitmesi hoş görülmemiştir (İbnü'l-Esîr, 2008, 28/153). Ebû Hanife kötü niyetli kimselerin uykuda olması sebebiyle sabah, akşam ve yatsı namazları için yaşlı kadınların mescide gitmelerinde bir beis görmezken (Aynî, 2001, 6/224) Ebû Yusuf ve İmam Muhammed yaşlı kadınların tüm vakit namazlarını cemaatle kılabilceğini savunur. Sonraki Hanefî fakihleri ise zamanın bozulduğunu ve fesadın arttığını söyleyerek yaşlı kadınların da cuma ve bayram namazlarına gitmelerini mekruh görmüştür (İbn Hacer, 2/445; Merğînânî, 1/57). Şâfiî ve Hanbelîler genç veya yaşlı, güzel ve gösterişli kadınların mescide gitmesini mekruh kabul ederken, Mâlikîlere göre erkeklerin ilgi duymayacağı yaşlı kadınların dahi cemaatle namaz için camiye gitmesi mekruhtur (Aynî, 6/224-225; Karaman, 1/273). Bir başka ilmihalde dönemin anlayışıyla ilgili olarak yaş sınırı getirilerek *"on beş yaşından yirmi dokuz yaşına varınca olan tâze hâtûnlar beş vaktün birine hâzır olmak mekrûhdur"* (Anonim, 142) denilmiştir. Klasik anlayışın sorgusuz kabulü, benzer hükümlerin çağdaş ilmihallerde devam etmesine sebep olmuş ve kadınların cemaat ile namaz kılmasının mekruh olduğu ifade edilmiştir (Beşer, 1997, 153).

Bu anlayışlar Yahudilik ve Hristiyanlıktaki kadın ve ibadetleri algısını da hatırlatmaktadır. Nitekim Yahudilikte cemaatle namaza sadece erkekler katılırlar. Kadınlara namazla ilgili herhangi bir zorunluluk yüklenmemiştir. Hatta kadınların namaza gelmeleri erkeklerin namazını ifsat edeceğinden kadınların havralardan uzak tutulması gerekir. Çünkü kadınların bu kutsal mekanlardaki varlığı, erkeklerin düşüncelerini meşgul edebilir. Evde yalnız kılınan namazlarda ise kadın evin görülmeyen ve sesinin işitilmediği bir köşesinde namaz kılabilir. Yahudilerin bu tutumunun muhtemel sebebi, kadınların necis oldukları düşüncesidir (Şeyhalî, 2018, 661). İncil'deki "...kadınlar kiliselerde konuşmasınlar ki onlara konuşma izni yoktur. Ancak şeriatın dediği gibi, tâbi olsunlar. Öğrenmek istediklerini, evde kocalarına sorsunlar. Çünkü kilisede sormaları ayıptır" (Korintoslulara I. Mektup, 14: 34-35) ifadeleri de benzerdir. Oysa Hz. Peygamber kadınların mescide gelebileceklerini ifade ederek *"Kadınlarınız gece mescide gitmek için izin istediklerinde onlara izin verin"* (Müslim, "Salât" 139), *"Allah'ın kadın kullarının Allah'ın mescitlerine gelmelerine engel olmayınız"* (Buhârî, "Cuma" 13) buyurmuştur. Yine Hz. Peygamber zamanında kadınların sabah namazını kılmak için dahi mescide gittikleri (Buhârî, "Mevâkîtu's-salât" 27) bilinmekte ve yatsı namazı için mescide gelmek istediklerinde kocaları tarafından engellenmemesi (Buhârî, "Ezân" 162) emredilmektedir. Yine onun kadınları bayram namazı kılmaya ısrarla çağırduğuna dair rivayetler de bulunmaktadır (Buhârî, "İdeyn" 15). Hicretin ikinci senesinde kible değişiminin meydana geldiği sabah veya öğle vakti namazında otuz iki kişilik cemaatin on üçünün yani yaklaşık yüzde 41'nin kadınlardan oluşması Hz. Peygamber'in bu konudaki teşviklerine dair iyi bir örnektir (Birekul,2004, 62). Abdullah b. Ömer Hz. Peygamber'in "Birinizin hanımı mescide gitmek için izin istediğinde ona engel olmayın" hadisini nakledince Bilal b. Abdillâh'ın "onlara mâni olacağız" demesi üzerine Abdullah b. Ömer ona "Ben sana Resûlullah'tan haber veriyorum; sen ise "mâni olacağız" diyorsun!" dediği rivayet edilir (Buhârî, "Cuma" 12). Konuyla alakalı bir başka rivayette 'geceleyin' ifadesi bulunması kadınların akşam ve yatsı vakitleri için de engellenmemesine yöneliktir (Müslim, "Salât" 138-139). Âtike bint Zeyd b. Amr, Hz. Ömer'in evlilik teklifini mescide gitmesini engellememesi şartıyla kabul etmiş ve evlendikten sonra namazlarını mescitte cemaatle kılmıştır (İbnü'l-Esîr, 1996, 7/201; İbn Sa'd, 1968), 8/267). Yine Hz. Peygamber'in kadınlar için mescitte özel bir kapı tahsis ettirmesi (Ebu Dâvûd, "Salât" 17-53), cemaate devam eden kadınların -çocuklarının ağlaması gibi- özel durumuna göre namazı kısaltıp uzatması (Tirmizî, "Salât" 267) gibi rivayetler de kadınların cemaate iştirakini ve Hz. Peygamber'in bu konudaki teşviklerini gösteren delillerdir. Fakat bütün bu teşviklere rağmen İmam Şâfiî kadınların engellenmemesi yönündeki hadisi yalnız Mescid-i Haram'a hasrederek kocanın diğer mescidlere gitme konusunda karısını engelleme hakkının bulunduğunu belirtir (İmam Şâfiî, 1985, 141). Şâfiî'nin aksine isabetli bir biçimde İbn Abdilber kadına vacib olmamasına rağmen kocanın izin vermesinin istenmesi sebebiyle hadisin, faydalı olacak yerlere izin verilmesinin müstehab olduğuna hatta izin vermezse bu konuda erkeğin zorlanabileceğine delalet ettiğini söyler (İbn Abdilber, 1967, 10/223).

Türkiye Diyanet Vakfı İslam İlmihalinde konuyla ilgili şartların etkisine işaret ederek fitne ve fesat bağlamında söylenenlere de cevap olacak biçimde şöyle denilmiştir: *"Günümüzde ve ülkemizde sokaklar örtülü, örtüstüz kadınlarla doludur ki böyle bir ortamda örtülü kadınların camiye gelmeleri fitne sebebi olarak gösterilemez. Bilakis cemaatle namaz, kadınların dinî bilgi ve şuurlarını artırmaya yardımcıdır"* (Karaman, 1/273)."

SONUÇ

Kişinin günlük yaşamda ihtiyaç duyulacak en temel fıkhi bilgilerin klasik fıkıh literatüründeki haliyle basit ve kolay bir biçimde halka aktarımını sağlayan ilmihallerde ibadetler bahsiyle ilgili temel konulara yer verilmiştir. Söz konusu eserlerde özellikle kadınlarla ilgili bazı hususlar dikkat çeker. Kadınların ibadetleri ile ilgili bazı hususlarda erkeklerden izin almasının şart koşulduğu görülür. Bunlar arasında nafile namaz kılama ve oruç tutma, hac yolculuğuna çıkma, itikâf ve ihrama girme ile cemaatle namaz kılmak ve ilim öğrenmek için camiye gitme gibi hususlar yer alır. Aile içindeki dengelerin gözetilmesi ve sosyo-kültürel şartların getirdiği zorunlulukların bu durumu gerekli kıldığı görülmüştür. Ancak bu dengelerin değiştiği ve her iki taraf için de gözetildiği günümüzde sosyo-kültürel etkilerin değiştiği durumlarda yeni birtakım hükümlerin mümkün olabileceğine dair ifadeler yer verilmemektedir.

Yukarıda verilen örneklerde kadının erkekten alması gereken izin ağırlıklı olarak eril gücün hâkim olduğu dönemdeki erkeklerin haklarını korumaya yönelik kaygılardan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Kanaatimizce esas üzerinde durulması gereken nokta da burasıdır. Kadınların kocalarından izin almasında elbette ki esas itibarıyla bir beis yoktur. Fakat tek taraflı yapılan vurguların kültürel alt yapısının olduğu bilinmekle beraber aynı vurgunun aynı biçimde ve dini bir anlam da yüklenerek ifadesi rahatsızlık vericidir. Dolayısıyla onayını almak, fikrini sormak, anlayış göstermek ve her anlamda beklentileri karşılamak eşlerden her ikisi için de geçerlidir. Hz. Peygamber'in bu konuda erkekler için yaptığı uyarıları ve sonraki dönemlerde Hz. Ömer'in kocası aylarca savaşta olan bir kadının eşine özle-mini dile getirdiği şiirini duyması üzerine, kızı Hafsa'ya, bir kadının kocasından ayrı kalabileceği azami sorması ve onun "dört veya altı ay" cevabına uygun olarak kumandanlarına askerlerin bu gözetecek şekilde evlerine gönderilmesine dair bir talimatname yollaması onların kendi dönem ve anlayışları açısından bu etkileri dikkate aldıklarını göstermektedir (İbn Şebbe, 2/759). Ancak Allah'ın yaratması bakımından fark olmamasına rağmen tek taraflı, sadece bir tarafın ilgi ve arzularının dikkate alındığı, dile getirildiği ve yerine getirmemenin Allah'a isyan sayıldığı bir din dili kullanmak problemleri bir durumdur. Bu sebeple ilmihallerde doğru bir din dili kullanabilmek için dinin kapsamına kendiliğinden dahil olmuş kadın-erkek rollerine dair kültürel algıların günümüz şartlarında yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Elbette her iki cinsin fitrî ihtiyaçları ve bunlara olan ihtiyacı aynı olmayabilir. Bununla birlikte din dilini sadece erkek merkezli olarak ve kadın aleyhine şekillen-dirmenin, Allah'ın ve Hz. Peygamberin muradına ne derece uygun olacağı üze-rinde ciddiyetle düşünülmalıdır.

Sonuç olarak, Allah'ın ve Hz. Peygamberin muradı da dikkate alınarak, kadın ve erkek ilişkilerindeki dengelerin ve kadınlar üzerindeki sosyo-kültürel etkilerin olumlu anlamda değiştiği günümüzde yeni birtakım hükümleri ortaya koymanın imkân dâhilinde olduğu söylenebilir. Nitekim ataerkil yapının oldukça baskın olduğu Mekke şartlarında dahi Hz. Peygamber'in kadınların her türlü ihtiyaçlarının ve haklarının korunmasına dair birçok örnek zikredilmiştir. Buna rağmen bir gün eşi Ümmü Seleme'nin Hz. Peygamber'e Kur'an'da erkeklerin çokça anıldığını fakat kadınların anılmadığını söylemesi üzerine Ahzâb sûresi otuz beşinci ayet nazil olmuştur. Ayette "Müslüman erkek ve kadınlara, mümin erkek ve kadınlara, ibadet eden erkek ve kadınlara, sözünde ve işinde doğru erkek ve kadınlara, zorluklara sabreden erkek ve kadınlara, itaat eden erkek ve kadınlara, zekat ve sadakasını veren erkek ve kadınlara, oruçlarını tutan erkek ve kadınlara, iffetini koruyan erkek ve kadınlara, Allah'ı çokça anan erkek ve kadınlara" Allah'ın rahmet ve merhametiyle muamelede bulunacağı ve onları büyük bir mükafat ile mükafatlandıracağına bildirilmesi, kulların Allah katındaki yerinin Allah'a olan bağlılığıyla ilgili olduğuna dair önemli bir bildirimdir. Aynı şekilde bugün hayata ve dine bakış konusunda bu konuların yeni şartlar bağlamında ele alınarak dengeli bir biçimde ifadesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akseki, A. (1969). *İslam Dini*, Ankara: Güzel Sanatlar Matbaası.
- Aktaş, C. (1991). "Kadının Toplumsallaşması ve Fitne", *İslâmî Araştırmalar* 5/4.
- Akyüz, V. (1995). *Mukayeseli İbadetler İlmihali*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Art, G. (1996). *Şeyhülislam Fetvalarında Kadın ve Cinsellik*, İstanbul: ÇiviYazıları Yayımevi,
- Anonim. (2017). *Makâlât İlmihal*, haz. Fahrettin Atar, İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Anonim. (1994). *Mızraklı İlmihal*, haz. İsmail Kara, İstanbul: Enes Kitabevi Yayınları.
- Ateş, A. O. (2000). *Hadis Temelli Kalıp Yargılarda Kadın*, İstanbul: Beyan Yayınları,
- Aydın, M. (2001). "Kadın", *TDVİA*. (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 24/86-94.
- Aynî. (2001). *Umdetü'l-kârî fi şerhi Şahîhi'l-Buhârî*, Beyrut.



- Behûfî. (1402). *Keşşâfu'l-Kinâ' an Metni'l-İknâ*, Beyrut: Daru'l-Fikr.
- Beşer, F. (1997). *Hanımlara Özel İlmihal*, İstanbul: Nun Yayıncılık.
- Beyhakî. (1994). *es-Sünenü'l-Kübrâ*, thk. Muhammed Abdülkadîr Atâ, Mekke: Dâru'l-Ba'z.
- Bilmen, Ö. (1986). *Büyük İslam İlmihali*, İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi.
- Birekul, M. (2004). *Peygamber Günlerinde Kadın -Sosyolojik Bir İnceleme-*, Konya: Yediveren Yayınları,
- Buhârî. (1315). *el-Câmi'u's-şâhih*, İstanbul: yy.
- Buhârî. *Kitâbu't-Târîhu'l-Kebîr*, thk. Seyyid Hâşim en-Nedvî, yy: Dâru'l-Fikr.
- İbnü'l-Esîr. (2008). Mecdüddin. *el-Câmiu'l-Usûl Tercüme ve Şerhi*, çev. Kemal Sandıkçı, Muhsin Koçak, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- İbnü'l-Esîr. (1996). *Üsdü'l-gâbe fi ma'rifeti's-sahâbe*, nşr. Âdil Ahmed er-Rufâ'î, Beyrut: Dâru İhyâ'i't-Turâsi'l-'Arabî.
- İbn Hanbel, A. (1995). *Müsned*, nşr. Şuayb el-Arnaût vd. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Cezîrî. (1939). *el-Fıkh 'ale'l-mezâhibi'l-erba'a*, Mısır.
- Döndüren, H. (2016). *Delilleriyle Aile İlmihali*, İstanbul: Erkam Yayınları.
- Durmuşoğlu, K. (2007). *Dini Gelenekte Ötekileştirilen Kadın*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Ebû Dâvûd. (1988). *es-Sünen*, nşr. Kemâl Yûsuf el-Hût, Beyrut: Müessesetü'l-Kütübi's-Sekafiyye.
- Erdoğan, S. (2012). *Kitab ve Sünnet Işığında Sahih İlmihal*, Konya: Kitap Dünyası Yayınları.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Gönenç, H. *Büyük Şafii İlmihali*, İstanbul: Yasin Yayınevi.
- Heyet, (1988). *el-Fetâva'l-Hindiyeye*, çev. Mustafa Efe, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hin, M. (2010). *Büyük Şafii Fıkhi*, çev. Ali Arslan, İstanbul: Huzur Yayınevi.
- İbn Abdilber. (1967). *et-Temhîd limâ fi'l-Muvatta' mine'l-Meânî ve'l-Mesânîd*, thk. Mustafa b. Ahmed el-Alevî vd. Mağrib: Vüzâratü'l-Umûmi.
- İbn Âbidîn. (1984). *Reddül-muhtâr ale'd-Dürri'l-muhtâr*, İstanbul: Kahraman Yayınları.
- İbn Hacer. (1996). *Fethu'l-bârî bi-şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, Medine: Mektebetü'l-ğurabe'.
- İbn Hazm. *el-Muhallâ*, Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Hibbân. (1396). *el-Mecrûhîn min el-Muhaddisîne ve'd-Duafâ ve'l-Metrûkîn*, thk. Mahmûd İbrâhim Zâhid, Haleb: Dâru'l-Va'y.
- İbn Kesîr, (1999). Ebû'l-Fidâ' İmâdüddîn İsmâîl b. Şihâbiddîn Ömer b. Kesîr b. Dav'. *Tefsîrül-Kur'âni'l-'azîm*, yy: Dâru't-tıybe.
- İbn Kudâme. (1968). *el-Muğnî*, Kahire.
- İbn Mâce. (1983). *Sünen*, nşr. M. Mustafa el-A'zamî, Riyad: yy.
- İbn Nuceym. *el-Bahru'r-Râik*, Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- İbn Rüşd. (1991). *Bidâyetü'l-müctehid ve'n-Nihâyetü'l-muktesîd*, çev. Ahmet Mevlâni, İstanbul.
- İbn Sa'd. (1968). *Tabakâtü'l-kübrâ*, Beyrut.
- İbn Şebbe. *Târîhu Medîneti'l Münevvere*, thk. Muhammed Şeltût.
- İlkkaracan, P. (2004). *Müslüman Toplumlarda Kadın ve Cinsellik*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- İmam Mâlik. (1997). *el-Muvatta'*, thk. Beşşâr Avvâd Ma'rûf, Beyrut: Dâru'l-garbi'l-İslâmî.
- İmam Muhammed. (1990). *Kitabü'l-Asl*, Beyrut.
- İmam Nevevî. (1972). *el-Minhâc şerhu Sahîhi Müslim b. el-Haccâc*, Beyrut: Dâru İhyâ'i't-türâsi'l-arabî.

- İmam Şafî. (1985). *İhtilâfu'l-Hadis*, thk. Amir Ahmet Haydar, Beyrut: Müessesetü'l-Kütübi's-Sakafiyye.
- İsfehânî. (2018). *Gâyetü'l-İhtisâr*, çev. Halis Atilla, İstanbul: Semerkand Yayıncılık.
- Karacabey, S. (2000). "Hadislerin Metin Tenkidinde Fiilî Sünnete Müracaatın Önemi Bağlamında Kadınların ve Çocukların Camiye Gitmeleri ile İlgili Hadislerin Değerlendirilmesi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9/9, 253-276.
- Karadâvî, Y. (2009). *Sünneti Anlamada Yöntem Sünnetin Teşrii Değeri*, çev. Bünyamin Erul, İstanbul: Nida Yayıncılık.
- Karaman, H. (2003). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam İlmihali*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kâsânî. (1974). *Bedâ'i'u's-şanâ'i' fi Tertibi's-Şerâi*, Beyrut.
- Keskin, M. (2012). *Dört Mezhebe Göre İslam İlmihali*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Keskin, M. (2012). *Caferi İlmihali*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kılıç, R. (2015). *Din ve Kültür İlişkisi Üzerine*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kırbaçoğlu, H. (2002). "İlmihal Dindarlığının İmkânı Üzerine", *İslamiyat* 5/4 109-124.
- Kırbaçoğlu, H. (2010). *Ahir Zaman İlmihali*, Ankara: Otto Yayınevi.
- Kurtûbî. (2000). *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*, yy: Mektebetü'r-Risale.
- Merğmani. *el-Hidâye Şerhu Bidâyeti'l-mübtedi'*, Kahire.
- Münzirî. (1417). *et-Tergîb ve't-Terhîb*, thk. İbrâhim Şemsüddin, Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye,
- Müslim. (1955). *el-Câmi'u's-şahîh*, nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Kahire: yy.,
- Nesâî. (1981). *Sünen*, çev. Ahmed Muhtar Büyükçınar vd. İstanbul: Kalem Yayınları.
- Sağirci, E. (2009). Muhammed Said *Delilleriyle Hanefî Fıkhi*, çev. Halil Aldemir vd. İstanbul: Karınca ve Polen Yayınları.
- Serahsî. (1324). *el-Mebsût*, Mısır.
- Sezen, Y. (2015). *Kültür ve Din Türk-İslam Örneği*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sofuoğlu, C. (1999). *İslam Dini Esasları*, İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Suyûtî. (1990). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Şeyhalî, N. (2018). "Yahudi İbadetleri Namaz: Çeşitleri, Vakitleri, Duaları ve Kılınış Şekilleri", çev. Mustafa Ölmez, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 18/2.
- Şirbînî. *Muğni'l-Muhtâc*, Beyrut: Daru'l-fikr.
- Tirmizî. (1937). *el-Câmi'u's-şahîh*, nşr. Ahmed M. Şâkir vd. Kahire.
- Tuksal, H. (2016). *Kadın Karşıtı Söylemin İslam Geleneğindeki İzdüşümleri*, Ankara: Otto Yayınları.
- Yavuz, A. F. (2020). *İslam İlmihali*, İstanbul: Çile Yayınları.
- Yıldırım, M. (2016). "Fıkıh-Kültür İlişkisi Bağlamında Kadın ve Hukuku", *Dini Araştırmalar* 19/49, 37-63.
- Zihni, M. (1971). *Nimeti İslam*, İstanbul: Salah Bilici Kitabevi,
- Zuhaylî, V. (1991). *İslam Fıkhi Ansiklopedisi*, çev. Ahmet Efe vd. İstanbul: Risale Yayınları.

Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Views on School Climate

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve okul idaresiyle olan ilişkisinin öğretmenlerin okul iklimi algısına etkisini incelemektir. Tarama modelinde olan bu araştırmada katılımcılar, İstanbul ili Kartal ilçesindeki ortaokulu, köy ortaokulu ve imam hatip ortaokullarından toplam 21 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ilgili araştırmacı tarafından geliştirilecek bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları; okul ikliminin öğretmenler için “okuldaki enerjiyi ve sosyal ilişkileri, etkileşimli iletişimin olduğu bir ortamı ve kurumla çalışanların uyumlu olduğu, okullarda genel olarak hakim olan iklimin sıcak ve samimi, mutlu ve huzurlu, uyumlu ve aile sıcaklığı içerisinde olduğu, okullarda öğretmenler arasındaki ilişkiler sıkı ve kuvvetli ve işbirliğinin, sevgi ve saygının hakim olduğu, okullarda herhangi bir sorunla karşılaşıldığında sorunların genellikle uyum içerisinde ve çözüm odaklı olarak çözüldüğü, okullarda yeni gelen öğretmenlerin samimi ve sıcak bir şekilde karşılandığı ve okullarda okul ikliminin geliştirilmesi için sosyal etkinlikler düzenlenerek, anlayış, yardımlaşma ve empati ile hareket edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Algı, Sosyal İlişki

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of the relationship of teachers working in Kartal district of İstanbul with other teachers and school administration on teachers' perception of school climate. In this research, which is in the scanning model, the participants participated in a total of 21 teachers from the secondary school, village secondary school and imam hatip secondary schools in Kartal district of İstanbul. A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect the research data. Content analysis and descriptive analysis were used in the analysis of the research data.

Research results; For teachers, the school climate is “energy and social relations at the school, an environment with interactive communication and the employees with the institution are harmonious, the climate prevailing in schools is warm and sincere, happy and peaceful, harmonious and in family warmth, the relations between teachers in schools are tight and strong. and cooperation, love and respect prevail, when any problem is encountered in schools, problems are usually solved in harmony and solution-oriented, new teachers are welcomed in a sincere and warm way, and social activities are organized in schools to improve the school climate, with understanding, cooperation and empathy. It is clear that action must be taken.

Keywords: School Climate, Perception, Social Relationship

GİRİŞ

Problem Durumu

Bir örgüt olarak değerlendirdiğimiz okulların en önemli unsurunu olan öğretmenlerin, bulunduğu örgütü algılayış şekli okul ikliminin olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek en önemli etkendir. Olumlu yönde gelişmiş bir okul iklimi işbirliği, yaratıcılık, öğretmenlerin mesleki başarısı ve öğrencilerin akademik başarısı gibi birçok faktörü olumlu yönde etkileyecektir. Olumlu okul iklimi algısının oluşmasını etkileyecek birçok faktörden söz edebiliriz. Okul ikliminin bileşenlerini düşündüğümüzde öğretmenler, öğrenciler, okul idarecileri, veliler ve okulda çalışan diğer personeller bile okul iklimini etkileyecektir. Ayrıca okulların açık bir sistem olduğunu düşündüğümüzde bulunduğu toplum da okul iklimini etkileyecek unsurlardan sayılabilir. Olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında okulun baş aktörlerinden biri olarak kabul ettiğimiz öğretmenlerin okula karşı algıları şüphesiz çok önemlidir. Bu algının olumlu ve olumsuz yönde gelişmesinde öğretmenlerin birbirleriyle ve okul idaresiyle kurulan ilişkilerin önemli bir yeri vardır. Kurulan ilişkilerin öğretmenlerde okul iklimine karşı oluşacak algıyı etkileyip etkilemediği veya ne kadar etkilediğini bilmek olumlu bir örgüt iklimi geliştirmek için büyük önem taşımaktadır.

Ramazan Tatlı ¹ 
İsmail Doğaner ² 
Osman Yıldırım ³ 
Eren Mahmutoğlu ⁴ 
Nuriye Doğan ⁵ 
İbrahim Arslan ⁶ 

How to Cite This Article

Tatlı, R., Doğaner, İ., Yıldırım, O., Mahmutoğlu, E., Doğan, N. & Arslan, İ. (2023). “Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6268-6278. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68847>

Arrival: 12 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Okul Müdürü, Antalya Döşemealtı Yeşilbayır İlkokulu, Antalya/Türkiye, ORCID NO 0000-0002-6726-2027

² Okul Müdürü, İstanbul Avcılar Borsa İstanbul Özel Eğitim Uygulama Okulu, İstanbul/Türkiye ORCID NO: 0009-0007-6562-4630

³ Okul Müdürü, Gürpınar Azime Yılmaz ilkokulu, İstanbul/Türkiye ORCID NO: 0009-0008-1949-6137

⁴ Okul Müdürü, İSTANBUL SULTANGAZİ Nene Hatun Anaokulu İstanbul/Türkiye ORCID NO:0009-0008-7679-3322

⁵ Okul Müdürü, İstanbul Silivri Abdullah Aliye Can Anaokulu, İstanbul/Türkiye ORCID NO:0009-0002-8309-0664

⁶ Okul Müdürü, Tekeli Şehit Er İbrahim Kocagöbek İlkokulu İzmir/Türkiye ORCID NO:0009-0009-3020-0314

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve okul idaresiyle olan ilişkisinin öğretmenlerin okul iklimi algısına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- ✓ Öğretmenlerin okul iklimi algısında paydaşlarıyla kurduğu ilişkiler ne düzeyde etkilidir?
- ✓ Öğretmenlerin okul iklimi algısında okul idaresiyle kurduğu ilişkiler ne düzeyde etkilidir?
- ✓ Öğretmenlerin okul iklimi algısını olumlu yönde değiştirmek için neler yapılabilir?

Araştırmanın Önemi

Araştırmalara göre okulun temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin olumlu bir okul iklimi algısı oluşturulmasının gerek psikolojik gerek akademik yönden gelişme sağlayacaktır. Bu algının oluşmasını sağlayan değişkenleri araştırıp bulmak sosyal bir örgüt olan okullara önemli bir katkı sağlayacaktır.

Türkiye’de okul iklimi kavramının son yıllarda gündeme geldiğini bu bağlamda yapılan araştırmaların yetersiz kaldığını görmekteyiz. Ayrıca okul iklimi algısı farklı boyutlar içerdiğinden yapılan araştırmalarda bütün boyutları incelemek mümkün olmamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algıları okulda birbirleriyle ve yöneticilerle kurdukları sosyal ilişkiler açısından değerlendirilecek, elde edilen veriler, sonuçlar ve değerlendirmeler okul iklimi algısı ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte İstanbul ili Kartal ilçesindeki öğretmenlerin okul iklimi algılarının sosyal boyutla ilişkisinin hangi düzeyde olduğu hakkında bilgi verecektir.

Ayrıca öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin okul iklimi algısı üzerinde etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinilmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma İstanbul ili Kartal ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dürüst ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal ilişki kurmada problem yaşamadığı varsayılmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul İklimi Kavramı

Örgüt iklimi kavramı, okul iklimi kavramından önce gelir. Topçuu’ya göre (2019: 28), “Örgüt iklimi kavramı 1960’lı yıllarda geliştirilmiş ancak kısa sürede teorisyenlerin, araştırmacıların ve uygulayıcıların ilgisini çekmiş ve konu hakkında birçok teorik ve deneysel çalışma yapılmıştır. örgüt kültürü net değildir.

Okul ortamı kavramı üzerine yapılan ilk araştırmalar bu kavramı tam olarak içermese de, Pace ve Stern okul ortamındaki baskılar, uygulamalar ve politikalar ile öğrencilerin hedeflere ulaşma eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırmışlardır. Okul ortamı kavramı üzerine yapılan ilk ve en önemli çalışma Halpin ve Croft’a aittir. Araştırmalara göre “bir okulun iklimi, okulun karakteridir.” (Halpin ve Croft, 1963). Ayrıca okul ortamını dört farklı sınıf düzeyine ayırmışlardır. Enerjik ve canlı bir organizasyon olarak açıklık kültürü, grubun liderden daha öne çıktığı bir özerklik iklimi, insanlıktan uzaklaştırma ve görev odaklı yönetim iklimi, Liderin hakim olduğu sıcak bir iklim, kapalı bir iklim. organizasyon tamamen ilgisiz.

Bu dönemde örgüt iklimi ile ilgili bir başka önemli çalışma da Gilmer tarafından yapılmıştır. Örgüt kültürü, bir örgütü diğerlerinden ayıran ve örgüt içindeki insanların davranışlarını etkileyen bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Hoy ve Miskel’e (1996) göre, "Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayıran ve üyelerinin davranışlarını etkileyen içsel özellikler kümesidir. Sabittir ve bir bütün olarak okulun kalitesini katılımcıların yaşadıkları belirler. kolektif eylem algılarının tanımlar ve okuldaki tutum ve davranışları etkiler.

Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarıyla İlgili Yapılan Çalışmaların Sonuçları

Okul iklimi kavramını gördüğümüz ilk ve en önemli çalışmayı yapan Halpin ve Croft’un öğretmen algılarını açık ve kapalı iklim algısına sahip öğretmenler olarak sınıflandırmışlardır. Açık iklim, hedeflerine doğru ilerleyen enerjik, canlı bir organizasyonu anlatır; ve grup üyelerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılar. Liderlik eylemleri hem gruptan hem liderden kolay ve uygun bir şekilde ortaya çıkar. Görev başarısı ve sosyal memnuniyet kolayca ve

neredeysze zahmetsizce elde edilir. Bu iklimin temel özelliği, tüm üyeler arasında meydana gelen davranışının özgünlüğüdür. Kapalı iklim, yüksek derecede karakterizedir; örgütün üyeleri ilgisizdir. Grup üyeleri, görev başarısından kaynaklanan memnuniyeti ve sosyal ihtiyaç memnuniyetini yaşamazlar. Örgüt hareketsizdir ve bir kişiliğe sahip değildir.

Araştırmada okul iklimini açık ve kapalı olarak algılayan öğretmenlerin kişisel farklılıklarına işaret edilmiştir. Okul iklimini açık olarak algılayan ve değerlendiren bir okulda çalışan öğretmenlerin daha pozitif, rahat, daha az gergin ve yoğun duygulara sahiptir. Kişisel olarak tehdit algılamazlar ve çok kontrollüdürler. Hükmetmeye, sert ve iddialı olmaya çok az ihtiyaç duyarlar. Bu ortam öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan yaşayan bir okul ortamıdır. Diğer taraftan okul iklimini kapalı algılayan öğretmenler kendi örgütlerine karşı ilgisizdir. Açık algılayanlara göre daha baskın ve sert olma eğilimindedirler. Daha gergindirler ve daha az duygusal oluşum gösterirler. Bu öğretmenler, eğitim ve öğretim ruhunu baskılayıp durdurabilirken açık iklim algısına sahip öğretmenler sosyal ihtiyaçlarını iyi belirleyip okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde liderlik yaparlar. Açık iklim, öğretmenlerin içe dönük ve dışa dönük davranışsal tepkilerinde kaygılarına önemli ölçüde katkı sağlar. Bu kaygı zararlı ve zihinsel zayıflık olarak düşünülmemelidir. Kaygı öğrenme ile ilgilidir; başarıyı, rekabeti ve ortak yararı teşvik eden itici bir güçtür. Bu durumda açık iklim algısına sahip öğretmenler kişisel hedefleri için çok çalışan bir gurup olarak görülür. Kısaca, bu gurup enerjik, hırslı ve okul faaliyetlerinde aktif yer alır. Kapalı iklim algılayan öğretmenler ise kendi rollerinden geri çekilip yalıtılmıştır. Daha çok savunma ve erteleme davranışı gösterirler. Gösterdikleri davranışlar okulun ortak yararından çok kişisel kazanç içerir. (Halpin ve Croft, 1963).

Hoy ve Hannum'un 1997 çalışmasının sonuçlarına baktığımızda olumlu bir okul iklimini 'sağlıklı' kavramıyla tanımladığını görmekteyiz. Hoy ve Hannum'a göre sağlıklı bir okul, teknik, yönetsel ve kurumsal düzeylerin uyumlu olduğu ve yıkıcı dış etkilerle başarılı bir şekilde başa çıkan ve enerjilerini misyonunu gerçekleştirmeye yönlendirmiş bir yapıdır. Sağlıklı okullarda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve topluluklar birlikte, yapıcı bir şekilde çalışırlar. Okul sağlığı akademik başarıyı destekliyor gibi görünse de, okullardaki sağlıklı kişilerarası etkileşimler etkisi göz ardı edilmemelidir. Sağlıklı okullar; öğrencilerin kendileri ve öğretmenleri hakkında iyi hissettikleri, öğretmenlerin öğrenciler hakkında iyi hissettikleri, öğrencilerin başarılı olma becerilerine güvendikleri, öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenin yüksek olduğu yerlerdir. Yöneticilerin okullarının iklimini değerlendirmek için resmi veya gayri resmi araçlar kullanıp kullanmadığına bakılmaksızın, okulların dört önemli özelliğinin sürekli izlenmesi gerekmektedir. Akademik başarı için içsel baskı, başarı için topluluk baskısı, öğretmenlerin bağlılığı ve kaynak desteği, bağımsız ve aynı zamanda öğrenci başarısını teşvik eden temel bileşenlerdir. Temel etkilere bu dört önemli örgütsel özellik aracılık eder, böylece okullardaki liderlik davranışının öğrenci başarısı ile ilgili dolaylı etkisinin bir kez daha altını çizer.

Aydın'ın 1993'te yaptığı araştırmada öğretmenleri düşük morale sahip olanlar ve yüksek morale sahip olarak ayırarak değerlendirmiştir. İki durumun belirtilerini şu şekilde anlatmıştır;

Düşük moral: Öğretmenlerin yaptığı not değerlendirmelerinin kasıtlı olarak gerçekten uzak olması, yakınmaların yoğunluğu, görev almada isteksizlik, çatışmalar, istifalar, gruplaşmalar, şikayet ve eleştirilerin artması, göreve karşı ilgisizlik, gizli toplantılar, okul konusunda olumsuz yorumlar.

Yüksek Moral: Başkalarına yardım etmeye isteklilik, iş birliği ruhu, mesleğini isteyerek yapma ve gelişmeye isteklilik, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurma, gurupla bütünlük ve uyum içinde olma, sorunlara karşı olumlu ve yapıcı olma, başkalarının başarısından mutlu olma, sorunlarını herkese rahatça anlatabilme. (Aydın, 1993: 112-113; Akt. Topcu, 2019)

Yapılan araştırmaları değerlendirdiğimizde öğretmenlerin okul iklimi algısının moral, motivasyon, örgüt sağlığı, işle bütünleşme yada iş doyumunu açısından incelenip değerlendirildiğini görmekteyiz. Türkiye'de son yıllardaki çalışmalarda daha ağırlıklı olarak gündeme gelen okul iklimi kavramı ve boyutları hala tam olarak keşfedilmemiş bir konudur. Her okulun kendine özgü bir sistem olduğunu düşündüğümüzde okul iklimi konusunda aydınlatılması gereken çok değişken olduğu düşünmek akıllıca bir öngörü olur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının paydaşlarıyla ve okul idaresiyle kurdukları sosyal ilişkiler boyutunda araştırmaya yönelik olgusal süreç olarak nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Nitel

araştırmacılar verileri tümevarımsal olarak analiz ederler. Çalışmaya başlamadan önce ortaya koyulan hipotezleri kanıtlamak ya da çürütmek için veri ya da kanıt toplamazlar. Aksine bir araya getirilen özelliklerin birlikte gruplanması ile soyutlamalar oluşturulur. Veri analiz süreci bir huniye benzer. Başlangıçta her şey açıktır, bitime doğru ise daha direkt ve belirgindir (Işık ve Semerci, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu İstanbul ili Kartal ilçelerinde görev yapan imam hatip ortaokulu, köy ortaokulu ve ilçe ortaokulu öğretmenlerinden toplam 21 kişiden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmede eğer görüşmecilerden belirli bir bilgi elde etmek isteniyorsa yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılması uygundur. “Yarı yapılandırılmış” terimi bir dereceye kadar görüşme sorularının standartlaştırılmasını, bir dereceye kadar da bu soruların görüşmeyi yapan kişi tarafından cevaba açık bırakılmasını önerir (Wengraf, 2001, 62; Akt. Işık ve Semerci, 2019). Uygulama öncesinde proje danışmanının görüşleri alınıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunda önceki yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar çerçevesinde, okul iklimi, öğretmenlerin paydaşlarıyla kurduğu sosyal ilişkiler, öğretmenlerin okul idarecileriyle kurduğu sosyal ilişkiler hakkında görüşlerini almaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu bağlamda üç temel temayı yansıtacak beş soru hazırlanmıştır.

Veri analizi

Elde edilen veriler araştırmanın kapsamı doğrultusunda betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden oluşturulan temalara göre özetlenip yorumlandığı, sebep-sonuç ilişkilerinin incelenerek sonuca ulaşılmasına imkân veren analizlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiş ve çalışma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar sonucu oluşturulan tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1: “Okul iklimi sizce ne anlam ifade ediyor? Kısaca açıklayabilir misiniz?”

Okul iklimi sizce ne anlam ifade ediyor? Kısaca açıklayabilir misiniz.		f
İmam Hatip Ortaokulu Öğretmen görüşleri		
1	Okuldaki enerjiyi ve sosyal ilişkileri (Ö1,Ö3,Ö4,Ö7)	4
2	Okulun öğretmen öğrenci ve okul yönetimi ile arasındaki iletişim, sözlü ifadeleri, aralarındaki alışveriş, jargon, yapılan törenlerin ritüellerin tamamı (Ö2,Ö6,Ö7)	3
Okul iklimi sizce ne anlam ifade ediyor? Kısaca açıklayabilir misiniz.		f
Köydeki Ortaokul Öğretmen Görüşleri		
1	Etkileşimli iletişimin olduğu bir ortam (Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	5
2	Yenilik ve ilerlemeyi (Ö1,Ö3)	2
Okul iklimi sizce ne anlam ifade ediyor? Kısaca açıklayabilir misiniz.		f
İlçedeki Ortaokul Öğretmen Görüşleri		
1	Kurumda çalışanların uyumunu (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6)	5
2	Okulda aile ortamı (Ö1,Ö7)	2

Katılımcıların, Okul iklimi sizce ne anlam ifade ediyor? Kısaca açıklayabilir misiniz? Sorusuna öğretmenlerin yüksek frekanslı cevapları incelendiğinde, İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Okuldaki enerjiyi ve sosyal ilişkileri”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Etkileşimli iletişimin olduğu bir ortam”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Kurumda çalışanların uyumunu” ağırlıklı olarak ifade ettiği görülmektedir.

Okul iklimi sizce ne anlam ifade ediyor? Kısaca açıklayabilir misiniz? Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçış aşağıdaki gibidir.

İmam Hatip;

“Okuldaki sosyal-kültürel-psikolojik-pozitif-negatif enerji. Güven veren ortam. Sosyal ilişkiler. Okul iklimi ,eğitim - öğretim faaliyetleri yürütülürken idare, öğrenci, öğretmen ve veli memnuniyetinin bir arada yürütülebilmesini ifade ediyor.” (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5)

Köy Ortaokulu

“Çalışma saatlerinde kendimi güvende hissettiğim, mutlu olduğum, paylaşımında bulunup istifade ettiğim bir yer... Okulun kültürel iletişimi. Etkileşimli iletişimin olduğu bir ortam. Okulda çalışan tüm personelin kuruma ve

kurumdaki diğer kişilere karşı uyumlu davranışlar sergilemesi ve okul ortamına uyum sağlamasıdır.” (Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

İlçe Ortaokulu

“Kurumda çalışanların uyumu. Veli, öğrenci, öğretmen, idare, çalışan gibi okulu oluşturan kişilerin uyumu. Samimiyet ve görev bilinciyle hareket eden bir personele sahip. Okuldaki öğretmen, öğrenciler ve yöneticilerin birbiriyle uyumu. Çalışma ortamındaki paydaşların birbiri ve ast ve üstleri ile ilgili tüm ilişkileri “ (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6)

Tablo 2: “ Okulunuza hâkim olan iklim hakkında görüşleriniz nelerdir?(Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri de belirtiniz.)”

Okulunuza hâkim olan iklim hakkında görüşleriniz nelerdir?(Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri de belirtiniz.)		f
İmam Hatip Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Sıcak ve samimi bir iklim (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7)	5
2	Negatif enerjisi yüksek olan bir okul (Ö1,Ö6)	2
Okulunuza hâkim olan iklim hakkında görüşleriniz nelerdir?(Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri de belirtiniz.)		f
Köy Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Mutlu ve huzurlu bir iklim (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7
Okulunuza hâkim olan iklim hakkında görüşleriniz nelerdir?(Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri de belirtiniz.)		f
İlçe Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Uyumlu ve aile sıcaklığı olan bir okul (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5)	5
2	Suriyeli göçmen öğrencilerin çok olması nedeniyle iletişim sıkıntıları mevcut o yüzden olumlu bir iklim bulunduğu söylenemez (Ö6,Ö7)	2

Öğretmenlerin okulunuza hâkim olan iklim hakkında görüşleriniz nelerdir? (Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri de belirtiniz.) Sorusuna yüksek frekanslı cevapları incelendiğinde, İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Sıcak ve samimi bir iklim”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Mutlu ve huzurlu bir iklim”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Uyumlu ve aile sıcaklığı olan bir okul ” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir.

Okulunuza hâkim olan iklim hakkında görüşleriniz nelerdir?(Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri de belirtiniz? Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir.

İmam Hatip Ortaokulu öğretmenleri;

“Okulumuz küçük ve iletişim yönünden çapraz dikey ve yatay iletişimin hissedilmediği, herkesin görevini rahatça yapabildiği, hiyerarşi hissedilmeye, bürokrasinin en son geldiği, sıcak ve samimi bir iklimi vardır. Kendi sınıfından olmayan birçok öğrenciyi rahatlıkla tanır, gözlemler ve işbirliği yapmaya imkân tanır. Adaletli ve ılıman bir iklim. Öğretmenler arası samimiyet ve her konuda birbirine destek olmaları. Pozitif. Okula hakim olan iklim yukarıdan aşağıya doğru idareden başlayıp, öğretmen, öğrenci ve veli şeklinde ilerlediğinden. İdareyle uyumlu çalışıldığında çok daha mutlu, huzurlu olan bir öğretmen.” (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7)

Köy Ortaokulu Öğretmenleri;

“Mutlu, huzurlu bir okul iklimi demek. Okulumu diğer okullardan ayıran özellik samimiyet, anlayış olabilir. Üretim, saygı. Pozitif bir iklim. Proje okulu olmamızdan dolayı sürekli iletişim halindeyiz. Öğrencilerimiz, öğretmenlerimiz, yöneticilerimizin arasında sevgi saygı çerçevesinde bir öğrenme ortamına sahibim. Rahat bir iletişim dilimiz var. İdare ve öğretmenlerin ve de çalışanların birbirlerine karşı anlayışlı olmaları ve okulu benimseyip sahiplenmeleri. İlmli “ (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

İlçe Ortaokulu öğretmenleri

“Okulumuzdaki yönetici ve öğretmenlerin kurum un tarihi köklerine bağlı ve personelin birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışması. Aile sıcaklığı olan bir okul. Çok iyi arkadaşlık ilişkileri” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5).

Tablo 3: “ Okulunuzda öğretmenler arasındaki ilişkiler nasıldır? İşbirliğinin düzeyi hakkında neler söylemek istersiniz?”

Okulunuzda öğretmenler arasındaki ilişkiler nasıldır? İşbirliğinin düzeyi hakkında neler söylemek istersiniz		f
İmam Hatip Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	İletişim sıkı ve kuvvetli, işbirliği hakim (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	6
2	Kıskançlığın ön planda olduğu bir okul (Ö1)	1
Okulunuzda öğretmenler arasındaki ilişkiler nasıldır? İşbirliğinin düzeyi hakkında neler söylemek istersiniz		f
Köy Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Sevgi- saygı ve güven üçgeninde olumlu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7
Okulunuzda öğretmenler arasındaki ilişkiler nasıldır? İşbirliğinin düzeyi hakkında neler söylemek istersiniz		f
İlçe Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Dayanışmanın ve işbirliğinin hakim olduğu şekilde (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7

Öğretmenlerin okulunuzda öğretmenler arasındaki ilişkiler nasıldır? İşbirliğinin düzeyi hakkında neler söylemek istersiniz? Sorusuna yüksek frekanslı cevapları incelendiğinde, İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “İletişim sıkı ve kuvvetli, işbirliği hakim”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Sevgi- saygı ve güven üçgeninde olumlu”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Dayanışmanın ve işbirliğinin hakim olduğu” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, okulunuzda öğretmenler arasındaki ilişkiler nasıldır? İşbirliğinin düzeyi hakkında neler söylemek istersiniz? Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir.

İmam Hatip Ortaokulu öğretmenleri;

“İletişim sıkı ve kuvvetlidir. İşbirliği hâkimdir. Herkes işinde uzman olup kendi alanında en iyi işi icra etmektedir. Herkes birbirine tamamen güvenir. Olumlu. Gayet güzel. Gayet iyi olumlu. Öğretmenler arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, okul işleriyle ilgili ürünlerde yardımlaşma ve işbirliğinin olduğunu söylemek pek mümkün değil. Okulumuzda ki ilişkiler destek üzerine kurulu, birbirimizin açığını bulma değil açığını kapatmak üzerine çalışıyoruz. İşbirliğimiz her konuda tam destek vererek, birbirimizin işlerini kolaylaştırmaya çalışıyoruz”

(Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

Köy Ortaokulu Öğretmenleri;

“Saygı-sevgi ve güven üçgeninde devam ediyor. Olumlu. Herkes birbiriyle işbirliği içinde. İşbirliği her zaman herkes için var. Paylaşımçı , özverili .farklı görüşlerle çok çeşitli zengin bir skala mevcut. Gayet samimi, özellikle zor zamanlarda herkesin seferber olması. Güzel. Öğretmenler arası iletişimin samimi olduğu bir okuldur. Meslek öğretmenlerinin derse aynı anda 3 kişi girmeleri bir avantaja dönüşürken kültür öğretmenleri bu konuda dezavantajlı durumdadır. Buna rağmen tüm öğretmenlerimiz iş birliği içinde çalışmaktadırlar.”

İlçe Ortaokulu öğretmenleri

“Sevgi ve saygı. Çoğunlukla birbirlerine yardımcı olurlar. Öğretmenler genellikle birbirine yardımcı ve destek olurlar. İşbirliğini her zaman görebiliriz. Menfaat gözetmeksizin bir dayanışma içinde çalışan bir ekip var. Herkes üzerine düşen görevi yerine getirir, birbirlerine yardımcı olurlar. Bir arada çalışmaktan mutluluk duyan bir çalışma grubu var.” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5)

Tablo 4: “ Okulda bir sorunla karşılaştığımızda yönetici ve öğretmenlerin tavırları nasıldır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)?”

Okulda bir sorunla karşılaştığımızda yönetici ve öğretmenlerin tavırları nasıldır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)		f
İmam Hatip Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Hem yöneticiler hem de öğretmenler anlayışlı ve hakkaniyetli bir şekilde iletişim içinde çözülmeye çalışılır (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7
Okulda bir sorunla karşılaştığımızda yönetici ve öğretmenlerin tavırları nasıldır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)		f
Köy Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Çözüm odaklı ve uyum içerisinde (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7
Okulda bir sorunla karşılaştığımızda yönetici ve öğretmenlerin tavırları nasıldır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)		f
İlçe Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	İşbirliği içerisinde ve konuşularak çözüme ulaştırılır (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7

Öğretmenlerin; okulda bir sorunla karşılaştığımızda yönetici ve öğretmenlerin tavırları nasıldır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız) Sorusuna yüksek frekanslı cevapları incelendiğinde, İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından anlayışlı ve hakkaniyetli bir şekilde iletişim içinde çözülmeye çalışılır”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “çözüm odaklı ve uyum içerisinde”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “işbirliği içerisinde ve konuşularak çözüme ulaştırılır” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir.

Okulda bir sorunla karşılaştığımızda yönetici ve öğretmenlerin tavırları nasıldır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız) Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir.

İmam Hatip Ortaokulu öğretmenleri;

“Herkes elbirliği ile sorunun üstesinden gelmek için dayanışma içinde çalışır. Yönetim ve öğretmenler ortak hareket eder. Ters düşmez. Anlayışlı ve hakkaniyetli. Konuşulur. Genellikle olumlu. Öğretmenler iyi bir dinleyici ancak çözüm odaklı değil, idareciler kendi aralarında ortak bir fikir geliştirebilirse sorunlara çözüm odaklı

yaklaşabilirler. Yöneticiler sorunu gidermeye yönelik faaliyetler, öğretmenlerde destek vererek. Bugün yaşanan sorunu yarın ben de yaşayabilirim ve yanındayım şeklinde oluyor.” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

Köy Ortaokulu Öğretmenleri;

“Yöneticiler çözüm odaklı. Öğretmenler iş paylaşımı ve uyum içinde. Yöneticilerin tavrı yapıcı soruna çözüm bulan öğretmenlerin tavrı da yapıcı alternatif çözümler. Yöneticilerimiz ateşi kıvılcımken söndürüyor. Problemler büyümüyor. Ve olumlama ve bize kazanç olarak geri dönüyor. Her ikisi de ellerinden gelen gayreti göstermek için istekli ve iş bitirici olmaları. Problemi çözmeye yönelik. Okulumuz yöneticileri destekleyici ve çözüm bulan tavırlara sahiptir.” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

İlçe Ortaokulu öğretmenleri

“Yöneticiler yasal prosedürün gerektirdiği kuralları uygular, veli okul iş birliğine önem verir. Öğretmenler sorunun çözümünde yöneticilerden yardım alırlar. Konuşarak çözülür. Herkes dinlenir. İş birliği yaparak sorun çözümüne odaklanılır. Öğretmenler genellikle rehber öğretmenle işbirliği içinde çocuk ve gerekirse aileyle görüşerek çözüme ulaşmaya çalışırlar. Öğretmenlerin çözümsüz kaldığı noktada idare devreye girer ve mutlaka aileyle rehber öğretmen eşliğinde yüz yüze görüşerek gerekli tedbirleri almaya çalışır. Yöneticilerimiz her türlü yardıma açık, Öğretmenlerimizin çoğu sorun çözme odaklı.” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

Tablo 5: “ Okula yeni gelen öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl karşılanır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)?”

Okula yeni gelen öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl karşılanır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)		f
İmam Hatip Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Sıcak ve Samimi bir şekilde karşılanırlar (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7
Okula yeni gelen öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl karşılanır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)		f
Köy Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Sıcak ve Samimi bir şekilde karşılanırlar (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7
Okula yeni gelen öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl karşılanır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)		f
İlçe Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Sıcak bir şekilde karşılanırlar ve her türlü yardımcı olunur (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7

Öğretmenlerin; Okula yeni gelen öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl karşılanır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)? Sorusuna yüksek frekanslı cevapları incelendiğinde, İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Sıcak ve Samimi bir şekilde karşılanırlar”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Sıcak ve Samimi bir şekilde karşılanırlar”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Sıcak bir şekilde karşılanırlar ve her türlü yardımcı olunur” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir.

Okula yeni gelen öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl karşılanır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)? Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışa aşağıdaki gibidir.

İmam Hatip Ortaokulu öğretmenleri;

“Sıcak ve samimi karşılanır, hepsi aynı samimiyeti gösterir. Her iki kısım da. Hoşgeldin denenerek yardımcı olunur. Gayet içten samimi. Olumlu. Her iki tarafta da memnuniyetle karşılanır. Yöneticiler adaptasyonunu kolaylaştırmaya çalışırken, öğretmenler samimiyet ve işbirliği ile bu süreci kolaylaştırmaya çalışıyor” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

Köy Ortaokulu Öğretmenleri;

“Kucaklayıcı okul ortamı şeklinde sıcak ve samimi. Yöneticiler ilgili davranır öğretmenler güler yüzlü içten. Sıcak, samimi içten. Görev dağılımında eşitlikçi. Gayet samimi içten ve kucaklayıcı. İyi. Sıcak bir karşılama ile karşılanır. Yöneticiler yeni öğretmene kurum kültürünü anlatırlar. Her türlü problem durumunda öğretmenin yanında olurlar. Öğretmenler de her konuda gereken yardımı yaparlar.” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

İlçe Ortaokulu öğretmenleri

“Yöneticiler ve öğretmenler tarafından sıcak karşılanır. Her türlü yardım yapılır. Yöneticiler gerekli işlemleri hızlı bir şekilde halleder. Öğretmenler ise sıcak kanlı bir şekilde yeni gelen kişiye yardımcı olur. Öğretmenler tarafından oldukça sıcak karşılanır ve ihtiyaç olursa ellerinden geleni yardımı yaparlar. İdare de mümkün olduğu kadar okula uyum sürecinde yardımcı olmaya çalışır. Yöneticiler de öğretmenler de gelen arkadaşına gereken ilgiyi gösteriyor. Yöneticiler de öğretmenler de çok sıcak davranırlar. Yeni gelen öğretmenler imkan dâhilinde ise

idareciler tarafından tanıştırılır. Yeni gelen öğretmenlerin kolay uyum sağlayabildiği bir okul ortamı mevcut.” (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

Tablo 6: “ Okul ikliminin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?(Yönetim, öğretmenler, öğrenciler, okul toplumu)?”

Okul ikliminin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?(Yönetim, öğretmenler, öğrenciler, okul toplumu)		f
İmam Hatip Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Sosyal etkinlikler düzenlenebilir. (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7)	5
2	Yöneticiler iyi niyetli hareket etmeli (Ö1,Ö6)	2
Okul ikliminin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?(Yönetim, öğretmenler, öğrenciler, okul toplumu)		f
Köy Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Anlayış, yardımlaşma ve empati ile hareket edilmeli (Ö1,Ö3,Ö6)	3
2	Eğitim yenilikçi yapıda olmalı (Ö2,Ö4)	2
3	Okulun bulunduğu mahallenin sakinleri ve velilerde sürece dahil edilmeli (Ö5,Ö7)	2
Okul ikliminin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?(Yönetim, öğretmenler, öğrenciler, okul toplumu)		f
İlçe Ortaokulu Öğretmen Görüşleri		
1	Etkinlikler düzenlenebilir (Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)	7
2	Eğitim yenilikçi yapıda olmalı (Ö1,Ö)	

Öğretmenlerin; Okul ikliminin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?(Yönetim, öğretmenler, öğrenciler, okul toplumu)? Sorusuna yüksek frekanslı cevapları incelendiğinde, İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Sosyal etkinlikler düzenlenebilir”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Anlayış, yardımlaşma ve empati ile hareket edilmeli”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Etkinlikler düzenlenebilir ” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir.

Okul ikliminin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir?(Yönetim, öğretmenler, öğrenciler, okul toplumu)? Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir.

İmam Hatip Ortaokulu öğretmenleri;

“Düzenli kahvaltılar, yemekler piknikler olmalı. Bunlar pilav şenliği, çorba şenliği şeklinde törenler geleneksel leştirilmelidir. Öğretmenlerin doğum günü cenaze hastalık sünnet doğum vesaire özel günlerinde mutlaka özel ilgilenilmelidir. Okulda öğretmen Veli ve öğrencilerin katılacağı ortak törenler düzenlenmelidir. Yapılan çalışmalarda iyi projelerde mutlaka. Öğretmenleri takdir edilmelidir. Birlikte yapılan sosyal etkinlikler. Birlikte daha çok etkinlik okul dışında.” (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7)

Köy Ortaokulu Öğretmenleri;

“Okul iklimini geliştirmek çok kolay idareden, veliye kadar anlayış, yardımlaşma ve empati. Yapılmayan değil, yapılanı görerek herkesin yaptığı işi istekle yapmasını sağlayabilmek.

Yönetim daha çok öğretmenlere yardım edebilir. Öğretmenler birbirlerini aile gibi görerek.

Birbirlerine anlayış ve liyakatli insan.“ (Ö1,Ö3,Ö6)

İlçe Ortaokulu öğretmenleri

“Birlikteliği pekiştirmek amaçlı etkinlikler yapılabilir. Bütün etkenler daha fazla işbirliği içinde olabilir. Okul iklimi özellikle veli ve öğrenci merkezli etkinliklerle iyileştirilebilir.” (Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

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

Araştırmada; Okul iklimi sizce ne anlam ifade ediyor? Kısaca açıklayabilir misiniz? Sorusu sorulduğunda, İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Okuldaki enerjiyi ve sosyal ilişkileri”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Etkileşimli iletişimin olduğu bir ortam”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Kurumda çalışanların uyumunu” cevaplarını yoğunlukta verdikleri görülmektedir. Buna göre okul ikliminin öğretmenler için “ okuldaki enerjiyi ve sosyal ilişkileri, etkileşimli iletişimin olduğu bir ortamı ve kurumla çalışanların uyumu ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmada; okulunuza hâkim olan iklim hakkında görüşleriniz nelerdir? (Okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri de belirtiniz.) Sorusu sorulduğunda İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Sıcak ve samimi bir iklim”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Mutlu ve huzurlu bir iklim”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Uyumlu ve aile sıcaklığı olan bir okul” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir. Buna göre ise okullarda genel olarak hakim olan iklim sıcak ve samimi, mutlu ve huzurlu, uyumlu ve aile sıcaklığı içerisinde.

Araştırmada; okulunuzda öğretmenler arasındaki ilişkiler nasıldır? İşbirliğinin düzeyi hakkında neler söylemek istersiniz? Sorusu sorulduğunda İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “İletişim sıkı ve kuvvetli, işbirliği hakim”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Sevgi- saygı ve güven üçgeninde olumlu”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Dayanışmanın ve işbirliğinin hakim olduğu” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir. Buna göre okullarda öğretmenler arasındaki ilişkiler sıkı ve kuvvetli ve işbirliğinin, sevgi ve saygının hakim olduğu şeklindedir.

Araştırmada; Okulda bir sorunla karşılaştığınızda yönetici ve öğretmenlerin tavırları nasıldır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)? Sorusu sorulduğunda İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından anlayışlı ve hakkaniyetli bir şekilde iletişim içinde çözülmeye çalışılır”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “çözüm odaklı ve uyum içerisinde”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “işbirliği içerisinde ve konuşularak çözüme ulaştırılır” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir. Buna göre okullarda herhangi bir sorunla karşılaşıldığında sorunlar genellikle uyum içerisinde ve çözüm odaklı olarak çözülmektedir.

Araştırmada; Okula yeni gelen öğretmenler okul yönetimi ve öğretmenler tarafından nasıl karşılanır? (Yönetici ve Öğretmenlerin tavırlarını ayrı ayrı yazınız)? Sorusu sorulduğunda İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Sıcak ve Samimi bir şekilde karşılanırlar”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Sıcak ve Samimi bir şekilde karşılanırlar”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Sıcak bir şekilde karşılanırlar ve her türlü yardımcı olunur” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir. Buna göre okullarda yeni gelen öğretmenler samimi ve sıcak bir şekilde karşılanmaktadır.

Araştırmada; Okul ikliminin geliştirilmesi için sizce neler yapılabilir? (Yönetim, öğretmenler, öğrenciler, okul toplumu)? Sorusu sorulduğunda İmam Hatip Ortaokulu öğretmenlerinin; “Sosyal etkinlikler düzenlenebilir”, köy ortaokulu öğretmenlerinin “Anlayış, yardımlaşma ve empati ile hareket edilmeli”, ilçedeki ortaokul öğretmenlerinin “Etkinlikler düzenlenebilir” cevaplarını ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir. Buna göre okullarda okul ikliminin geliştirilmesi için sosyal etkinlikler düzenlenmeli, anlayış, yardımlaşma ve empati ile hareket edilmelidir.

Tartışma

Yapılan çalışmada (Tofur ve Balıkcı,2018) okul iklimine etki eden olumlu faktörler olarak; moral, samimiyet, kendini işe verme, anlayış gösterme örgüt iklimi boyutları gözetilmiştir. Okul iklimine etki eden olumsuz faktörler olarak; okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi, takım çalışması yerine bireyselliğin ön plana çıkması, çalışanlar arasındaki iletişim yetersizliği, yönetimde adalet duygusunun zedelenmiş olması, çalışanların sorumluluk almaktan kaçınmaları, mevzuatın bağlayıcı ve zorlayıcı niteliği durumları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla ilgili yapılan bir diğer çalışmada (Ayık ve Şayir,2014) örgüt iklimi boyutlarından işbirlikçi öğretmen davranışı en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde algılanan boyut ise umursamaz öğretmen davranışı olmuştur.

Yapılan bir araştırmada (İnanır, 2020) samimilik, daha çok okulda sosyal ilişkilerin gelişmişliğine, öğretmenlerin birbirlerine güvendiğine ve birbirlerini desteklediklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler birbirlerine daha yakın davranır ve ihtiyaç duydukları yerlerde birbirlerine destek olurlar. Dolayısıyla okulda böyle bir atmosferin öğretmenlerin işleriyle bütünleşmelerine katkı sağlayabileceği, işleriyle bütünleşmiş öğretmenlerin de böyle bir ortamın oluşmasında büyük bir rol oynayabileceği savunulabilir. Başka bir araştırmaya göre (Aydoğan,2019) öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarındaki diğer öğretmenlerle iletişimlerinin iyi olduğu, mesleki sorunları çözüme ve öğrencilerle ilgili konularda fikir alışverişinde bulunmada iş birliği içerisinde oldukları yargısına ulaşılabilir. Yapılan araştırmaya göre (Cerit, 2009) elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin meslektaşlarına güvenin onlarla işbirliği yapmaları üzerinde önemli etkiye sahip olduğudur.

Öneriler

Öğretmenlerin okul iklimi algılarını öğretmenlerin paydaşlarıyla ve okul yöneticileriyle kurduğu sosyal ilişkiler inceleyen bu araştırmanın bulgularına dayanılarak önerilerde bulunulmuştur. İstanbul ili Kartal ilçesi örneğinden yola çıkarak öğretmenlerin okul iklimi algılarını etkileyen birçok faktör olduğu görülmüştür. Bu öneriler;

1. Öğretmenlerin paydaşlarıyla kurduğu sosyal ilişkiler genel olarak olumlu yönde olduğu görülse de öğretmenler arası gruplaşmaların ve bazı öğretmenlerin kopuk davranışlarının öğretmenlerin okul iklimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durum giderilmesiyle ilgili başta okul yöneticileri olmak üzere okuldaki tüm üyelere birleştirici bir tutum oluşması için görev düşmektedir.

2. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle kurduğu sosyal ilişkilerde ise olumlu görüşlerle birlikte olumsuz tutumlar da dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin aşırı otoriter ve baskıcı tutumları, öğretmenlerin evrak işleri içinde boğulması, önemli durumlarda kayıtsız kalmaları, mevzuata göre hareket ederken farklı durumlarda insiyatif almaktan kaçınmaları öğretmenlerin okul iklimi algısını olumsuz etkilediği görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki önerileri değerlendirilerek yönetici atamalarında liyakate dikkat edilmesi ve yönetici eğitimlerinin bu sorunların çözümünde etkili olacağı düşünülmektedir.
3. Okulların bulunduğu çevre yönünden eşitsizlikler yaşandığı görülmektedir. Şüphesiz bu konuda yaşanan sorunları gidermek kolay bir iş değildir. Eğitimde fırsat eşitliği yaratmanın önemini düşünerek en büyük görevin Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerini söyleyebiliriz.
4. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenler ve öğrenciler açısından sosyal faaliyetlerin aidiyet duygusu yaratacağını belirtmiştir. Devlet okulları çoğunlukla maddi imkânsızlıklardan bunu gerçekleştirememektedir. Bu tür faaliyetlerin okul müfredatlarına eklenerek ve gerektiğinde devlet desteğiyle yapılması bir çözüm yolu olabilir.
5. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının olumsuz veli davranışlarından da etkilendiği görülmektedir. Okul idaresi başta olmak üzere toplumda öğretmene gösterilen saygının artırılması büyük önem taşımaktadır.
6. Okul iklimi kavramı konusu ülkemizde son yıllarda araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Ancak okul iklimi okulun gelişimi açısından en önemli kavramlardan biridir ve bu konuda yapılan araştırmalar büyük önem taşımaktadır. Okul iklimi farklı boyutlarda incelenen bir kavram olduğundan çok farklı araştırmalar yapmak için uygundur. Ülkemizde bu konuda yapılan araştırmalarda da daha çok okul yöneticileri ve öğrenci başarısı üzerine yoğunlaşıldığını görmekteyiz. Okul ikliminin farklı boyutlarda değerlendiren araştırmalar yapılmasının okulun gelişimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A., Ahmet, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bedford, B. (1988). School effectiveness characteristics and student achievement: a study of relationships in georgia middle schools. *Middle School Research Selected Studies*, 13(1), 72-84
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 637-657.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 148-159.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). The organizational climate of schools. *Midwest Administration Center Administrator's Notebook*, 9(7), 1-7.
- Hayes, A. E. (1973). *A Reappraisal of the Halpin-Croft Model of the Organizational Climate of Schools*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting.
- Helvacı, M.A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.

- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). School characteristics and educational outcomes: toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Işık, E., & Semerci, Ç. Nitel Araştırmalarda Veri Üçgenlemesi Olarak Odak Grup Görüşmesi, Bireysel Görüşme ve Gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66.
- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1), 265-283.
- Owens, R. G., & Steinhoff, C. R. (1969). A study of relationships between the organizational climate index and the organizational climate description questionnaire. *Educational Research Association of New York State*, 69(5), 1-6.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-214.
- Pace, C. R., & Stern, G. G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49(5), 269-277.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- TDK Sözlük. (2020). Algı. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 20.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, T., & AYIK, A. (2016). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2).
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Okul Yöneticilerinin Rotasyon Hakkındaki Görüşleri

Opinions of School Administrators on Rotation

ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitim kurumlarında görev yapmaktayken zorunlu yer değişikliği uygulaması ile görev yerleri değişen okul müdürlerinin bu uygulamaya ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışmada ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 20 okul müdürü katılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Okul müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasını çoğunlukla olumlu buldukları, zorunlu yer değişikliği uygulaması ile amaçlanan, kurum dinamiğini değiştirmek, kurumdaki kör noktaları ortadan kaldırarak, kurumları yeni bakış açısıyla yöneterek, kurumdaki verimi artırmak olduğu, zorunlu yer değişikliği uygulamasının olumlu yönü olarak, kuruma yeni heyecan katacağı, zorunlu yer değişikliği uygulamasının olumsuz yönünün ise, rotasyona uğrayan okul yöneticisi yetersizse okul başarısının gerileyeceği, okul yöneticisinin motivasyonunun bozulacağı ve zorunlu yer değişikliği uygulamasının okul müdürlerinin motivasyonunu düşürdüğü görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, Okul Yönetimi, Rotasyon.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the opinions of school principals who changed their places of duty with the compulsory relocation application while they were working in educational institutions. A total of 20 school principals working in primary, secondary and high schools participated in this study, which was conducted in the qualitative research method and case study design. Easily accessible sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the participants of the study. Descriptive analysis was used in the analysis of the data.

According to the results of the research; The school principals found the compulsory relocation application mostly positive, the purpose of the compulsory relocation application was to change the dynamic of the institution, to eliminate the blind spots in the institution, to manage the institutions with a new perspective, to increase the efficiency in the institution. It is seen that the negative side of the compulsory relocation practice is that if the rotating school administrator is insufficient, the success of the school will decline, the motivation of the school administrator will deteriorate, and the compulsory relocation practice reduces the motivation of the school principals.

Keywords: School administrator, School Management, Rotation

GİRİŞ

Problem Durumu

Okul yöneticilerinin sahip olduğu nitelikler, eğitim örgütlerinin başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Bu birçok araştırmacı tarafından da dile getirilmektedir (Aydın, 2005; Hoyve Miskel, 2010). Yöneticilerin kurumlarını, kurumun amacına uygun bir şekilde yönetebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Bu yeterlilikler; Kavramsal, Teknik ve İnsan ilişkilerinde sergilemiş oldukları yeterliliklerdir. Fakat bu yeterliliklere sahip olan yöneticiler aynı kurumda uzun yıllar yöneticilik yapınca, “metal yorgunluğu, ego şişmesi, atalet ve yönetme körlüğü” gibi bir takım sorunlar ile karşı karşıya kalmalarının kaçınılmaz olduğuna dair alan yazında bulgular bulunmaktadır (Leblebici, 2005; Ülsever, 2008).

Kamu kurumlarında atalet; sistemdeki monotonluk, edilgenlik, eylemsizlik, tembellik anlamına gelmektedir. Kurumda atalet söz konusu ise, bireylerin ve örgütlerin sağlıklı çalışmalarına engel olan, verimliliği azaltan bir sorun var demektir. Çünkü kurumların uğraş alanı çevresel etmenlerdeki değişimlere uyum sağlamak değil, hali hazırda egemen olan bürokratik yapıyı sürdürebilme eğilimi sergilemektir (Leblebici, 2005).

Kurumlar, sürekli değişim halinde olan çevreleri ile uyum sağlayabilmek, ilerleyebilmek, hayatta kalabilmek adına dinamik sistemler olarak değerlendirildiğinde, yöneticilerin kurumu tehdit eden içerde ve dışarıda meydana gelen

Ali Derin ¹ 
Şeyma Ünal ² 
Sergül Yılmaz ³ 
Öznur Çetin ⁴ 
Zehra Kaya ⁵ 
M.Emin Kurumahmutoğlu ⁶ 

How to Cite This Article

Derin, A., Ünal, Ş., Yılmaz, S., Çetin, Ö., Kaya, Z. & Kurumahmutoğlu, M.E. (2023). “Okul Yöneticilerinin Rotasyon Hakkındaki Görüşleri” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6279-6288. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68874>

Arrival: 13February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Okul Müdürü, Mehmet Ağa Safarov Anadolu Lisesi , Balıkesir,Türkiye, ORCID NO: 0000-0003-0616-2927

² Okul Müdürü, Prof. Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim Ve Sanat Merkezi, İstanbul,Türkiye ORCID NO: 0000-0002-9243-4150

³ Uzman Öğretmen, Kartal Öğretmen Salih Nafiz Tüzün İlkokulu, İstanbul,Türkiye, ORCID NO: 0009-0001-2886-6629

⁴ Uzman Öğretmeni, Kuşadası İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Aydın,Türkiye, ORCID NO:0009-00091-9202-2437

⁵ Sınıf Öğretmeni, Yıldız İşçimenler İlkokulu İstanbul,Türkiye, ORCID NO: 0009-0002-9602-9133

⁶ Okul Müdürü, Hüseyin Erkan Anadolu İmam Hatip Lisesi, İstanbul,Türkiye, ORCID NO: 0009-0009-0412-3626

olumsuz sinyalleri algılaması kadar, sorunu zamanında ve doğru bir şekilde çözüme kavuşturabilmesi oldukça önem arz etmektedir. Yönetme (İşletme) körlüğü, kurumda sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi konusundaki yetersizlik olarak tanımlanmaktadır. Yönetme körlüğü, sistemin oluşturulması sırasında parçalardaki kısıtların ve engellerin algılanma sürecini de zorlaştırmaktadır (Reid ve Cormier, 2003).

Yönetme körlüğü ile ilişkilendirilen diğer kavramlar ise “metal yorgunluğu” ve “ego şişmesi” kavramlarıdır. Metal Yorgunluğu; aynı kurumda uzun yıllar çalışma sonucu oluşan davranış şeklidir. Ego Şişmesi ise; kişinin geçmiş başarılarına yaslanarak oluşan davranış şeklidir. Ülsever (2008) kurumda ego şişmesi yaşayan yöneticilerin, yöneticilik süreçlerinde bir takım sorunlar yaşadıklarını ve bu konuda kendilerini uyarıcı bireylere karşı düşmanca tavırlar sergileme davranışları gösterdiklerini belirtmektedir.

Söz konusu açıklamalar yöneticilerin, aynı okulda uzun süre çalışılmasının, yöneticide durağanlık ve rehabet artışı olduğunu, sorunlar karşısında farklı çözüm önerileri sunmak yerine benzer çözüm yollarında ısrarcı olmaları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir.

Gordon (2003), eğitim kurumlarının etkililik derecesini artırma girişimlerini 3 boyutta sınıflandırmaktadır. Bunlar insan ögesi, örgütsel yapı ve teknolojik boyut şeklindedir. İnsan ögesinde değişimin, yönetimde yeni bir politika, personel ya da kişiler üzerinde, bilgi, beceri ve tutumların köklü değişiklikleri de beraberinde getireceği düşüncesinin yanı sıra örgütlerdeki verimlilik düzeylerinin, çalışanların güdülenme düzeylerini ve iş doyumlarını artıracığı konusunda bulgular söz konusudur (Gordon, 2003; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). İnsan ögesinde gerçekleştirilmesi mümkün bir diğer değişimin şekli de, çalışanların belirli zaman aralıklarında, görev yaptıkları birimlerinin değiştirilmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile eğitim kurumlarında görev yapmaktayken zorunlu yer değişikliği uygulaması ile görev yerleri değişen okul müdürlerinin bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada alt problemler olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okulu müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulaması (ZYDU) hakkında neler düşünüyorsunuz ?
2. (ZYDU) ile ne amaçlanmaktadır?
3. (ZYDU)'nın olumlu yönleri nelerdir?
4. (ZYDU)'nın olumsuz yönleri nelerdir?
5. (ZYDU) okul müdürü olarak motivasyonunuza nasıl yansdı?

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okul Yönetimi: Etkili okul yönetimi, okulların gelişimi ve üst düzey eğitim standartlarının belirlenmesi için son derece önemlidir. Her okulun sorunları ve çözümleri farklı olsa da okulların amaçlarına ulaşabilmesi için üst düzey bir liderlik ve yetkin bir yönetim gerekmektedir. Okullardan başarının ve öğrenme düzeyinin üst seviyede olması isteniyorsa, okul yöneticilerine okul yönetimi konusunda birtakım eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Okul müdürü okul kültürünün oluşturulması sürecinde ve okulun başarı düzeyinin artırılmasında kritik bir rol üstlenmektedir (Bakioğlu, 2016). Okul yönetiminin önemi, okulun hedeflerine uygun bir şekilde yaşatılması hedefinden kaynaklanmaktadır. Bu, okuldaki insanve maddi kaynakların en verimli şekilde kullanılmasıyla sağlanmaktadır. Okul müdürünün bunu okul ve eğitim yönetimikavramlarını ve süreçlerini iyi bilerek yapmak mümkündür (Bursalıoğlu, 2005).

Okul müdürü atama, yerleştirme ve seçme: Okul müdürlerinin atanmasının ön koşulu, okul müdürü seçme sınavının ve okul müdürlerinin hizmet içi eğitimlerinin nasıl yapıldığını ayrıntılı olarak belirleyen ve bu çalışmaların etkilediği tüm karar ve faaliyetlerdir (Aktepe, 2014).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yönetimsel Yapı İçinde Okul Müdürü

Okul örgüt yapısının içinde yönetici rolündeki okul müdürü (Ada,1997), okuldaki en etkili kişi (Özdemir, 2009) olup, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi, okul yapısının ve okuldaki atmosferin korunmasında lider kişidir (Bursalıoğlu, 2002). Bu çerçevede yönetici rolündeki okul müdürü, okuldaki örgütsel amaçların gerçekleşmesi sürecinde hali hazırda kurallar, yasalar ve değişen çevresel faktörler çerçevesinde bireyleri ve beraberinde grupları örgütün lehine harekete geçirebilen kişi konumundadır. Eğitim kurumları toplumsal yapıdaki

değişmelerden etkilenen, dinamik bir yapıya sahip ve sürekli bir şekilde ilerleme ve iyileştirme sürecinde bulunan kurumlardır. Eğitim kurumlarının sürekli değişim süreçlerine bağlı olarak yeniden yapılandırılabilmesi anlayışı içinde, okulun ve okul yönetiminin değerinin artırılmasına öncülük edebilen yeni bir okul müdürüne ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumları sürekli değişimin hızı karşısında bir takım uygulamalar ve politikalar geliştirmekte (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006), böylece kanunlarda değişikliğe gidilmektedir.

Eğitim sistemini etkileyen bir diğer unsur da, küresel bazda rekabetin yanı sıra hızlı bir şekilde ilerleyen yenilikler ve gelişmelerdir. Okul yönetimi eğitim yönetiminin bir alt sistemidir. Bu alt sistem, devletin eğitim politikası doğrultusunda belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine büyük bir öneme sahip olup (Bursalıoğlu, 2002), bu sistemin yöneticisi konumundaki okul müdürünün eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde en etkili kişi konumundadır. Okul müdürünün bu konumu yönetimin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır "Bir okul, ancak müdürü kadar iyidir" sözü de genel anlamda insanların okula bakış algısında, okul müdürünün kimliği ile simgelenen yönetsel yeterliliğin ne kadar etkili olduğunu gösteriyor (Aksu, 2004). Söz konusu bu süreç ve beklentilerin, eğitim kurumlarının temel unsurlarından biri olan okul müdürlerinin yönetsel anlamda, dinamik ve kültürel anlayış ile değişime açık, değişimi destekleyen ve değişime her zaman için yeni bir boyut kazandırabilen bir yaklaşım niteliği taşıyan bireyler olması gerektiğini vurguluyor.

Rotasyon Uygulaması

Okullar ve okul müdürleri çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Örneğin Türk Eğitim Sisteminde sık sık meydana gelen değişiklikler değerlendirildiğinde, eğitim örgütlerinin temel taşı niteliğindeki okulların ve bu okullardaki yönetici rolündeki müdürlerin bu tür değişikliklerden etkilenmesi gibi. Bu nedenle okul müdürlerinin istihdamında özellikle de bu değişimler ışığında ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin istihdamında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bunlardan biri zorunlu yer değiştirme, i. H. 13.8.2009 tarih ve 27318 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları müdürlerinin atanma ve nakillerine ilişkin hükümler ile okul müdürlerinin de tabi olduğu rotasyon.

Bu uygulama ile eğitim kurumlarındaki müdürler, kendi okullarında 5 yıl süreyle aralıksız bir şekilde asaleten çalışma süresini tamamlamış ise, görev yeri değiştirilerek (MEB, 2011b, md.22/2) rotasyona tabi tutulmaktadır. Kelime olarak rotasyon, yer değiştirme anlamına gelir (TDK, erişim tarihi: 2012) ve Tortop ve Key'e (1976, s. 147) göre "Çalışanların aynı sorumluluklarla birden fazla yerde çalışmasına izin vererek rekabetçi bir ortam yaratılması." şeklinde ifade edilmektedir.

Türkiye'de Okul Müdürlerinin Seçimi, Atama ve Yer Değiştirmesine: Tarihsel Bir Bakış

Türkiye'de eğitim kurumlarının yöneticilerinin seçimi, atanması ve yetiştirilmesi ile ilgili tarihsel deneyimler ve uygulamalar dikkate alındığında, 1990'dan önce eğitim kurumlarının yöneticilerinin seçimi ve atanmasına ilişkin özel bir düzenlemenin olmadığı ifade edilebilir. O zaman, genel koşullar, örneğin: B. Eğitim sınıfı üyeliği ve üç yıllık başarılı öğretmenlik deneyimi aranır ve atamalar kamu yönetiminin genel kurallarına göre yapılır. 1990 yılından itibaren eğitim kurumlarının yöneticilerinin seçimi ve atanması için normlar oluşturulmaya çalışılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel düzenlemeler yapılmıştır (Esen ve Kayman, 2017).

Osmanlı Devleti ile başlayan Türkiye'de müdür yetiştirme sürecine bakacak olursak, Sahnı Seman medreselerinin ilk yönetici yetiştiren kurumlar olduğunu söyleyebiliriz. Fatih Sultan Mehmed, Samsun'da Sahnı Seman adında sekiz medrese yaptırmıştır. Ali Kuşçu ve Molla Hüsrev medrese programlarını düzenlemiş ve bu programlara göre fıkıh, ilahiyat, edebiyat, fen, matematik, tıp gibi derslerin yanında önce hadis ve tefsir okutulmuştu. Sahnı Seman mezunları, öğretmen, hakim, hakim ve diğerleri gibi diğer tüm devlet hizmetlerinde görev alma niteliklerine sahipti. Tanzimat ile birlikte çeşitli meslek okulları açıldığı için sadece medreselerde eğitim görenler fen bölümü olarak kalmış ve gün geçtikçe eski ilgisini kaybeden Sahnı Seman medresesi diğer medreseler gibi kapatılmıştır (Şişman ve Turan, 2002; Bass, 2016).

Türkiye'de Cumhuriyet dönemindeki gelişmelere bakacak olursak, 1926 ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile eğitim kurumlarının yöneticisi yetiştirme görevi ilk olarak eğitimimizin temel taşı olan öğretmen yükseköğretilerine verilmiştir. (3 Nisan 1926 tarih ve 338 sayılı Resmi Gazete). Kanununun 7 nci maddesi hükümleri şunlardır; "Kıdemli öğretmen kolejleri lise öğretmeni, lise öğretmeni, ortaokul ve ilkokul öğretmeni ile köy okulu öğretmeni, ilköğretim müfettişi ve eğiticisi yetiştirmektedir" (Türkoğlu, 2016). Bu amaçla da 1928 senesinde Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlı olarak Pedagoji Bölümü'nün kurulduğu görülmektedir.

Yönetici atama ve atamalarında önceki tüm düzenlemelerde öğretmen olmak aranmıştır. 1998 yılında yayınlanan 23472 sayılı Resmi Gazete'de iki aşamalı sınav sistemi ve meslek dışı ileri eğitim okul yöneticisi atama yönetmeliğinde; 2004 tarih ve 25343 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan kural, kariyer basamaklarını belirleyen müdür yardımcılığı sınavına girme zorunluluğunu ortaya koymakta; 2007 tarih ve 26492 sayılı Gazete'de

yayımlanan Merkez ve İl Organlarında Görev Yapanlar Arasında Atamalara ve Sınavlara İlişkin Sayılı Yönetmelik ile yönetici seçiminin kaldırılması; öğretmenlerin atanmış olması yeterlidir; 2008 tarih ve 26856 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönetici değerlendirme formundaki puan üstünlüğüne göre okul yöneticisi atanması; 2009 tarihli ve 27318 sayılı Resmi Gazete, yarışma sınavına tekrar girebilmek için en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış olma şartını belirler; 2013 tarihli ve 28573 sayılı Resmi Gazete'de sınav sisteminin devamı, görev süresinin 8 yıla sınırlandırılması ve başvuru üzerine devir imkanının düzenlenmesi hükümlerle belirlenmiştir (MEB, 2015).

2014 yılında dördüncü yılını dolduran eğitim kurumlarının yöneticilerinin yer değiştirmesi başladı. Bu kapsamda yöneticiler değerlendirilmiş; Bölge MEM, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerinin yansıtıldığı ancak belirleyici ağırlığın milli eğitim sistemi yöneticilerine verildiği modelde, yöneticilerin pozisyonları 75 barajının altında değiştirildi. Değerlendirmede objektif kriterlerin kullanılmadığı şikayeti ile açıldava sonucunda 6 Ekim 2015 tarihinde yine yazılı olan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Müdürlerinin Atanmasına İlişkin Yönetmelik hazırlanmıştır.ve değerlendirme formlarının subjektif olarak değerlendirilebileceği ölçüler, demografik bilgi formları ile değiştirildi. Ancak 22 Nisan 2017 tarihinde yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarının yöneticilerinin atanmasına ilişkin yönetmelikle yazılı sınavı kaldırılmış ve atama usulleri yeniden düzenlenmiştir (Baş ve Şentürk, 2017).

Okul Yöneticiliğine Seçme ve Atamada Güncel Yasal Durum

Milli Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma organı olan Milli Eğitim Şurası'nın ilki, milli eğitim sisteminin iyileştirilmesi, kalitesinin artırılması ile ilgili konuları incelerken, sonuncusu ise 2014 yılında eğitim ve öğretimi ele almaktadır (Çelikkol,2010). Özellikle Milli Eğitim Şuraları 14 ve 18'de eğitim kurumlarının yönetimi ve idaresi, nitelikleri, yetiştirilmesi, seçimi, istihdamı ve eğitim/okul yöneticilerinin atanması konularında çok ciddi kararlar alınmıştır (Boydak vd., 2017). Dört yılda bir toplanan Milli Eğitim Şurası'nda, devlet memuru yetiştirme ve yetiştirme politikasının 1980'li yıllardan itibaren önem kazanmaya başladığı görülmektedir. - Türkiye'de yöneticilerin eğitimi ile ilgili önemli kararlar XI. Milli Eğitim Şurasına dahil edildiği görülmektedir. Burada eğitim yönetimi bir uzmanlık olarak belirlenmiş, mesleki konum tanımlanmış ve eğitim için önerilen eğitim modeli anlatılmıştır. 1990'lı yıllarda eğitim yönetimi ve eğitim yönetiminin eğitim politikası daha fazla ele alınmaya başlanmıştır (Çelikkol, 2010).

1996 yılında yapılan XV. Milli Talim ve Terbiye Kurulu'nda eğitim kurumu yöneticisinin eğitim başkanı olarak kabul edilmesi kararlaştırıldı. XVIII. Milli Eğitim Şurası, eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikleri belirlemiş ve bu niteliklere göre yetiştirilmelerini tavsiye etmiştir. Bunlar kültürel ve dönüştürücü liderlik, bilgisayar, iletişim, toplantı ve zaman yönetimi becerileri ile çağın gereklerine göre yabancı dilde ve çok kültürlü ortamlarda işlev görebilecek yeterliliklerdir (Türkoğlu, 2016). Cumhuriyet tarihi boyunca toplam 19 sayıya sahip olan ve tavsiye niteliğinde kararlar almış olan Milli Talim ve Terbiye Kurulu, geçmişte eğitim kurumu yöneticisinin sadece öğretmenlere yöneldiğini, zaman ve bilim çalışmaları gibi bunun da doğru olduğunu teyit etmiştir. Bilgiye güvenmek daha kolaydır Kurullar ayrıca, yöneticilerin eğitim kurumlarını sadece okuldaki işlerin yönetiminden sorumlu olmakla kalmayıp aynı zamanda maliyet-fayda analizi yapabilen, her türlü malzeme maliyetini ve okuldan yönetilen eğitim liderlerine dönüştürme ihtiyacını da tartıştı (Arzu ve Kayman, 2017).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bir durumun olabildiğince ideal bir şekilde betimlenmesini amaçlayan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (1999) göre tarama modeli, geçmiş ya da mevcut bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, maksimum çeşitlilik kriteri ve hedefli örnekleme tekniklerinden örnekler kullanılarak seçilen 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılma kriterleri okul yöneticisi olarak yapılan işi belirlemez.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmada veri toplama aracı olarak tarama modellerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme şekli kullanılmıştır. Belirlenen 5 soru araştırmacı tarafından okul yöneticilerine sorularak, mülakat sorularına yanıt aranmıştır.

Mülakat Sorularının Analizi ve Yorumlanması

Araştırma grubunun mülakat sorularına vermiş oldukları cevapların, aslı bozulmadan özgün fikirler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılması sağlanmıştır. Gizliliğin korunması amacıyla katılımcı öğretmenler için “Ö” kısaltması kullanılmış ve çalışmaya katılanlar için numaralandırma sistemi kullanılmıştır. Sonraki süreçlerde ise verilerin geçerli boyutlara göre gruplandırılması yapılmış ve içerik analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Mülakatlar okul müdürleriyle yapılmıştır. Toplam görüşme sayısı 20’dir

Okul Müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulaması (ZYDU)’nu nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir.

Katılımcıların 14 tanesi de bu soruya “olumlu buluyorum”, diğer 6 kişi ise “olumlu bulmuyorum belirli bir sınır ve statü getirilmeli” şeklinde cevap vermişlerdir. Olumlu bulanların cevapları;

“Kesinlikle yapılması lazım, 2 yılda veya 4 yılda bir yapılması, ilçe dışına çıkılmalı, böylece kurumsal gelişime katkıda bulunulacağını düşünüyorum” (Ö1,Ö2,03,Ö4, Ö7,Ö11,Ö15,Ö17).

“Doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Fakat öğretmenlere de aynı uygulamanın getirilmesinin de daha doğru ve adaletli olacağını belirtmeliyim. Zorunlu değişiklik süresinin kısa olduğunu düşünüyorum, süre biraz daha uzatılması verimliliği artıracaktır. 6+6 şeklinde uygulanması daha doğru olur. İsbetli buluyorum kurum bu uygulama işe kurum körlüğünün önüne geçilebileceğini düşünüyorum” (Ö10,Ö14).

“Zorunlu değişiklik süresinin kısa olduğunu düşünüyorum, süre biraz daha uzatılması verimliliği artıracaktır. 6+6 şeklinde uygulanması daha doğru olur. Gayet memnunum bu uygulamadan. Bir müdür yıllarca aynı durması sakıncalı Tebdili mekanda ferahlık vardır. Başarılı olan bir müdür her yerde bunu başarabilir.8 yıl aynı okulda çalışmak için ideal. Okul müdürü okulu tanması ve çalışma ekibini oluşturması zaman almaktadır. Bu durumdan dolayı süre olması doğru değildir. Bakanlığın belirleyeceği şartları yerelde değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirerek başarısızlar yer değişikliği yapılır” (Ö12,Ö18,Ö20).

“Zorunlu yer değişikliğini uygun bulmuyorum kişinin düzeni ve motivasyonunu olumsuz etkileniyor, Zorunlu yer değişikliğini tasvip etmesem de, değişikliğin zorunlu olmadan dönem dönem gerçekleşmesi fikrini destekliyorum, Okul müdürü çalıştığı kurumda iyi bir iklim yakalaması için 10 sene bir okulda çalışması gerekir. Yaptığı uygulamaların olumlu sonuçlarını tam anlamıyla alabilir. Yer değişikliği bu süreden sonra faydalı olabilir. Uzun süre aynı kutumda yöneticilik yapılıncı işler rutin hal alır. Doğru buluyorum maksimum bir yerde 10 yıl bulunulmalı, okulun tüm yükünü ve sorumluluğunu çeken okul müdürü. Zorunlu yer değişikliğine hayır kadro ve özel statü verilmelidir.”

Sizce zorunlu yer değişikliği uygulaması ile amaçlanan nedir? Sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir

Katılımcıların 6’sı bu soruya “kurum dinamiğini değiştirmek”, 3’ü “kör noktaları ortadan kaldırmak”2’si “kurumları yeni bakış açısıyla yönetmek”,2’si “verimi artırmak”,2’si denge ve adaleti sağlamak” şeklinde cevap vermişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları;

“Kurumların yeni ve farklı bakış açıları ile yönetilmesi gelişmesi” (Y1,Y4)

“Kör noktaları ortadan kaldırmak. Uzun süre aynı yerde çalışılan yerlerdeki mesleki körlüğün önüne geçmek için” (Y2,Y3, Y7)

“Kurumlardaki, dinamikleri değiştirmek olabilir. Kurumları monotonluktan kurtarmak ve olumlu değişikliklerin diğer kurumlarda uygulanmasına olanak sağlamak. İşlerin rutin hale gelmesini önlemek, monotonluktan kurtarmak.” (Y9,Y10, Y13,Y17,Y18,Y20)

“Meslektaşlarımız tarafından tabir edildiği gerçeğiyle iyi okul ile zor okul arasında denge ve adaleti sağlamak. Resmî okullarda iş ve işlemlerin aktif bir şekilde devam etmesi, kalıplaşmış idareleri harekete geçirmek, yeni vizyona sahip kişilere fırsat vermek, her yeni gelen idarecinin okula artı bir değer katması.”(Y11,Y16)

“Verimi artırmak. Burada makam kastının oluşmasını engellemek ve yeni bir yerde yeni nefes.” (Y8,Y15)

“Müdürler aynı okula bağlanıp kalmassın. Her yerde başarısını göstersin. Sürekli aynı yerde durursa sakıncalı durumlar olabilir.”(Y16)

Sizce zorunlu yer değişikliği uygulamasının olumlu yönleri nelerdir? Sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir.

Katılımcıların 5'i bu soruya "yeni heyecan", 3'ü "yönetim becerileri gelişir"3'ü "adalet sağlanmış olur",2'si "farklı değerler katar" şeklinde cevap vermişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları;

"Yeni kurum durağan hale gelmiş müdürlerin yeniden çalışmasını sağlar. Kurum farklı değer katacak birileri gelebilir bu tamamıyla gelecek kişiye kalmış. Yeni gelen kişi sadece günlükü doldurmaya çalışırsa yürüyen mekanizmaya da zarar verir."(Y1,Y3)

"Okula yeni heyecan getirme, çalışanları güdüleme ve yöneticilerin psikolojik olarak rahatlaması. Bir kurumda oluşturulan, kurum kültürüne değişik bakış açılarının, farklılıklar katabilecek olması. Yeni sinerji. Mesleki Tecrübeyi arttırması ve çeşitlendirmesi ve ayrılırken iyi izlenim bırakmaya, yeni görev için yeni motivasyona sebep olmasına olanak sağlar."(Y2,Y5,Y8,Y10,Y11)

"Yönetici becerilerini geliştirir. Kişinin adaptasyon yeteneğini geliştirir yeni yer yeni alışkanlıklar uyum çabaları kişiyi yenileşmeye gelişmeye sürer tükenmişlik sendromuna çözüm olur. Kurum kalitesi bakımından farklı seçeneklerin her bir idareciye tanınması adil olur düşüncesindeyim.

Yer değişikliğinin daha pek çok faydası olabilir."(Y12,Y13,Y16)

"Herkesin avantajlı okullarda görev alma şansının olması sağlanır. Fırsat eşitliği, sağlaması vizyon sahibi idarecilerin diğer kurumlarında aktifleşmesini sağlamakta, kalıplaşmış veya kök salmış idareleri yerinden oynatmasını sağlar." (Y14,Y15,Y20)

"Olumlu hiç bir yönü yoktur."(Y7)

"Dostunu düşmanını tanıyorsun."(Y4)

"Okulun tüm yükünü ve sorumluluğunu çeken okul müdürüdür. Zorunlu yer değişikliğine hayır, kadro ve özel statü verilmelidir."(Y16)

Sizce zorunlu yer değişikliği uygulamasının olumsuz yönleri nelerdir? Sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir.

Katılımcıların 4'i bu soruya "Kişi yetersizse okul başarısı geriler.", 3'ü "olumsuz yönleri yoktur"3'ü "motivasyon bozulur",2'si "yer değişikliği nedeniyle çocukların okul hayatı olumsuz olarak etkilenir." şeklinde cevap vermişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları;

"Kurum için yeni gelen kişi yetersiz ise Kurumu kazanmış oldu ivmeyi yerle bir eder. Var olan alışkanlıklar ve kurulmuş olan bir düzenden ayrılmanın yarattığı olumsuz benlik algısı, yeni bir kurumda yaşanabilecek adaptasyon sorunları, bütün bunların vesilesi ile, yeni bir düzen kurmada yaşanabilecek motivasyon düşüklüğü. Yeni gittiği kurumun iklim değişikliğini olumlu yönde değiştiremediği zaman kargaşa ve düzensizlikler ortaya çıkar. Bu şekilde de okulun sosyal ve akademik başarısı düşer" (Y3,Y6,Y7,Y8)

"Yıllarca alışılmış ve düzeni sistemi oturmuş bir kurum ve ekipten ayrılarak farklı bir yerde yeniden bir başlangıç yapmak. Farklı yerlere uyum yaşamada sorun, uzak mesafelerde ekonomik sorun" (Y4,Y13)

"İnsanların düzeni ve motivasyonu bozuluyor." (Y5,Y12)

"Gittiğiniz her kurumda öğretmenlerin sizden daha uzun yıllardır aynı kurumda çalışıyor olması ve biz ne müdürler, ne müdür yardımcılarını gördük, geliyorlar ve gidiyorlar gözüyle bakmaları sonucu, yöneticinin yetkisini etkisini kısıtlaması." (Y16)

"İkametgah ve çevre değişikliği. Aile yaşamı ve rotasyona tabi tutulan idarecilerin çocuklarının eğitim hayatı olumsuz etkilenebilir."(Y10,Y11,Y14)

"Okulun tüm yükünü ve sorumluluğunu çeken okul müdürüdür. Zorunlu yer değişikliğine hayır kadro ve özel statü verilmelidir." (Y16)

Zorunlu yer değişikliği uygulaması okul müdürü olarak motivasyonunuza nasıl yansıdı? Sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir

Katılımcıların 7'si bu soruya "Olumsuz etkiledi", 6'sı "çok verimli oldu"2'si "düzenim bozuldu" şeklinde cevap vermişlerdir. Verilen cevaplardan bazıları;

"Olumsuz yansıdı. Nasılsa gidilecek diye uzun vadeli gelişim planları yapmaya engel oluyor. Ev düzenim bozuldu çalışma şevkim kırıldı. Başta stres oluşturan bir durum gibi görünen daha sonra alışarak iyi ki geldim şekline dönüşen bir süreç yaşatmadır. Okulun tüm yükünü ve sorumluluğunu çeken okul müdürü. zorunlu yer değişikliğine hayır kadro ve özel statü verilmelidir. Problem ortada, çünkü doğru işleyen hakkaniyete, adalete ve liyakata dayalı

bir Rotasyon sistem oluşturulmadığı için olumsuz yansıyor. Çalıştığı kurumdan zorunlu yer değiştireceğini bilen idareci motivasyonu olumsuz yönde etki etmektedir. Kuruma olan bağlılığı azalmakta, yapılacak işlerde risk almamakta kısacası başım ağrımam, yapacağımı yaptım yeni gelen eksikleri o yapsın zamanım dolunca ben giderim mantığına girmektedir.” (Y1,Y6,Y9,Y10,Y16,Y19,Y20)

“Çok verimli oldu. Yeni kurumda birçok yeniliğe ihtiyaç vardı bu da beni bir hayli motive etti çalışmayı seven idareciler için her yeni bir kurum yeni fikir yeni ideal yeni bir gelecek demektir. Çok iyi oldu. Her şey yeni baştan başladı. Kendimi çok yıpratmamak gerektiğini öğrendim. Motivasyonumu Kendimi geliştirme açısından olumlu yansıdı. Ben uygulamadan memnunum. Kendi okulumda gösterdiğim başarıyı başka okulda da gösterebilirim. Arkamda güzel. bir iz bırakacağımı düşünüyorum.” (Y1,Y6,Y9,Y10,Y16,Y19,Y20)

“Henüz zorunlu yer değişikliği yaşamadım.” (Y12)

“Zorunlu yer değişikliği uygulamasına henüz maruz kalmadım. Lakin; tüm zorunluluklar, kişileri olumsuz etkilediği gibi, ben de bu durumu yarasam olumsuz etkilenirim, diye düşünüyorum.” (Y8)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yapıldığı okul müdürlerinin verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şu şekildedir;

Okul müdürlerinin zorunlu yer değişikliği uygulamasını, büyük çoğunlukla olumlu buldukları, bazılarının ise olumlu bulmayarak yer değişikliği için belirli bir sınır ve statü getirilmesi gerektiği, zorunlu yer değişikliği uygulaması ile amaçlananın, kurum dinamiğini değiştirmek, kurumdaki, kör nokraları ortadan kaldırarak, kurumları yeni bakış açısıyla yöneterek, kurumdaki verimi artırarak, denge ve adaletin sağlanacağını, zorunlu yer değişikliği uygulamasının olumlu yönlerinin kuruma yeni heyecan katacağı ,yönetim becerilerini geliştireceği, adaletin sağlanacağı ve kuruma farklı değerler katacağını, zorunlu yer değişikliği uygulamasının olumsuz yönlerinin ise, rotasyona uğrayan okul yöneticisi yetersizse okul başarısının gerileyeceği, motivasyonun bozulacağı, yer değişikliği nedeniyle çocukların okul hayatı olumsuz olarak etkileyeceği, zorunlu yer değişikliği uygulamasının okul müdürlerinin bazılarının motivasyonunu düşürdüğü, bazılarının da motivasyonunu olumlu olarak etkilediği görülmektedir.

Eğitim kurumlarına yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmaları konusunda uygulanan politikalar konusunda yöneticilerin görüşleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konudaki uygulamış oldukları politikaların yeterli olmadığı ve uygulanan politikaların sürekliliklerinin olmadığı yönündedir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu bu şekilde görüşlerini dile getirmişlerdir (Özmen ve Kömürlü, 2010).

Zorunlu rotasyonun okul yöneticilerini uygulanması konusunda bazı kesimler olumlu yönde görüşlerini bildirmelerine karşın bazı kesimler olumsuz yönde görüşlerini bildirmişlerdir. Olumlu ve olumsuz karşılanması, değişimin zaman zaman çok çabuk gerçekleşmesi kaynaklı, farkına varılmadan hemen kabullenilmesinin yanı sıra aykırı yönde dirençle karşılaşılabilmesinden kaynaklanmaktadır (Argon, Özçelik, 2007). Güleç (2009)'e göre, rotasyon uygulaması monotonluğu azaltarak, işteki canlılığı ve personelin motivasyonunu artırarak iş esnekliğini sağlamaktadır.

Genel anlamda bireyin değişime karşı koyma sebebi, elindeki bir şeyleri kaybedebilmek korusu, yetersiz olduğu duygusu, süregelen alışkanlıkları, ekonomik nedenler, değişim kaynaklı karşılaşılabileceği tehlikeli unsurlar vs gibi nedenler şeklinde sıralanabilir (Özkalp ve Kırel, 2005). Sıralanan bu nedenlerden kaynaklı olarak, zorunlu rotasyona tabi tutulan yöneticilerde kaygılanmalar görülmektedir. Oysa okul yöneticilerinin işte tekdüzelikten ve monotonluktan arındırılmaları gerekmektedir. Böylece zorunlu rotasyon uygulaması ile birlikte, okul yöneticileri farklı kurumlarda çalışma imkanı bulup, yıllarca aynı okulda çalışmalarını nedeniyle oluşabilecek yönetsel körlüğün önüne geçilmesi sağlanacaktır. Zorunlu rotasyon bir değişimi sürecidir ve bu değişim sürecinden memnun olmayanlar olacaktır. Değişim sonu kestirilemeyen bir hikaye gibi gözükse de, değişime uyum sağlamanın en etkili ve tek yolu, değişim kapasitesine ve yeteneğine sahip olabilmektir (Töremen, 2002).

Öneriler

Okul müdürlerinin zorunlu yer değişikliği düzenli olarak yapılmalıdır.

Okul müdürlerinin zorunlu yer değişikliği yapılırken adaletli davranılarak, herkese eşit muamele edilmelidir.

Okul müdürlerinin zorunlu yer değişikliği yapılırken, yöneticiler istemedikleri yerlere gönderilmemelidir.

Okul müdürlerine zorunlu rotasyon yapılırken, geçmişteki başarıları ve geçmiş hizmetleri de dikkate alınmalıdır.

Okul müdürlerinin zorunlu rotasyon yapılıyorsa, öncelikle bütün okul müdürlerine kadro verilmelidir.



KAYNAKÇA

- Açıklım, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama Ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar ve Çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, 135- 150
- Aksu, B. M. (2004). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri*. XII.
- Aktepe, V. (2014). *Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter, p. 89-105, Ankara-Turkey.
- Arabacı İ., Şanlı Ö., ve Altun M. (2015). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atama Yöntemlerine İlişkin Sendika Temsilcilerinin, Maarif Müfettişlerinin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 31, s. 166-186
- Argon, T. ve Özçelik N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* S. 70- 89.
- Bakıoğlu, A. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Nobel Yayınevi, 1.Basım, Ankara.
- Baş E. ve Şentürk, İ. (2017). Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *OMU Journal of Education Faculty*, 36(2), 119-143
- Baş, E. A. (2016). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okulun yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelik, V. (1997). Öğrenen Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. <https://acikerisim.iku.edu.tr/bitstream/handle/11413/6114/YED.JEL%20Ya%20ad%20k%20C3%A7a%20E%20itim%20Dergisi%20Journal%20of%20Education%20For%20Life.pdf?sequence=1>
- Çelikkol, E. (2010). *Türkiye’de Cumhuriyet Döneminden 2009 Yılına Kadar Olan, Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikaları*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen A. ve E. Kayman (2017). *Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili’deki Okul Yöneticiliğine İlişkin Yaklaşımların İncelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, N , Şehitoğlu, E . (2010). Örgütsel Değişim Yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13), 240-254. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37160>
- Güleç, D. (2009). *Rotasyon ile çalışan hemşirelerde iş doyumunun belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 236736)
- Günay, E. (2004). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 205284)
- Hamel, G. (1991). Competition for competence and inter-partner learning within strategi calliances. *Strategic Management Journal*, 12, 83-103.
- Hoy, W. K.,&Miskel, C. G. (2010). Educational adminstration: Theory, researchand
- Inkpen, A. C. &Crossan, M. M. (1995). Believing is seeing: joint ventures and organization learning. *Journal of Management Studies*, 32, 596-618.
- Karip E. ve Köksal K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı:18
- Leblebici, D. N. (2005). Küresel değişim baskısına karşı Türk bürokrasisindeki yapısal uyum çabalarının yapısal atalet kavramı açısından değerlendirilmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Matters, P. (2005). Future School Leaders: Who Are They and What Are They Doing? Expectthe Unexpected, Australian Center For Educational Studies, 1-10.
- MEB (2010). *İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim kurumu müdürlerinin zorunlu yer değiştirme suretiyle atamalarına ilişkin sonuç listesi*. http://istanbul.meb.gov.tr/upload/duyurular/duyuru_2010/agustos/liste.pdf

MEB (2011a). *İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim kurumları müdür, müdür başyardımcısı, ve müdür yardımcılarının zorunlu yer değiştirme suretiyle atamalarına ilişkin sonuç listesi.* <http://istanbul.meb.gov.tr/upload/duyurular/2011/eylul/sonuc.pdf>

MEB (2011b). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* Karar Sayısı: KHK/652. T.C. Resmi Gazete,14/09/2011 sayılı.

MEB (1998). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik.* T.C. Resmi Gazete, 23472, 23 Eylül 1998.

MEB (2009). *MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik.* T.C. Resmi Gazete, 27318, 13 Ağustos 2009

Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-96.

Nartgün, Ş. S., Bayraktar, C. & Akkulak, H. B. (2012). *Eğitim yöneticilerinin rotasyon algısı.* Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.

Özan, M.B., M. Gavcar, F. Saçaklı, N. Şahin (2014). Okul Yöneticilerinin Seçilme ve Atama Kriterlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1).

Özmen, F. Ve Kömürlü F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* (2), 25-33.

Pelit, A. (2013). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine ve Atanmasına İlişkin Benimsenen Modellerin Karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka Ve İngiltere Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M.,(1998). *Örgütsel Psikoloji.* Alfa Yay. Bursa

Soysal, A. (2009). İş yaşamında stres. *Çimento İşverenler Dergisi*, 23 (3), 17-23. Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 171-185.

Şişman M. ve Turan S. (2002). *Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar*, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191

TEDMEM (2018). *Okul Yöneticilerinin Atama ve İstihdam Süreçleri: Karşılaştırmalı bir Perspektif.* <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okul-yoneticilerinin-atama-ve-istihdam-surecleri-karsilastirmali-bir-perspektif>

Tonbul, Y. Sarioğlu, S. (2012). Okul Müdürlerinin Zorunlu Yer Değiştirme Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2012, Cilt 18, Sayı 2, ss: 313-339

Tortop, N. ve Anahtar, M. A. (1976). *Personel yönetimi.* Ankara: Kalite Matbaası.

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 185-202.

Türkoğlu, D. (2016). *Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yönetimsel Yapısı ve Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sürecinin Tarihsel Gelişimi.* Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Ülsever, C. (2008). *İnsanlarda metal yorgunluğu.* Hürriyet Gazetesi, 28 Eylül 2008.

Yalçın, A. (2019). *Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi Tespitler Ve Bir Model Önerisi.* Eğitimciler Birliği Sendikası.

Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226247)

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Karaköse, T. & Erol E. (2012). *Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri.* Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.

Yılmaz, S. & Yılmaz, T. (2012, Mayıs). *Okul müdürlerinin zorunlu rotasyon uygulamasına ilişkin görüşleri*. Sözel bildiri, VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.

Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005). Okul ve Kurum Yöneticiliği Seçme Sınavı Kapsamında Yapılan Değişiklikler Öncesi ve Sonrası Seçme sınavına Giren Yönetici Adaylarının Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11 (41), 87- 111.

Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Finansal Durumunun İncelenmesi

Investigation of Financial Status of Preschool Education Institutions According to Preschool Education Institution Administrators

ÖZET

Araştırmanın amacı, bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının finansman kaynaklarını, finansman sorunlarını ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini belirlemektir. Araştırma nitel olarak desenlenmiş olup, araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesindeki bir il merkezinde bağımsız anaokullarında görev yapan toplam 15 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmış, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmeler yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, okul öncesi eğitimde bütçenin ağırlıklı olarak kayıtlı öğrencilerin veli aidatları üzerinden sağlandığını belirtmişlerdir. Veli aidatlarının okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreden ciddi olarak etkilendiğini ve bu durumun düşük sosyo-ekonomik çevrelerde maddi anlamda önemli bir sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, önceki yıllarda bakanlık tarafından bağımsız anaokullarına genel merkezi bütçeden ayrılan payın daha az, son yıllarda ise özellikle okul öncesi eğitimde desteklenen 10.000 okul projesi kapsamında bulunan okullarda, ayrılan merkezi bütçe payının daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşülen yöneticilerin önemli bir kısmı okul öncesi eğitim kurumlarının finansman kaynaklarında, aile desteğini, özellikle aile katılımı açısından da önemli görmekle birlikte, genel bütçeden okul öncesi eğitim kurumlarına ayrılan payın yetersiz olduğunu, artırılması gerektiğini ve bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarındaki alt yapı ve personel eksikliklerinin de giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada yapılacak iyileştirmelerin, okul öncesi eğitim kurumlarında finansman sorunlarını ciddi ölçüde azaltacağını ve genel olarak da okul öncesi eğitim kurumlarının toplam kalitesinin artmasına fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim finansmanı, Okul öncesi eğitimin finansal kaynakları, Okul öncesi eğitim

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the financial resources of preschool education institutions, financial problems and suggestions for the solution of these problems, according to the views of preschool education institution administrators. The participants of the research, which was designed qualitatively, consisted of 15 principals and vice principals working in independent kindergartens in a city center in the Mediterranean Region in the 2022-2023 academic year. In the research, data were collected with semi-structured interview questions, and content analysis method was used to analyze the data. The participants of the study stated that the budget in pre-school education is mainly provided through parent fees. They stated that the parent fees are seriously affected by the socio-economic environment in which the school is located, and this situation causes a drastic financial problem in low socio-economic environments. Furthermore, they stated that the share of the central budget allocated to independent kindergartens by the ministry in previous years was less, however the share of the central budget allocated was higher in recent years, especially in schools within the scope of 10,000 school projects supported in pre-school education. While a significant portion of the interviewed administrators pay attention to family support important in the financial resources of pre-school education institutions, especially in terms of family participation, the share allocated to pre-school education institutions from the general budget is insufficient, it should be increased, and in addition to this, they also stated that the infrastructure and personnel deficiencies in pre-school education institutions should be eliminated. They also said that the improvements to be made at this point will significantly reduce the financial problems in pre-school education institutions and it will generally contribute to the increase in the total quality of pre-school education institutions.

Keywords: Education financing, financial resources of preschool education, preschool education

GİRİŞ

Eğitim finansmanı genel olarak; eğitim öğretim süreçlerinin devamının sağlanması adına kaynak elde edilmesi ve bu kaynakların toplumsal farklılıklar ve kademeler de dikkate alınarak kişilere ve gruplara aktarılması süreci olarak ifade edilmektedir. Eğitimin parasal kaynaklarının kamu aracılığıyla sağlanması kamu finansmanı, aileler ve öğrenciler tarafından karşılanması özel finansman, hem kamu kaynaklarından hem de aileler, öğrenciler, işletmeler ve gönüllüler tarafından karşılanması ise karma finansman olarak ifade edilmektedir (Sarpkaya ve Yılmaz, 2016). Düşük sosyo-ekonomik çevrelerde kamu finansmanının ön plana çıkması beklenirken, orta-sosyo ekonomik çevrelerde karma finansman sağlanabilir. Böylece kamu üzerindeki finansman yükünün bir kısmı da azaltılabilir.

Eğitim harcamalarında kullanılacak kaynakların yeterli düzeyde ve nitelikli olması ülkenin kalkınması açısından önemlidir. Eğitimde kullanılan finansman kaynakları; harçlar, burslar, vergiler, kredilerdir. Eğitimin kişisel

Elif Yalçın¹ 
Mehmet Alperen Yalçın² 
Hüseyin Hüsnü Bahar³ 

How to Cite This Article

Yalçın, E., Yalçın, M.A. & Bahar, H.H. (2023). "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerine Göre Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Finansal Durumunun İncelenmesi" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6289-6296. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68885>

Arrival: 14 February 2023

Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, Sevgili Öğretmenim Anaokulu, Hatay, Türkiye, ORCID: 0009-0001-3582-4785

² Öğretmen, Yahya Turan Fen Lisesi, Hatay, Türkiye, ORCID: 0009-0006-2726-2571

³ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Erzincan, Türkiye, ORCID: 0000-0003-0061-3344

finansmanla istenilen düzeyde kaynak sağlanamaması, eğitimde finansmanın büyük kısmının kamu tarafından karşılanmasını zorunlu kılmıştır (Gümüş & Şişman, 2012). Finansal kaynakların yetersizliği, eğitimdeki hizmetin kalitesini, etkililiğini, verimliliğini, sürekliliğini etkileyen en önemli sorunlar arasındadır. Finansal kaynaklar aynı zamanda eğitim imkânından faydalanma düzeyini, erişilmek istenen eğitimin kalitesini, okulların fiziki imkânlarını, alt yapısını, donanımını, araç-gereç olanaklarını, öğretmen ve sınıf eksiklerini vb. sebeplerle doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği için, eğitimde imkân ve fırsat eşitsizliğinin nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Ancak sosyal devlet ilkesi gereğince, maddi imkânları sınırlı olan çevrelerde kamu finansman desteği artırılarak fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasına destek olunabilir.

Eğitimde finansmana yönelik planlanmalar; vatandaşların eğitim hizmetinden beklentilerine, devletin bu alandaki stratejilerine, bu stratejilere bağlı olarak yapılan kamu harcamalarına ve bu harcamaları yaparken kullandıkları yöntemlere göre şekillenmektedir. Yapılan tüm bu planlama ve stratejiler de ülkeden ülkeye değişiklikler göstermektedir (Howell & Miller, 1997).

Eğitime finansman desteğinin aile ve kurum bazında ilk adımı olan okul öncesi eğitim; özellikle gelişmiş toplumlarda özel öneme sahiptir (Eroğlu ve Şimşek, 2021). Öğrenci ve veli bazında düşünüldüğünde; eğitime devlet desteğinin ilk adımının okul öncesi eğitim kurumları olması, vatandaşların, devletin eğitim desteğini olumlu ya da olumsuz olarak genellemesi adına da önemlidir. TÜİK eğitim harcama istatistikleri incelendiğinde; 2011 yılı itibarıyla okul öncesi eğitime yönelik kamusal anlamda finansman desteğinin ve yapılan harcamaların her yıl artış gösterdiği tespit edilmiştir (Devecioğlu, 2022). Çocukların sonraki eğitim basamaklarına hazırlandığı ve eğitim altyapısının oluşturulduğu, fiziksel, sosyal bilişsel ve duygusal anlamda değişim ve gelişimlerin de çok hızlı olduğu bir dönem olan ve eğitim sürecinin en alt kademesi konumunda olan okul öncesi eğitim; bu yönüyle diğer eğitim kademelerini de doğrudan etkilemektedir (Can ve Kılıç, 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kuruluşlarda okul öncesi eğitim hizmetleri resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarında verilmektedir. Anaokulları, 36-68 aylık çocuklara hizmet veren müstakil okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çoğunlukla ikili eğitim yapılan bu kurumlarda günlük 6 etkinlik saati eğitim verilmekle birlikte, imkânı bulunan kurumlar kulüp faaliyetleri ile tam gün eğitim verebilmektedirler. Anasınıfları ve uygulama anasınıfları ise ilkokullar başta olmak üzere liseler dâhil diğer eğitim kurumları içerisinde okul öncesi eğitim amacı için tahsis edilmiş, 48-68 aylık çocukların eğitim gördüğü, günlük 6 etkinlik saati süresince eğitim yapılan sınıflardır (Özer, Gençoğlu ve Suna, 2021). Okul öncesi eğitim hizmeti resmi okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsiz olarak sunulmaktadır fakat çocukların, beslenme, temizlik hizmetleri ve eğitim programının uygulanmasına yönelik eğitim materyalleri için ücret alınabilmektedir. Alınacak bu ücret, İl Millî Eğitim Müdürlüğü ücret tespit komisyonunca nisan ayında tespit edilmektedir ve alınacak aylık tavan ücret tespit edilirken çevrenin ekonomik durumu göz önünde bulundurulmaktadır. Tespit edilecek aylık tavan ücret hiçbir şekilde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesini engelleyecek, velilerin ekonomik durumlarını zorlayacak şekilde yüksek tutulamamaktadır (MEB, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarının ekonomik ihtiyaçları, veli aidatları ve bakanlık tarafından sağlanan kırtasiye, temizlik malzemeleri, donatım malzemeleri gibi ödenekler ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarının düzenli olan en ciddi ekonomik gelirini, veli aidatları oluşturmaktadır. Aidatların bölgesel olarak belirlendiği düşünüldüğünde, kurumların yer aldığı çevre şartlarına göre ekonomik gelir elde edebilmesi neticesinde bölgenin sosyo-ekonomik koşulları direkt olarak okulun eğitim- öğretim imkânlarını ve niteliğini de etkilemektedir.

Literatür incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik çalışmalar olduğu fakat bu kurumların finansal durumlarına ilişkin yapılan çalışmaların sayısının az olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalardan birinde (Saklan ve Erginer, 2016) Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime İlişkin Politika ve Finansman Uygulamaları konu başlığı ile araştırma yapılmış; okulların fiziki durumu, okullara yeterli kaynak ayrılmamasının nedenleri, aidatların eğitimde eşitlik ilkesine etkileri, okul öncesi eğitim kurumlarının finansmanının kimler tarafından karşılanması gerektiği gibi sorulara cevaplar aranmıştır. Araştırma neticesinde okul öncesi eğitim kurumlarının finansmanlarının devlet tarafından karşılanması gerektiği, fırsat eşitliğine engel olarak görülen aidat uygulamasının kaldırılması gerektiği, okulların fiziki durumlarının birbirlerine benzer ölçüde iyileştirilmeleri gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Tüm bu koşullar birlikte ele alındığında okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik finansal desteklerin miktarının ve bölgesel farklılıkların, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama noktasında ne durumda olduğunun araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılacak olan bu çalışmadan elde edilecek veriler okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılması için finansal sorunların tespit edilerek çözüm yolları üretilmesine destek sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarının finansman kaynaklarını, finansman sorunlarını ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Akdeniz Bölgesinde bulunan bir il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 yöneticiden toplanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi olan katılımcıların sekizi müdür, yedisi ise müdür yardımcısıdır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaca uygun olduğu belirlenen kolay ulaşılabilir idarecilerin seçilmesine olanak veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Can ve Kılıç, 2021). Durum örnekleme, erişilmesine kolay olanak tanıyan ve araştırmacının çevresine yakın olan durumları seçerek araştırmaya pratiklik kazandırmasını sağlar. Durum örnekleme yönteminin diğer yöntemlere göre maliyetlerinin az olması avantajlı yanındır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo.1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların kıdem durumuna göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Öğretmenlik ve yöneticilikte kıdem	Kıdem	Frekans	Yüzde
Öğretmenlik mesleğinde	1-5	1	6,6
	6-10	5	33,4
	11-15	5	33,4
	16-21	4	26,6
Yöneticilikte	1-5	8	53,4
	6-10	4	26,7
	11-15	1	6,6
	16-21	2	13,3
Toplam		15	100.0

Katılımcıların öğretmenlik mesleği ve yöneticilikteki kıdem durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlik mesleğindeki kıdem olarak katılımcıların %6,6’sı 1-5 yıl, %33,4’ ü 6-10 yıl, %33,4’ ü 11-15 yıl, %26,6’ sı 16-21 yıl olarak tespit edilmiştir. Yöneticilik süreleri ise %53,4’ ü 1-5 yıl, %26,7’ si 6-10 yıl, %6,6’ sı 11-15 yıl, %13,3’ ü 16-21 yıl olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme başlangıcında önceden hazırlanmış olan altı soruyla görüşmeye başlanmış, gelen cevaplara göre gerektiğinde konu ile ilgili yan ve alt ilave sorularla görüşme sürecine devam edilmiştir. Görüşme süreci görüşülen yöneticinin rızası alındıktan sonra sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte görüşülen her müdür için (M) ile başlayan, müdür yardımcısı için (Y) ile başlayan bir kod numarası verilmiştir. Kodlanan kayıtlar birkaç kez dinlenmiş ve daha sonra yazılı ortama aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde elde edilen veriler içerik analiz yöntemine göre analiz edilerek çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, kategoriler şeklinde frekans ve yüzde ve şeklinde düzenlenerek sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerini nesnel olarak yansıtabilmek adına onların ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Finansal Duruma İlişkin Bulgular

Okul bütçesinin kaynaklarına ilişkin cevaplar frekans ve yüzdelik dağılımlarına göre Tablo 2’de verilmiştir. Okul bütçesinin kaynağı olarak katılımcıların %60’ ı aileyi, %26,7’ si hem kamu hem aileyi ve %13,3’ ü ise diğer destekleri bütçe kaynağı olarak göstermiştir.

Tablo 2: Okul bütçesinin kaynakları

Bütçenin kaynakları	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Aile (Veli aidatları ve Okul aile birliği)	M1, M4, M5, M6, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	9	60.0
Hem devlet hem aile (Veli aidatları, Okul Aile Birliği ve Ödenekler)	M7, M8, Y1, Y2	4	26.7
Diğer (Veli aidatları ve sadece son yıl ödenek desteği)	M2, M3	2	13.3
Toplam		15	100.0

Okulöncesi eğitim kurumu bütçesinin kaynakları ile ilgili olarak dört müdür ve beş müdür yardımcısı aileyi kaynak göstermiştir. Okul bütçesinin kaynağı olarak aileyi gösteren M6: “Okulumuzun bütçesini, okulumuza kayıt yaptıran öğrencilerden aylık olarak alınan öz bakım becerilerine ait gelirler oluşturmaktadır” demiştir. Konu ile ilgili olarak Y6 ise “Okulumuzun bütçe kaynağı veli aidatlarıdır” demek suretiyle ailenin okul bütçesinin kaynağı olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan bir müdür üç müdür yardımcısı ise hem kamu de aileyi bütçe kaynağı olarak belirtmiştir. Bununla ilgili olarak Y2: “Veli aidatları, bakanlıktan gelen ödenekler ve okul aile birliği bağışları” demek suretiyle okulun bütçe kaynaklarını belirtmiştir. Bir müdür ve bir müdür yardımcısı veli aidatlarının yanı sıra sadece son yıl ödenek desteğinin de bütçeye kaynak oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan yöneticilerin merkezi bütçeden ayrılan payın okul ihtiyaçlarını karşılama durumuna ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir. Okul finansal bütçesini yöneticilerin sekizi yeterli bulurken ikisi kısmen yeterli, beşi ise yetersiz bulmuştur.

Tablo 3: Merkezi bütçeden ayrılan payın okul ihtiyaçlarına yetmesi durumu

Okul finansal bütçesi	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Yetersiz bulan	M1, M4, M5, M6, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	9	60.0
Tamamen yeterli	M7, M8, Y1, Y2	4	26.7
Kısmen yeterli	M2, M3	2	13,3
Toplam		15	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %60.0’ı okul finansal bütçesinin yetersiz olduğunu, %26.7’si tamamen yeterli bulduğunu, %13,3’ ü kısmen yeterli olduğunu, ifade etmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda önceki yıllarda merkezi bütçe desteğinin az olduğu fakat son yıllarda özellikle okul öncesi eğitimde desteklenen 10.000 okul projesinde yer alan okulların merkezi bütçe desteğinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Proje dışında kalan okullarda ise merkezi bütçe desteği yetersizdir. Örneğin; Y2: “Önceki yıllarda yeterli olmuyordu ancak bu yıl ayrılan pay doğrudan okulun hesabına yattığı için büyük ölçüde yeterli oluyor.” şeklinde açıklamalar yapmıştır.

Merkezi bütçeyi yetersiz veya kısmen yeterli bulan yöneticilerin ek ihtiyaçları hangi kaynak veya kaynaklardan sağladığına ilişkin kaynaklar Tablo 4’te gösterilmiştir. Cevaplayan yöneticilerin tamamı veli desteğini bu konudaki tek kaynak olarak göstermiştir.

Tablo 4: Merkezi bütçeyi yetersiz ve kısmen yeterli bulanların ek ihtiyaçlarını hangi kaynak veya kaynaklardan karşıladığı

Ek ihtiyaçların kaynağı	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Veli Desteği(Gönüllü bağışlar ve meslek sahibi velilerin desteği)	M1, M2, M5, M8, Y1, Y5, Y6	7	100
Toplam		7	100

Cevaplar neticesinde okulların ek kaynaklarını bağışlar ve alanlarına uygun şekilde okula fiziki destek sunan veliler üzerinden sağladıklarını göstermiştir. Konu ile ilgili olarak örneğin M8: “Gönüllü olarak yapılacak işler varsa meslek erbabı velilerimizden destek alıyoruz” derken, Y1: “Bakanlık her zaman göndermiyor, eksiklikler oluyor, eksiklikleri gidermek için okul müdürü veliler üzerinden devreye giriyor” demiştir.

Finansal Sorunların Tespitine İlişkin Bulgular

Okulların finansman sorunu yaşama durumuna ilişkin cevaplar Tablo 5’te verilmiştir. Katılımcılardan yedisi finansal sorun yaşanmadığını belirtirken, üçü kısmen finansal sorun yaşandığını, beşi ise finansal sorun yaşandığını ifade etmiştir.

Tablo 5: Okullarda finansman sorunu yaşanma durumu

Finansal sorun durumu	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Finansal sorun yaşanmıyor	M2, M4, M6, M7, Y4, Y5, Y7	7	46,7
Finansal sorun yaşıyor	M1, M3, M5, Y1, Y6	5	33,3
Kısmen sorunlar yaşıyor	M8, Y2, Y3,	3	20
Toplam		15	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların %46,7’ si finansal sorunlar yaşanmadığını, %33,3’ ü finansal sorun yaşandığını, %20’ si ise kısmen sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Cevaplar değerlendirildiğinde veli aidatları düzenli olan okullarda sorun yaşanmadığı diğer okullarda ise kısmen ya da tamamen finansal sorunlar yaşandığı tespit edilmiş, veli aidatlarının düzenini de okulların bulunduğu sosyo- ekonomik çevrenin etkilediği görülmüştür. Bununla ilgili olarak katılımcılardan Y5: “Sıkıntı yaşamıyoruz, ilk zamanlar zorlanmıştık fakat aidatlar düzenli hale gelince ve çocuk kulüpleri gelirleri devreye girince sorun yaşamadık.” demiş ve M6: “Öz bakım becerileri gelirleri olduğundan finansal anlamda herhangi bir sorun yaşanmıyor.” diyerek destekleyici ifadelerde

bulunmuştur. Y6 ise: “*Veliler her şeyin her an olmasını bekliyor bu nedenle ciddi sorunlar yaşıyoruz.*” demiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının yaşadığı finansal sorunların neler olduğuna ilişkin cevaplar Tablo 6’da verilmiştir. Okul giderlerinin karşılanmasında yaşanan sorunlar ile personel eksikliklerinin finansman sorunlarına neden olduğu belirtilmiştir.

Tablo 6: Yaşanan finansman sorunlarının neler olduğu

Yaşanan sorunlar	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Okul giderlerinin karşılanması	M3, M5, Y1, Y2, Y3, Y6	6	75
Personel eksiklikleri	M1, M8	2	25
Toplam		8	100

Tablo 6 incelendiğinde finansman sorunlarının neler olduğuna katılımcıların %75’ i okul giderlerini karşılamada yaşanan sorunlar olduğunu, %25’ i ise personel eksikliklerinde yaşanan sorunları ifade etmişlerdir. Cevaplar değerlendirildiğinde okulların genel olarak gününbirlik ihtiyaçlarını karşılamada zorlandıklarını ve zaman zaman da yeterli personel bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin; M5: “*Yaşıyoruz, okulda yapılan onarımların giderlerini karşılayamıyoruz.*” ifadelerinde bulunurken M8: “*Yapılan onarım işlerini personelimiz olmaması nedeniyle işten anlayan velilere yaptırıyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların finansman sorunlarının çözümüne yönelik önerileri Tablo 7’de verilmiştir. Finansman sorunlarının çözümüne yönelik önerilerin kısmi çözümler, bağışlar ve yerel kaynaklar olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 7: Finansman sorunlarının çözümü

Çözüm yöntemi	Cevaplayıcı Kodları	Frekans	Yüzde
Kısmi çözümler	M1, M5, M8, Y1, Y3, Y6	6	75
Bağışlar	M3	1	12,5
Yerel kaynaklar	Y2	1	12,5
Toplam		8	100

Tablo 7 incelendiğinde finansal anlamda sorun yaşayanların çözüm yolları olarak katılımcıların %75’ i kısmi çözümler ürettiklerini, %12,5’ i bağışlarla çözdüğünü, %12,5’ i ise yerel kaynaklar ile çözdüğünü ifade etmiştir. Cevaplar değerlendirildiğinde çözümün genelde veliler yoluyla arandığı ve kısmen çözülebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan M3: “*Yeterli gelmiyor, bağış ve yardım yoluyla çözmeye çalışıyoruz.*” demiş M5 ise: “*Yapılacak onarımları kısmi olarak yaptırmaya çalışıyoruz.*” demiştir.

Finansman sorunlarının eğitim-öğretim süreçlerine etkisine yönelik yönetici cevapları Tablo 8’de gösterilmiştir. Cevap veren yöneticilerin bir kısmı finansman sorununun eğitim-öğretim sürecini etkilediğini belirtirken, bir kısmı ise etkilemediğini ifade etmiştir.

Tablo 8: Finansman sorunlarının eğitim-öğretim süreçlerine etkisi

Finansal sorunların eğitim- öğretime etkisi	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Etkiliyor	M1, M2, M3, Y1, Y2, Y3, Y4, Y6	8	53,3
Etkilemiyor	M4, M5, M6, M7, M8, Y5, Y7	7	46,7
Toplam		15	100

Katılımcıların sekizi (% 53,3) finansmanla ilgili yaşanan sorunların eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediğini ifade ederken, yedisi (% 46,7) finansmanla ilgili olarak yaşanan sorunların eğitim-öğretim sürecine etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Finansman sorunlarından en çok etkilenen hizmetlere ilişkin yönetici cevapları Tablo 9’de verilmiştir. Verilen cevaplara göre en çok etkilenen hizmetler araç-gereç ve donatım ile temizlik ve yemek hizmetlerinin de bulunduğu temel ihtiyaçlardır.

Tablo 9: Finansman sorunlarından en çok etkilenen hizmetler

Etkilenen Hizmetler	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Araç gereçler ve donatım	M1, M2, M3, Y1, Y4, Y6	6	75
Temel ihtiyaçlar (temizlik, yemek vb.)	Y2, Y3	2	25
Toplam		8	100

Tablo 9 incelendiğinde finansman sorunlarından en çok etkilenen hizmetlere katılımcıların %75’ i araç gereçler ve donatım, %25’ i ise temel ihtiyaçlar (temizlik, yemek) cevaplarını vermişlerdir. Cevaplar değerlendirildiğinde finansal sorunların eğitim kalitesini düşürdüğü ve temel ihtiyaçlara yönelik hizmetleri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Y3: “*Yemek ve temizlik sekteye uğruyor ve bu hizmetler aksıyor.*” diyerek temel hizmetlere dikkat çekmiş, yine katılımcılardan Y4 ise: “*Örneğin öğrencilerin çalışmaları için fotokopi çekme konusunda sıkıntı yaşıyoruz.*” diyerek donatım ihtiyaçlarına vurgu yapmıştır.

Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin finansal sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 10'da verilmiştir. Yöneticilerin önerilerinin dört başlık altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 10: Katılımcıların okul öncesi kurumların finansal sorunlarının çözümüne yönelik önerileri

Öneriler	Cevaplayıcı kodları	Frekans	Yüzde
Personel desteği, düzenli ve eşit ödenek	M2,M3,M4,M5, M8,Y4,Y5,Y6,Y7	9	60
Personel desteği ve yeterli aidat	M1, M6, Y2, Y3	4	26,6
Bakanlık tespiti	Y1	1	6,7
Çözüm önerisi yok	M7	1	6,7
Toplam		15	100

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi kurumların finansal sorunlarının çözümüne yönelik önerilerine katılımcıların %60' ı Personel desteği, düzenli ve eşit ödenek, %26,6' sını personel desteği ve yeterli aidat, %6,7' si Bakanlık tespiti ve %6,7' si çözüm önerisi yok cevabını vermişlerdir. Cevaplar değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak yeterli personel olması gerektiği, merkezi bütçeden herkese olmak üzere eşit şekilde ödenek aktarılması gerektiği ve aidat durumundaki sosyo-ekonomik farkları ortadan kaldırmak adına yine devlet desteğine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazıları; Y1: "Bakanlık anaokulları için iller bazında müfettiş gönderip eksiklikleri tespit edip, biran önce kendi önlemlerini kendisi almalıdır." M1: "Personeller eksiksiz şekilde bakanlık tarafından sağlanmalı ve ihtiyaçlara uygun şekilde aidat tutarları belirlenmeli." M2: "Personel istihdamı artırılmalı ve bakanlık okullara öğrenci sayılarına göre düzenli şekilde ödenek göndermelidir. Y7: "Bakanlık bu yıl yaptığı gibi her yıl ödenek göndererek personel ve finans sorunlarına kalıcı çözümler bulabilir." şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Finansal Durum ve Finansal Sorunların Tespitine İlişkin Tartışma Ve Sonuç

Çalışma kapsamında bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının finansman ihtiyacı kamu bütçesinin yanı sıra bağış (okul aile birliği) ve aidatlardan karşılanmaktadır. Aidat ve bağışlar çalışma kapsamındaki okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli finansman kaynaklarından. Okul yöneticilerinin yaklaşık yarısı merkezi bütçeden ayrılan payın okul ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ve finansal sorun yaşadığını belirtmiştir. Devlet ödenekleri genel olarak yetersiz bulunmakla birlikte, özellikle 2022-2023 eğitim öğretim yılında bakanlığın hayata geçirmiş olduğu projeler neticesinde proje dâhilindeki okullara ciddi ölçüde katkı sağlamıştır. Okullar, veli aidatları ve devlet desteğinin yeterli olmadığı durumlarda okul velilerinden hem maddi olarak, hem de yapabilecekleri işleri yapmalarını talep ederek destek almayı tercih etmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumları genelinde bir değerlendirme yapıldığında ise uzun yıllardır süregelen maddi problemlerin, son yılda projelere dâhil edilen okullarda yeterli devlet desteği sağlanması neticesinde çözülme noktasına geldiği, projelere dâhil edilmeyen okullarda ise benzer problemlerin yaşanmaya devam edildiği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin finansmanı ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Saklan ve Erginer, 2016), öğretmenlerin tamamının velilerden aidat topladığı ve öğretmenlerin en çok belirttiği bütçe dışı kaynağın okul-aile birliği aidatı olduğunu belirtmişlerdir. 2006 yılında toplanan 17. Milli Eğitim Şurası'nda, okul öncesi eğitim için genel bütçeden daha fazla pay ayrılması önerilirken, özel sektörün de okul öncesi eğitim kurumları açma konusunda teşvik edilmesi önerilmektedir (MEB, 2006). Erden (2019), devlet bütçesinden MEB'e ayrılan kaynağın artan eğitim talebinin yanı sıra eğitimin niteliğini artırmada yetersiz olduğunu, bu durumun ise okul yöneticilerini girişimcilik, iletişim ve ikna becerilerini kullanarak yakın çevrenin ekonomik desteğini sağlamak suretiyle alternatif kaynak arayışına yönelttiğini ifade etmektedir. Görüşülen okul yöneticilerinin beyanları da bu hususu destekler niteliktedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında genel olarak finansal sorunların yaşandığı, yaşamayan okulların da veli aidat tutarlarının giderleri karşılamak için yeterli düzeyde ve düzenli olduğu tespit edilmiştir. Finansal sorunlar yaşanan okullarda, en çok okulun genel giderlerini karşılamada sorunlar yaşandığı ve bununla birlikte yeterli personele sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okulların bu sorunları kısmi düzeyde yerel olarak çözmeye çalıştıkları, bağışlar ve belediyeler gibi yerel kaynakların desteklerinin de kısmi olarak alındığı görülmüştür. Okullardan finansal problem yaşamayanların eğitim-öğretim süreçlerinde genel olarak herhangi bir olumsuzluk yaşanmadığı, finansal problem yaşayanların ise eğitim-öğretim süreçlerinin buna paralel olarak olumsuz etkilendiği görülmüştür. En çok aksayan hizmetlerin ise, okulun genel donatım ihtiyaçları ve eğitime yönelik malzemelerin eksikliği ile birlikte temel ihtiyaçlara yönelik olan temizlik ve yemek hizmetleri olduğu anlaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin görüşleri dikkate alındığında, okullara yönelik olarak personel sayılarının artması gerektiği, devlet bütçesinden yapılan ödenek desteklerinin tüm okullara düzenli ve eşit şekilde ulaşması gerektiği, veli aidat desteğinin özellikle aile katılımı noktasında devam etmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Ana kaynağın ise özellikle veli aidatlarında yaşanan bölgesel farklılıklardan etkilenmemek adına devletin bütçe desteğinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Finansal Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okul öncesi eğitim kurumlarında finansal durumun iyileştirilmesine yönelik olarak özellikle veli aidat tutarlarının bölgelerin sosyo-ekonomik durumundan ciddi ölçüde etkilenmesi ve ülke genelinde eşit uygulanmasının zor olması nedeniyle devlet desteğinin daha fazla ön plana çıkarılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Projelere dâhil edilen okul sayılarının artırılarak nihai sonuçta tüm okullara ulaşması sağlanarak eşit ve adil şekilde devlet bütçesinden yararlanmaları sağlanmalı ve buna paralel olarak da ülkemizin her noktasında okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artmasına destek olunmalıdır.

Genel olarak küçük yaşta çocukların eğitiminde donatım, eğitsel malzeme ve temel ihtiyaçların karşılanması, eğitim-öğretim süreçlerinde ciddi öneme sahip olduğundan okul öncesi eğitim kurumlarındaki finansal sorunların eğitim-öğretim süreçlerine etkisi yüksek oranda olmakta ve bu sorunlar direkt olarak eğitim-öğretim sürecine etki etmektedir. Bu nedenle özellikle bu yaş kademelerinde finansal sorunların minimuma indirilmesi hem çocukların sağlıklı bir gelişim göstermesi hem de eğitim hayatlarının ilk adımı olan okul öncesi eğitimin genel kalitesinin artması ve buna bağlı olarak üst eğitim kurumlarına daha iyi yetişmiş öğrenciler hazırlanması açısından son derece önemlidir.

Finansal sorunlara yönelik çözümlerin okul düzeyinde yetersiz kalmasından dolayı en etkili çözümün devlet desteği olduğu görülmüştür. Bu nedenle özellikle 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki okul öncesi eğitimde 10.000 okul projesinin okullara son derece olumlu olarak yansıdığı ve bu projenin tüm okullara yayılmasının okul öncesi eğitim kurumlarına ciddi katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca yine bakanlık düzeyinde proje kapsamında sürdürülen beslenme desteğinin de yine bakanlık kanalıyla ile tüm okul öncesi eğitim öğrencilerine ulaştırılacak olmasının da çocukların temel gelişimlerine yönelik ciddi fayda sağlayacağı ve okullarımızın eğitim kalitesi artıracığı düşünülmektedir. Akdeniz Bölgesinin bir ilinde gerçekleştirilen bu çalışmanın ülkemizin farklı bölgelerinde daha geniş kapsamlı olarak tekrarlanması ilgili konuda daha geniş bir perspektif oluşturmaya da imkân sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul Öncesi Eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. Genel görünümü: Okul yöneticileri bağlamında bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimin genel görünümü: Okul yöneticileri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 333-366.
- Devocioğlu, H. (2022). *Türkiye’de eğitim finansmanı politikaları* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erdem, A. R. (2019). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların finansmanı (798-805). *International Human and Civilization Congress from Past to Future Full Text Book*, INES 17-21 Nisan 2019
- Eroğlu, Ö. ve Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’ de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.
- Gümüş, E. , & Şişman, M. (2012). Eğitimin maliyeti ve finansmanı. E. Gümüş, & M. Şişman içinde, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması (s. 71-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Hoşgörür, V. , & Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetim sorunu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Howell, P. L. , & Miller, B. B. (1997). Sources of funding schools. *The Future of Children*, 7(3), 39-50.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Kaynak: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>_ Erişim tarihi: 28 Ekim 2022
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). Şura Kararları, 6. Milli Eğitim Şurası-2006, Kaynak: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12>_ Erişim tarihi: 02.01.2023
- Özer, M. , Gençoğlu, C. ve Suna, H. E. (2021).Okul öncesi eğitimin eşitsizlikleri azaltmadaki rolü ve Türkiye’de gelişimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1),356-370
- Saklan, E. ve Erginer, A. (2016), Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin politika ve finansman uygulamaları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (2), 15-44
- Sarpkaya Y. ve Yılmaz T. (2016). Eğitim ekonomisi eleştirel bir yaklaşım (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Subaşı, M. ve Okumuş, K.(2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2),419-426

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışmaların Betimsel Analizi

Descriptive Analysis of Conflicts Experienced by Teachers

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşadığı çatışmaların betimsel olarak incelenmesidir. Betimsel analiz literatürde yer alan çatışma kavramına ilişkin tanımlamalar esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve politikacılara fayda sağlayacaktır. Araştırma anket yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Anketler, hem nicel hem de nitel ölçümler ve analizler yapmak için kullanılabilen bir araçtır. Araştırmaya toplam 140 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 94'ü kadın, 46'sı erkek, 26'sı 22-30 yaş aralığında, 75'i 31-45 yaş aralığında, 39'u ise 45 yaşın üzerinde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'i bekar iken 122'si evlidir. 48 öğretmen ilkökul kademesinde, 54 öğretmen ortaokul kademesinde, 32 öğretmen lise kademesinde, 6 öğretmen ise diğer eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin çatışma yaşama sıklığının belirlenmesi, en sık çatışmayı kiminle yaşadığı, çatışmaların sınıflandırılması, çatışma çözme stratejileri ve mesleki motivasyonunun bu durumdan ne yönde etkilendiği başlıkları araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çatışmaların öğretmenler tarafından genel olarak olumsuz algılandığı ve büyük bir bölümünün okul yönetimleri ile yaşandığı, aynı zamanda okullarda çatışma sıklığı oldukça yüksek olduğu ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü belirlenmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların gerekçeleri analiz edilmesi ve önleyici politikalar geliştirilmesi, öğrenci velilerinin öğretmenlerin mesleki sınırlarını işgal edici yaklaşımlarının engellenmesinin sağlanması, öğretmenlerin profesyonelleşmesinin desteklenmesi ve yasal olarak güçlü bir zemin kazandırılması öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Öğretmen, Çatışma, Betimsel Analiz

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the conflicts experienced by teachers descriptively, based on the definitions of the conflict concept in the literature. The research will be useful for teachers, educational administrators, and politicians. The research was carried out using a survey method, which is a tool that can be used for both quantitative and qualitative measurements and analyses. A total of 140 teachers participated in the research, of whom 94 were female, 46 were male, 26 were in the age range of 22-30, 75 were in the age range of 31-45, and 39 were over 45 years old. Of the participating teachers, 18 were single and 122 were married. 48 teachers work in primary schools, 54 teachers work in middle schools, 32 teachers work in high schools, and 6 teachers work in other educational institutions. The findings of the research are determined by determining the frequency of conflict experienced by teachers, with whom the conflict is most commonly experienced, classification of conflicts, conflict resolution strategies, and how professional motivation is affected by this situation. As a result of the research, it was found that conflicts are generally perceived negatively by teachers and that the majority of them are experienced with school administrations. At the same time, it was determined that the frequency of conflicts in schools is quite high and that it reduces teachers' motivation. It is recommended that the reasons for conflicts between school administrations and teachers be analyzed and preventive policies be developed, parental approaches that invade teachers' professional boundaries be prevented, teachers' professionalization be supported and strengthened legally.

Keywords: Primary School, Teacher, Conflict, Descriptive Analysis

GİRİŞ


Çatışma, organizasyonel hayatta ve sosyal hayatta olağan bir olay olarak kaçınılmaz bir gerçektir. İnsan ilişkilerinin var olduğu her durumda çatışma kaçınılmaz bir gerçek olduğundan, modern organizasyonların ve liderlerin çatışmayı lehlerine çevirmeyi ve organizasyonel hedeflerini gerçekleştirmek için çatışmayı yönetmeyi öğrenmeleri önemli görevleri arasındadır (Karip, 2013). Organizasyonlardaki çatışmalar çeşitli boyutlarda ortaya çıkar. Bu çatışmalar, organizasyonların hedefleri ve amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde yönetilmelidir. Çatışma yönetimi, yöneticilerin öncelikli sorumluluğudur ve bu görev yöneticiden önemli bir zaman ve enerji gerektirir. Organizasyondaki bireyler farklı hedefler, istekler ve beklentilerle bir araya gelir. Yöneticilerin görevi, hem bireyleri hem de organizasyon içindeki değişkenleri organizasyonun hedefleri çerçevesinde birleştirmektir. Bugün organizasyonel çatışmalar birçok şekilde ortaya çıkabilir. Klasik yönetim çatışmayı kaçınılacak bir durum olarak görürken, modern yaklaşım, çatışmanın iyi yönetilmesi durumunda organizasyonu yenileyen ve organizasyona fayda sağlayan bir durum olarak görür. Organizasyonel yöneticilerin görevi, çatışmadan kaynaklanabilecek olumsuz durumları en aza indirerek organizasyona en fazla faydayı sağlayacak şekilde çatışmayı yönetmektir.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye, 0009-0004-6421-6166

² Öğretmen, MEB, İstanbul/ Türkiye, 0009-0002-2890-969X

³ Öğretmen, MEB, İstanbul/ Türkiye, 0009-0004-5793-7010

Gamze Güven Özkan ¹ 

Necla Çelik ² 

Ayça Boyacı ³ 

How to Cite This Article

Güven Özkan, G., Çelik, N. & Boyacı, A. (2023). "Öğretmenlerin Yaşadığı Çatışmaların Betimsel Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6297-6304. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68904>

Arrival: 15 February 2023

Published: 28 March 2023

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

Çünkü iyi yönetilmeyen çatışmalar gelecekte hem yönetim hem de performans üzerinde olumsuz etkilere sahip olacaktır (Şimşek, 2002).

Öğretmenler birbirlerinden farklı bilgi, beceri ve kişiliklere sahiptir. Farklılıklara sahip öğretmenlerin organizasyonel hedefleri uyumlu bir şekilde yerine getirmeleri için bu farklılıklarla uyumlu çalışmalarını sağlayacak okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Aydoğan & Kaya, 2010). Öğretmenlerin farklı beklenti ve isteklere sahip olması, okul ortamlarında çatışmaların kaçınılmaz olmasına neden olur. Farklı özelliklere sahip insanların bulunduğu organizasyonlarda çatışmanın olmamasının iletişimin zayıf olduğunu gösterdiğini savunan Karip (2010), çatışmayı olumsuz bir şekilde algılamamanın doğru olmadığını ve çatışmanın organizasyonların gelişimi için önemli fırsatlar barındırdığını belirtmiştir.

Çatışmaları kendi hallerine bırakmak veya etkili bir şekilde yönetmemek, örgütün verimliliğini azaltır ve çatışmanın olumlu yönetimi, örgütün motivasyonunu olumsuz etkiler. Bu nedenle ortaya çıkan çatışmaları görmezden gelmek yerine varlığını kabul etmek, yapıcı ve fırsat kaynağı olarak değerlendirmek gerekir (Sökmen & Yazıcıoğlu, 2005). Okul ortamındaki anlaşmazlık durumunda yöneticiler korkmak yerine, bunları fırsat olarak değerlendirmek için yollar bulmalıdır. Okul yöneticisi, insan kaynaklarıyla elindeki fırsatları birleştirmeli; yönetim becerilerini de ekleyerek çatışma durumlarında alternatifler oluşturmalıdır.

Okul yöneticileri, çatışmaları analiz ederek nedenlerini ortaya çıkarmalıdır. Okullardaki çatışmaları çözerken, okul yöneticileri demokratik bir ortam sağlamalı ve tüm çatışmaları bu sürece dahil etmeye çalışmalıdır. Çatışma yönetiminde, tüm öğretmenlerin okul için değerli olduğu algısı öğretmenlere hissettirilmeli ve adil bir tutum sergilenmelidir. Okul yöneticileri çatışmalarda taraflı bir tutum benimselerse, okuldaki çatışmaları daha da artırabilir ve okul ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olabilirler (Odabaşoğlu, 2013). Çatışmaların nedenleri, çalışanların bir arada olduğu ve okulun amaçları için sürekli iletişim halinde olduğu okullarda da farklılık gösterir. Okulun çevresi, okul iklimi, okul kültürü, okul müdürünün tutumu ve davranışı, kullanılan ödül sistemi, kullanılan iletişim kanalları ve okul içinde kullanılan kaynakların dağıtımı gibi birçok neden sıralanabilir (Karip, 2013). Özellikle eğitim kurumlarında bilimsel ve teknolojik gelişmelere karşı öğretmenlerin müfredatlar, öğrenme yaklaşımları, değerlendirme ve değerlendirme yaklaşımları gibi yeniliklere karşı direnç göstermeleri ve teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi yenilikler, çatışmalara neden olabilir.

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan birçok çalışma literatürde mevcuttur (İnandı, Tunç & Gündüz, 2013; Savran, 2009; Şahan, 2006; Şahin & Örselli, 2010; Türnüklü & Şahin, 2004). Fakat öğretmenlerin çatışma yaşama sıklığı, kimlerle çatışma yaşandığı, öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin çatışma durumlarının anlaşılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin çatışma yaşama sıklığının belirlenmesi, en sık çatışmayı kiminle yaşadığı, çatışmaların sınıflandırılması, çatışma çözme stratejileri ve mesleki motivasyonunun bu durumdan ne yönde etkilendiği okulların mevcut durumunun anlaşılmasını sağlayacaktır. Sonuç ve öneriler bölümünde betimsel olarak elde edilen bilgiler tartışılarak önerilerde bulunulacaktır. Araştırmanın sonuçları ile öğretmen ve okul yöneticilerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çatışma

Çatışma kavramı, uyumsuzluk, birbirinden farklı düşünme ve anlaşamama gibi sözcüklerle ifade edilir (Varoğlu, 2013). Bireyler arasındaki iletişim doğasına göre çatışmaları değerlendirdiğimizde, onu pozitif veya negatif bir durum olarak tanımlamak yerine, çatışma durumunu objektif bir şekilde değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü çatışma, hayatımızda var olan normal ve kaçınılmaz bir süreci ifade eder. Çatışmanın yokluğu genellikle işlevsel olmayan bir durumu işaret eder (Johnson & Johnson, 2017; Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002).

Çatışma kavramı ilk olarak Mary Parker Follet tarafından kullanılmıştır. Mary Parker Follet çatışma kavramını negatif bir bakış açısı ve anlaşmazlıklar olarak tanımlamıştır. Çatışma bireyler ve gruplar arasındaki anlaşmazlıklardır (Rahim, 2001). Çatışmanın bir etkileşim süreci olduğu belirtilmiştir (Gümüşeli, 1993). Robbins ve Judge (2017) ise çatışma kavramını, organizasyondaki bireylerin veya grupların hedeflerine ulaşmak için diğer tarafı engelleyen bir durum olarak tanımlamışlardır. Karip (2013) çatışmayı, beynimizde yer kaplayan negatif deneyimler, kin ve olumsuz düşüncelerle ilişkilendirmiştir.

Çatışmanın Ortaya Çıkış Sebepleri

Çatışma, sosyal veya bireysel tarafın şu durumlardan biriyle karşılaştığında ortaya çıkabilir:

1. Bir kişiden veya örgütten, kendi çıkarlarına, ihtiyaçlarına ve amaçlarına aykırı bir faaliyet yürütmesini talep etmek.

2. Başka bir birey veya grubun tercihlerinin uygulanmasını engelleyecek veya bunlara karşı olacak bir davranış tercihinin sahip olmak.
3. Birden fazla tarafın, ihtiyaçlarını karşılayamayan sınırlı bir kaynağı kullanma isteği.
4. Ortak bir sosyal veya örgütsel alanda bulunan tarafların değerleri, tutumları, becerileri ve hedefleri ile diğerlerinininkiler arasındaki uyumsuzluk.
5. Ortak eylemlerde diğerlerinden farklı davranışlar sergilemek.
6. Tarafların bir görevi, eylemi veya işlevi yerine getirirken diğerlerinin eylemlerine ve hareketlerine bağlı olması (Karip 2013).

Çatışmanın ortaya çıkması için tarafların herhangi bir çatışma deneyimlemesi veya farkına varması öncesinde eşik yoğunluk seviyesinin aşılması gereklidir. Başka bir deyişle, uyumsuzluklar, anlaşmazlıklar veya farklılıklar, taraflar çatışma yaşamadan önce yeterince ciddi olmalıdır. Bireyler arasında çatışma farkındalığı veya tolerans eşiklerinde farklılıklar vardır. Bu nedenle, benzer durumlarda, bazı insanlar diğerlerinden daha erken bir çatışmaya dahil olabilirler (Rahim, 2001).

Çatışmanın Sınıflandırılması

Çatışmaların sınıflandırılması şekil 1’de sunulduğu gibi aktarılabilir.

Çatışmanın Örgütlere Etkileri Açısından Sınıflandırma (Ceylan, Ergün ve Alpkın, 2000).	a. Fonksiyonel Çatışma b. Fonksiyonel Olmayan Çatışma
Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Sınıflandırma (Koçel, 1984).	a. Potansiyel Çatışma b. Hissedilen Çatışma c. Algılanan Çatışma d. Açık Çatışma
Çatışmanın Kaynağına Göre Sınıflandırılması (Rahim, 2001).	a. Duygusal Çatışma b. Asli Çatışma c. Çıkar Çatışması d. Değerler Çatışması e. Hedef Çatışması f. Misilleme Çatışması g. Yanlış Yönlendirilmiş Çatışma h. Yeri Değiştirilmiş Çatışma
Çatışmanın Analizin Düzeyine Göre Sınıflandırılması (Rahim, 2001).	a. Kişisel İçi Çatışma b. Kişiler Arası Çatışma c. Grup İçi Çatışma d. Gruplar Arası Çatışma

Şekil 1. Çatışmanın Sınıflandırılması (Kaya, 2022)

Çatışma Çözme Stratejileri

Örgüt ve yönetim teorileri, ortaya çıkan çatışmaların yönetimi için farklı stratejiler önermektedir. Geleneksel teorilere göre çatışma çözümü ve yönetimi otoriterdir, yöneticilerin yetkilendirilmesi ve müzakere yapılmasıyla soruna bir çözüm bulmak faydalı olacaktır. Davranışsal teorilere göre ise tarafları yüz yüze getirerek çatışmanın yönetimi mümkün olabilir (Başaran 2004).

Bütünleştirici Yaklaşım: İşbirlikçi yaklaşım olarak da tanımlanabilir. Çatışmanın taraflarının kendi istekleri kadar diğer tarafın isteklerine de mümkün olduğunca saygı göstererek, çatışma sürecinde hem kendisi hem de çatışmalı taraf yoğun bir şekilde ilgili olursa ve farklı yollar arayarak her iki taraf için etkili çözümler bulmaya çalışırsa, bütünleştirici bir yaklaşımla çatışma durumunu çözmeye çalıştığını gösterir (Yürür 2009). İki tarafın da tatmin edebileceği bir çözüm arandığı için kazan-kazan anlayışının benimsendiği bir yaklaşım olarak da bilinir (Öztaş ve Akın 2009).

Uzlaşmacı Yaklaşım: İyiliksever, uyumlu bir yaklaşım olarak da düşünebiliriz. Kendi beklentilerinden çok diğer tarafın beklentilerine çok daha yüksek bir ilgi gösterir. Kendi çıkarlarına düşük ilgi, uyum yoluyla çatışmayı çözmeye çalıştığını gösterir. Kazan-kaybet stratejisi olarak da ifade edilebilir (Ünver 2002). Kısa vadeli hedefler yerine, uzun vadeli işbirliği ve faydalı planlar ön plana çıkar. Örgütlerde geçici bir etkiye sahip olduğu için kaçınma yaklaşımına benzer. Türkiye’de ilişkilerin devamının önem kazandığı durumlarda, taraflardan biri uzlaşmacı davranış sergiler (Karip 2013).

Ödün Verme Yaklaşımı: Bu, çatışma yönetim stilleri arasında ödün verme yaklaşımını kullanan bireylerin kendilerine verdiği önemin yüksek olduğunu ifade eder. Bu çatışma durumunda, çatışmaya müdahale edecek birey tek taraflı bir tavır sergiler. Bu durumda, diğer tarafın istekleri ön plana çıkarılır ve herhangi bir olay karşısında da

bu istekler bastırılır. Bu çatışma çözüm yaklaşımı, organizasyon için hem olumlu hem de olumsuz yönleri içerir çünkü iletişimi bozamaz ve bir tarafın çıkar ve ihtiyaçlarını dikkate almaz (Özkalp & Kirel, 2005). Bu durum aynı zamanda uyum sağlama olarak ifade edilir ve örgütlerdeki çatışmaları çözmek için diplomatik bir dil kullanılan bir yöntem olarak ortaya çıkar. Bu çatışmalar için, yönetici kendi çözümünü dayatmak yerine diğer tarafları uzlaştırmayı tercih eder (Şimşek, 2007).

Hükmetme Yaklaşımı: Örgütlerde yaşanan çatışmalarda, bireyin kendine verdiği önemin yüksek olduğu ve diğerine verdiği önemin düşük olduğu durumlarda izlenen yol olarak tanımlanır. Bu yönetim stili, daha çok baskı, yani zorlama içerir. Bu yönetim stiliyle, diğer tarafa yasal olarak verilen yetkiyi kullanarak kendi isteklerini kabul ettirmek mümkündür. Genellikle hızlı çatışmaların çözümünde veya çatışan tarafların uzlaşmak istemediği durumlarda bu yaklaşım kullanılır. Çatışmalarda sürekli olarak baskın stil kullanmak, örgüt içinde motivasyonu olumsuz etkiler ve örgüt kültürünü bozar (Özkalp & Kirel, 2005).

Kaçınma Yaklaşımı: Kişi çatışma olmadığı gibi davranır, çatışmanın tarafı haline açıkça gelmez ve doğrudan müdahale etmek istemez. Kaçınma stratejisi kısa vadede olumlu olmasına rağmen, uzun vadede örgütün etkililiğini olumsuz etkileyecek sonuçlara neden olacaktır. Ancak, çatışmanın önemli olmadığı durumlarda, gereksiz yere zaman ve enerji harcanmasına veya çatışma için gerekli ve uygun koşulların olmadığı durumlarda kaçınma stratejisi kullanılabilir (Özen & Aktan, 2010).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma öğretmenlerin yaşadıkları çatışma durumlarının anlaşılması adına anket yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Anketler, hem nicel hem de nitel ölçümler ve analizler yapmak için kullanılabilen bir araçtır. Anketler yoluyla, yatırım, üretim, gelir, ücret, maaş, hane halkı, işletme, maaş gibi nicel bağlantıların yanı sıra zeka, hoşgörü, vatanseverlik, beklenti, stres, mobing gibi nitel özellikler de ölçülebilir. Anketler ayrıca, gelir dağılımı, yoksulluk, insan hakları, kadın ve çocuk hakları, demokrasi, adalet, ayrıcalıklar gibi bireysel ve toplumsal davranışlar ve tutumlarla ilgili konularda yapılandırılmış sorular içerebilir. Bu tür anketler, davranışları ve tutumları ölçmek ve değerlendirmek için önemli bir araçtır. Anketler, hem akademik hem de ticari amaçlar için kullanılabilir. Akademik çalışmalar, kamu politikaları ve pazar araştırmaları gibi birçok alanda anketler yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, anketlerin doğru bir şekilde tasarlanması ve uygulanması önemlidir, aksi takdirde yanıltıcı sonuçlar elde edilebilir (Arıkan, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak maksimum örnekleme ile yüksek sayıda öğretmen katılımı hedeflenmiştir. Araştırma örnekleme ilişkin bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Özellikler

		N	%
CINSİYET	Erkek	46	32,86%
	Kadın	94	67,14%
YAŞ	22-30	26	18,57%
	31-45	75	53,57%
	45+	39	27,86%
MEDENİ HAL	Bekar	18	12,86%
	Evli	122	87,14%
OKUL TÜRÜ	İlkokullar	48	34,29%
	Ortaokullar	54	38,57%
	Liseler	32	22,86%
	Diğer	6	4,29%
TOPLAM		140	100,00%

Araştırmaya toplam 140 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 94'ü kadın, 46'sı erkek, 26'sı 22-30 yaş aralığında, 75'i 31-45 yaş aralığında, 39'u ise 45 yaşın üzerinde bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'i bekar iken 122'si evlidir. 48 öğretmen ilkököl kademesinde, 54 öğretmen ortaokul kademesinde, 32 öğretmen lise kademesinde, 6 öğretmen ise diğer eğitim kurumlarında çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından literatür taramasına dayalı biçimde oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi adına 30 kişi ile örnek uygulama gerçekleştirilmiştir. Maddelerin anlaşılır ve kapsamlı

olduğunun belirlenmesi üzerine anket kullanılmaya uygun bulunmuştur. Anketle beraber katılımcıların kişisel bilgilerini ölçmek adına sorular eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Anketler online ortamda öğretmenlere ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz verilerin dağılımlarının incelenmesi ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz türüdür (Akbulut, 2012). Verilerin analizinde sırasıyla aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.

- ✓ Örnek uygulaması gerçekleştirilen anket online ortama taşınmıştır.
- ✓ Gönüllülük ilkesine dayalı olarak ankete katılım sağlanmıştır.
- ✓ Elde edilen yanıtlar ofis programlarına aktarılmıştır.
- ✓ Verilerin frekans ve yüzde çözümlenmesi ofis programları ile gerçekleştirilmiştir.
- ✓ Araştırmacılar yapılan analizin doğruluğu ayrı ayrı kontrol etmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla çatışma yaşanan kişi, çatışma sıklığı, çatışmanın sınıflandırılması, çatışma çözme yöntemleri ve mesleki motivasyona etkisi belirtilecektir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sıklıkla çatışma yaşadığı kişiler

Kişi	N	%
Veli	46	32,86%
Öğretmen	12	8,57%
Okul İdaresi	67	47,86%
Öğrenci	15	10,71%

Öğretmenler en sık okul idaresi ile çatışma yaşadığını ifade etmiştir (%47,86). Sonrasında en sık çatışma yaşanan grup öğrenci velileri olmuştur. Öğrenciler ve meslektaşları ile sık çatışma yaşadığını belirten öğretmenler de mevcuttur.

Tablo 3. Öğretmenlerin çatışma yaşama sıklığı

Sıklık	N	%
Haftada 1 den fazla	11	7,86%
Haftada 1 defa	34	24,29%
İki haftada 1 defa	38	27,14%
Ayda 1 defa	47	33,57%
Yılda 1 veya hiç	10	7,14%

Öğretmenlerin çatışma sıklığı sırasıyla ayda bir, iki haftada bir, haftada bir, haftada bir defadan fazla ve yılda bir veya hiç çatışma yaşanmadığı şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin yaşadığı çatışmaların sınıflandırılması

Sınıflandırma	N	%
Fonksiyonel	52	37,14%
Fonksiyonel Değil	88	62,86%
Duygusal Çatışma	38	27,14%
Asli Çatışma	54	38,57%
Çıkar Çatışması	16	11,43%
Değerler Çatışması	6	4,29%
Hedef Çatışması	4	2,86%
Misilleme Çatışması	2	1,43%
Yanlış Yönlendirilmiş Çatışma	6	4,29%
Yeri Değiştirilmiş Çatışma	14	10,00%

Öğretmenler yaşadıkları çatışmaları %62,86 oranında fonksiyonel değil şeklinde ifade etmiştir. Yaşanan çatışmaların büyük oranda okul idaresi ile yaşanmasına paralel olarak asli çatışmalar %38,57 oranında ilk sırada bulunmuştur. Duygusal çatışmalar ise bir sonraki çatışma sınıflaması olarak belirlenmiştir. %1,43 ile en az sayıda işaretlenen çatışma sınıflaması ise misilleme çatışması olmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin çatışma çözme yöntemleri

Çözüm Yöntemi	N	%
Bütünleştirici	28	20,00%
Uzlaştırıcı	45	32,14%
Uyma	38	27,14%
Hükmetme	21	15,00%
Kaçınma	8	5,71%

Öğretmenlerin büyük oranda uzlaştırıcı yaklaşımı tercih ettiği (%32,14), uyma yaklaşımı ve bütünleştirici yaklaşımın da sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Kaçınma yaklaşımı çok tercih edilmemektedir.

Tablo 6. Çatışmaların öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisi

Motivasyona Etkisi	N	%
Motivasyonumu artırıyor	13	9,29%
Motivasyonumu etkilemiyor	24	17,14%
Motivasyonumu düşürüyor	103	73,57%

Öğretmenler %73,57 oranında çatışmaların mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Motivasyonunu artırdığını ifade eden öğretmen sayısı ise 13 olarak belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin sıklıkla okul idareleri ile çatışma yaşadığını göstermektedir. Bu sonuç litaretürde yer alan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Okul idareleri, öğretmenlerin zaman yönetimi üzerinde büyük yetkiye sahiptir. Ders planlamaları başta olmak üzere, önemli günlerin kutlama programları, nöbetler, kurul ve komisyon üyelikleri okul yönetimince dağıtılmaktadır. Burada görev çatışmaları meydana gelebilmekte ve öğretmenler talepler ile okul idaresine başvurabilmektedir. Doğal sonucu olarak da çatışma ortaya çıkmaktadır. Veli çatışmaları ikinci sırada bulunmuştur. Veliler günümüzde okulun bir parçası olarak kabul görmeye başlamıştır. Çocuklarının birçok ihtiyacına dönük olarak öğretmenlerle iletişim kurma imkanını oldukça artırmıştır. Öğretmenlerin statüsünün erişilebilir olmasıyla veli öğretmen çatışmaları da oldukça sık görülmeye başlanmıştır. Bu durum öğretmenlerin çalışma alanını daraltabilen bir durum olarak görülmektedir. Öğrenci ve meslektaşlar ile yaşanan çatışmalar ise daha az görülmektedir. Burada çatışma olarak nitelenen durumların etkisinin bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğretmenler öğrencileri ile çatışma durumları yaşasa dahi bunu hızlıca çözüme kavuşturmaktadır. O sebeple yaşanan olaylar öğretmenlerin aklında çatışma olarak yer etmemektedir. Aynı durum meslektaşlar için de geçerlidir. Öğretmenler birçok zaman mesleki konularda çatışma yaşamaktadır. Fakat akademik bir bilgi alışverişi yaşanması ile konu kapanmaktadır. Elde edilen bu sonuç bu bağlamda açıklanabilir.

Çatışma sıklığına bakıldığında ayda bir, haftada bir seçenekleri en sık verilen yanıt olmuştur. Öğretmenlerin bu seçenekleri işaretlemesi okullarda çatışma durumunun sürekliliğini göstermektedir. Eğitimin insan merkezli bir yapıdan oluşması bu durumun ana sebebi olarak ifade edilebilir. Çatışma yaşamadığını veya yılda bir defa yaşadığını belirten öğretmen sayısı oldukça azdır. Bu durum öğretmenlerin deneyimleri veya karakter yapıları ile açıklanabilir fakat bu çalışma bu tür bir bilgi içermemektedir.

Çatışmaların sınıflandırılmasına baktığımızda öğretmenler çatışmaları daha büyük oranda fonksiyonel bulmamaktadır. Yaşadıkları çatışmaların daha çok okul idaresi ve velilerle yaşandığı düşünülürse çatışmaların sonuçlanmadığı veya öğretmenin aleyhine sonuçlandığı ifade edilebilir. Çatışmaları fonksiyonel bulan öğretmen sayısı da azımsanmayacak seviyededir. Çatışmaları doğru analiz edebilmek büyük oranda süreçten fayda alınarak çıkılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple bu yanıtı veren öğretmenlerin çatışmaları tüm boyutlarıyla değerlendirdiği ifade edilebilir. En sık görülen sınıflandırma asli çatışma olmuştur. Asli çatışma mesleki tanımlama doğrultusunda yaşanan çatışma olarak ifade edilebilir. Okul idaresinin görev dağıtımında adaletsiz uygulamalar sergilemesi, öğretmenlerin talebini doğru yönetememesi, velilerin öğretmenlerin mesleki sınırlarına müdahalede bulunması bu yanıtın gerekçeleri olarak sıralanabilir. Duygusal çatışma ise iletişim problemlerini, yanlış algılamaları ve duygusal etkinin büyük olması ile açıklanabilir. Burada profesyonellik anlamında problem yaşandığı savunulabilir.

Öğretmenler çatışma yöntemi olarak sıklıkla uzlaştırmayı seçtiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleği bireysellikle yürütülen bir meslek değildir. Çok fazla paydaşı vardır. Bu paydaşlar arasında etkileşim problemlerinin yaşanması yıkıcı sonuçlar ve sürdürülemez durumlar ortaya çıkarabilir. Öğretmenler bunun bilincinde olarak uzlaşma yöntemi ile bu bağı korumaya çalışmaktadır. Uyma davranışını ise gerek veli yönlendirmeleri sonrası velinin öğretmene uyması veya öğretmenin okul idaresinin kararına uyması şeklinde açıklamak doğru olabilir. Öğrenci velisi öğrencisinin sınıf değişikliğini çok büyük olumsuzluklar dışında talep etmemektedir. Öğretmenler ile öğrencinin ders birlikteliğinin sürmesinden hareketle veli öğretmenin yönlendirmelerine uyum göstermek zorunda kalmaktadır. Benzer durum öğretmenin okul idaresine karşı tavrında bulunabilir. Öğretmenler özellikle hayat düzenlerini çalıştıkları okullara göre kurmaktadır. Eşlerinin işleri, çocuklarının okulları bu şekilde şekillenmektedir. Okul idaresi ile anlaşmazlık yaşamamak kurulan hayat düzeninin bozulmaması için bir yöntemdir. Okul idaresi öğretmenin çalışma hayatını doğrudan değiştirecek bir yetkiyi taşımaya dahi yapacağı uygulamalar ile öğretmenin iş motivasyonunu yıpratabilecektir. İş huzurunun bozulması ile öğretmen zorunlu bir tercihte bulunabilecektir.

Çatışmaların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına etkisine bakıldığında, öğretmenler çok büyük oranda motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Burada yaşanan çatışmaların nedenlerinin ve sonuçlarının

iyi analiz edilmesi gerekir. Öğretmenler kendileri içim oldukça anlamsız sebepler ile kendilerini çatışmaların içinde bulabilir. Dünya görüşleri ile uyuşmayan, karakterleri ile örtüşürmedikleri konular karşlarına çatışma konusu olarak çıkabilir. Yaşadıkları çatışmaların bir bölümü kendi mağduriyetleri ile ilgili olabilir. Öğrenci velilerinin çok fazla mesleki sınırlarına dahil olmaları yine bu düşüncenin bir gerekçesi olabilir. Öğretmenlerin yasal statüleri çok fazla koruma sağlamamaktadır. Sınıf içerisinde dahi belirli kurallar dahilinde mesleklerini sürdürmeleri gerekmektedir. Özerk bir mesleki yapılarının olmaması öğretmenleri müdahalelere açık bırakmaktadır. Bir diğer durum ise öğretmenlik mesleğinin yeterince profesyonel sürdürülüp sürdürülmediğidir. Profesyonellik anlamında yaşanan eksiklikler, çatışmaların detaylı analizini yapmak adına yetersizlik yaratmaktadır. Öğretmen yaşadığı çatışmayı çok boyutlu düşünmediğinde yalnızca yıpratıcı bir deneyim olarak adlandırmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin kimi zaman duygusallıktan ayrılmadığı ve çatışmalar sonucu bunu kişiliğiyle özdeşleştirebildiği savunulabilir.

Sonuç olarak çatışmaların öğretmenler tarafından genel olarak olumsuz algılandığı ve büyük bir bölümünün okul yönetimleri ile yaşandığı görülmüştür. Aynı zamanda okullarda çatışma sıklığı oldukça yüksektir ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Bu bağlamda bazı öneriler sıralanabilir.

- ✓ Okul yönetimi ve öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların gerekçeleri analiz edilmesi ve önleyici politikalar geliştirilmesi,
- ✓ Öğrenci velilerinin öğretmenlerin mesleki sınırlarını işgal edici yaklaşımlarının engellenmesinin sağlanması,
- ✓ Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin desteklenmesi ve yasal olarak güçlü bir zemin kazandırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2012). *Veri çözümleme teknikleri*. A.Şimşek (E.d), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemler (s.162-195). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını no:2653, Açıköğretim Fakültesi Yayını
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1) , 97-159. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbd/issue/39647/452737>
- Aydoğan, İ. ve Kaya, A. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 1-16.
- Başaran İE, (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yöneltiler davranış*, 3. Basım, Ankara: Nobel Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (1993). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). Peacemakers: Teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28(6), 1-12.
- Karip E, (2013). *Çatışma yönetimi*, 5.Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İnandı, Y., Tunç, B., & Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 2, 275-294.
- Odabaşoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları (Tuzla İlçesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özen, D. S. ve Aktan, T. (2010). Bağlanma ve zorbalık sisteminde yer alma: Başa çıkma stratejilerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 101-113.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Elam A.Ş. Matbaa Tesisleri.
- Öztaş U, & Akın O, (2009). Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet farklılıkları: antalya serbest bölgesinde bir araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-24.
- Rahim MA, (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport: Quorum Books Greenwood Publishing Group.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior* (14th edition). (Ş. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Savran, M. (2009). *Ankara merkez resmi ve özel ortaöğretim okullarında çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin örgüt içindeki çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sökmen.A. & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,1-19.
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A., & Örselli, E. (2010). Devlet hastanelerinde örgütsel çatışma nedenleri: Bir anket uygulaması. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19, 43-62
- Şimşek, M. Ş. (2007). *Yönetim ve organizasyon*, Adım Ofset & Matbaacılık, Konya.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2004). 13-14 Yaş grubu öğrencilerin çatışma-çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7, 13, 45-61.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ., & Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-594.
- Ünver S, 2002. *Örgütsel Çatışma ve çatışma çözümlene yaklaşımlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Varoğlu, D. (2013). *Örgütlerde çatışma*. Anadolu Üniversitesi.
- Yürür S, (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (1), 23-42.



Eğitimde Akran Zorbalığı ve Etkilerinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz

Examination of Peer Bullying and Its Effects in Education: A Meta-Analysis

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, akran zorbalığı kavramını incelemek adına gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar ile elde edilen sonuçların analiz edilmesidir. İncelenecek bilimsel çalışmaların kalite seviyesinin üst düzey olması adına Türkiye’de SSCI dizininde yer alan tek dergisi olan Eğitim ve Bilim dergisi yayımları tercih edilmiştir. Kaliteli bilimsel çalışmaların toplu olarak değerlendirilmesi ve yapılan analizlerin sunulması başta eğitimciler olmak üzere, eğitim yöneticileri, politikacılar ve öğrenci velilerine fayda sağlayacaktır. Bu araştırma meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir meta-analizin amacı, gerçekleri ortaya çıkarmak amacıyla aynı konuda olup farklı örneklerle çalışılmış araştırmaların bulgu ve sonuçlarını birlikte incelemektir. Meta-analiz analizlerin analiz edilmesi anlamında tanımlanabilir. Belirlenmiş bir konuda gerçekleştirilen benzer araştırmaların, çeşitli açılardan ele alınarak tekrar yorumlanması ve yeni sonuçlar ortaya çıkarılmasını sağlar. Eğitim ve Bilim dergisinde “Zorbalık”, “Akran Zorbalığı” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Akran zorbalığı konusuna yönelik olan makale sayısı sekiz olarak bulunmuştur. Çalışmada araştırma yılları, örneklem türü ve büyüklüğü, araştırma yöntemi bağlamında nicel değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular bölümünde tablolar halinde aktarılmış ve tartışma bölümünde konuya ilişkin yorumlamalar gerçekleştirilmiştir. Bir diğer boyutta ise araştırmaların elde ettiği sonuçlar her araştırma için açıklanmış, benzerlik ve farklılıklarına göre tartışılmıştır. İncelenen araştırma sonuçları bağlamında eğitimciler ve araştırmacılara bazı öneriler sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Meta-analiz, Eğitim

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the results of scientific studies on peer bullying to examine the concept of peer bullying. In order to ensure that the quality level of the studies to be examined is at a high level, publications of the Education and Science Journal, the only journal in Turkey listed in the SSCI index, have been preferred. Evaluating high-quality scientific studies collectively and presenting the analyses will provide benefits, especially to educators, education administrators, politicians, and parents of students. This research was conducted using the meta-analysis method. The aim of a meta-analysis is to examine the findings and results of studies conducted on the same topic with different samples together to reveal the facts. Meta-analysis can be defined as the analysis of analyses. It enables the reinterpretation of similar studies conducted on a specified topic from various perspectives and the emergence of new results. A search was conducted with the keywords "Bullying" and "Peer Bullying" in the Education and Science Journal. The number of articles on peer bullying was found to be eight. In the study, quantitative evaluations were carried out in terms of research years, sample types and sizes, and research methods. The findings were presented in tables in the Results section, and interpretations were made in the Discussion section. In another dimension, the results obtained from the studies were explained for each study, and similarities and differences were discussed. Based on the results of the examined studies, some recommendations can be made to educators and researchers.

Keywords: Peer Bullying, Meta-Analysis, Education

GİRİŞ

Eğitim ortamlarının güvenlik hissi vermesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin kendini güvende hissetmesi, onların akademik ve sosyal olarak gelişimlerini güçlendirecektir. Güven hissini zedeleyen en önemli kavramlardan biri zorbalık davranışdır. Kişilerin veya grupların fiziksel veya psikolojik açıdan kendilerinden daha zayıf olan kişilere karşı sergilenen davranışlar zorbalık olarak tanımlanabilir (Rigby, 2011). Günümüz yetişkinleri de geçmişlerinde zorba veya mağdur durumunda bulunmuştur. Hatta kimileri hem mağdur hem zorba davranışları gerçekleştirmiş olabilir (Ayas & Pişkin, 2011). Zorbalık davranışları ile hayatın her alanında karşılaşabilmektedir. Toplumsal yaşamda karşılaşılan birçok problem için de tetikleyici etkisi bulunmaktadır. Zorbalık davranışları ile mücadele edilmesi ve bu mücadelenin öncelikle küçük yaşlarda başlaması önemlidir.

Sevda Sayı¹ 
Halil İbrahim Güven² 
Serhat Özcoşkun³ 

How to Cite This Article

Sayı, S., Güven, H.İ. & Özcoşkun, S. (2023). “Eğitimde Akran Zorbalığı ve Etkilerinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:109; pp:6305-6311. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68908>

Arrival: 15 February 2023
Published: 28 March 2023

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

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye, 0009-0009-1420-5692

² Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye, 0009-0005-2352-8507

³ Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye, 0009-0004-1467-7941

Genel olarak, zorbalık yaş ilerledikçe azalır ancak öğrenciler ilkokuldan ortaokula geçtiklerinde başlangıçta bir artış görülebilir (Pepler vd., 2006). Çocukların büyüdükçe sosyal becerilerinin iyileşmesi onları zorbalıktan koruyabilmektedir (Smith vd., 1999). Alanda daha eski çalışmalar zorbalığı daha çok fiziksel şiddet bağlamında ele aldığı için erkeklerin daha zorba olduğu sonucunu göstermektedir. Fakat zorbalık kavramının farklı türlerde görüldüğünün anlaşılması cinsiyet farklılığını ortadan kaldırmıştır (Stassen Berger, 2007). Kızlar sözlü ve ilişkisel zorbalığa daha fazla dahil olurken, erkekler fiziksel zorbalığa daha fazla dahil olurlar (Reid vd., 2004).

Zorba çocuklar ve ergenlerin, agresiflik başta olmak üzere birçok özelliğini paylaştığı bilinmektedir. Aile ilişkilerinin zayıf olduğu ve güçlü görünebilmek adına zorbalık yaptıkları bir takım araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Düşük özsaygı anlamına gelen bu güçlü görünme isteği konusunda ise alanda bir tartışma mevcuttur. Bazı araştırmacılar özsaygıları düşük yargısına ulaşmışken, diğerleri bunun böyle olmadığını göstermektedir (Olweus, 1999). Akran zorbalığının gerekçelerinin anlaşılması ve zorbalık gösteren kişilerin karakteristik özelliklerine ilişkin araştırmalar sürdürülmektedir.

Eğitim kurumlarında akran zorbalığı, öğrencilerin gelişimlerinin sağlıklı biçimde sağlanması adına önemli bir kavramdır. Akran zorbalığına maruz kalan veya zorbalığı gerçekleştiren öğrencilere ayırım yapılmaksızın iyileştirici bir yaklaşım sergilemek gerekmektedir. Türkiye'nin eğitim sisteminde okullarda sınıf rehber öğretmenliği görevi bulunmaktadır. Bu görevi sürdüren öğretmen sınıfındaki tüm öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini takip etmektedir. Aynı zamanda okullarda yer alan psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ile öğrencilere psikolojik destek ve danışmanlık hizmeti verilmektedir. Sınıf rehber öğretmenleri ile psikolojik danışmanlar zorbalık yaşandığı durumlarda etkin iş birliği ile hem zorba hem mağdur çocuğun iyileştirilmesi adına çalışmalar gerçekleştirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, akran zorbalığı kavramını incelemek adına gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar ile elde edilen sonuçların analiz edilmesidir. İncelenecek bilimsel çalışmaların kalite seviyesinin üst düzey olması adına Türkiye'de SSCI dizininde yer alan tek dergisi olan Eğitim ve Bilim dergisi yayımları tercih edilmiştir. Kaliteli bilimsel çalışmaların toplu olarak değerlendirilmesi ve yapılan analizlerin sunulması başta eğitimciler olmak üzere, eğitim yöneticileri, politikacılar ve öğrenci velilerine fayda sağlayacaktır. Bu bağlamda öncelikle akran zorbalığı kavramına değinilmiş ve zorbalık türleri ifade edilmiştir.

Akran Zorbalığı

Pişkin (2002), akran zorbalığını, bir ya da birden fazla öğrencinin, bilinçli ve tekrarlayan bir şekilde, kendisini savunamayacak durumda olan daha zayıf öğrencileri rahatsız ettiği bir saldırganlık biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu durum mağdurların kendilerini güçsüz hissettiği bir sonuç doğurur. Akran zorbalığında yalnızca mağdurlar zarar görmez, zorbalarda zarar görmektedir. Zorba öğrenci bunu alışkanlık haline getirirse hayat boyu bu davranışı farklı şekilde sürdürebilecektir. Aynı zamanda okul başarısı olumsuz etkilenecektir. Akran zorbalığı aşağıdaki biçimlerde ortaya çıkabilir (Pişkin vd, 2011).

- ✓ Vurma davranışı gösterme
- ✓ Tırmalama
- ✓ Tehdit etme
- ✓ Alay etme
- ✓ Sataşma
- ✓ Küfür etme
- ✓ Lakap takma
- ✓ Ailesine yönelik kötü sözler
- ✓ Dedikodu yapma
- ✓ Hakkında yanlış bilgi yayma
- ✓ İftira atma
- ✓ Gruptan dışlama
- ✓ Yalnız bırakma
- ✓ Mağdur öğrencinin eşyalarına zarar verme
- ✓ Korkutarak para veya eşyasını gasp etme
- ✓ Taciz etme

Belirtilen bu başlıklar akran zorbalığının türleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Akran zorbalığının türleri farklı araştırmacılar tarafından literatüre kazandırılmıştır.

Akran Zorbalığının Türleri

Akran zorbalığının türlerinin tanımlanması yapılan davranışın anlaşılması adına gereklidir. Zorba öğrencinin gerçekleştirdiği davranışın türünün belirlenmesi ile öğrencinin davranışının gerekçelerine ilişkin çıkarımlarda bulunulması kolaylaşacaktır. Problemin doğru tanımlanması çözümün de hızlı biçimde gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Hawker ve Boulton (2000) zorbalığı beş başlıkta tanımlamıştır.

- ✓ Dolaylı zorbalık
- ✓ İlişki içeren zorbalık
- ✓ Fiziksel zorbalık
- ✓ Sözel zorbalık
- ✓ Cinsel zorbalık

Elliot vd. (2010) ise dışlama kavramını özellikle bir başlık olarak ele almıştır. Okullarda görülen en yaygın akran zorbalığı türlerinden biri dışlama davranışdır. Öğrenciler için psikolojik etkileri oldukça büyük olabilmektedir. Dört başlıktan oluşan bu tanımlama ise;

- ✓ Kasıtlı olarak fiziksel zarar vermek
- ✓ Lakap ve küfür davranışını sergilemek
- ✓ Görmezden gelmek, oyunlara katmamak gibi dışlama davranışı
- ✓ Küçük düşürme, eşyalarına zarar verme, sözlü tacizde bulunma gibi duygusal zarar vermek

Akran zorbalığı ruhsal ve akademik sorunları beraberinde getirmektedir. Yaşantı sonucu oluşan psikolojik ve sosyolojik etkiler yalnızca okul sürecini değil tüm yaşamı etkileme potansiyeline sahiptir (Malkoç & Ceylan, 2010). Akran zorbalığının etki potansiyeli dikkate alındığında, bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesi eğitimciler için yol haritası sunacaktır. Meta-analiz çalışmaları ile literatürde yer alan çalışmaların birlikte değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Yöntem olarak metaanaliz konuya ilişkin ulaşılan sonuçlara toplu olarak bakma imkanı sunması ile önemli bir araştırma yöntemidir.

Meta-Analiz

Meta-analiz analizlerin analiz edilmesi anlamında tanımlanabilir. Belirlenmiş bir konuda gerçekleştirilen benzer araştırmaların, çeşitli açılardan ele alınarak tekrar yorumlanması ve yeni sonuçlar ortaya çıkarılmasını sağlar. Araştırmacı meta-analiz yaparken nesnel yöntemlerle incelenecek araştırmaları belirler. Meta-analiz yöntemi, bir araştırma konusuna odaklanarak, o konuda yapılmış olan tüm literatürdeki çalışmaları titizlikle gözden geçirerek, geniş bir perspektiften ele alır. Bu yöntem, tek bir çalışmaya dayanmak yerine birçok farklı çalışmanın sonuçlarını kullanarak, alanda bütünsel bir görüş elde etmemizi sağlar. Bu sayede, bir konudaki araştırmaların genel eğilimini belirleyerek, daha doğru sonuçlara ulaşmamıza yardımcı olur. Bu yöntem sayesinde, bir konuda yapılmış olan çalışmaların sayısının artması, verilerin daha güvenilir ve tutarlı olmasını sağlar. Ayrıca, meta-analiz yöntemi kullanılarak, farklı çalışmalarda kullanılan yöntemlerin ve tekniklerin karşılaştırılması da mümkündür. Bu sayede, bir konuda kullanılan farklı yöntemlerin ne kadar etkili olduğu hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olunabilecektir (Bakioğlu & Göktepe, 2018).

Meta-analize gelen en önemli eleştirilerden biri çöpe giren çöp olur anlayışıdır (Borenstein vd., 2013). Yani kalitesiz araştırmalarla kaliteli araştırmaların bir arada ele alınması kaliteli çalışmaları da değersizleştirir. Araştırmacıların inceleyeceği araştırmaları seçerken bu hususa dikkat etmesi bu eleştirinin giderilmesi için anlamlı olacaktır. Bu doğrultuda araştırmaların kalitesini belirleyecek bazı hususların araştırma yapılmadan önce belirlenmesi gerekecektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir meta-analizin amacı, gerçekleri ortaya çıkarmak amacı ile aynı konuda olup farklı örneklemeler ile çalışılmış araştırmaların bulgu ve sonuçlarını birlikte incelemektir (Yıldırım, 2014).

Tarama İşlem Süreci

Ülkemizde akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi ve genel bir profil elde edilmesi amacı ile tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama internet kaynakları kullanılarak yapılmıştır.

İçerme Ölçütleri

İncelenecek araştırmaların akran zorbalığı konusuna ilişkin olması araştırmanın temel amacıdır. Bu bağlamda diğer zorbalık türlerinin inceleme kapsamına alınmaması için öncelikle kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Meta-analiz çalışmalarına yöneltilen en büyük eleştiri olan çöpe giren çöp çıkar anlayışı doğrultusunda Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalara sınırlama getirilmiştir. SSCI dizinlemesi sosyal bilimler alanında en değerli kabul edilen seviyelerdendir. Türkiye’de SSCI dizinlemesine sahip eğitim bilimleri alanında tek dergi Eğitim ve Bilim dergisidir. Eğitim ve Bilim dergisinde “Zorbalık”, “Akran Zorbalığı” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Akran zorbalığı konusuna yönelik olan makale sayısı sekiz olarak bulunmuştur. Makale sayısının fazla olmaması dolayısıyla herhangi bir yıl kısıtlaması uygulanmamıştır.

Kodlama

Çalışmada araştırma yılları, örneklem türü ve büyüklüğü, araştırma yöntemi bağlamında nicel değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular bölümünde tablolar halinde aktarılmış ve tartışma bölümünde konuya ilişkin yorumlamalar gerçekleştirilmiştir. Bir diğer boyutta ise araştırmaların elde ettiği sonuçlar her araştırma için açıklanmış, benzerlik ve farklılıklarına göre tartışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde incelenen araştırmaların yılı, örneklem türü ve büyüklüğü, araştırma yöntemine ilişkin oluşturulan tablolar aktarılmış ve her araştırma sonuçları bağlamında aktarılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaların yayın yılına ilişkin bulgular

Verilen Kod	Araştırmacılar	Yayın Yılı
A1	Akay, 2019	2019
A2	Pişkin, 2010	2010
A3	Ada, 2010	2010
A4	Gökkaya & Sütçü, 2018	2018
A5	Boyacı & Ersever, 2017	2017
A6	Özdemir, 2018	2018
A7	Şen & Doğan, 2021	2021
A8	Tuğran & Dost, 2022	2022

Eğitim ve Bilim dergisinde akran zorbalığı konusunda yayımlanan çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. 2010 yılında yapılan iki çalışma dışında 2017 öncesi herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Konunun son yıllarda önemini artırarak sürdürdüğü ifade edilebilir.

Tablo 2. Araştırmaların örnekleme ilişkin bulgular

Verilen Kod	Örneklem Türü	Örneklem Büyüklüğü
A1	Öğrenci	275
A2	Öğrenci	1154
A3	Öğrenci	488
A4	Öğrenci	54
A5	Öğrenci	42
A6	Öğrenci	562
A7	Öğretmen	396
A8	Öğrenci	697

İncelenen araştırmaların 6’sı öğrencilerle, 1 tanesi ise öğretmenlerle ve 1 tanesi öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğü olarak iki çalışmanın 42 ve 54 katılımcıdan oluştuğu, diğerlerinin ise yüksek sayıda katılımcı ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Özellikle az katılımcı olan araştırmaların araştırma yöntemi doğrultusunda oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 3. Araştırmaların yöntemlerine ilişkin bulgular

Verilen Kod	Yaklaşım	Desen
A1	Karma	Deneyisel
A2	Nicel	İlişkisel Tarama
A3	Nicel	Betimsel Tarama
A4	Nicel	Deneyisel
A5	Nicel	Deneyisel
A6	Nicel	İlişkisel Tarama
A7	Nicel	İlişkisel Tarama
A8	Nicel	İlişkisel Tarama

Eğitim ve Bilim dergisinde akran zorbalığı konusunda yayınlanan çalışmaların 7'si nicel 1'i karma yaklaşımla oluşturulmuştur. 4 çalışma ilişkisel tarama deseninde, 3 çalışma deneysel desende, 1 çalışma ise betimsel tarama olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaların sonuçları yapılan kodlamaya göre sıralanarak açıklanmıştır.

A1: İlkokul öğrencileri için geliştirilen, duygusal farkındalığı artırmayı amaçlayan etkinliklerin akran zorbalığını önlemedeki etkisini ölçen bu çalışma, öğrenci etkinlikleri ve öğretmen görüşmeleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen etkinliklerin, akranlar arası zorbalık davranışını azaltıcı etki yarattığına ulaşılmıştır. İlkokul kademesinde 3. Sınıfların akran zorbalığı düzeyinin daha yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin bu davranışlara daha sık maruz kaldığı bulunan diğer sonuçlardır. Öğretmen görüşmeleri sonucunda elde edilen nitel sonuçlar ise yapılan etkinliklerin işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma, empati kurma, duygusal farkında olma gibi çok sayıda kazanım sağladığını ortaya koymuştur.

A2: Ankara'da 4-8. Sınıf arası öğrencilerin yaşadığı zorbalık durumlarını inceleyen bu araştırma, öğrencilerin %35'inin mağdur, %30'unun zorba, %6'sının ise hem mağdur hem de zorba olduğunu ortaya çıkarmıştır. Üst sosyoekonomik sınıf olarak nitelenen aile çocuklarının diğerlerinden daha fazla zorbalık yaptığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. En yaygın görülen zorbalık türü ise sözel zorbalık olarak bulunmuştur. Erkeklerin daha zorba kızların ise daha mağdur olduğu da araştırma sonuçlarında görülmüştür.

A3: 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin örneklem olarak alındığı bu çalışmada akran zorbalığı çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Akademik başarı ve disiplin cezası geçmişi değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma Erzurum ilinde gerçekleştirilmiştir. Akademik başarıya göre sözel zorbalık ve eşyaya zarar verme alanlarında zorbalık davranışının farklılaştığı, zorbalığı uğramada ise sözel zorbalığa uğrama konusunda anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Disiplin cezası alma durumu birçok zorbalık davranışı için anlamlı farklılık ortaya çıkarmıştır.

A4: 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin örneklem olarak ele alındığı bu çalışma deneysel bir yöntem ile araştırmacı tarafından geliştirilen bir müdahale programının etkililiğini ölçmüştür. Yapılan ön test ve son test uygulamaları ile hem deney grubunun hem de kontrol grubunun zorbalık puanlarının düştüğü görülmüştür. Bu durum araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunun arkadaş olması durumundan etkilendiği biçiminde açıklanmıştır. Araştırma için birçok sınırlılık sonuç bölümünde ifade edilmiştir.

A5: Hoşgörü eğilimi geliştirme programı şeklinde oluşturulan bir eğitim programının 5. Sınıf düzeyi öğrencilerde yarattığı etkinin ölçüldüğü bu araştırma da 42 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçları eğitim programının deney grubunda ön test ve son testlerde anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin hoşgörü düzeyi artarken zorbalık düzeyi azalış göstermiştir. Yapılan izleme çalışmasında ise kazanımların sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

A6: Lise öğrencilerinin riskli davranışlarının akran zorbalığına etkilerini inceleyen bu araştırma Burdur ilinde gerçekleştirilmiştir. Akran zorbalığı mağduriyeti ile çocukluk çağı örselemeleri ve ergen riskli davranışları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Zorbalık mağduru öğrenci bazı riskli davranışlar ile kendini koruyacağına inanabilir sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebepten dolayı sapkın arkadaşlıklar kurabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

A7: Akran zorbalığına ilişkin öğretmenlerin tutumu ve baş etme stratejilerinin incelendiği bu çalışma ortaokul grubu öğretmenler ile yapılmıştır. Kadın öğretmenlerin daha insancıl ve disiplin içeren tutumlar sergilediği, mağdur ile çalışma yaptığı ve diğer yetişkinler ile paylaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler arasında da yaş büyüdükçe daha olumlu sonuçlar alındığı belirlenmiştir. İnsancıl tutuma sahip olan akran zorbalığı ile baş etmek için etkili bulunmuştur.

A8: Anne baba tutumu ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Anne babanın ilgi düzeyi, psikolojik özerklik sağlama ve denetim düzeyi zorba veya mağdur olma durumunu etkilemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun akran zorbalığının bir tarafı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişki ihtiyacının karşılanması zorbalık davranışını azaltan bir etken olarak bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlar, Eğitim ve Bilim dergisinde son yıllarda akran zorbalığı konusuna önem veren çalışmaların yayınlandığını göstermektedir. 2017 yılına dek yalnızca 2010 yılında iki çalışmaya rastlanması, akran zorbalığının uzun yıllardır araştırma konusu edilmesinden hareketle bu dergi için kabul alan bir konu olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bir diğer olası sonuç akran zorbalığına ilişkin olarak önceki yıllarda hazırlanan çalışmaların yayınlanması için daha farklı dergilerin tercih edilmesi durumudur. Bu konuda net bir sonuç çıkarılamamakta

beraber şu an için akran zorbalığı konusunda yapılacak çalışmaların Eğitim ve Bilim dergisi için dikkate alınacağı ifade edilebilir.

Araştırma örneğine ilişkin ulaşılan sonuçlar, araştırmaların genel olarak öğrenciler ile gerçekleştirildiğini göstermektedir. Akran zorbalığı tarafları bakımından öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk akla gelecek örneklem grubu öğrenciler olabilecektir. Fakat akran zorbalığının ortaya çıkış gerekçelerine ilişkin ortaya konulan bilgiler başta aile olmak üzere öğrencilerin çevreleriyle kurduğu ilişkilerden etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilen çalışmaların bulunmaması, burada yapılan yayınların geneli için bir sınırlılık durumu ortaya çıkarmıştır. Hatta öğrencilerin okul çevresi dışında yaşadığı zorbalık durumları da incelemeye değer bir alan olarak düşünülebilir.

Araştırma yöntemlerine bakıldığında nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu yalnızca bir karma çalışma yapıldığı görülmüştür. Karma çalışmanın ise eğitim etkililiği ölçen bir araştırma olması nitel boyutunun yalnızca uygulanan eğitim programına dair veri sunduğunu göstermektedir. İlişkisel tarama çalışmaları akran zorbalığını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi için katkı sağlamaktadır. Deneysel çalışmalar ise araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan eğitim programlarının etkililiği üzerine gerçekleştirilmiştir. Burada nitel çalışmanın bulunmaması bir boşluk olarak değerlendirilebilir. Akran zorbalığını derinlemesine anlamaya çalışan öğretmen, veli, okul yöneticisi veya öğrenci görüşleri ile kurgulanan araştırmalar alana katkı sunacaktır.

Araştırmaların benzer sonuçlarına bakıldığında, erkek öğrencilerin zorbalık davranışı gösterme sıklığının daha yüksek olduğu ve ilişkisel ihtiyaçların önemli etki yarattığı söylenebilir. Kurgulanan eğitim programlarının genel olarak etkili olduğu görülmüştür. Bu etkinin eğitimin nitelikli biçimde oluşturulması ile beraber genel bir farkındalık durumu ortaya çıkarmasıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin akran zorbalığının önlenmesinde önemli etki yaratabildiği ve özellikle kadın öğretmenlerin bu konuda daha istekli davrandığı sonucu dikkate değerdir. Aile ilişkisi akran zorbalığı için literatürde çokça doğrulanmış bir unsurdur. Ailesi ile iyi ilişkiler kuran, ilgi gören ve ailenin çocuk üzerindeki denetimi sürdürdüğü örnekler akran zorbalığından uzak kalmayı daha büyük oranda başarmaktadır. Disiplin cezası almış olan öğrencilerin zorbalık davranışlarını sürdürüyor olmaları da çift taraflı bakılması gereken bir husustur. Uygun olmayan davranışları dolayısıyla ceza almış ve farklı uygunsuz davranışları hala sürdürmekte olan bir öğrenci aslında birçok mesaj taşımaktadır. Eğitimcilerin disiplin cezası alma durumundaki öğrencilerle yakın ilişki kurması ve nedenleri anlaması uygunsuz davranışların azaltılması için fırsatlar barındırmaktadır.

Bir diğer benzer sonuç akran zorbalığına zorba veya mağdur olarak uğrama oranının oldukça yüksek oluşudur. Hemen her öğrenci akran zorbalığı yaşamakta, yaşatmakta veya şahit olmaktadır. Akran zorbalığı okullar için en yoğun çalışma alanlarından biridir. Zorbalık davranışı her an ve her yerde gerçekleşme potansiyeli taşımaktadır. Akran zorbalığını önleyici okul iklimi yaratmak okul genelinde bu davranışının azaltılması için önemli bulunmuştur. Akran zorbalığının önüne geçmek adına tek yönlü değil çok yönlü olarak konuya bakılması gerekmektedir.

Sosyal bilimler alanında Türkiye’de akran zorbalığı üzerine çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Fakat araştırmanın içerme ölçütleri bağlamında en saygın dizinlerden olan SSCI tercih edilmesi ve ülkede eğitim bilimleri alanında bu dizinde tek bir dergi bulunması araştırmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir. İncelenen araştırma sonuçları bağlamında eğitimcilere ve araştırmacılara bazı öneriler sıralanabilir.

- ✓ Araştırmacılar tarafından akran zorbalığının boyutlarını anlamaya yönelik nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri akran zorbalığını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen kişilerdir. Örneklem olarak başta veliler olmak üzere, öğretmen ve okul yöneticileri ile araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Akran zorbalığını azaltıcı etki taşıyan çok sayıda eğitim programı hazırlanmıştır. Bunların bir havuz yapılması ve değerlendirme yapılarak müfredata dahil edilmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Akran zorbalığı okullarda yalnızca öğrenci eğitimi veya farkındalık kazandırarak giderilecek bir problem değildir. Çok yönlü uygulamalar geliştirilmeli, aile ilişkileri iyileştirilmeli, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu bağlamda yapılacak meta-analiz çalışmaları ile alanda yapılan çalışmaların tümüyle ele alınması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (2010). Erzurum’daki ilköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Akay, Y. (2019). İlkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen duygusal farkındalık etkinliklerinin akran zorbalığını önlemede etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200).



- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2).
- Bakioğlu, A., & Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: meta analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., Rothstein, H.R.(2013). *Meta-analize giriş* (S.Dinçer, Çev.) Ankara: Anı
- Boyacı, M., & Ersever, O. G. (2017). Hoşgörü eğilimi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve zorbalık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Elliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-553.
- Gökkaya, F., & Sütcü, S. T. (2018). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Hawker, D. S., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Malkoç, T. ve Ceylan, F. (2010). *Ortaöğretim 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Başetme Düzeyleri Arasındaki İlişkide Müzik Eğitiminin Önemi*. "International Conference on New Trends in Education and Their Implications" sunulan bildiri. Antalya: 11-13 Kasım 2010.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: Across-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Özdemir, S. (2018). Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195).
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. and Jiang, D. (2006) A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32:376-384.
- Piskin, M. (2002). School bullying: Definition, types, related factors, and strategies to prevent bullying problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Atik, G., Kalafat, T., & Boysan, M. (2011). Güvenli Okul Ortamı Oluşturma Öğretmen ve Yönetici Kitabı. Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi. Tübitak Projesi, Ankara: Ankara Üniv.
- Reid, P., Mosen, J. and Rivers, I. (2004) Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20:241-258.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying?. *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285.
- Smith, P. K., Madsen, K. C. and Moody, J. C. (1999) What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41:267-285
- Stassen Berger, K. (2007) Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27:90-126.
- Şen, Z., & Doğan, A. (2021). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin ve algıladıkları okul ikliminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Tuğran, A. Z., & Dost, M. T. (2022). Lise öğrencilerinde ebeveyn tutumu ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile zorbalık statüleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 47(209).
- Tuncay, A. Y. A. S., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Yıldırım, N. (2014). *Meta analiz. Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Editör: Doç.Dr. Mustafa Metin, (s.137-159). Ankara; Pegem Akademi.