

SMART

■ ■ ■ ■
E-ISSN:2630-631X



International

Social

Mentality And

Researcher

Thinkers Journal

Vol: 9 Issue: 72 JUNE

Editor

Prof.Dr. E.Muge CETINER

2023

COMMUNICATION



www.smartofjournal.com



editorsmartjournal@gmail.com





FROM THE EDITOR / EDİTORDEN / ОТ РЕДАКТОРА

English

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) journal began its publication in 2015. SMARTJOURNAL is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

We would like to thank you for your support to our advisory board, editorial board and arbitration board. We are also grateful to the scientists who share your study with us.

We are aware of the fact that we will be guided by stronger steps in the field of social sciences with the support you will give us in the future. For this reason, we are honored to see you in our broadcast, consultation or referee boards.

We would like to thank you for all the support you give in this way we are trying to become a social platform, and I offer respects.

Türkçe

JOURNAL of SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL (SMARTJOURNAL) dergisi 2015 yılında yayın hayatına başlamıştır. SMARTJOURNAL, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan uluslararası, hakemli ve e-dergidir.

Şu ana kadar danışma kurulu, yayın kurulu, hakem kurulunda yer alarak bizlere destek veren hocalarımıza teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmalarınız bizlerle paylaşan bilim insanlarına da minnettarız.

Bundan sonraki zamanlarda da bizlere vereceğiniz destek ile sosyal bilimler alanında daha güçlü adımlarla yol alacağımızın farkındayız. Bu nedenle sizleri yayın kurulumuz, danışma kurulumuz veya hakem kurullarımızda görmekten onur duyarız.

Sosyal bir platform haline gelmeye çalıştığımız bu yolda vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Русский

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХИАТРИИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ» (SMARTJOURNAL) начал свою публикацию в 2015 году. SMARTJOURNAL - это международный, справедливый и электронный журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые разделяют вашу работу с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в социальных науках с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы гордимся тем, что видим вас в наших вещательных, консультационных или судебных советах.

Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение. Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение.

Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER

**GENERIC PAGE / JENERİK / ОБЩАЯ СТРАНИЦА****JOURNAL ADMINISTRATION / DERGI YÖNETİMİ / УПРАВЛЕНИЕ ЖУРНАЛА**

Editor / Editör/Редактор		
Prof. Dr. E.Müge ÇETİNER	Istanbul Kultur University, Istanbul/Turkey	
Disciplines Editor / Disiplin Editörleri / Редактор дисциплин		
Prof. Dr. Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Prof. Dr. Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Prof. Dr. Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir Un.
Prof. Dr. Nauşabayeva HEKİMOĞLU	International Relations	Bitlis Eren University
Prof. Dr. Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Prof. Dr. Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Prof. Dr. Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Prof. Dr. Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel Un.
Prof. Dr. Sabahat GOK	Business Management	Pamukkale University
Prof. Dr. Abdikalık KUNİMİAN	Pedagogy	Kazakh State University
Prof. Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Prof. Dr. Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Prof. Dr. H.Secil FETTAHLIOĞLU	Marketing	Kahramanmaraş S.U.
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностраный язык Лингвист		
Dr. Anna KAMINSKI	Vladivostok State University	
Dr. ZHI Huan Menc Huang	Minzu University of China	
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса		
Tatiana KORLOVA		

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU/ КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ

Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Ablimanat ZHOLDASBEKOV	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Afaq SADIKOVA	Baku State University
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA	Eurasian Research Institute
Dr. Akhan BİZHANOV	Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA	Kazakhstan Branch of the Moscow State University
Dr. Alia R. MASALİMOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Abdikalık KUNİMİAN	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Amanbay MOLDİBAEV	Taraz State Pedagogical University
Dr. Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. A.S. KİDİRŞAYEV	Western Kazakhstan State University
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute
Dr. Badriddin MAKSUDOV	Tajik National University
Dr. Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University
Dr. Bakit OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA	Al-Farabi Kazakh National University
Dr. Botagul TURGUNBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Cynthia CORREA	Sao Paulo University
Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics
Dr. Elena Belik VENİAMİNOVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Fujimaki HARUYUKI	Tottori University
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University
Dr. Hasan KAYA	Erciyes University
Dr. Jenishbek DUYSHEYEV	Toktomamatov International University
Dr. Jun NAGAYASU	Tohoku University
Dr. Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Latkin A. PAVLOVIC	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA	Taraz State Pedagogical University
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh
Dr. Mahbub Ul ALAM	Bangladesh Islami University
Dr. Maira ESİMBOLOVA	Kazakhstan Narkhoz University
Dr. Maira MURZAHMEDOVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Maryash KADRALİNOVA	Kostanay College of Social Adaptation
Dr. Merina B. VLADİMİROVNA	Vladivostok State University of Economics
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR	Kyrgyzstan Elaralık University
Dr. Muhabbat KURBANOVA	Tashkent State University
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ	University of Eurasia

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sungayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEV	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vlademir VISLIVİY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZITONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University

PUBLICATION BOARD / YAYIN KURULU/ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşulı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tınışbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shigeke KAMISHİMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda Devlet Üniversitesi
Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMİN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KİYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University

REFEREE LIST / HAKEM LİSTESİ / СУДЕЙСКИЙ СПИСОК











Prof. Dr. Ala Sivas GÜLÇUR	Istanbul Commerce University
Prof. Dr. Elif Sibel ÇAKAR	Kırkkale University
Prof. Dr. Nurtekin ERKMEN	Selçuk University
Prof. Dr. Gözde ÖYMEN	Istanbul Commerce University
Prof. Dr. Osman Fatih SARAÇOĞLU	Ankara Hacı Bayram Veli University
Prof. Dr. Özge ÖZYALÇIN OSKAY	Hacettepe University
Associate Prof.Dr. Ayşeğül TÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli University
Associate Prof.Dr. Hasan AKA	Niğde Ömer Halisdemir University
Associate Prof.Dr. Özgür ULUBEY	Muğla Sıtkı Koçman University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Associate Prof.Dr. Yeşim KOÇ	Sinop University
Assistant Prof.Dr. Eda DEMİR TOSUNOĞLU	İnönü University
Assistant Prof.Dr. Fatih KEZER	Kocaeli University
Assistant Prof.Dr. Duygu ÖZAKIN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assistant Prof.Dr. Osman METİN	Afyon Kocatepe University
Dr. Muhammed Salim DANIŞ	Afyon Kocatepe University

NAİLE ÇEVİK

	Internation Scientific Indexing (ISI)
	Google Scholar (Academic Google)

SOCIAL MENTALITY AND RESEARCHER THINKERS JOURNAL

Web Adress : <http://www.smartofjournal.com> / e-mail : editorsmartjournal@gmail.com

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

**CONTENTS / İÇİNDEKİLER / СОДЕРЖАНИЕ****Turgay Alakurt**

Investigating Teachers' Views on Digital Games

3626-3633

Sevgi Ilca

Тип Оевропеившегося Дворянина в Повести «Поумнел» П. Д. Боборыкина

P. D. Boborikin'in "Akıllandı" Adlı Öyküsünde Avrupalılaştırmış Soylu Tipi

The Type of Europeanized Nobleman in The Story "Wised Up" of P. D. Boborykin

3634-3643

Seçil Utma

Dijital Medya Çağında Sosyal Röntgencilik: "Gözetleniyorum Öyleyse Varım"

Social Voyeurism in the Digital Media Age: I am Seeging, Then I Exist

3644-3652

Songül Alkan Aykaç

Suriye'nin Uluslaşma Sürecinde Baas Partisi ve Hafız Esed Dönemi

Ba'ath Party And The Period Of Hafez Assad in Syrian Nationalism

3653-3660

Tahsin Bozdağ & Ayşe Aslıhan Eroğlu

Eğitimde Görsel Materyal Geliştirme ve Fusion 360 Bulut Tabanlı 3b Cad, Cam, Cae Ve Pcb Yazılım

Platformu ile Türk Motiflerinin 3 Boyutlu Tasarım Çalışması

Visual Material Development in Education and 3D Design Study of Turkish Motifs with Fusion 360

Cloud Based 3D Cad, Cam, Ca and Pcb Software Platform

3661-3668

Zeliha Hepkon & Oya Şakı Aydın

Yeni İletişim Teknolojileri ve Siber Zorbalık: Bir Literatür Taraması

New Communication Technologies and Cyberbullying: A Literature Review

3669-3676

Abdullah Ömercioğlu

Petrol Piyasası Kanunu'nda Öngörülen Lisansa Tabi Faaliyetlerin Vergi Kaçakçılığı Suçuna İlişkin

Fiiller Nedeniyle Durdurulması ve Lisansın İptali

Suspension of Activities Subject to License Envisioned in the Petroleum Market Law Due to Acts

Related to Tax Evasion Offense and Cancellation of the License

3677-3685

Hüdaverdi Mamak & Sinan Bölükbaş

Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Rekreasyon İlişkisi

The Relationship between Digital Game Addiction and Recreation in Adolescents

3686-3694

Esra Ünal

Mesleki ve Teknik Liselerde Görev Yapan Kadın Yöneticilere Karşı Öğretmen Tutumlarının Farklı

Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination Of Teacher Attitudes Towards Female Administrators Working In Vocational And

Technical High Schools In Terms Of Different Variables

3695-3705

Ahmet Aydoğdu; Abdulkadir Ünüvar; Ayten Aydoğdu & Mehmet Akif Alıcı

Karaman İli Merkez İlçede Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Karşı Tutumlarının

İncelenmesi

Examination Of Class Teachers' Attitudes Against Inclusive Students In The Central District Of Karaman

Province

3706-3724

Ayten Çeltekli & Sebahattin Karakaş

Ortaokul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısından Değerlendirilmesi

Examining The Communication Competencies Of Secondary School Principals From The Perspective Of

Teachers and Directors

3725-3741

Gizem Beşiktepe & Dilek Çelikler

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Su Tüketimi Konusundaki Davranışlarının Belirlenmesi

Determining The Behaviours of Science Teacher Candidates on Water Consumption

3742-3753

Adem Öztürk & Fatma Öztürk

Ortaokul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerinin İncelenmesi (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)

Examination Of Crisis Management Skills Of School Principals (The Case Of Çankaya District Of

Ankara Province)

3754-3766

Muhammet Köksal

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğrencileri Lise Coğrafya Dersi Öğretimine Hazırlama

Durumunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Assesment of Social Studies Course Content in Middle Schools in Terms of Its Ability to Prepare Students

for Geography Education From Teachers' Point of View

3767-3779

Ağcağül Arslan; Yıldırım Yılmaz; Melis Duman; Ufuk Kandur & Yusuf Özdemir

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutumları İle İş Tatminleri (Doyumları) Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

3780-3793

Examination Of The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Professional Development And Their Job Satisfaction According To Various Variables

Meryem Miran & Gül Dinçer

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi

3794-3806

Investigation Of Preschool Teachers' Organizational Citizenship Levels

Ahmet Uğur; Mesut Sert; Abdullah Geçinci; Haşim Ekener & Mustafa Apat

Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)

3807-3814

Examination Of Theses On The Use Of Educational Technologies In Social Sciences Teaching: Dikili Sample



Investigating Teachers' Views on Digital Games

ABSTRACT

There is a big debate about the potential effects of digital games in the literature. This research covers the teachers' experiences and views of digital games. More specifically, the purpose of this research was to examine the views of ICT teachers who are members of a non-governmental organization which operates voluntary research and educational activities in the field of educational technology and to determine their support for the use of digital games in educational settings. Research data were analyzed and reported according to whether the participants play digital games or not. The results indicated that although the majority of the ICT teachers are highly aware of the educational digital games and in an effort to integrate the educational digital games into instruction, they do not have enough knowledge about which digital games their students play. The study also confirms that those who are comfortable with digital games will be willing to use them in and out of the classroom. The results showed that ICT teachers see digital games as an effective educational tool. Although they are also interested in teaching digital games, research findings revealed that significant structural improvements and steps are needed to integrate digital games into educational processes. The improvements and steps to be taken are as follows: (1) improving school infrastructure, (2) management support (i.e., motivators, incentives), (3) raising family and child awareness, (4) in-service training of teachers and (5) developing quality educational games.

Keywords: Digital Games, Teachers, Educational Digital Games, Educational Settings

Turgay Alakurt¹ 

How to Cite This Article

Alakurt, T. (2023). "Investigating Teachers' Views on Digital Games", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3626-3633. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70403>

Arrival: 01 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

INTRODUCTION

The game culture has undergone a radical transformation in the past three decades. Classical games, which used to be more of a physical activity to have fun with friends on the street, are now replaced by digital games played through information and communication tools. Digital game is a game in which the result of the player's interaction with an electronic system or computer is displayed on a screen or similar display system. All games that can be played through PCs, tablets, phones, or boxed systems are called digital games. In this new gaming culture, smartphones, laptop/personal computers, and game consoles are the most preferred devices for playing digital games (Statista & Clement, 2023). With an estimated 3.6 billion players worldwide by 2025, the digital gaming industry is a growing ecosystem of the new global economy. Global gaming revenue is projected to exceed 211 billion in 2025, up from 184 billion in 2022 (Newzoo, 2022).

According to the 2019 Deloitte Global Mobile User Survey report conducted in 28 countries on 6 continents, users in Türkiye prefer phones as the most preferred gaming device. Türkiye also stands out compared to other countries in terms of game playing frequency. 55% of users prefer cell phones for playing games. With this rate, users in Türkiye rank first among the 28 countries surveyed. When the age groups of those who prefer mobile phones to play games were analyzed, it was seen that the highest rate is in the 35-44 age group with 61%. When the frequency of gaming was analyzed, 1 out of every 2 smartphone owners plays games on their phones every day. Türkiye ranks first among the countries surveyed with this game playing frequency rate. The 25-34 age group ranks first with 53% of those who play games on their phones at least once a day (Deloitte, 2019). The increasing market size of the digital gaming industry in proportion to the number of users inevitably makes the psychological, physical, and social effects of these games on children, youth, and adults more controversial in Türkiye, as it is all over the world. Gaming addiction is at the forefront of these debates.

Addiction to gaming has been included in the American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) as "Internet Gaming Disorder" (IGD) (Sherer, 2023). The World Health Organization also defined the "Gaming Disorder" (GD) in the 11th Revision of the International Classification

¹ Assoc. Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kütahya, Turkey

of Diseases (ICD-11) (2023a). The symptoms proposed by these two organizations for gaming addiction were characterized by the following behaviors.

Table 1. DSM-5 and ICD-11 Symptoms

American Psychiatric Association (DSM-5) (Internet Gaming Disorder – IGD)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preoccupation with Internet games. 2. Withdrawal symptoms when Internet gaming is taken away. 3. Tolerance, the need to spend increasing amounts of time engaged in Internet games. 4. Unsuccessful attempts to control the participation in Internet games. 5. Loss of interests in previous hobbies and entertainment as a result of, and with the exception of, Internet games. 6. Continued excessive use of Internet games despite knowledge of psychosocial problems. 7. Has deceived family members, therapists, or others regarding the amount of Internet Gaming 8. Use of Internet games to escape or relieve a negative mood. 9. Has jeopardized or lost a significant relationship, job, or educational or career opportunity because of participation in Internet games.
World Health Organization (ICD-11) (Gaming Disorder – GD)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impaired control over gaming behavior. 2. Increasing priority given to gaming behavior to the extent that gaming takes precedence over other life interests and daily activities. 3. Continuation or escalation of gaming behavior despite negative consequences.

The ICD-11 points out that in order to be diagnosed with gaming addiction, gaming behavior and other characteristics should normally be evident for a period of at least 12 months. DSM-5 states that the observation of at least five of the nine criteria mentioned above for 12 months indicates that there is a clinically concerning situation.

Research evidence on what factors associate with gaming addiction is a matter of debate. There are some prior studies that have focused on the impact of a wide range of variables on game disorder such as sex (Dündar et al., 2012; Horzum, 2011), parental education level (Çakır, 2021, Gökçeşarlan & Durakoğlu, 2014), computer usage time (Gökçeşarlan & Durakoğlu, 2014), specific game-genre (Na et al., 2017), parenting style (Chen et al., 2020). In addition, there are studies to explain the relationship between online gaming addiction and neurobiological mechanisms (Ko et al., 2009). Shi et al. (2007) point out that factors that influence addictive behavior fall into two main categories: internal psychological and external socio-environmental factors. Internal factors consider a person's mental and motivational conditions, while external factors are more related to environmental, historical, and socio-cultural influences. As can be seen, the predictive factors of gaming addiction are not yet clear in the literature and more studies are needed. Despite the emergent importance to the gaming disorder, studies and research findings suggest that gaming disorder is not very common throughout the world. It was indicated that only 0.3 to 1.0 percent of the general population may be eligible for a potential diagnosis of internet gaming disorder (Sherer, 2023). According to the World Health Organization (2023b), gaming disorder affects only a small proportion of people who engage in digital or video gaming activities.

Although focusing on game disorder and negative effects of digital game playing is important, the benefits of digital games for the students should not be ignored for teaching activities. Digital games, especially educational games, offer a great potential for learning and teaching. There is a great number of studies concerning the positive impact of digital games for student learning (Fadda et al, 2022). For example, Connolly et al. 's (2012) systematic review study indicated the positive impact of digital game playing on knowledge acquisition, understanding, affective and motivational outcomes. To this aim, in a recent meta-analysis study similar to Connolly et al.'s review, Boyle et al. (2016) found that knowledge acquisition is the most occurring outcome reported for digital game playing. Wouters et al. (2013) evaluated the cognitive and motivational effects of serious digital games. They found that serious games are effective in terms of learning and motivation. In another meta-analysis study carried out by Byun and Joung (2018), it was reported that digital games had positive effects on students' mathematics learning. In line with the recent studies, Felicia (2009) reported that digital games had many educational benefits such as improving ICT skills and developing cognitive, spatial, and motor skills. The researcher also highlighted that digital games could be used to teach facts, principles and complex problem solving.

As can be seen, just like cell phones, digital games are now an indispensable part of our lives. The literature points to the need for more studies to build a consensus on game addiction. Considering the contribution and benefits that digital games can provide to teaching and learning, teachers' views and experiences with digital games are more important today than ever (Beavis et al., 2014). Should digital games be integrated into instruction? Are digital games bad for students' health? The benefits and harms associated with the digital game playing both in and out of the classroom have resulted in confusion. This study contributes to closing the gap in the literature by investigating digital games from the teachers' point of view. The purpose of this study

is to put forth the teachers' experiences and views on digital games. More specifically, the primary issues of this research were explored through the following questions:

1. What are the teachers' reasons for playing or not playing digital games?
2. What is the teachers' awareness of educational digital games?
3. What are the teachers' views on the potential impact of digital games on students in and out of the classroom?
4. What are the views of teachers on the steps to be taken in order to spread the use of digital games for educational purposes?

METHOD

In the present study, a quantitative research design was employed to reveal the ICT teachers' approach to digital game playing. This research followed the recommendations of Creswell (2013) to address the research questions. The survey model was preferred to investigate and describe the views of participants. It helped us to identify key points regarding the use of digital games in educational settings.

Study Group

This descriptive study involved 142 ICT teachers who are members of a non-governmental organization which operates voluntary research and educational activities in the field of information technologies in Türkiye. Kelly (2004) indicates that teachers who are members of educational organizations are more likely to teach higher ability students in the academic field. Therefore, the views of these participants helped us to provide a broad perspective. The demographic information of participants, such as, age, gender, professional seniority was examined under two groups according to whether they play digital games or not (Table 2).

Table 2. Demographics of Participants

<i>Do you play digital games?</i>	Yes, I play...		No, I do not play...		Total	
	n	%	n	%	N	%
Gender						
Female	30	36,1	34	57,6	64	45,1
Male	53	63,9	25	42,4	78	54,9
Professional seniority						
Between 1-10 years	43	51,8	29	49,2	72	50,7
11 years and above	40	48,2	30	50,8	70	49,3
Education level						
Undergraduate	73	88	48	81,4	121	85,2
Graduate	10	12	11	18,6	21	14,8
School type						
Public school	77	92,8	57	96,6	134	94,4
Private school	6	7,2	2	3,4	8	5,6

The average age of the participants who stated that they played digital games was 32 years ($M=32.6$, $SD=4.8$, $n=83$). Similarly, the average age of the participants who stated that they did not play digital games was 33 years ($M=33.5$, $SD=4.1$, $n=59$).

Data Collection Tools

Research data were collected with an instrument specifically designed for this study. Data collection tool was developed by the researcher. The conventional procedure of questionnaire development was followed (Büyüköztürk, 2005). The questionnaire item pool was based on the current and up-to-date literature review associated with digital game playing. Content and face validity for the questionnaire was reviewed by using experts ($n=2$) in the field of educational technology. A pilot study was conducted with three ICT teachers who have at least 10 years of work experience. They marked information whether it is suitable or not. The questionnaire consists of three parts. In the first part, ICT teachers were asked to specify the reasons for playing or not playing digital games. The second part includes questions to determine whether teachers are aware of "educational digital games". In the first two sections, there is an effort to determine the digital game behaviors of the ICT teachers. Furthermore, ICT teachers were asked concerning certain views on using digital games for educational purposes and steps to be taken in order to spread the use of digital games for educational purposes in the third section.

Data Collection and Analysis

The data of the study were collected via a web-based survey. Primary invitation and follow-up reminder invitation messages were sent to the members through social media accounts and instant messaging apps (e.g., WhatsApp or Telegram groups) of the non-governmental organization. Participants following the invitation

link were taken to a cover letter that describes the study's purpose and confidentiality. Those who agreed to participate then completed the online survey, which took approximately 15 minutes. The chi-square tests for age, gender, professional seniority variables and descriptive statistics which show the frequency and percentage were carried out. Chi-square test analyses were not conducted for school type variable due to insufficient numbers. The data was analyzed using the Jamovi statistical package program.

RESULTS

Teachers filled in a survey with questions according to whether they play digital games or not.

Findings Related to Reasons for Playing or Not Playing Digital Games

Teachers who play digital games were asked whether they play games for five different reasons. The options to answer each question was either "yes" or "no" (see all items in Table 3).

Table 3. Reasons for Playing Digital Games

	Yes		No	
	n	%	n	%
Enjoyment	71	85,5	12	14,5
Spending time	55	66,3	28	33,7
Competition	24	28,9	59	71,1
Experiences that one cannot have in real life	20	24,1	63	75,9
Socialize	16	19,3	67	80,7

Table 3 shows the descriptive statistics for items on reasons to play digital games. Findings showed that teachers who play digital games mostly prefer to play digital games for enjoyment and spending time. To investigate whether the reasons for playing digital games differ according to the demographic variables (gender, professional seniority, education level), χ^2 tests were calculated for each item. None of the tests was significant (all $\chi^2 < 2.99$, all p-values were above 0.084).

Teachers who do not play digital games were asked whether they do not play games for five specific instances and reasons. The options to answer each question was a 5-point Likert scale. "Agree" and "Strongly Agree" choices were collapsed into 'Agree'. Similarly, "Disagree" and "Strongly Disagree" have been collapsed into 'Disagree'. 'Unsure' responses are not included in the table (see all items in Table 4).

Table 4. Reasons for Not Playing Digital Games

	Agree		Disagree	
	n	%	n	%
I have no interest in digital games.	46	86,9	7	13,2
I never had time to play digital games.	33	58,9	23	41,1
I believe it will cause problems with socialization.	37	75,5	12	24,5
I believe there will be potential physical harms.	31	67,4	15	32,6
I believe there will be potential psychological hazards.	26	59,1	18	40,9

Table 4 shows the descriptive statistics for items on reasons not to play digital games. The first two items concerned personal interest and lack of time. It is seen that lack of interest is the leading reason not to play digital games. The last three items were concerned with the potential problems of digital games. Findings showed that participants have different opinions and concerns about digital games. Teachers indicated that possible problems with socialization (n=37), potential physical harms (n=31) and psychological hazards (n=26) are the major reasons for not playing digital games. To investigate whether the reasons for not playing digital games differ according to the demographic variables (gender, professional seniority, education level), χ^2 tests were calculated for each item. Tests of the items concerning "interest", "socialization", "physical harm" and "psychological hazards" revealed no significant differences (all $\chi^2 < 1.88$, all p-values were above 0.171). The results addressing the "time" revealed a significant difference for gender ($\chi^2=5.17$, p=0.023) and education level ($\chi^2=5.78$, p=0.016) variables.

Findings Related to Awareness of Educational Digital Games

Table 5 presents results addressing the second research question on teachers' awareness of educational digital games. Findings indicated that ICT teachers who play digital games or not are highly aware of the educational digital games, whereas only %43.4 of those who play digital games and %32.2 of those non-player teachers know quite well what it is.

Table 5. Educational Digital Games

	Playing		Not playing		Total	
	n	%	n	%	N	%
Have you ever heard of “educational digital games”?						
No, I've never heard of	2	2,4	2	3,4	4	2,8
Yes, but I don't know exactly what it is	15	18,1	13	22,0	28	19,7
Yes, and I know approximately what it is	30	36,1	25	42,4	55	38,7
Yes, and I know quite well what it is	36	43,4	19	32,2	55	38,7
Have you ever used “educational digital games” in your class or extracurricular activities? *						
No, I have never used	6	9,1	8	18,2	14	12,7
Yes, but so little	11	16,7	10	22,7	21	19,1
Yes, I use it from time to time	36	54,5	19	43,2	55	50,0
I use it very often	13	19,7	7	15,9	20	18,2
Do you know which digital games your students play?						
I have no idea	4	4,8	3	5,1	7	4,9
I have very limited knowledge	20	24,1	19	32,2	39	27,5
I have partial knowledge	40	48,2	29	49,2	69	48,6
I know enough	19	22,9	8	13,6	27	19,0

* Those who know “educational digital games” approximately and quite well were included.

ICT teachers, those who know approximately or quite well what educational digital games are, were also asked whether it was used in the class or extracurricular activities or not. As the results in Table 5 demonstrate, the rate of those who use it from time to time is %54.5 among player teachers. The rate is %43.2 among non-player teachers. Furthermore, the results showed that only %19 of the ICT teachers (both player and non-player teachers) had enough knowledge about what kind of digital games their students play.

Findings Related to the Potential Impact of Digital Games on Students In and Out of the Classroom

Understanding the potential impact of digital games is becoming more and more important than ever (Barr, 2015). ICT teachers were asked how strongly they agreed or disagreed with the statements on potential impacts of digital games on students. Results are presented in Table 6.

Table 6. Views on the Potential Impact of Digital Games on Students

Items from the questionnaire	Groups ^a	Agree % (n) ^b	Disagree % (n)
Develop higher order thinking skills	G1/G2	87,9 (58) / 77,3 (34)	6,1 (4) / 11,4 (5)
Make the lesson more fun	G1/G2	98,5 (65) / 90,9 (40)	1,5 (1) / 2,3 (1)
Increase positive attitude towards lesson	G1/G2	97 (64) / 86,4 (36)	0 (0) / 4,5 (2)
Lead to negative psychological effects (e.g., anxiety, anger)	G1/G2	7,6 (5) / 25,0 (11)	71,2 (47) / 47,7 (21)
Lead to physical problems (e.g., sleep problems)	G1/G2	9,1 (6) / 31,8 (14)	72,7 (48) / 47,7 (21)
Lead to self-confidence problems	G1/G2	6 (4) / 11,3 (5)	78,8 (52) / 68,2 (30)
Lead to socialization problems	G1/G2	27,2 (18) / 34,1 (15)	53,0 (35) / 34,1 (15)

^aG1= Yes, I play digital games (n=66); G2= No, I do not play digital games (n=44)

^b'Agree' and 'Strongly Agree' choices are collapsed into 'Agree'. Similarly, 'Disagree' and 'Strongly Disagree' have been collapsed into 'Disagree'.

'Unsure' responses are not included in the table.

They stated that the digital games are useful in developing students' higher order thinking skills, making the lesson more fun and increasing students' positive attitude towards the lesson. The findings also revealed that the majority of respondents agreed that digital games might not lead to negative psychological effects, physical problems, and self-confidence problems on students. The percentage of player teachers who disagree with the statements is higher than those who do not play digital games. However, the results showed that the views of ICT teachers differed most in terms of socialization. As the results in Table 6 show, 53% of those who play digital games disagree with the statement “lead to socialization problems”. The rate is lower (%34.1) among non-player teachers.

Findings Related to Steps to be Taken in Order to Spread the Use of Digital Games for Educational Purposes

New ways of learning can be created in classrooms using digital games (Videnovik et al., 2020). Table 7 presents results addressing the steps to be taken to spread the use of digital games for educational purposes.

Table 7. Steps to Spread the Use of Digital Games

Items from the questionnaire	Groups ^a	Agree % (n) ^b	Disagree % (n)
Better quality digital games should be produced.	G1/G2	98,5 (65) / 88,6 (39)	0,0 (0) / 0,0 (0)
Parents should be aware of digital games.	G1/G2	98,5 (65) / 97,7 (43)	0,0 (0) / 0,0 (0)
Students should be aware of playing games.	G1/G2	100,0 (66) / 100,0 (44)	0,0 (0) / 0,0 (0)
Technical infrastructure in the classroom should be improved.	G1/G2	98,5 (65) / 95,5 (42)	1,5 (1) / 0,0 (0)
Administrators should provide motivators (e.g., training, and professional support).	G1/G2	97,0 (64) / 93,2 (41)	3,0 (2) / 2,3 (1)
Teachers should produce their own games.	G1/G2	85,8 (50) / 72,8 (32)	13,6 (9) / 11,4 (5)
Teachers should be offered incentives.	G1/G2	97,0 (64) / 95,4 (42)	1,5 (1) / 0,0 (0)
Teachers should be aware of the use of digital games for classroom practices.	G1/G2	100,0 (66) / 100,0 (44)	0,0 (0) / 0,0 (0)

^aG1= Yes, I play digital games (n=66); G2= No, I do not play digital games (n=44)

^b'Agree' and 'Strongly Agree' choices are collapsed into 'Agree'. Similarly, 'Disagree' and 'Strongly Disagree' have been collapsed into 'Disagree'. 'Unsure' responses are not included in the table.

As the results in Table 7 show, the vast majority of the teachers agreed with the items regarding the spread of digital games for the use of educational purposes. Only a small percentage of the participants stated that teachers were not required to develop their own games.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, the views of ICT teachers who are members of a non-governmental organization operating in the field of educational technology on digital games were examined. While 58% of the teachers participating in the study stated that they play digital games, 42% stated that they do not play digital games. Research data were analyzed and reported according to whether they play digital games or not. The first finding of the study is that significant differences do not exist between gender, age, education level variables and digital game playing reasons. However, the results addressing the reasons for not playing digital games showed that there is a significant difference for gender and education level with respect to "lack of time". Compared to men, it might be more time-consuming for a woman to be a mother and an employee. Similarly, the nature of postgraduate study requires a lot of hard work and effort. Another finding of the study is that ICT teachers are well informed about educational digital games. A total of 79.5% of the player-teachers know approximately or quite well what it is. This rate is similar to rates among non-player teachers (74.6%). An interesting and important part of the study is that only a total of %19 of the ICT teachers (both player and non-player teachers) knows exactly which digital games their students play. With digital games being so popular, teachers' lack of information on this topic is surprising. Results also indicated that both player and non-player teachers are in an effort to integrate the educational digital games into instruction.

Türkiye is a developing country with a young population. The Turkish education system has recently undergone significant changes. Compulsory education in Türkiye has been increased to 12 years since the 2012-2013 academic year and divided into three levels. The first level is organized as 4-year primary school (1st-4th grades), the second level as 4-year middle school (5th-8th grades) and the third level as 4-year high school (9th-12th grades) (Ministry of National Education [MoNE], 2017). Although the ICT curriculum is available at the primary school level, there is no ICT course at that level. Information Technologies and Software (ITS) course is compulsory for all students at 5th and 6th grades and elective for 7th and 8th grades. ITS courses are two hours a week. At the high school level, 12 different curricula are implemented according to the type of high school. The Computer Science course is elective in most of the curricula. Although the potential of new technologies to improve higher order thinking skills has been emphasized, the place of digital games in education has not been fully defined in the Turkish curriculum. Similarly, there is no clear framework on game-based learning within the national curriculums in England and Italian (Allsop & Jessel, 2015). Regarding the digital natives' characteristics and current shift in teaching practices, digital games can play an important role in education and learning. On the other hand, some educators may find it difficult to include digital games in their learning activities. In this study, results showed that ICT teachers who play digital games have a more positive view than those who do not play. This increased support reflects the personal use of digital games. These findings suggest that those who are comfortable with digital games will be willing to use them in and out of the classroom.

Teachers or parents who grew up with traditional games often find it worrying when their students/children play games on cell phones, PCs, or tablets. Perhaps the only difference between digital games and traditional games is the relative lack of physical activity. Spending more time in front of mobile devices can turn into an unfamiliar and worrying situation for parents and teachers. However, as above-mentioned, only a small proportion of the world's population has symptoms of gaming addiction. Despite all these potential negative

impacts of digital games, educators should also consider the potential contribution and benefit of digital games in educational settings. The results obtained from this study revealed that almost all ICT teachers have the same concerns about the integration of digital games into teaching processes. Despite the increased acceptance and awareness level of digital games among teachers, it is seen that many structural steps need to be taken in Türkiye. The main steps are as follows: (1) improving school infrastructure, (2) management support (i.e., motivators, incentives), (3) raising family and child awareness, (4) in-service training of teachers and (5) developing quality educational games.

In this study, research data were collected from ICT teachers. In Türkiye, ICT teachers are involved in much of school related works for the development of technology culture in schools. Examples of these works include improving students' computer literacy, ensuring the integration of ICT into teaching, and working in close cooperation with other branches to use technology effectively and efficiently in learning environments. ICT teachers are natural technology leaders from their knowledge and abilities in schools. Therefore, the major findings discussed above are important because these findings indicate three key features of the current status of digital games from the perspective of ICT teachers. First, those who have negative opinions about digital games have less knowledge about digital games. In a way this finding supports Prensky's (2005) idea that teachers will automatically see games as 'trivial'. The main conclusion to be drawn is that the more you know about digital games, the more likely you are to have positive views that digital games will positively influence educational environments. Secondly, most of the teachers have no knowledge about what their students play. In other words, it is seen that the participants, who are also parents, do not have enough information about the digital games their children play. Thirdly, there is a need for significant structural improvements in order to integrate digital games into educational processes in Türkiye.

Even though this study is descriptive based on a specific study group and adds to our understanding of digital games in the classroom, it has several limitations. First, the population of the study involved ICT teachers. It is quite possible that views of a larger population from other branches and administrative staff would differ. The number and ages of the game-playing/non-game-playing teachers participating in this study show a balanced distribution. This study is limited in its ability to confirm relationships among variables. It is also possible to use mixed methods and cross-sectional studies based on the demographic variables of the participants. Future studies should also focus on the structural improvements and steps put forth in this study.

REFERENCES

- Allsop, Y., & Jessel, J. (2015). Teachers' experience and reflections on game-based learning in the primary classroom: Views from England and Italy. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 5(1), 1-17.
- Barr, M. (2015). Games for Communication Final Report. *Working Papers of the Communities & Culture Network+*, 6.
- Beavis, C., Rowan, L., Dezuanni, M., McGillivray, C., O'Mara, J., Prestridge, S., ... & Zagami, J. (2014). Teachers' beliefs about the possibilities and limitations of digital games in classrooms. *E-learning and Digital Media*, 11(6), 569-581.
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., ... Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178-192.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme [Questionnaire development]. *Türkiye Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Byun, J., & Joung, E. (2018). Digital game-based learning for K-12 mathematics education: A meta-analysis. *School Science and Mathematics*, 118, 113-126.
- Chen, I. H., Lee, Z. H., Dong, X. Y., Gamble, J. H., & Feng, H. W. (2020). The influence of parenting style and time management tendency on internet gaming disorder among adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(23), 9120.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59, 661-686.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Incorporated.
- Çakır, V. D. (2021). *Analysis of the digital game addiction of high school students in terms of the relationship between loneliness and internet parenting styles, and investigation of digital game addiction according to various*

- demographic*. (Publication No. 701779) [Doctoral dissertation, Bahçeşehir University]. Council of Higher Education Thesis Center, Turkey.
- Deloitte (2019). Hayatımızın Merkezindeki Mobil Teknolojiler Deloitte Global Mobil Kullanıcı Anketi 2019: Türkiye Yönetici Özeti <https://www2.deloitte.com/tr/tr/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/TR-GMCS-2019.html>
- Dündar, A., Güllü, M., Arslan, C. & Murathan, F. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 89-100. DOI: 10.14520/adyusbd.301
- Fadda, D., Pellegrini, M., Vivianet, G., & Zandonella Callegher, C. (2022). Effects of digital games on student motivation in mathematics: A meta-analysis in K-12. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 304-325.
- Felicia, P. (2009). Digital games in schools: A handbook for teachers. European Schoolnet EUN Partnership AISBL, Brussels.
- Gökçearsan, S., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Review of the computer game addiction levels of middle school students according to various variables]. *DU Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419–435.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kelly, S. (2004). Are teachers tracked? On what basis and with what consequences. *Social Psychology of Education*, 7(1), 55-72.
- Ko, C. H., Liu, G. C., Hsiao, S., Yen, J. -Y., Yang, M. -J., Lin, W. -C., Yen, C. -F., & Chen, C. S. (2009). Brain activities associated with gaming urge of online gaming addiction. *Journal of Psychiatric Research*, 43(7), 739-747. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2008.09.012>
- Ministry of National Education [MoNE], (2017). Türk eğitim sistemi - 2017 - Strateji Geliştirme Başkanlığı sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf
- Na, E., Choi, I., Lee, T. H., Lee, H., Rho, M. J., Cho, H., ... & Kim, D. J. (2017). The influence of game genre on Internet gaming disorder. *Journal of behavioral addictions*, 6(2), 248-255.
- Newzoo. (2022, July 26). Newzoo Global Games Market Report 2022 | Free Version. <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2022-free-version>
- Prensky, M. (2005). In Educational Games Complexity Matters. Mini-games are Trivial – but ‘complex’ games are not. An Important Way for Teachers, Parents and Others to Look at Educational Computer and Video Games. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Complexity_Matters.pdf
- Sherer, J. (2023, January). Internet Gaming. *APA Blogs*. <https://www.psychiatry.org/patients-families/internet-gaming>
- Shi, Q., Xu, X., Liu, N., Li, J., Sun, X., & Zhang, K. (2007). Why some people are addicted to Xiao Hu and Hongzhi Zhang 2417 computer games: An analysis of psychological aspects of game players and games. In HCI International 2007: 12th International Conference, HCI International 2007, with 8 Further Associated Conferences, Beijing, China, July 22-27, 2007, Proceedings (pp. 1279–1283). Lecture Notes in Computer Science.
- Statista, & Clement, J. (2023, January 31). *Leading devices used to play games worldwide 2022*. Statista. Retrieved January 31, 2023, from <https://www.statista.com/statistics/533047/leading-devices-play-games/>
- Videnovik, M., Trajkovik, V., Kiönig, L. V., & Vold, T. (2020). Increasing quality of learning experience using augmented reality educational games. *Multimedia tools and applications*, 79(33-34), 23861-23885. <https://doi.org/10.1007/s11042-020-09046-7>
- WHO, (2023a). *Gaming disorder*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F1448597234>
- WHO, (2023b). *Gaming disorder*. <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder>
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H., & Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105, 249–265.



Тип Оевропеившегося Дворянина в Повести «Поумнел» П. Д. Боборыкина

P. D. Boborkin'in "Akıllandı" Adlı Öyküsünde Avrupalılaştırmış Soylu Tipi

The Type of Europeanized Nobleman in The Story "Wised Up" of P. D. Boborykin

РЕЗЮМЕ

Во второй половине XIX века российская дворянская знать сталкивается с сильным влиянием капитализма, что приводит к значительным изменениям в их экономическом и социальном положении. Развитие капитализма открывает для русских дворян доступ к европейской культуре и искусству. Многие дворяне совершают путешествия по Европе и привозят оттуда новые идеи и модные тенденции. Вследствие этих трансформаций русская литература начинает отражать тип дворянина, который подвергается европеизации. Пётр Дмитриевич Боборыкин (1836-1921) является выдающимся представителем литературного направления, известного как натурализм, в русской литературе XIX века. Его литературные труды занимают исследованием и отображением реалий жизни и общества, следуя принципам натурализма. Писатель своими произведениями стремится передать и отразить изменения, происходящие в обществе. В своих произведениях Боборыкин описывает русских дворян, которые осознают важность, влияния и значимость европейской культуры и искусства. Его произведения стремятся внедрить новые идеи в русское общество, отражая изменение ценностей и интересов дворянского класса в результате развития капитализма в России. Это исследование фокусируется на анализе повести «Поумнел» (1890) Боборыкина, где главная цель заключается в исследовании типа европеизированного дворянина, отсутствующего в данном произведении. Произведение имеет потенциал отражать социальную, культурную и политическую атмосферу второй половины XIX века. В отношении изображения русской знати в тот период в реалистическом и натуралистическом стиле, повесть обладает историческим значением. В данной статье применяется историко-литературный подход для анализа художественного текста «Поумнел», с целью показать особенности и изменения, происходящие с героем и его взаимодействием с окружающим обществом.

Ключевые слова: Боборыкин, Натурализм, Дворянство, Капитализм, Европеизация.

ÖZET

XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Rus soyluları kapitalizmden ciddi bir şekilde etkilenir. Bu durum soyluların ekonomik ve sosyal durumlarında önemli değişikliklerin yaşanmasına sebep olur. Kapitalizmin gelişimi Rus soylularının Avrupa kültür ve sanatına erişimini sağlar. Birçok soylu Avrupa'da seyahatler gerçekleştirir ve oradan yeni fikirler ve moda eğilimlerini getirirler. Bu değişimlerin sonucunda, Rus edebiyatında Avrupalılaştırmış soylu tipi ortaya çıkar. Pyotr Dmitrievič Boborkin (1836-1921), XIX. yüzyıl Rus edebiyatındaki doğalcılık akımının önemli bir temsilcisidir. Edebî eserleri, doğalcılık ilkelerini takip ederek yaşamın ve toplumun gerçeklerini irdeler ve tasvir eder. Yazar, edebî eserleri aracılığıyla toplumda meydana gelen değişimleri aktarmayı ve yansıtmayı amaç edinir. Boborkin eserlerinde, Avrupa kültürünün ve sanatının önemini, etkilerini ve anlamını idrak eden Rus soylularını betimler. Rusya'da kapitalizmin gelişmesi neticesinde soylu sınıfın değer ve ilgi alanlarındaki değişimi yansıtan eserleri, yeni fikirleri Rus toplumuna benimsetmeye çalışır. Bu çalışma, Boborkin'in *Akıllandı* (1890) adlı hikâyesinin analizine odaklanarak, eserdeki Avrupalılaştırmış soylu tipini incelemeyi amaçlamaktadır. Eser, XIX. yüzyılın ikinci yarısının sosyal, kültürel ve politik atmosferini yansıtmaya potansiyeline sahiptir. Öykü, bahsi geçen dönemdeki Rus soylularını gerçekçi ve natüralist bir üslupta tasvir etmesi bakımından, tarihsel önem arz eder. Makale, tarihsel eleştiri yaklaşımını kullanarak *Akıllandı* eserinin metnini analiz etmeyi, kahramanın özelliklerini ve değişimlerini ön plana çıkarmayı ve çevresindeki toplumla etkileşimini incelemeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Boborkin, Natüralizm, Soylu sınıfı, Kapitalizm, Avrupalılaştırma

ВВЕДЕНИЕ

К началу XX века в России сосуществуют и переплетаются старые и новые черты общественного порядка. Основные черты, которые сохраняются, включают социальную градацию общества и привилегированное положение определенных социальных групп. В это время не существует демократических свобод, и деятельность политических партий и профессиональных союзов

Sevgi Ilca¹

How to Cite This Article

Ilca, S. (2023). "Тип Оевропеившегося Дворянина в Повести «Поумнел» П. Д. Боборыкина", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3634-3643. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70345>

Arrival: 30 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Arş. Gör. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD, Burdur, Türkiye



запрещается до 1905 года. Вся власть законодательная и исполнительная сосредоточена в руках царя, который правит Россией самодержавно и опирающийся, в основном, на дворянство. В социальной структуре возникают новые черты вследствие изменений в экономике страны. Модернизация приводит к появлению классов капиталистического общества, таких как буржуазия и пролетариат. Вместе с этим происходят изменения в социальном составе помещиков и крестьян, а также размывание сословного деления (Орлов, др. 2016: 410).

В данный период дворяне обладают значительными земельными владениями и играют важную роль в сельском хозяйстве. Они также занимают ключевые политические должности как в центральных, так и в местных органах управления. Однако под влиянием развития капитализма дворянство начинает процесс обуржуазивания. Другими словами, они приобретают черты и интересы буржуазии - класса капиталистической буржуазной элиты. В результате этого дворянство становится все более готовым к политическому сотрудничеству с буржуазией. Традиционные дворянские привилегии и роль в обществе постепенно уступают место новому социальному порядку, связанному с развитием капитализма и его классовыми интересами (Орлов, др. 2016: 410).

До реформы 1861 года в России существует феодальная система или, по крайней мере, остатки феодализма, которые имеют существенное влияние на развитие экономики. Затем начинает активно развиваться капитализм, и феодализм, который является господствующей системой в течение многих столетий, уступает свое место капитализму. Начиная с середины 80-х годов капиталистическая система в промышленности и сельском хозяйстве имеет значительные возможности для продвижения вперед и развития (Кондорский, 2017: 75- 78).

В конце XIX и начале XX веков капитализм претерпевает изменения, и монополии и промышленно-финансовые группы возникают основными акторами в экономике и политике, контролируя производство и формируя свои интересы. Эта система монополистического капитализма длится на протяжении всего XX века, приспосабливаясь к изменяющимся историческим условиям. В это время происходит формирование мощных монополий и финансовых объединений, которые являются господствующими силами в экономике. Эти промышленные и финансовые группы контролируют производство, цены, объемы продаж и имеют значительное влияние на внутреннюю и внешнюю политику капиталистических государств (Орлов, др. 2016: 410).

Россия начинает переход от феодальной экономики к экономике, основанной на частной собственности, рыночных отношениях и свободной конкуренции. Этот процесс сопровождается развитием промышленности, расширением внешней торговли и постепенным внедрением капиталистических методов управления и организации в различные отрасли экономики. Возникновение капитализма стимулирует изменения в общественной структуре, социальных отношениях и классовых противоречиях. Россия переживает период интенсивных социальных и экономических трансформаций, что имеет важное значение для ее развития в дальнейшем (Арин, 2020: 38).

Во второй половине XIX века капитализм начинает оказывать огромное влияние на русских дворян. Изначально дворянское общество противостоит капиталистическому влиянию, однако экономические изменения вскоре приводят к изменению поведения и образа жизни многих дворян. Появляется новое поколение менее консервативных дворян, которые начинают интересоваться бизнесом и инвестициями. Они становятся более практичными и ориентированными на экономические выгоды. Капитализм также изменяет семейные отношения в дворянском обществе. Богатые дворяне больше уделяют внимания своим бизнесам, что приводит к тому, что традиционные ценности семьи, такие как верность и семейный долг, начинают утрачиваться. Кроме того, капитализм изменяет культурную жизнь дворян. Он позволяет им получать доступ к европейской культуре и искусству. Многие дворяне путешествуют по Европе и привозят оттуда новые идеи и тенденции. Таким образом, капитализм значительно изменяет дворянское общество в России в XIX веке. Он приводит к появлению нового поколения более практичных и экономически ориентированных дворян, изменяет семейные ценности и вносит новые тенденции в культурную жизнь (Колесова, 2001: 48- 49).

Экономические и социальные изменения, связанные с развитием капитализма, имеют значительное влияние на дворянский класс в России. Эти изменения приводят к появлению в русской литературе типа европеизированного дворянина. Многие писатели, в том числе Пётр Дмитриевич Боборыкин (1836-1921), отражают в своих произведениях эту новую реальность. Они описывают дворян, которые осознают значение и важность европейской культуры, влияния и искусства, и стремятся внедрить эти новые идеи в русскую среду. Это отражает изменение ценностей и интересов дворянского класса в

свете развития капитализма и глобализации культурных потоков. Объектом этого исследования является повесть Боборыкина «Поумнел». Главная цель этой работы показать тип оевропеившегося дворянина, находящего в этой повести. В отношении изображения русской знати во второй половине XIX века в реалистическом и натуралистическом стиле, повесть обладает исторической ценностью. В данной статье, художественный текст «Поумнел» Боборыкина подвергается анализу с использованием историко-литературного подхода.

Значение Боборыкина и Его Творчества в Русской Литературе

Пётр Дмитриевич Боборыкин является виднейшим представителем натурализма в русской литературе XIX века. Его произведения исследуют и отображают реалии жизни и общества в духе натуралистических принципов. Он - один из ключевых авторов, чьи работы отличаются реалистической проницательностью и научным подходом к представлению человеческой природы и социальной действительности. Боборыкин активно участвует в различных литературных жанрах и областях. Он проявляет себя как бытописатель, драматург, публицист, литературный критик, театровед и мемуарист, посвящая более шестидесяти лет своей жизни литературной деятельности. Как отмечает А. Евгеньев, «по количеству написанного им, по обилию затронутых им тем и бытовых сторон нашей жизни, по разнообразию писательских амплуа своих Боборыкин побил все рекорды и не имеет себе равного в литературе» (Виленская, Ройтберг, 1965: 5)

Натурализм является литературным течением, которое стремится изображать действительность как можно более точно и объективно, отражая жизнь и общество с научной точки зрения. Натуралисты подчеркивают влияние наследственности, окружающей среды и социальных условий на характеры и поступки своих героев (Баскаков, 1964: 467). Натуральная школа в русской литературе представляет собой своеобразное продолжение и развитие реалистического направления, которое наследует творческие традиции Николая Васильевича Гоголя и эстетику Виссариона Григорьевича Белинского. Натуральная школа в социальных науках является подходом, который целью своей ставит изучение и понимание повседневной жизни современного общества. Писатели этой школы стремятся понять социальную реальность, анализируя и наблюдая структуру общества, ежедневные взаимодействия людей и социальные порядки (Olcau, 2003: 75). Натуральная школа стремится к точному отражению действительности, а также к социальной значимости и активной роли писателя в обществе (Фортунатов, 2019: 19-20).

Боборыкин активно поддерживает и пропагандирует работы не только известных французских натуралистов, таких как Эмиль Золя и братья Гонкуры, но и великих создателей французского реалистического романа, таких как Стендаль, Оноре де Бальзак и Гюстав Флобер. Он стремится интерпретировать их произведения в соответствии с принципами натурализма (Баскаков, 1964: 468). Он пишет в своей статье «Писатель и его творчество»: «Задачи литературного творчества стали теперь так значительны и обширны, что только у истинных ученых, у натуралистов, исследующих жизнь природы, или у социологов, занимающихся развитием человеческих обществ, художник-романист может найти истинные приемы работы, очистить себя от всякой личной примеси, от болезненных порывов воображения, от переименования жизни по своему произволу,—словом сказать, от всего того, чем романтизм и всякое формальное символическое и морализующее искусство грешили и грешат до сих пор» (1883, 50).

Писатель родился 15 августа 1836 года в Нижнем Новгороде в семье крупного помещика Тамбовской губернии. После окончания гимназии в 1853 году, он изучает юридические науки в Казанском университете, а также физику, химию и медицину в Дерптской университете. Боборыкин обладает знанием нескольких иностранных языков и проводил длительное время за границей. Он проявляет живой интерес к западноевропейской науке и постоянно пополняет и углубляет свои знания. Боборыкин интересуется различными областями знания, такими как естественные науки, философия, эстетика, история, социология, история западной литературы, сценическое искусство и музыка. Эти области знания в значительной степени определяют проблематику, которая прямо или косвенно затронута в его художественных произведениях, статьях, фельетонах и мемуарах (Ашукин, 1957: 5).

Боборыкин выступает в литературную сцену в период времени, который характеризуется первой революционной ситуацией в России и разрушением крепостнической системы, одновременно с формированием новых, буржуазных отношений в стране. Однако, уже на глубокой старости он покидает этот мир. Писатель оказывается свидетелем другого значительного исторического перелома — начала социалистической эры в мировой истории. Писатель свидетельствует огромные исторические события, такие как всплеск революционных движений во Франции, который достигает

своего пика в Парижской коммуне, и героическая борьба русского пролетариата в первой русской буржуазно-демократической революции. На его глазах марксизм возникает господствующим течением, а великие идеи Маркса, которые ранее проникают на Западе через анархизм и тред-юнионизм, «проникли с тех пор всюду», как отмечает Боборыкин, и охватывает массы русской молодежи, которая ранее увлечена народническими утопиями (Виленская, Ройтберг, 1965: 5).

Боборыкин является высокообразованным и культурно разносторонним человеком, интересующимся различными аспектами науки, культуры и общества. Он посещает лекции в двух престижных учебных заведениях: парижском *College de France* и в Сорбонне. С начала 90-х годов XIX века Боборыкин живёт за границей. Он владеет семью иностранными языками, в том числе французским, немецким, итальянским, английским и польским. В 1860 году в журнале «Библиотека для чтения» публикуется первое произведение Боборыкина - комедия «Одюдворец». В 1863 году он приобретает журнал «Библиотека для чтения» у Алексея Писемского, однако в 1865 году журнал приходится закрыть. Литературное наследие П.В. Боборыкина обширно. Он написал 18 больших романов, 19 драматических произведений, множество очерков, статей, а также написал исследование «Европейский роман в XIX столетии» в 1900 году и мемуары под названием «За полвека» (Галинская, 2013: 206).

Среди многочисленных произведений Боборыкина особенно известны романы, которые перечислены: «Жертва вечерняя» (1868), «Солидные добродетели» (1870), «Дельцы» (1872-1873), «Китай-голод» (1882), «Василий Тёркин» (1892), «Тяга» (1898), а также повесть «Поумнел» (1890), пьеса «Накипь» (1899) и другие. Кроме того, в 1902 году Боборыкин избирается почетным академиком, что указывает на признание его значимого вклада в литературу и его высокое профессиональное достижение (Галинская, 2013: 206).

Заграничные корреспонденции Боборыкина занимают видное место в его литературной работе. Письма и статьи, написанные им во время его пребывания за границей, имеют значительное значение и являются важным элементом его литературного творчества. Боборыкин – один из первых, кто информирует русских читателей о заседаниях Брюссельского конгресса Первого Интернационала в 1868 году. Это указывает на его активную журналистскую деятельность и стремление информировать публику о событиях и происходящих изменениях в мире. Боборыкин с гордостью упоминает об этом факте в своих воспоминаниях такими словами: «Я присутствовал на всех заседаниях конгресса и посылал в „Голос“ большие корреспонденции. Думается мне, что в нашей тогдашней подцензурной печати это были первые по времени появления отчеты о таком съезде, где в первый раз буржуазная Европа услышала голос сознательного пролетариата, сплотившегося в союз с грозной задачей вступить в открытую борьбу с торжествующим пока капиталистическим строем культурного общества» (Ашукин, 1957: 6).

Боборыкин быстро реагирует на новые явления и события, с которыми он сталкивается. Он считает себя «отметчиком» этих явлений, то есть человеком, который быстро улавливает их смысл и значение. Иван Сергеевич Тургенев, в своем шутивно-ироническом отзыве о Боборыкине в письме к Михаилу Евграфовичу Салтыкову в 1882 году, отмечает его торопливость и быструю реакцию на различные явления общественной жизни: «Я легко могу себе представить его на развалинах мира строчащего роман, в котором будут воспроизведены самые последние „веяния“ погибающей земли. Такой торопливой плодовитости нет другого примера в истории всех литератур! Посмотрите, он кончит тем, что будет воссоздавать жизненные факты за пять минут до их рождения!» (Габель, 1959: 43).

Боборыкин обращает особое внимание на детали и дает очень точное и подробное описание окружающего мира. Писатель создает персонажей, которые являются явными отражениями реальных людей из его современной среды, и их характеры и поведение легко узнаваемыми для современной аудитории. Максим Горький в своей статье «Беседы о ремесле» пишет: «Боборыкин был писатель весьма чуткий ко всяким новым „веяниям времени“, очень наблюдательный, но работал он приемами „натуралиста“, всегда слишком торопился обобщить свои наблюдения... Спеша изобразить „новые, веяния“ и характеры, он впадает в „портретность“ и „протоколизм“» (Горький, 1949: 308).

Современники постоянно подчеркивают многообразие умственных интересов у Боборыкина. Александр Иванович Герцен отмечает живость ума и начитанность Боборыкина. Николай Константинович Михайловский пишет, что «г-н Боборыкин есть бесспорно один из самых образованных и самых мыслящих наших беллетристов». (Виленская, Ройтберг, 1965: 7).

Боборыкин вероятно исследует и анализирует идеи, концепции и тенденции, присутствующие в русском и западноевропейском обществе, и стремится понять, как они взаимодействуют и влияют друг

на друга. Сергей Петрович Мельгунов свидетельствует, что «не было ни одного течения философской и общественной мысли Запада, с которыми так или иначе не познакомился Боборыкин, и не только по книгам, но и непосредственными отношениями с крупными представителями этих течений» (Судаков, 1987: 61).

В годы революционной ситуации, когда по словам Владимир Ильич Ленина «всега яснее выступает деление всякого общества на политические партии», Боборыкин, по сути, скорее наблюдателем, чем активным участником общественной и литературной борьбы. Он не играет активную роль в политических партиях или движениях, а скорее наблюдает и отражает происходящее в своих литературных произведениях. В «Итогах писателя», вспоминая об этом времени, Боборыкин пишет: «Я не примкнул ни к одной из редакций крайнего направления, меня не волновали страстно чисто общественные вопросы, борьба противоположных лагерей, разные лозунги и клички той эпохи» (Платонов, 2004: 149).

Во второй половине 60-х годов писатель проявляет интерес к социальным вопросам, который находит свое отражение в его многочисленных газетных корреспонденциях. Эти письма публикуются в таких изданиях, как «Голос», «Русский инвалид» и «Санкт-Петербургские ведомости». Они освещают различные аспекты западноевропейской жизни (Виленская, Ройтберг, 1965: 15). В своей знаменитой статье «Наша литературная критика» (1883) Боборыкин высказывает справедливую критику по отношению к либерально-народнической критике. Писатель упрекает либерально-народническую критику в утрате объективности, то есть в том, что она стала неспособна оценивать художественные произведения независимо и непредвзято. Критика становится предельно этически ориентированной, оценивая художественные произведения исключительно с точки зрения моральности и этики. Боборыкин также указывает на отход от традиций Николая Александровича Добролюбова, известного русского критика XIX века, который отстаивал объективность и критический анализ в литературе. Он считает, что идеология народничества несостоятельна и неспособна решить проблемы современного общества (Виленская, Ройтберг, 1965: 17).

Произведения Боборыкина начала 90-х годов, такие как роман «На ущербе» и повесть «Поумнел», отличаются от его предыдущих работ изменением стиля и подхода к изображению нравственных проблем. В этих произведениях он развивает тему идейного кризиса русской интеллигенции и показывает, как некоторые интеллигенты предавают свои идеалы в погоне за карьерой, социальным положением и материальным благополучием (Виленская, Ройтберг, 1965: 19).

Боборыкин в своих произведениях не только изображает кризис интеллигенции и выражает свое сожаление по поводу ее идейного падения. В своей статье «Итогах» он пишет так: «...Последнее десятилетие всеми своими тяжелыми для нас проявлениями ставило передо мною более строгие задачи, углубляло преданность дорогим идеям, освобождало от предвзятости, от всего суетного и дилетантского, усиливало потребность воспользоваться остатком жизни для более крупных замыслов, искреннее и теплее сливаться душою со своей родиной» (Виленская, Ройтберг, 1965: 19).

С начала 1910-х годов Боборыкин редко печатается на родине, однако после Октябрьского переворота 1917 года, который он воспринимает как катастрофу, информация о его творческой деятельности не доходит до России. Вместо этого, его 60-летний юбилей творчества в 1920 году отмечается в эмигрантских изданиях. С начала 1914 года писатель проживает за границей, где и скончается в 1921 году в Швейцарии, в городе Лугано, дожив до глубокой старости (Галинская, 2013: 207).

Боборыкин - выдающийся представитель натурализма в русской литературе XIX века. Он быстро улавливает смысл и значение новых явлений и старается передать их в своих произведениях. Благодаря этому он создаёт персонажей, которые отражают реальных людей из его современного окружения, и их характеры и поведение легко узнаваемы для современной аудитории. Во второй половине 60-х годов Боборыкин проявляет интерес к социальным вопросам, и это отражается в его многочисленных газетных статьях и письмах. Писатель активно обсуждает социальные темы со своей аудиторией в своих текстах.

Тип Оевропеившегося Дворянина в Повести «Поумнел»

После 1881 года, в России утверждается буржуазный порядок, революционные силы разрушаются, а реакционные силы берут верх, что сильно влияет на общественные настроения. Эти настроения отражаются в различных областях, таких как журналистика, литература и русский роман.

Ранее приверженцы революционных идей, так и либерально настроенные люди теперь отказываются от своих прежних взглядов и убеждений. Это является результатом рассмотрения новых фактов, опыта

или изменений в общественной и политической ситуации. Русский революционер Сергей Иванович Мицкевич высказывает своё мнение об этом такими словами: «„Поумнел“ — вот ходовое выражение для этих отходящих. Литература того времени полна картинами этого разброда и отхода интеллигента от революции, от прогрессивного общественного движения. Особенно яркое выражение нашел этот процесс в сказках Салтыкова-Щедрина „Либерал“, „Премудрый пескарь“ и др., в романах Боборыкина „Поумнел“, „На ущербе“, в повестях Чехова „Скучная история“, „Хмурые люди“, „Тоска“, в его пьесе „Иванов“» (Мицкевич, 1937: 43-44).

В своей повести «Поумнел» (1890), Боборыкин рассказывает историю о дворянине, об Александре Ильиче Гаярине, который осознает важность и влияние европейской культуры и искусства, и стремится внедрить эти новые идеи в русскую общественную среду. Это отражает изменение ценностей и интересов дворянского класса в контексте развития капитализма и глобализации культурных течений. Главный герой признает, что европейская культура обладает значимым воздействием и пытается применить ее принципы и концепции в своей русской среде, чтобы привнести новые идеи и перспективы. Он осознает, что европейская культура обладает значимым опытом, знаниями и традициями, которые могут быть ценными и полезными для развития русского общества. Он стремится усвоить и адаптировать принципы и концепции, которые он видит в европейской культуре, и применить их в своей русской среде.

Боборыкин описывает Гаярина, который представляет собой типичного интеллигента, присоединившегося к буржуазному классу. Герой принимает решение о служении господствующим классам, которое сам писатель и Гаярин считают разумным. Боборыкин рассматривает Гаярина как представителя интеллигентского слоя общества, который выбирает подчинение господствующему буржуазному классу.

Помещик Гаярин проходит процесс поумнения. В своей молодости он увлекается передовыми идеями и за свои убеждения страдает, высылается в свое родовое имение под наблюдение. Он с годами становится более осмысленным и зрелым. В молодости он является энтузиастом, воспламененным новыми идеями и убеждениями, за которые он платит высокую цену. Возвращение в родовое имение после изгнания стало для него временем размышлений и самоанализа. Когда герой Гаярин является молодым, он проявляет некоторую симпатию к фрондерам, однако позднее он акцентирует внимание на том, что не является «злоумышленником против всего социального строя». Герой не является врагом против установленного социального строя. Он не стремится свергнуть или разрушить существующий порядок, а скорее пытается внести изменения и улучшения внутри него.

В молодости Гаярин имеет демократические убеждения и стремится к простоте и скромности. Он даже практикует крестьянский труд во время пребывания на своем имении. Однако в зрелом возрасте Гаярин выбирает другой путь. Гаярин отходит от своих прежних демократических убеждений и идеалов, становясь ренегатом. Герой отступает от своих прежних убеждений и идеалов. Он отказывается от простоты, скромности и крестьянского труда, которые он ранее признавал и практиковал.

Гаярин с огромным энтузиазмом и упорством глубоко погружается в изучение и восприятие европейских ценностей, обычаев и образа жизни, стремясь воплотить их в своей собственной жизни и стать их частью. Он прикладывает все усилия, чтобы освоить и понять эти ценности, и стремится применить их в своих поступках, привычках и образе общения. Его усердие проявляется в глубоком изучении культурных аспектов, истории, образовании и этикета, чтобы приобрести полное понимание и внедрить их в свою собственную жизнь, претворяя в реальность принципы и идеалы, которые он находит ценными в европейской культуре. Его кабинет отражает английский порядок, который редко встречается у самых аккуратных русских. Он видит в английском порядке и аккуратности символы цивилизованности, эффективности и успеха. Гаярин начинает придерживаться более формального и аккуратного стиля, приняв влияние более западных культурных норм и стандартов:

«В кабинете Гаярин подошел к бюро, выдвинул один из ящиков и положил в него депешу. На письменном столе и по всей комнате замечался порядок, редко бывающий у самых аккуратных русских. Каждая вещь лежала и стояла на своем месте, но без жесткости и педантизма, как будто даже с некоторою небрежностью, но над всем был неизменный надзор острых, темно-серых глаз хозяина. Неслышными шагами прошел он в спальню. Перед обедом он, по-аглички, менял туалет и одевался один, без прислуги. По стенам - гравюры, старинные, английские, с кирпичным оттенком краски, перевезенные сюда из усадьбы, как и все почти остальные вещи» (Боборыкин, 1987: 11).

Он начинает принимать влияние западной культуры, которая обычно отличается от русской культуры в более строгом и организованном образе. Гаярин старается соответствовать высоким стандартам этикета и придерживаться более формальных правил поведения, которые считаются типичными для западных культур. Внешний облик, привычки и манеры хозяина кабинета представлены с использованием английских аналогий, чтобы подчеркнуть особенности его внешности и поведения. Гаярин принимает во внимание английские обычаи и привычки, возможно, в попытке подражать эlegantности, дисциплине или эффективности английской культуры. Он имеет стиль одежды, причёску или причёску, которые ассоциируются с западными модными тенденциями или традициями.

Он носит сюртук, который сделано и сшито у французского мастера и по французскому образцу: «сюртук шитый у француза» (Боборыкин, 1987: 35). Он стремится принять стиль и моду французской одежды. Этот сюртук может служить символом его желания идентифицироваться с французским стилем и эстетикой. Выбор одежды, созданной французским мастером по французскому образцу, указывает на стремление Гаярина привнести в свою жизнь и стиль элементы западной эlegantности и культуры.

Конкретные детали внешности приобретают смысловую нагрузку, связанную с современными социальными взглядами на взросление и изменение характера Гаярина, который является более зрелым и поумневшим. Английские и французские обычаи для него значит не просто следование моде, а превращается в принцип и социальную позицию. Они становятся для него принципами и социальной позицией. Герой видит английскую и французскую культуру как необходимые, поскольку они ассоциируются с идеей о благоустройстве общества и поддержании порядка. Для героя английское и французское влияние является необходимым, потому что оно связывается с идеей о благоустройстве общества и поддержании порядка, противопоставляющихся распушенности провинциальной российской среды:

«Английский обычай – обязательность парадного туалета для мужчин и женщин – считает он и красивым, и самым порядочным. Надо же поднимать чем-нибудь будничный строй жизни, особенно в России, в провинции, где все за последние двадцать лет так опустилось, впало в такую распушенность, дошло до полного отсутствия всякого декораума, при грубом франтовстве разночинцев» (Боборыкин, 1987: 15).

Гаярин сознательно выбирает путь, который противоречит общепринятому образу жизни или правилам, и осознает, что это может привести к неприятностям или последствиям. Он понимает, что его действия могут привести к отрицательным последствиям для его самого, так как он сознательно нарушает принятые нормы и ожидания: «Я иду напролом, умышляю против известного порядка вещей, сознательно призываю на себя неизбежное возмездие» (Боборыкин, 1987: 30).

Гаярин углубляется в различные области знаний, читая книги по естествознанию, социальной теории, романы и другую литературу. герой проявляет широкий кругозор и стремление к самообразованию, исследуя разные области знания и знакомясь с различными культурными произведениями. Это свидетельствует о его стремлении понять и осмыслить запад и его сложности через знание и анализ. Герой интересуется познанием мира, пониманием научных и философских концепций, а также анализом социальных и политических проблем. У него стремление к знанию, изучению различных областей и культур: «Тогда прочитывались целые тома Спенсера, Мишле, популярных немецких сочинений по естествознанию, Мизерабли Гюго, английские радикальные журналы, всего чаще Fortnightly Review, книги Джона Морлея, Ренана, Кине и социальных писателей сороковых годов, романы Джорджа Эллиота и Ямбы Барбье...» (Боборыкин, 1987: 32).

Гаярин считает, что своя жена Антонина Сергеевна не поддерживает и не ценит роскошь и изысканность в своем образе. Она, вероятно, выглядит аккуратно и пристойно, но не проявляет заботы о деталях своего наряда и о красивых элементах своего внешнего вида. Герой ожидает, чтобы его жена проявляла больше заботы о своем внешнем виде и интересовалась стилем и эlegantностью. Это связано с его стремлением принять более западный образ жизни и под влиянием западных ценностей, которые придают большое значение внешнему облику и эстетике. Он желает, чтобы она уделяла больше внимания своему внешнему облику и проявляла большую заинтересованность в выборе стильной и эlegantной одежды: «Никогда, так ему казалось теперь, не поощрял он ее к этой русско-деревенской распушенности. Она опрятно себя держит, но никакой заботы об изяществе, о красивых деталях туалета, преувеличенная склонность к своего рода мундиру скромности и радикализма» (Боборыкин, 1987: 33).

Гаярин использует в разговоре английские, немецкие или французские фразы. Он считает, что использование таких фраз делает его речь более элегантно, престижно или образованно: «Между тем как Александр Ильич, с переезда в город, стал приобретать привычку, которую двадцать лет назад считал нелепой и даже постыдной» (Боборыкин, 1987: 34). Некоторые примеры этой привычки: «Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faule Leute» (Боборыкин, 1987: 32). «Tu as la migraine?» (Боборыкин, 1987: 36). «Vous lâchez la boutique?» (Боборыкин, 1987: 52) «five o'clock tea» (Боборыкин, 1987: 106). Это показывает его стремление выделиться и проявить свои лингвистические навыки и культурный багаж среди других людей.

Гаярин думает, что жена остается прикованной к старым идеям и не проявляет открытости и гибкости в своих взглядах. Он, напротив, он проходит свой собственный путь роста и развития: «Вы остались со старыми идеями во всей их ограниченной нетерпимости. Я живу и умственно расту, и куда я иду, вы могли бы это лучше уразуметь, да недостает, видно, многого в вашей душевной организации» (Боборыкин, 1987: 39). Он считает, что его жена неспособна постичь и принять его прогрессивные мысли и стремления из-за ее узости взглядов и неприятия новых идей. Это вызывает его разочарование в том, что она не может понять и поддержать его интеллектуальное развитие.

Гаярин чувствует внутреннюю потребность в более значимой и влиятельной деятельности, где он сможет оказывать значительное влияние на общество или принимать активное участие в решении социальных проблем. Он утверждает, что его текущая занятость, связанная с цифрами, балансами и конторской корреспонденцией, а иногда даже деловыми спорами, не соответствует тому, чему он считает себя предназначенным - играть важную общественную роль. Гаярин осознает свои потенциальные возможности и амбиции, и он чувствует, что его текущая роль и обязанности не отражают его истинного предназначения или его способности вносить существенный вклад в общественные процессы.

Гаярин стремится и успешно занимает должность губернского предводителя, основываясь на убеждении, что полномочия и власть необходимы ему для свободы действий. Он видит в этой должности возможность осуществлять свои идеи и влиять на происходящие события в регионе. Гаярин считает, что обладание властью дает ему больше свободы в реализации своих планов и идей, поэтому он стремится занять эту позицию и использовать ее в своих интересах. Он думает, что присоединение к буржуазному классу и служение господствующим классам открывает новый путь к достижению социальной и экономической стабильности, доступу к привилегиям и возможности влиять на общественные процессы.

Гаярин стремится занять выгодное положение и использовать свои лидерские способности и влияние, чтобы продвинуться в жизни: «его желание -- зарекомендовать себя с наилучшей стороны и воспользоваться предводительством для дальнейшего хода» (Боборыкин, 1987: 57). Он хочет привлечь внимание, получить признание и уважение от окружающих людей. Через свою социальную позицию и влиятельность он надеется обеспечить себе лучшие возможности и достичь своих целей.

Гаярин ездит в Петербург. Он воспринимает этот город как очень живой и динамичный, с определенной долей европейского влияния. Герой замечает наличие европейского влияния в городе, что указывает на проникновение западных ценностей, обычаев и стиля жизни в Петербург: «Напротив, город казался ему чрезвычайно бойким, с достаточной долей европеизма: его наполняло особое, неизданное им ощущение какой-то связи с тем, что составляет нерв Петербурга» (Боборыкин, 1987: 66).

Гаярин активно изучает и принимает европейские ценности, привычки и манеры, чтобы внедрить их в свою собственную жизнь и образ жизни. Он старается расширить свои культурные горизонты и лучше понять и взаимодействовать с людьми из европейского контекста. Гаярин осознает, что знание и принятие европейских ценностей и манер могут быть полезными для его профессионального развития. Гаярин стремится к культурному обогащению и адаптации к различным общественным средам. Он осознает, что международное взаимодействие и работа в европейском контексте требуют понимания и учета различных ценностей, привычек и манер, которые приняты в этой среде. Он видит в этом возможность получить новые идеи и перспективы, а также улучшить свои навыки коммуникации и профессиональные возможности. Стремление Гаярина к освоению европейских ценностей и манер также свидетельствует о его открытости к новым опытам и готовности адаптироваться к различным культурным контекстам.

Заключение

Произведения Боборыкина имеют сильную связь с реальностью и отражают исторический и социальный контекст времени, в котором он живёт. Они могут представлять собой своего рода хронику общества, общественных событий и менталитета людей в период, охватывающий более полвека. Боборыкин не стремится использовать свои произведения сатирическим образом для высмеивания или критики общества или его представителей. Вместо этого, его интересуют социальные процессы, изменения, развитие и динамика общества. Писатель старается передать изменения и динамику жизни в своих произведениях, чтобы представить развивающуюся и эволюционирующую картину общества.

Боборыкин отличается наблюдательным и чутким к изменениям, происходившим в обществе. Он замечает и усваивает новые слова, которые являются частью повседневного общения, и использует их в своих произведениях. Он не только отражает актуальность этих слов, но и вносит свой вклад в расширение и обновление общелитературного словаря.

Главный герой повести «Поумнел» Александр Ильич Гаярин представляет собой типа, который в своем образе и поведении отражает влияние европейской культуры и ценностей. Он с особым усердием занимается изучением и принятием европейских ценностей, привычек и манер, с тем чтобы воплотить их в своей собственной жизни и образе жизни. Он стремится активно расширить свои культурные горизонты и получить более глубокое понимание, а также научиться взаимодействовать с людьми из европейского контекста. Герой глубоко погружается в изучение и восприятие европейских ценностей и образа жизни, с надеждой воплотить их в своей собственной жизни и стать их активным участником.

Гаярин активно изучает иностранные языки, такие как английский, немецкий или французский, чтобы лучше понимать и владеть европейской культурой и общаться с людьми из разных стран. Герой предпочитает чтение книг на иностранных языках, чтобы познакомиться с идеями и философией западной культуры, а также расширить свой кругозор. Для Гаярина принятие капиталистических принципов и стремление к европейской культуре связаны с его стремлением к личностному развитию, образованию и принятию новых идей и перспектив, которые он считает более прогрессивными и ценными для своего общественного и личного роста.

Гаярин полностью осознает, что обладание знаниями о европейских ценностях и привычках может иметь значительное влияние на его профессиональное развитие. Он понимает, что способность адаптироваться к европейским стандартам и взаимодействовать с европейскими коллегами или клиентами может сделать его более эффективным и успешным в его работе или карьере. Этот процесс для Гаярина также олицетворяет его стремление к личностному и культурному росту. Он не только стремится приобрести знания о европейской культуре, но и активно пытается включить их в свою повседневную жизнь и образ мышления. Он открыт для новых идей, перспектив и способов мышления, которые сопровождают европейские ценности и манеры. В целом, Гаярин не только усваивает знания о европейских ценностях и манерах, но и стремится применить их на практике. Он видит в этом не только личное удовлетворение, но и возможность роста в профессиональном плане, а также улучшение способности взаимодействовать с людьми из различных культурных контекстов. Гаярин претерпевает эволюцию своих взглядов и нашел новую позицию или идеологию, которую он считает более осмысленной или правильной. главный герой не является противником социального строя, а скорее представляет себя как человека, который хочет улучшить существующую систему, чтобы она лучше соответствовала потребностям и интересам людей.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Арин, О. А. (2020). *Царская Россия: Крах капитализма (конец XIX- начало XX века)*, Scholarica Пс, Dover.
- Ашукин, Н. (1957). Предисловие (Ред. М. Мергиевская), *Китай-город*, 5-38, Гослитиздат, Москва.
- Баскаков, В. Н. (1964). Романисты 1880-1890-х годов (Ред. В. А. Браиловский), *История русского романа в двух томах*. Том 2, 467-476, Наука, Москва-Ленинград.
- Боборыкин, П. Б. (1883). Писатель и его творчество, *Наблюдатель*, №: 11, 35-54.
- Боборыкин, П. Б. (1987). *Собрание повестей, романов и рассказов П. Б. Боборыкина. Том 10*, Издание А. Ф. Маркса, Петербург.

- Виленская, Э., Ройтберг, Л. (1965). П. Д. Боборыкин и его воспоминания (Ред. В. Панов), *Воспоминания. Том 1. Художественная литература*, Москва, 5-38.
- Габель М. О. (1959). *Вопросы изучения творчества И. С. Тургенева*, Издательство Харьковского университета, Харьков.
- Галинская, И. Л. (2013). П. Б. Боборыкин, *Вестник культурологии*, 206-207.
- Горький, М. (1949). *Собрание сочинений в тридцати томах. Том 25. Статьи, речи, приветствия 1929-1931*, Гослитиздат, Москва.
- Колесова, Е. В. (2001). *История русской культуры IX-XX веков как часть мирового культурного наследия : Основ. черты, особенности и тенденции развития*, Тверской государственной университет, Тверь.
- Кондорский, Б. М. (2017). Попытка анализа характера развития капитализма в России в конце XIX – начале XX века с позиций концепции революционного периода, *Historia provinciae – журнал региональной истории*, Т. 1, № 3, 73-91.
- Мицкевич, С. И. (1937). *На грани двух эпох: От народничества к марксизму. Мемуарная запись*, Государственное социально-экономическое издательство, Москва.
- Орлов, А. С., др. (2016). *История России*, Прспект, Москва.
- Платонов О.А. (2004). *Святая Русь. Большая энциклопедия русского народа. Русская литература*, Институт русской цивилизации, Москва.
- Судаков, В. В. (1987). *Источниковедение истории русской общественной мысли второй половины XIX века*, Вологодский государственный педагогический институт, Вологда.
- Фортунатов, Н. М. (2019). *Русская литература второй трети XIX века*, Юрайт, Москва.

БИБЛИОГРАФИЯ НА ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Olcaу, T. (2003). *Rus Edebiyatında Doğalcı Okul*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.



Dijital Medya Çağında Sosyal Röntgencilik: “Gözetleniyorum Öyleyse Varım”

Social Voyeurism in the Digital Media Age: I am Seeging, Then I Exist

ÖZET

Teknolojik olanakların gelişimiyle birlikte giderek yaygınlaşan sosyal medya platformları günümüzde ‘görünür olmanın’ bir boyutunu bizlere sunmaktadır. Sosyal medya ortamları gözetim pratiklerinin sıradanlaştığı bir alan haline gelirken, bu ortamlarda beğenilmek ve izlenmek kullanıcılar için büyük önem taşımaktadır. Bu platformlarda gözetleme işlemi kişilerin bilgisi ve rızası çerçevesinde yapılmakta, bireyler kendi istekleri ile özel hayatlarından kesitleri sosyal medyada paylaşmaktadır. Günümüzde sosyal medya ortamlarında görünür olmak, başkaları tarafından yakın takibe alınmak veya başkalarını takibe almak sıradan bir eyleme dönüşmüştür. Sosyal ağlarda var olabilmek mahremiyeti teslim etmeye, teşhire ve röntgencilğe dayanmakta, burada reel hayattan farklı olarak görünür olmak değil, görünmez olmak rahatsız etmektedir. Sanal platformlarda teşhir edenin izleyen sayısı ne kadar artarsa, kullanıcılar kendilerini o kadar başarılı görmektedir. Gösteri toplumunda medyatik teşhir beğenilmek ve onay üzerine inşa edilirken, karşılıklılık ve gönüllülük esasına dayanmaktadır. Her şeyin dijitalleştiği, hemen her işlemin dijital ortamlarda gerçekleştirildiği, her türlü bilgi, belge ve verilerin kayıt altına alındığı, gözetimin giderek yaygınlaştığı yüzyılımızda sosyal röntgencilik sıradan bir aktivite haline dönüşmüştür. Kullanıcılar sosyal medya ortamlarında gönüllü olarak özel hayatlarını bile başkalarıyla paylaşmakta, yakın çevresini, ailesini, arkadaşlarını ve tanımadığı başka insanları gözetlemektedir. Bireyler sosyalleşme amacıyla üye olduğu bu mecralarda sosyalleşmekten ziyade daha çok başkalarını röntgenleme ve dikizleme davranışı sergilemektedir. Söz konusu çalışmada sosyal medya olgusu gözetim bağlamında ele alınarak, içinde bulunduğumuz dijital çağda sosyal röntgencilik kavramı kurumsal olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya Gözetim, Sosyal Röntgencilik

ABSTRACT

Social media platforms, which have become increasingly widespread with the development of technological possibilities, present a dimension of 'being visible' to us today. While social media environments have become an area where surveillance practices become commonplace, being liked and watched in these environments is of great importance for users. In these platforms, the surveillance process is carried out within the framework of the knowledge and consent of the individuals, and individuals share sections of their private lives on social media voluntarily. Today, being visible in social media environments, being followed closely by others or following others has become an ordinary act. Existence in social networks is based on surrendering privacy, display and voyeurism, where unlike real life, being invisible, not visible, is disturbing. The more the number of followers of the exhibitor on virtual platforms, the more successful the users see themselves. While media exposure is built on admiration and approval in the society of spectacle, it is based on reciprocity and volunteerism. Social voyeurism has become an ordinary activity in our century, where everything is digitized, almost every transaction is carried out in digital environments, all kinds of information, documents and data are recorded, and surveillance is becoming more and more widespread. Users even voluntarily share their private lives with others in social media environments, spying on their close circle, family, friends and other people they do not know, Individuals exhibit behavior of x-raying and peeking at others rather than socializing in these channels where they are members for the purpose of socialization. In the aforementioned study, the phenomenon of social media was discussed in the context of surveillance, and the concept of social voyeurism in the current digital age was tried to be explained institutionally.

Keywords: Social Media Surveillance, Social Voyeurism

GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler neticesinde giderek yaygınlaşan sosyal medya platformları iletişim biçimlerini dönüşüme uğratarken, kullanıcılar kendileri ve başkaları hakkındaki tutum ve inançlarını bu araçlar aracılığıyla oluşturmaya başlamışlardır. Kısa sürede sayıları giderek artan sosyal medya platformları sayesinde bireylerarası iletişime egemen olan yüz yüze iletişim yerini sanal ortamlardaki iletişim biçimine bırakmış durumdadır. Kullanıcılar arkadaşlarını görmek, mesaj göndermek ve almak, bilgiye ulaşmak, eğlenmek,

Seçil Utma ¹

How to Cite This Article

Utma, S. (2023). “Dijital Medya Çağında Sosyal Röntgencilik: “Gözetleniyorum Öyleyse Varım””, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3644-3652. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70004>

Arrival: 11 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr.Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Programı, Aydın, Türkiye

gündemi takip etmek gibi amaçlarla sosyal medyayı takip etmekte, kısacası bu platformlar ‘görünür olmanın’ bir boyutunu bizlere sunmaktadır.

İnteraktif iletişimin olanaklı hale geldiği sosyal medyada her gün çok sayıda gönderi paylaşılmakta, bunlar tanıdığımız/tanımadığımız kişiler tarafından alınmaktadır. Sosyal medya ortamlarındaki sosyallik gerçek hayattaki yüz yüze iletişimden farklı özellikler taşımakta, dijitalleşen dünya birtakım kodlarla örülü iletişim biçimlerini karşımıza çıkarmaktadır. Kullanıcılar günlerinin büyük bir bölümünü sosyal medya platformlarında geçirirken, yeni medya yaşadığımız dönemin başat iletişim aracı haline gelmiş durumdadır. Bu durumu Maslow’un (2017) ‘İhtiyaçlar Piramidi’ ile de ilişkilendirmek mümkündür. *Bilindiği üzere sosyal medya, toplum içerisinde kabul görme, kendini gösterme, beğenilme ihtiyaçlarımıza hizmet eden bir sosyalleşme platformudur.*

21. yüzyıl gözetimin sıradan hale geldiği ve bireylerin bu durumu olağan karşıladığı bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medyada paylaşılan her bilgi ve görüntü, kapitalist sistemin ve gösteri toplumunun bir parçası olarak iktidar tarafından çeşitli amaçlarla kullanılmakta, sanal ortamda yapılan paylaşımlar aracılığıyla kişilerin ardında bıraktığı dijital izler, gözetimin kolay bir biçimde yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu sistemde bireyler gözetim sisteminin bir nesnesi haline dönüşürken, kitlelerin daha kolay kontrol edilmesine zemin hazırlamaktadır. Gözetim pratiklerinin sıradanlaştığı sosyal medyada beğenilmek ve izlenmek kullanıcılar için haz verici bir durum haline gelirken, bireylerin bu ortamda çoğunlukla gerçek benliklerini bir yana bırakarak, ideal bir benlik oluşturmaya çalıştıkları dikkat çekmektedir. Böylesi bir ortamda kullanıcılar daha fazla haz almak için herhangi bir direniş göstermeksizin her türlü gözetime izin verir hale gelmektedirler. Artık gözetleme işlemi kişilerin bilgisi ve rızası çerçevesinde yapılmakta: bireyler kendi istekleri ile özel hayatlarından kesitleri sosyal medya ortamlarında paylaşmaktadır.

İnternet teknolojisinin gelişimiyle birlikte giderek yaygınlık kazanan sosyal medya platformları ile röntgencilik eylemi yeni bir boyut kazanmış, reel dünyada var olan dikizleme davranışı sanal dünyaya taşınmış, özellikle instagram gibi popüler sosyalleşme platformlarında aleni bir şekilde yapılır hale gelmiştir. Bugün instagramda görünür olmak, başkaları tarafından yakın takibe alınmak veya başkalarını takibe almak sıradan bir eyleme dönüşmüştür.

Sosyal ağlarda var olabilmek mahremiyeti teslim etmeye, teşhire ve röntgencilğe dayanmakta, burada reel hayattan farklı olarak görünür olmak değil, görünmez olmak rahatsız etmektedir. Sanal platformlarda izleyen sayısı ne kadar artarsa, kullanıcılar kendilerini o kadar başarılı görmektedir.

SOSYAL MEDYA KAVRAMI

Sosyal medya platformlarının gündelik yaşam pratiklerinin vazgeçilmezi haline gelmesiyle birlikte günümüzde hemen her birey çeşitli konulardaki ihtiyaçlarını bu mecralar aracılığıyla karşılamakta, başkaları hakkındaki tutum ve davranışlar sosyal medya hesapları takibe alınarak oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Uygarlığın tarihsel gelişimi içerisinde iletişim şekilleri de dönüşüme uğramış; iletişim mağara duvarlarındaki resim ve işaretlerden günümüzdeki akıllı cep telefonlarına varıncaya kadar çeşitli aşamalardan geçmiştir. İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler yeni iletişim biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlamış, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal medya kavramı bireylerarası ilişkilerin temel aracı haline gelmiştir. Kısa sürede sayıları giderek artan sosyal medya platformları sayesinde yüz yüze iletişim yerini sanal ortamlardaki iletişim biçimine bırakmıştır.

İnternetin etkin kullanılması sürecini kapsayan yeni medya araçları, iletişime yeni bir boyut kazandırırken, bu araçlar sayesinde iletişim tek yönlü olmaktan çıkarak, kullanıcının bu sürece etkileşimli (interaktif) olarak katılmasına olanak sağlamıştır. Bireyler yeni medyanın olanakları sayesinde Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medya hesaplarında profil oluşturarak başkalarını takip etmekte, kendilerini sanal mecrada tanıtılabilmektedir. Öte yandan kullanıcılar YouTube kanalı açarak yayın yapma şansına kavuşurken, bloglar sayesinde köşe yazarlığı yaptıkları kendi kişisel gazetelerine sahip olabilmektedir. Kullanıcılar arkadaşlarını görmek, mesaj göndermek ve almak, bilgiye ulaşmak, eğlenmek, gündemi takip etmek gibi amaçlarla sosyal medyayı takip etmekte, kısacası bu platformlar ‘görünür olmanın’ bir boyutunu bizlere sunmaktadır.

Teknolojinin hızla dönüştüğü çağımızda bu araçların kişilerin kendisine ve karşısındakine ayna tuttuğu bir platform haline geldiği görülmektedir. Şener’in (2013:8-9) ifade ettiği gibi, “Sosyal medyayı gerçek ve sanal arasında; gerçekte yaşayan bireylerin anlık bir şekilde duygu, durum, düşüncelerini paylaştıkları ve kendilerini bir ayna gibi yansıttıkları bir mecra olarak görmek mümkün hale gelmiştir” demektedir.

Teknoloji ve medyayı gerçek ve imge arasındaki sınırın yok olmasının nedeni olarak görmeyen Baudrillard, bir hipergerçeklik sürecine girildiğinin altını çizmektedir. Ona göre gerçeklik yitirilmiş olup “Bütün teknolojilerimiz gerçekliğin artan zayıflığından kaynaklanmaktadır” (Aktaran: Baban, 2012: 59).

İnteraktif iletişimin olanaklı hale geldiği sosyal medyada her gün çok sayıda gönderi paylaşılmakta, bunlar tanıdığımız/tanımadığımız kişiler tarafından alınmaktadır. Sosyal medya ortamlarındaki sosyallik gerçek hayattaki yüz yüze iletişimden farklı özellikler taşımakta, dijitalleşen dünya birtakım kodlarla örülü iletişim biçimlerini karşımıza çıkarmaktadır.

Sosyal medya ortamlarında yeni takipçiler kazanmak, yeni arkadaşlıklar kurmak mümkün olduğu gibi, uzun yıllar önce bağımızın koptuğu kişilere de rahatlıkla ulaşabilmekteyiz. Ancak bu sosyallik, tanımadığımız insanlarla kurduğumuz bağlantılarda kendisini soru işaretleriyle dolu bir alana bırakmaktadır. Sosyal medya platformlarında kimliklerin saklanabilmesi bu noktada bir takım güvenlik problemlerini de beraberinde getirmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler ile birlikte bireylerin medya tüketim ve kullanım alışkanlıkları da dönüşüme uğramış; bu süreçte geleneksel medya araçları yerini sosyal medyaya bırakmıştır. Kullanıcılar günlerinin büyük bir bölümünü sosyal medya platformlarında geçirirken, yeni medya yaşadığımız dönemin başat iletişim aracı haline gelmiş durumdadır. Bu durumu Maslow’un (2017) ‘İhtiyaçlar Piramidi’ ile de ilişkilendirmek mümkündür. *Bilindiği üzere sosyal medya, toplum içerisinde kabul görme, kendini gösterme, beğenilme ihtiyaçlarımıza hizmet eden bir sosyalleşme platformudur.* Maslow tarafından geliştirilen ‘İhtiyaçlar piramidi’ nin en alt basamağında fiziki ihtiyaçlar yer almakta, bunu sırasıyla güvenlik ihtiyacı, sosyal ihtiyaçlar, takdir ve saygı ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı izlemektedir (Fındıkcı, 2001:380).

Maslow’un piramidinde insan ihtiyaçları aşağıdan yukarıya doğru önem sırasına göre hiyerarşik bir yapıda sıralanmaktadır. Fiziki, güvenlik ve sosyal ihtiyaçlar ‘temel ihtiyaçlar’ kategorisinde yer alırken, takdir, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları da ‘gelişme ihtiyaçları’ kategorisinde ele alınmaktadır (Işık, 2017:9). Ona göre toplum içinde yaşayan bireyler kendilerine bir takım hedefler belirleyerek, yaşamlarını bu amaçlar doğrultusunda şekillendirmektedir (Kula ve Cakar, 2015: 194).

Günlük ilişkilerde sosyal medya modern insanın bağımlılık ilişkisi kurduğu, vazgeçilmez ihtiyaçları arasında gördüğü bir mecraya dönüşmüş durumdadır Günümüzde sosyal medya kullanımı, sıradan, günlük aktiviteler arasında yer almaktadır. We Are Social ve Hootsuite’in “Dijital 2021” raporu verilerine göre dünya nüfusunun yüzde 59.5’i internet kullanıcısıdır, bu da yaklaşık 4.66 milyar insana tekabül etmektedir. Aktif sosyal medya kullanıcı oranı ise nüfusun yüzde 53.6’sı, yani yaklaşık 4.20 milyar kişiye karşılık gelmektedir. Geçen yıla kıyasla dünyada sosyal medya kullanıcısı 490 milyon kişi artmıştır. Yine aynı raporda, 2021 itibarıyla, Türkiye’de toplam 60 milyon aktif sosyal medyayı kullanıcısı olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medyada günlük geçirilen ortalama vakit ise 2 saat 57 dakikadır. En çok kullanılan sosyal medya platformları, sırasıyla YouTube, Instagram ve Whatsapp’tır. Türkiye’de aktif Instagram kullanıcı sayısı ise 46 milyona yükselmiştir. Bunun yüzde 57.8’i erkek, yüzde 42.2’si ise kadın kullanıcıdan oluşmaktadır (We Are Social ve Hootsuite’ten aktaran Recro Dijital Marketing, 2021).

Gözetim ve Sosyal Medya

21. yüzyıl gözetimin sıradan hale geldiği ve bireylerin bu durumu kabullendiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Almanca karşılığı ‘Überwachung’ olan “gözetim” kelimesi “her yeri gören yer” (Yalaz,2016) anlamına gelmektedir. “ Gözetim modernite öncesi dönemlerde kabilelerin, imparatorlukların, monarşilerin ve dinlerin başlıca egemenlik mekanizması olarak işlev görmüştür” (Dolgun, 2008: 21). Modernleşmeyle birlikte sistematik şekilde uygulanmaya başlanan gözetim, “toplumsal yaşamın tümünü neredeyse kapsamıştır” (Arslantaş & Toktaş, 2012). Gözetim, Hansen’e (2012:8) göre bir eylemin, bir nesnenin veya bir kişinin hedeflenen doğrultuda gözlemine yapmak ve bununla ilişkili bilgileri toplamaktır. Çeşitli iletişim teknolojisi araçları kullanılarak yapılan gözetimin değişik durumlar için de uygulanabildiğini belirten Günek (2020: 41), üretim süreçlerinde, makinelerin izlenmesinde, suçların önlenmesi ve oluşturulmasında, hastanelerde hastaların yaşamsal fonksiyonların izlenmesinde olduğu gibi yaşamın hemen her alanında gözetim olgusuna rastlandığını ifade etmektedir.

Gözetim geçmişte çeşitli düşünürler tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Marks gözetimi fabrikada çalışan işçilerin işveren tarafından kontrol edilme durumundan yola çıkarak açıklarken, Weber bürokrasi, Foucault iktidar ile ilişkilendirmiş; Althusser ise kavramı hastane, okul, kilise gibi kamusal mekân kullanımları üzerinden açıklamıştır.

Foucault gözetimi iktidar pratiği ile ilişkilendirerek Bentham'ın "panoptikon" modeli üzerinden açıklamaktadır. "Panoptikon model" (Bentham, vd:2016) ilk defa 1785 yılında Jeremy Bentham tarafından ortaya atılmıştır. Hansen'in (2012: 80-81) ifadesiyle, "Bu modelde amaç, hapisane mahkumlarının veya fabrika işçilerinin birkaç gardiyan tarafından etkin bir şekilde gözetlenmesini sağlamaktır. Bu amaçla, muhafızlar binanın ortasında yer alan bir gözetleme kulesine yerleştirilir. Mahkumlar veya işçiler her an monitörlerinden görülebilmekte, hücrelerden gardiyan olup olmadığı anlaşılamamaktadır, yani gözetleyen gözetlenenler tarafından görülmemektedir. Bu nedenle izlenen kişiler sürekli olarak gözlenmeyi beklemelidir. Bir 'panoptikon'un mimarisi, en geniş anlamda bir gözetleme teknolojisini temsil etmektedir. Bu gözetim ilkesi birçok gözetim aracı için geçerlidir" demektir. Gözetlenenin asla ne zaman ve nasıl gözetlendiğini bilemediği bu modelde bu belirsizlik hali bireylerin davranışlarını sürekli kontrol etmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (Mattelart,2012: 13).

Bentham tarafından geliştirilen Panoptikon, günümüz dijital dünyasını kavrama noktasında önemli ipuçları sunmaktadır. Teknolojik ilerlemeler gözetimi daha kolay hale getirirken, yaşamın hemen her alanında denetimi mümkün kılmaktadır. Günümüzde bireyler sadece iş hayatlarında değil, özel yaşamlarında da gözetlenmekte, her türlü dijital iz kayıt altına alınmaktadır (Okmeydan,2017: 57-58). Video ve ses kayıtları, elektronik izler günlük yaşamımızı elektronik bir hapisaneye dönüştürürken, bireylerin belirli kalıplar içerisinde davranışlar sergilemesine yol açmaktadır (Büyük ve Keskin, 2012: 67). Günümüzün teknoloji dünyasında egemen olan araçlar, mimari panoptikonu teknolojik panoptikona dönüştürmüş durumdadır.

Bauman'a göre panoptikon düzenin devamı ve güç sahiplerinin egemenliklerinin sürdürmelerinin bir aracı olarak modernitenin bir metaforu olarak ifade edilmektedir (Toktaş vd., 2012: 27). Tarihsel süreç içerisinde insanların iktidar ve güç sahipleri tarafından sürekli gözetlendiği görülmektedir ki bugünün kamera ve benzeri gözetim araçları bu amaca hizmet etmektedir.

Teknolojik gelişmeler neticesinde gözetimin amaç ve süreçleri değişime uğramış, panoptikon sonrası gözetim süreci sinoptikon olarak adlandırılan 'dijital panoptikon' kavramıyla açıklanmaya başlanmıştır (Güneş,2020:41). Mathiesen tarafından kavramsallaştırılan sinoptikonda herhangi bir zorlamaya başvurmadan çoğunluğun azınlığı izlemesi durumu söz konusudur (televizyon izleyicilerinin ünlü kişileri izlemesi gibi) (Okmeydan,2017: 60). Burada tek boyutlu ve televizyon merkezli bir gözetim süreci ön plana çıkmaktadır (Güneş,2020: 41). Gözetimin başka bir boyutunu anlatmak için kullanılan Omniptikonda ise siber ortamda herkesin karşılıklı bir şekilde birbirini izlediği bir durum ortaya çıkmakta, gönüllü gözetim' üzerinden inşa edilen yeni bir toplumsal kültüre işaret etmektedir" (Okmeydan,2017: 61).

Panoptikonun önemli unsurlarından biri olan sosyal medya, gösteri toplumunun imaj üretim mekanizmalarından birisi haline gelmiş durumdadır. Sosyal medyada paylaşılan her bilgi ve görüntü, kapitalist sistemin ve gösteri toplumunun bir parçası olarak iktidar tarafından çeşitli amaçlarla kullanılabilen, sanal ortamda yapılan paylaşımlar aracılığıyla kişilerin ardında bıraktığı dijital izler, gözetimin kolay bir biçimde yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu sistemde bireyler gözetim sisteminin bir nesnesi haline dönüşürken, kitlelerin daha kolay kontrol edilmesine zemin hazırlamaktadır. Yeni panoptik sistem, otoriteye gönüllü olarak itaat eden kişilerin davranışlarını şekillendirirken, izlemeyi sıradan hale getirmektedir.

Gözetim pratiklerinin sıradanlaştığı sosyal medyada beğenilmek ve izlenmek kullanıcılar için haz verici bir durum haline gelirken, bireylerin bu ortamda çoğunlukla gerçek benliklerini bir yana bırakarak, ideal bir benlik oluşturmaya çalıştıkları dikkat çekmektedir. Böylesi bir ortamda kullanıcılar daha fazla haz almak için herhangi bir direniş göstermeksizin her türlü gözetime izin verir hale gelmektedirler. Bu durum bireylerin eğlence ihtiyaçlarını karşılamalarına hizmet ederken öte yandan iktidarların rızayı inşa etmesini kolaylaştırmaktadır. Baskı ile yapılan gözetimin yerini gönüllüğe ve rızaya dayalı olarak yapılan gözetim almış durumdadır. Sosyal medya platformlarında yaygınlık kazanan bu gözetim şekli gözetlemeyi sıradan hale getirirken Debord'un (2012: 16) "'Görünen şey iyidir, iyi olan şey görünür" sözüne gönderme yapmaktadır.

Sosyal medya ortamlarında yapılan paylaşımlar ile kullanıcılar bir tür sanal panoptikonun içerisine hapsedilirken, bu platformlarda izleyenler ve izlenenler arasındaki ayırım giderek bulanıklaşmakta, çevrimiçi olan herkes aynı anda gözlemci ve gözlenen olabilmektedir. (Erdoğan, 2020: 254; Bostan vd., 2017; Farinosi,2011:65). Uygulanmakta olan dijital panoptikon, insanlara özgür oldukları hissini yaşayacakları sanal bir hapisane oluşturmakta, bu gözetim hali bireyler tarafından içselleştirilerek gönüllü biçimde uygulanmaktadır (Foucault,2011: 14).

Sosyal medya ortamlarında kullanıcılar yaptıkları her bir paylaşım ile gözetime katkı sağlamakta; gözetlendiğini düşünen kişi kendisini baskı altında hissederek, olduğundan farklı davranışlar sergileyebilmektedir ki bu durum iktidar tarafından bireylerin kontrol altında tutulmasına hizmet etmektedir. Sosyal medyada içerik paylaşan kullanıcılar, gözetimi içselleştirerek kendi kendilerinin hem gardiyanı hem

de mahkûmu olmaktadırlar (Erdoğan, 2020: 256; Hafermalz,2020: 6). Panoptik sistem gözetlenmeyi ve gözetlemeyi normalleştirirken, ‘röntgenciliği’ günlük hayatın bir parçası haline getirmektedir (Çoban, 2014:3).

Fransız düşünür Debord tarafından ileri sürülen ‘Gösteri toplumu’ terimi imajın baskın hale geldiği, gerçek ile sahtenin iç içe geçtiği, her şeyin görüntüler üzerinden değerlendirildiği bir toplum yapısına işaret etmektedir. Sosyal medyanın gelişimiyle ivme kazanan gösteri bir gözetim alanı haline gelmiş durumdadır. Bu açıdan sosyal medyanın yeni bir ‘panoptikon’ haline geldiği görülmektedir. Böylesi bir ortamda herkes gösterinin yapımcısı olup, üretici ve tüketiciler aynı kişiler olmaktadır.

Gösteri toplumunda medyatik teşhir beğenilmek ve onay üzerine inşa edilirken, karşılıklılık ve gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sanal ortamlarda paylaşım yapan kişiler kendi özgür iradeleriyle o platformlarda yer almakta ve gözetlenmeyi kabul etmektedirler (Kocabay,2016: 58-65; Aydın, 2014: 137). Gerçeklikten koparak ideal benliklerini sergilemek amacıyla paylaşımda bulunan kullanıcılar, gözetleyenler tarafından beğenildikçe ve onay aldıkça mutlu olmaktadırlar.

Günümüz toplumlarında gözetim olgusunun özellikle genç kuşak için birer eğlence aracı haline geldiği görülmektedir. Gençler herhangi bir direnç göstermeksizin gözetime boyun eğmektedir ki bu süreç toplumsal rızanın inşa edilmesini de kolaylaştırmaktadır. Böylesi bir ortamda herkes çevresinin sıradan ünlülerini gözetlerken, hem de kendi çevresinin ünlüsü haline gelerek gözetlenmektedir (Okmeydan,2017: 62; Güven, 2016: 26).

Günümüzün modern toplumlarında iletişim teknolojisindeki gelişmelerle birlikte gözetleme olgusu sıradan bir unsur haline gelmiş durumdadır. İzlenmek kişiye kendini iyi hissettirir, Biri Bizi Gözetliyor yarışmacısı Josh’un da dediği gibi, ‘herkesin bir izleyeni olmalıdır’ (Lyon, 2013: 222). Facebook’taki fotoğrafınızın kaç kişi tarafından beğenildiği, Twitter’da kaç takipçinizin olduğu gibi siber uzamla ilgili sorular kullanıcılar için büyük önem taşımakta, teşhir ettiklerinin onaylanması suretiyle görünürlüğün artması önem kazanmaktadır.

Bireyin sahip olduğu en büyük zenginliklerden biri olan mahremiyet hakkı dijital iletişim teknolojilerinin gelişimiyle ortadan kalkarken, bu yok oluşta bizzat bireyin kendisi büyük rol oynamaktadır. Bauman’a göre (Bauman & Lyon, 2013: 29), “mahremiyet hakkımızı kendi rızamızla katlettiriyoruz. Ya da belki sadece, bize sunulan harikalar karşılığında ödenecek bir bedel olarak mahremiyet kaybına rıza gösteriyoruz. Belki de kişisel bağımsızlığımızı mezbahaya kendi ellerimizle göndermemiz için bize uygulanan baskı o kadar kuvvetli ki ve durumumuz bir koyun sürüsünün durumuna o kadar benziyor ki ancak birkaç istisnai isyanın, gözü pek, kavgacı ve dirençli irade ona karşı samimi bir girişimde bulunabiliyor” demektedir.

Sosyal ağlarda kullanıcıların kendi hayatlarına ilişkin paylaşımlarda bulunarak en mahrem anlarını bile yansıtmaktan çekinmediklerine işaret eden Niedzviecki, “Bireylerin yaptığı ve kendi aşırılığını dayatan, kendi bakılma arzusunu dışa vuran ve kendini hakikat olduğu iddiasıyla ortaya koyan bütün imgeler pornografiktir” (Sayın, 2009: 27) demektedir. Sosyal ağlarda var olabilmek mahremiyeti teslim etmeye, teşhire ve röntgenciliğe dayanmakta, burada reel hayattan farklı olarak görünür olmak değil, görünmez olmak rahatsız etmektedir. Sanal platformlarda teşhir edenin izleyen sayısı ne kadar artarsa, kullanıcılar kendilerini o kadar başarılı görmektedir.

Modern dünya Han’ın ifade ettiği gibi, insanların mahremlerini başkalarına sergiledikleri ve bu mahremin diğerlerince tüketildiği bir pazara dönüşmüş durumdadır. Bu pazarın en önemli unsuru ise sosyal medyadır. Instagram, Facebook ve diğer sanal ortamlarda kullanıcılar kişisel yaşamlarına ilişkin tüm detayları tanıdıkları/tanımadıkları birçok kimseyle paylaşmaktan çekinmemektedir.

Gelişen teknoloji ve beraberinde hayatımıza giren sosyal medya araçları ile bir gözetim toplumunun yaratıldığını ileri süren Niedzviecki bu durumu şöyle ifade etmektedir: “günümüzde tecrübe ettiğimiz, bir dikizleme kültürü ve bu kültürün başlıca vasıfları narsistik eğilimler, abartılı ve aşırı paylaşımlar. Dikizleme kültüründe, çok kişinin hazırlayıp diğerlerinin izlediği yayınların yanı sıra, bir kişinin hazırladıklarının pek çok kişi tarafında izlenmesi de mümkün: Herkesin kendi “medyası” var artık. Böylelikle reality şovlarda “izleyen” konumunda olan çoğunluk sosyal medyada hem izleyen hem de izlenen oluverdi”.

Sosyal Medya ve Röntgencilik

TDK (Türk Dil Kurumu) sözlüğünde röntgencilik “kadınları gözetleme alışkanlığı, dikizcilik” (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2021) olarak tanımlanmıştır. Britannica sözlüğünde ise kelime cinsel niyetlerle başka insanları izlemek olarak ifade edilmektedir (Britannica,2021). Röntgencilik birini veya birilerini dikizlemek, aktivitelerini yakın takibe almak, her davranışını detaylı incelemek, kısaca gözetim altına almaktır. Gözetleme bir bilgi toplama, bilgi işleme ve bilgileri iletme sürecidir. “Gözetim olgusu her ne kadar iktidara içkin bir

pratik ve ilişki biçimi olsa da, günümüzde giderek yaygınlaşmakta ve toplumsal bir ilişki biçimine dönüşmektedir” (Göker, 2016: 969).

Yapılan araştırmalar röntgenciliğin tarih boyunca var olduğunu ve bu kavramın insan doğası ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Günlük hayat pratiklerinde bireyler birbirlerini sürekli gözetlemektedir (Günerergin & Uçel, 2021). Bugün gündelik hayatın hemen her alanında gözetleme eylemi ile karşılaşılmakta, insanlar her yerde ve her şekilde gözetlenmekte veya röntgenlenmektedir. İnternet ve sosyal medyanın hayatımızı şekillendirdiği günümüzde gözetim olgusu sıradanlaşarak, günlük hayat pratiklerinden birisi haline dönüşmüştür. İktidar erkini elinde bulunduranlar kitleleri kontrol altında tutmak amacıyla iletişim teknolojilerini kullanarak gözetlemekte, kişisel verilerini toplamakta; bireyler ise bilinçli veya bilinçsiz olarak bu gözetleme eylemine gönüllü olarak dahil olmaktadır.

Röntgencilik önceleri kelime anlamı itibariyle patolojik bir bozukluk olarak olumsuz bir anlam çağrışırsa da zaman içerisinde özellikle Instagram kullanımının yaygınlaşması ile birlikte kabul gören bir hale dönüşmüştür. Artık gözetleme işlemi gözetlenin bilgisi ve rızası çerçevesinde yapılmakta, bireyler kendi istekleri ile özel hayatlarından kesitleri sosyal medya ortamlarında paylaşmaktadır. Modern zaman röntgenciliği olarak adlandırılan bu durum teknolojinin gelişimiyle birlikte normalleştirilerek, bireylerin günlük yaşam pratikleri arasında yer almaktadır.

Röntgencilik Niedviecki’ye (2019:7) göre kişilerin kendi hayatları dışındaki yaşamlara aşırı bir merakla eğilmesi ve gözetlemesi olarak ifade edilmektedir. İnternetle birlikte röntgencilik faaliyetlerinin yaygınlaştığını savunan Niedviecki, dikizleme kültürünün gelişiminde popüler arama motoru olan Google’ın etkili olduğunu savunmaktadır. Niedviecki’nin ifadesiyle, “Kamera sistemlerinin hayatımızda yer edinmesi dikizleme kültürüne önemli katkı sağlamıştır. Kökenlerini Bentham ve Foucault’nun Panoptikon fikrinden alan ileri düzey gözetleme pratikleri günümüzde varlığını gönüllü olarak kabul ettiğimiz ve 7/24 izlendiğimiz bir tür açık hava hapishanelerini oluşturmuştur. Önceleri kamusal alanlarla sınırlı olan kameralar artık evlerimize, özel alanlarımıza kadar girerek, tüm hayatımızın bir filme alınmışçasına kaydını bizlere sunmaktadır” demektedir.

Gözetleme eyleminin oluşumunda güvensizlik duygusunun etkili olduğunu belirten Niedviecki (2019: 63) konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “Kişilerin özel mülklerini korumak istemeleri, çocuklarının bakıcılarıyla geçirdiği vakitleri gözetlemek istemesi, işverenlerin çalışanların zamanlarını verimli geçirip geçirmediğini bilmek istemeleri gibi durumlar gözetlemeyi kameralarla 7/24 izlemeyi meşru kılacak gerekçeler sunmaktadır”. Gözetleme pratiklerinin giderek bir yaşam tarzı haline getirildiğini vurgulayan Niedviecki’ye (2019: 64) göre ‘Büyük şirketler kullanıcılarından sürekli olarak daha çok mahremiyetlerini paylaşmalarını istemektedir. Tanımadığımız kişilerin bizlere ilgi göstermesi, bize bakması heyecana neden olurken; bu durum bireylerde bağımlılık oluşturmaktadır” demektedir.

Bugün hemen hemen her sosyal medya kullanıcısı Facebook, Instagram, Twitter, TikTok vb. gibi sanal ortamlarda yakın çevresini, ailesini, arkadaşlarını ve tanımadığı başka insanları yakından takibe alarak dikizleme eğilimi göstermektedir. Sosyal medya kullanıcıları sürekli bir sosyal röntgencilik durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Günlük hayat pratiklerinde insanlar birbirlerini sürekli röntgenlemektedir, dikizlemektedir. Özellikle, sosyalleşme platformlarından Instagram, kullanım özellikleri dolayısıyla bireylere birbirlerini kolayca röntgenleme olanağı tanımaktadır. Her Instagram kullanıcısı istediği takdirde, gün içinde, istediği zaman çevrimiçi olarak bu eylemi gerçekleştirebilmektedir. Çakır (2015: 49), sosyal medya ortamında gözetlenenlerle gözetleyenlerin (röntgenlenenlerle röntgenleyenlerin) aynı anda aynı kişiler olmasını, içinden çıkılması zor bir durum olarak tarif etmektedir. Sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla ‘sosyal röntgencilik’ kavramı literatüre kazandırılmış olup, kullanıcılar çoğu zaman bu eylemi bilinçsiz bir şekilde yapmaktadır.

Her şeyin dijitalleştiği, hemen her işlemin dijital ortamlarda gerçekleştirildiği, her türlü bilgi, belge ve verilerin kayıt altına alındığı, gözetimin giderek yaygınlaştığı yüzyılımızda sosyal röntgencilik sıradan bir aktivite haline dönüşmüştür. Kullanıcılar sosyal medya ortamlarında gönüllü olarak özel hayatlarını bile başkalarıyla paylaşmakta, yakın çevresini, ailesini, arkadaşlarını ve tanımadığı başka insanları gözetlemektedir, bireyler sosyalleşme amacıyla üye olduğu bu mecralarda sosyalleşmekten ziyade daha çok başkalarını röntgenleme davranışı sergilemektedir.

İnternet teknolojisinin gelişimiyle birlikte giderek yaygınlık kazanan sosyal medya platformları ile röntgencilik eylemi yeni bir boyut kazanmış, reel dünyada var olan dikizleme davranışı sanal dünyaya taşınmış, özellikle instagram gibi popüler sosyalleşme platformlarında aleni bir şekilde yapılır hale gelmiştir. Bugün Instagram’da görünür olmak, başkaları tarafından yakın takibe alınmak veya başkalarını takibe almak sıradan bir eyleme dönüşmüştür.

Niedzwiecki'nin (2010: 7-8) deyişiiyle "Dikizleme Kültürü Çağı" içerisindeyiz ve bu kültür Facebook, Twitter, YouTube gibi sosyal medya araçlarıyla birlikte bir gösteriye dönüşmüştür. Kişinin kendini var etmek için görünür kılma ve göstermeye olan yatkınlığını 'Dikizleme Kültürü' olarak adlandıran Niedzwiecki (2010:7), bireylerin bu kültürün içinde yer almak istemelerinin duygu ve düşüncelerini teşhir etmelerine yol açtığını ifade etmektedir. Ona göre (2010: 8), "Teşhir eden sadece kendini teşhir etmek istemiyor, onay almak için kendini teşhir ediyor. Bireyin kaç arkadaşının kaç takipçisinin olduğu sanal dünyanın en önemli zenginliğidir. Bu bir anlamda 'sosyal zenginlik' göstergesidir. Ama sayısı artan kişiler 'tanıdık' olmaktan öteye gitmezler ve onlar sadece hayatımızı sunduğumuz izleyicilerdir" demektedir.

Giderek daha fazla bireyselleşen ve yalnızlaşan dünyamızda sanal ortamların bireyler için sığınmaya çalıştıkları bir liman vazifesi gördüğünü ifade eden Durbar bu durumu şöyle ifade etmektedir: "Facebook sayfasında 500, 1000 hatta 5000 kişiyle "arkadaş" olabilirsiniz ama 150 kişilik bir çekirdek kadronun dışındakiler yalnızca günlük hayatınızı takip eden röntgencilerden ibarettir. Sanal uzamda çok arkadaşın olması belki de gerçek uzamda hiç olmayan arkadaşların yerini doldurmaya çalışan kötü kopyalardır. Bu sanal alanın beklentileri karşılayabilmesi mümkün değildir (Bauman&Lyons,2013: 48).

SONUÇ

Son yıllarda sayıları giderek artan sosyal medya platformları sayesinde bireyler arasındaki yüz yüze iletişim yerini sanal ortamlardaki arkadaşlıklara terk etmiş durumdadır. Kullanıcılar arkadaşlarını görmek, bilgiye ulaşmak, eğlenmek, gündemi takip etmek gibi amaçlarla sosyal medyayı takip etmekte, kısacası bu platformlar 'görünür olmanın' bir boyutunu bizlere sunmaktadır. Kullanıcılar günlerinin büyük bir bölümünü sosyal medya platformlarında geçirirken, yeni medya yaşadığımız dönemin başat iletişim aracı haline gelmiş durumdadır

21. yüzyıl gözetimin, gözetlemenin sıradanlaştığı ve bireylerin ise bu durumu kabullendiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet teknolojisinin gelişimiyle birlikte giderek yaygınlık kazanan sosyal medya platformları ile röntgencilik eylemi yeni bir boyut kazanmış, reel dünyada var olan dikizleme davranışı sanal dünyaya taşınmış, özellikle instagram gibi popüler sosyalleşme platformlarında aleni bir şekilde yapılar hale gelmiştir. Bugün Instagramda görünür olmak, başkaları tarafından yakın takibe alınmak veya başkalarını takibe almak sıradan bir eyleme dönüşmüştür. Sosyal ağlarda var olabilmek mahremiyeti teslim etmeye, teşhire ve röntgencilik'e dayanmakta, burada reel hayattan farklı olarak görünür olmak değil, görünmez olmak rahatsız etmektedir. Sanal platformlarda teşhir edenin izleyen sayısı ne kadar artarsa, kullanıcılar kendilerini o kadar başarılı görmektedir.

Sosyal medyada paylaşılan her bilgi ve görüntü, kapitalist sistemin ve gösteri toplumunun bir parçası olarak iktidar tarafından çeşitli amaçlarla kullanılabilen, sanal ortamda yapılan paylaşımlar aracılığıyla kişilerin ardında bıraktığı dijital izler, gözetimin kolay bir biçimde yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Gözetim pratiklerinin sıradanlaştığı sosyal medyada beğenilmek ve izlenmek kullanıcılar için haz verici bir durum haline gelirken, bireylerin bu ortamda çoğunlukla gerçek benliklerini bir yana bırakarak, ideal bir benlik oluşturmaya çalıştıkları dikkat çekmektedir. Böylesi bir ortamda kullanıcılar daha fazla haz almak için herhangi bir direniş göstermeksizin her türlü gözetime izin verir hale gelmektedirler. Bu durum bireylerin eğlence ihtiyaçlarını karşılamalarına hizmet ederken öte yandan iktidarların rızayı inşa etmesini kolaylaştırmaktadır. Baskı ile yapılan gözetimin yerini gönüllüğe ve rızaya dayalı olarak yapılan gözetim almış durumdadır.

Her şeyin dijitalleştiği, hemen her işlemin dijital ortamlarda gerçekleştirildiği, her türlü bilgi, belge ve verilerin kayıt altına alındığı, gözetimin giderek yaygınlaştığı yüzyılımızda sosyal röntgencilik sıradan bir aktivite haline dönüşmüştür. Kullanıcılar sosyal medya ortamlarında gönüllü olarak özel hayatlarını bile başkalarıyla paylaşmakta, yakın çevresini, ailesini, arkadaşlarını ve tanımadığı başka insanları gözetlemektedir. Bireyler sosyalleşme amacıyla üye olduğu bu mecralarda sosyalleşmekten ziyade daha çok başkalarını röntgenleme ve dikizleme davranışı sergilemektedir.

KAYNAKÇA

Arslandaş-Toktaş, S., Binark, M., Dikmen, E. Ş., Fidaner, I. B., Küzeci, E. & Özyaygen, A. (2012). Türkiye'de dijital gözetim, Alternatif Bilişim Derneği, İstanbul.

Aydın, B. (2014). "Sosyal Medya Mecralarında Mahremiyet Anlayışının Dönüşümü", İletişim Çalışmaları Dergisi, (5):131-146.

- Baban, E. (2012). “Mc Luhan ve Baudrillard’ın Penceresinden Sosyal Medyanın Etkisi: İfadenin Esareti, Gözetlenen Toplum ve Kayıp Kimlik Sendromu”, (Ed.Tolga Kara ve Ebru Özgen), Sosyal Medya Akademi (ss.57-82) içinde. Beta Yayınları, İstanbul.
- Bauman, Z. & Lyon,D. (2013). Akışkan Gözetim, (Çev. Elçin Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Bentham, J., Pease Watkin, C., Werret, S., Özarslan, Z. & Çoban, B. (2016). Panoptikon,gözün iktidarı. (2. Baskı), (Çev. Zeynep Özarslan, Barış Çoban). Su Yayınları, İstanbul.
- Britannica (2021). Voyeurism, <https://www.britannica.com/search?query=voyeurism>, Erişim Tarihi: 02.11.2021.
- Büyük, K. & Keskin, U. (2012). “Panoptikon’un Elektronik Dirilişi: Etik Bir Sorun Olarak İşyeri İzleme”, İş Ahlakı Dergisi, 5 (10): 55-88.
- Çakır, M. (2015). İnternette gösteri ve gözetim, eleştirel bir okuma, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Çoban, B. (2014). “Göz ve İktidar: “Vitrinlere Değil Gökyüzüne Bak!”, LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (1): 1-15.
- Debord, G. (2012). Gösteri Toplumu ve Yorumlar, (Çev. Ayşen Ekmekçi ve Okşan Taşkent), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Dolgun, U. (2008). Şeffaf hapisane yahut gözetim toplumu, Ötüken Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, M. (2020). “Sosyal Medyada Gözetimin İçselleştirilmesi: İletişim Disiplini Alanındaki Lisansüstü Öğrenciler Üzerine Nitel Bir Araştırma”, Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder), 8 (1):244-275.
- Farinosi, M. (2011). “Deconstructing Bentham’s Panopticon: The New Metaphors of Surveillance in the Web 2.0 Environment”, TripleC, 9(1): 62-76.
- Fındıkçı, İ. (2001). İnsan kaynakları yönetimi, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Foucault, M. (2011). Büyük Kapatılma, (Çev. Işık Ergüden ve Ferda Keskin),Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Göker, G. (2016). “Bir gözetim aracı olarak periscope”, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1): 969-992.
- Güneş, A. (2020). “Dijital panoptikon: Yeni iletişim teknolojileri bağlamında gözetimin değişen doğası”, (Ed.Onur Önürmen), Yeni medya yeni mekân yeni mesaj (s. 41-50), Palet Yayınları, Konya.
- Günerergin, M. & Uçel, E. B. (2021). Modern zaman röntgenciliği: Reality şovlar, sosyal medya ve diğerleri, <https://birikimdergisi.com/guncel/10622/modern-zamanrontgenciligi-reality-sovlar-sosyal-medya-ve-digerleri>, Erişim Tarihi: 02.11.2021
- Güven, S.K. (2016). “Gözetimin Toplumsal Meşruiyeti”, (Ed.Barış Çoban ve Bora Ataman), Gözetim Toplumu- Panoptikon içinde (15-31), Ege Basım, İstanbul.
- Hansen, M. (2012). Überwachungstechnologien. Jan-Hinrik Schmidt und Thilo Weichert (Hrsg.). Datenschutz. Grundlagen, Entwicklungen und Kontroversen (s. 23-32), Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Işık, M. (2017). Sizinle iletişime bilir miyiz? Salon Yayınları, Konya.
- Kalamın, S. (2019). “Yeni Medya ve Dijital Gözetim: Türkiye’deki Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma”, Yönetim ve Ekonomi, 26 (2): 575-594.
- Kocabey Şener, N. (2016). “Eğlencenin Gözetleme Hâli ya da Eğlence Endüstrisinde “Görünen” ve “Gören” Olmak”, TRT Akademi: 1 (1): 52-70.
- Kula, S. & Çakar, B. (2015). “Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki”, Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi, 6(12): 191-210.
- Lyon, D. (2013). Gözetim Çalışmaları, (Çev. Ali Toprak), Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- Maslow, A. H. (2017). A theory of human motivation,BN Publishing, Hawthorne (USA).
- Mattelart, A. (2012). “Gözetimin küreselleşmesi: Güvenlileştirme düzeninin kökeni”, (Çev.Onur Gayretli, Su E. Karacan), Kalkedon, İstanbul.

- Niedzviecki, H. (2010). Dikizleme Günlüğü, (Çev. Gökçe Gündüç), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Niedzviecki, H. (2019). Dikizleme Günlüğü, Ayrıntı, İstanbul.
- Okmeydan Bitirim, S. (2017). “Postmodern Kültürde Gözetim Toplumunun Dönüşümü: ‘Panoptikon’dan ‘Sinoptikon’ ve ‘Omniptikon’a”, AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology, 8 (30): 46-69.
- Recro Dijital Marketing (2021). Türkiye internet ve sosyal medya alışkanlıkları raporu Ocak 2021, <https://recrodigital.com/turkiye-internet-ve-sosyal-medyaaliskanliklari-raporu-ocak-2021/>, Erişim Tarihi: 01.11.2021.
- Sayın, Z. (2009). İmgenin Pornografisi, (2. Bs), Metis Yayınları, İstanbul.
- Şener, G. (2013) “ Giriş”. Can Bilgili ve Gülüm Şener (Ed.), Kültür, Kimlik, Siyaset (ss.5-12) içinde, Reklam Yaratıcıları Derneği, İstanbul.
- Toktaş, S. (2012) Türkiye’de dijital gözetim, Alternatif Bilişim Derneği, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2021). Güncel Türkçe sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 02.11.2021
- Yalaz, B. (2016). Panoptikon: Çağdaş dünyada kendi hapishanelerimizi yaratmak, <https://epnext.com/panoptikon/>, Erişim Tarihi: 04.11.2021.



Suriye'nin Uluslaşma Sürecinde Baas Partisi ve Hafız Esed Dönemi*

Ba'ath Party And The Period Of Hafez Assad in Syrian Nationalism

ÖZET

Suriye'nin bağımsızlık sonrasında uluslaşma süreci, tıpkı diğer ulus devletlerde rastlandığı üzere milliyetçi fikir akımlarının hareketlilik kazanması ile başlar. Ortak bir dil, baskın bir etnik grup ve kültürel dayanak olacak ortak bir din inşası Suriye'de Arap milliyetçiliğinin yükselişi ile gelişir. Elbette bu süreci kurgulayacak bir lider/parti de gereklidir. Suriye'de bu boşluğu Hafız Esed önderliğinde Baas Partisi doldurmuştur. Baas partisi ile farklı mezheplerden, kentli olmayan, Arap milliyetçiliğini sosyalizm ile birleştirmeye çalışan bir düşünce yapısı iktidara hakim olur. İlk dönem Baasçıları, Arap milliyetçiliği ve kolektif yönetim anlayışından yana iken Hafız Esed gibi Neo-Başçılar Suriye ulusalcılığı ile tek adam rejiminden yanadır. Bu dönemin bir diğer önemli özelliği ise mezhepçilik olmuştur. Farklı inanç yapılarından oluşan Suriye toplumsal yapısı, Hafız Esed'in iktidarı ile Alevileri, stratejik konumlara yerleştirmiş ve bu durum Sünni-Alevi gerilimine neden olmuştur. Esasen Hafız Esed'in iktidarının 30 yıl boyunca kesintisiz sürmesinde ve ardından yerini oğlu Beşar Esed'e bırakabilmesinde bahsi geçen bu çatışmaların katkısı önemlidir.

Bu çalışmada, modern Suriye'nin oluşmasında önemli rol oynayan Baas Partisi, tarihsel sürece de yer verilerek tartışılacaktır. Elbette Baas Partisinin kuruluşu Arap milliyetçiliği düşüncesi ve önemli bir lideri olan Hafız Esed'den ayrı düşünülemez. Zira Arap milliyetçiliği, Baas Partisi ve lideri Hafız Esed, Suriye ulus devletinin inşasının önemli saç ayaklarını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Baas, Arap Milliyetçiliği, Hafız Esed.

ABSTRACT

After independency, the process of statification in Syria, just like any other nation states, starts with coming alive of nationalistic thought of movement. A common language, a dominant ethnic group and a building process of a common religion which would be cultural base improve with an upsurge in Arabian nationalism. Certainly, there needs a leading party that to fictionalize the process. Ba'ath party, under the leadership of Hafez Assad, filled this gap. By Ba'ath party, a mentality including different religion sects, not being urban, attempting to integrate Arabian nationalism and socialism becomes dominant. By replacing the earlier Ba'athism Arabian nationalism, gaas in Hafez Assad, While the earlier Ba'athism rely on a nationalist-collective governing perspective, Neo- Ba'athism come out in favor of a bossist regime. The another key feature of this period becomes sectarianism. Syrian social structure including different belief textures, just after the Hafez Assad government, has enclosed to tensions of Sunni-Alawi together with placing Alawi to strategic positions. In fact, these conflicts have great contributed to Hafez Assad's government which remained in power in a sustained 30 year and to give his way to his son, Bashar Assad.

In this study Ba'ath party, which has a key role in the construction of modern Syria, will be discussed, allowing for its historical process. For certain, the foundation of Ba'ath party could not be thought separable from Arabian nationalism and a leading figure Hafez Assad. Then, Arabian nationalism, Ba'ath party and its leader, Hafez Assad has created building stones of a national government.

Keywords: Ba'ath, Arab Nationality, Hafez Assad

GİRİŞ

Suriye siyasal tarihi, içinde bulunduğu coğrafya nedeniyle oldukça karmaşıktır. Tarihsel süreçte Osmanlı imparatorluğunun parçalanmaya başlaması ile birlikte büyük değişimlere kapı aralanmış olur. Ancak bugünkü modern Suriye devletine dönüşüm kolay gerçekleşmez. Etnik ve dini çatışmalar; Ortadoğu coğrafyasında, yeni oluşan ulus devletlerin birçoğunda belirleyici olur. Bu duruma bir örnek ise sömürgeci Fransız ve İngiliz müdahalelerinin ardından yükselişe geçen Arap milliyetçilik hareketleri ile bağımsızlığını kazanan Suriye Arap Cumhuriyeti'dir.

* Bu çalışma "Modern Ulus Devletlerin İnşasında Seküler İdeolojiler: Baasçılık ve Kemalizm Karşılaştırması (2015)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye

Songül Alkan Aykaç¹

How to Cite This Article

Alkan Aykaç, S. (2023). "Suriye'nin Uluslaşma Sürecinde Baas Partisi ve Hafız Esed Dönemi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3653-3660. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70021>

Arrival: 12 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



Suriye'nin bağımsızlık kazanmasının ardından uluslaşma süreci, tıpkı diğer ulus devletlerde görüldüğü üzere milliyetçilik hareketleri ile başlar. Ortak bir dil, baskın bir etnik grup ve kültürel dayanak olacak ortak bir din inşa etme süreci Suriye'de Arap milliyetçiliğinin yükselişi ile bir parti ve lider etrafında gelişmiştir. Suriye'de bu lider Hafız Esed ve siyasal parti ise Baas Partisi olur. Birçok araştırmacı tarafından parti devleti olarak adlandırılan ve darbe ile yönetimi ele geçiren Hafız Esed, 30 yıl boyunca da aralıksız biçimde devam eden iktidarını mezhep farklılıkları üzerinden yarattığı korkulara dayalı olarak sürdürmüştür (Alkan, 2015:59).

Bu araştırmada, modern Suriye'nin oluşmasında önemli rol oynayan Baas partisi tarihsel sürece de yer verilerek tartışılacaktır. Elbette Baas Partisinin kuruluşu Arap milliyetçiliği düşüncesi ve önemli bir lideri olan Hafız Esed'den ayrı düşünülemez. Zira Arap milliyetçiliği, Baas Partisi ve lideri Hafız Esed, Suriye ulus devletinin inşasının önemli saç ayaklarını oluşturmaktadır.

BAAS PARTİSİ VE İDEOLOJİSİ

Arap Yeniden Diriliş Partisi (al-Ba'th al-Arap, Arap Resurrection), 1943 yılında Selahaddin Bitar (1911-1980) ve Ortodoks Hristiyan Mişel Eflak (1912-1989) ile Suriyeli bir grup Arap entelektüeli tarafından kurulmuştur. "Ba'th", Avrupa'da yaşanan Rönesans hareketlerine benzer bir uyanışın Arap dünyasındaki temsilciliğini ifade eder ve Mişel Eflak ve Selahaddin Bitar'a göre Arap ulusu tarihte her zaman varolmuştur ve bu nedenle şimdi yapılması gereken Arap ulusunun "yeniden diriliş"ini sağlamaktır (Özkoç, 2008: 33-34).

Baas Partisi'nin kurucuları savaşlar arası dönemde ortaya çıkan milliyetçi duygunun gelişiminin ürünüdür. Mişel Eflak ve Sünni Müslüman olan Salahaddin Bitar, Şamlı orta sınıf tüccar ailelerin çocukları olarak dünyaya gelmiş ve 1920'lerde liseye, 1930'larda üniversiteye başlamıştır. Bu dönemde, Suriye ve Irak okul sistemlerinde özellikle etkili olan pan-Arabist ideolojiye yakınlaşarak, desteklemiştir. 1942'ye gelindiğinde bu iki arkadaş kişisel kariyerlerini bırakmış ve kendini Arap devletlerinin birliğine, Arapların yabancı güçlerin kontrolünden özgürlüğe kavuşmalarını sağlamaya adanmışlardır (Devlin, 1991: 1397). Burada bahsedilmesi gereken başka bir önemli isim de Parti'nin kuruluş felsefesini oluşturan Zeki Arsuzi (1900-1996)'dir. Arsuzi, Alevi kökenli bir aileden gelir, Fransa'nın Sorbonne Üniversitesi'nden mezun olmuştur ve aynı zamanda hareketin isim babasıdır. Bergson, Nietzsche, Fichte gibi düşünürlerden etkilenen Arsuzi'nin harekete en büyük katkısı, Alevi grupları partinin tabanına katmasıdır (Gürson, 2010:55).

Şam'da partinin düzenlenen ilk kongresinin ardından parti tüzüğü yani "Baas Düsturu" açıklanır. Parti, Osmanlı baskısı ve Avrupa kolonizasyonuna karşı devrim çağrısında bulunarak "diriliş, birlik ve özgürlük" fikirlerini savunur. Baas, yalnızca Avrupa milliyetçiliğinin karşısında bir milliyetçilik geliştirmekle kalmamış, bununla birlikte Alman ve İtalyan faşizmine de karşı çıkmış ve Arap milliyetçiliği fikrinin irki bir milliyetçilik değil kültürel milliyetçilik olduğunu vurgulamıştır. Onlara göre "Basra Körfezinden Atlantik Okyanusu"na uzanan genel Arap kimliği nosyonunu üç unsur oluşturur. İlk unsur tarihtir. Tarih sahnesinde, Doğu Arabistan'ın merkezinde İsrail'in kuruluşuna, emperyalizmin modern tarihine ve özellikle Ortadoğu'da tarih öncesine bakıldığında bile Arapların varlığına rastlanır. İkinci unsur ise Arap dilidir (Arsuzi, Arap dilinin insanlığın doğal dili olduğunu savunur). Arap kimliğinin üçüncü unsurunu ise bir din olarak görülmeyen ancak Kur'an ve dil sayesinde Araplar için eşsiz bir ruhsal ve kültürel bir tecrübe olan İslam dini oluşturur. Baas partisi aynı zamanda, kendisini dini özgürlüklere saygılı ve dini fanatizmin de karşısında olarak tanımlamaktadır (Picard, 1995:203).

Laik ve sosyalist ideolojiyi benimseyen, coğrafyasında yeni ve etkisi uzun süreli bir hareketi temsil eden (İnce 2017: 272) Baas Partisi tarafından savunulan sosyalizm düşüncesi ise Avrupa sosyalizmi ve komünizminden farklılıklar göstermektedir. Yerel bir hareket olarak ortaya çıkan ve bu nedenle uluslararası hareketlerle bir bağlantısı olmayan Baas, Batılı demokrasi anlayışı ile Marksist komünist anlayışa itiraz eder ve bu düşüncelerin Arapların sosyo-ekonomik sorunlarını çözmeye yetersiz olduğuna inanmaktadır (Şen, 2004:). Ancak sosyalizmin yine de tüm Arap ulusunun yenilerek gelenekselcilerin ekonomi-politik hegemonyasından kurtulmak için elzem olduğu düşünülmüş ve Michel Eflak'ın amaçlarına uygun bir tercih olarak benimsenmiştir. Baas Partisinde önemli bir diğer politikacı ise Ekrem Huranidir. Hurani, hareketin başından beri radikal solun önemli bir figürü ve temsilcisi olarak öne çıkmıştır. Onun partideki etkisi birbiriyle ilişkili iki farklı katmandan oluşmaktadır; Hama muhafazasında köylüler arasındaki hatırı sayılır popülaritesi ve orduda yer alan milliyetçi genç memurlar arasındaki büyük etkisi (Kaylani, 1972: 10). Baas Partisinin sosyalizm ile ilişkisi pragmatisttir ve sosyalizm, bir amaç değil araç olarak görülür. Sosyalizm kelimesi ise uzun bir süre parti adında yer almaz, 1953 yılına gelindiğinde Ekrem Hurani'nin Arap Sosyalist Partisi'yle birleşince partinin ismine sosyalizm ifadesi eklenilerek Arap Baas Sosyalist Partisi (Şen, 2004: 162) olarak değişmiştir.

Baas Partisi, Arap milliyetçiliği düşüncesi üzerine kuruludur ve Sovyet deneyimi ya da Leninist self-determination anlayışından esinlenip, alternatif bir kalkınma modeli olarak sosyalizmin Araplara özgü

versiyonunu savunmuştur. Sosyalizmin bu yeni biçimi ile ortaya çıkması, onun milliyetçilik kadar etkili bir ideoloji olmasını kolaylaştırmıştır (Özkoç, 2008: 37). Eflak, partinin milliyetçilik vurgusunu Arap dünyasında görülen ekonomik sorunlar, geri kalmışlık ve emperyalist saldırılara karşı bir savunma mekanizması olarak görmüştür (Duran, 2021: 228). Baas partisi ile iktidara farklı mezheplerden, kentli olmayan, Arap milliyetçiliğini sosyalizm ile birleştirmeye çalışan bir düşünce yapısı hakim olmaya başlar. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan Alevilerin parti ile birlikte Suriye siyaseti ve askerisinde güç kazandığı ve bu durumun Sünniler üzerinde bir gerilim yarattığı bilinmektedir. Baas partisinin kuruluş ideolojisi bu haliyle milliyetçi, sosyalist, modern ve mezhepçi olarak ifade edilebilir.

BAĞIMSIZLIK DÖNEMİNDEN HAFIZ ESED DARBESİNE BAAS PARTİSİ

Suriye'nin Fransa'dan bağımsızlık kazanmasının ardından artan okul sayısı ile birlikte alt statüdeki gençler de eğitim fırsatı yakalamış ve bu sayede Humus Askeri Akademisine alınan asker sayısında her yıl belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Bu durum farklı dini azınlık gruplarından subayların sayısının da artmasını sağlamıştır. Bu okulda yetişen azınlıklara mensup subaylar aynı zamanda birçoğu 1949 yılından sonra meydana gelen bir dizi darbede yer almıştır. Ancak Baas'ın iktidarı ele aldığı darbeden önce bu hizipler Sünni Subayların elinde olmuştur (Van Dam, 2000: 58-59).

Baas Partisi, 1951 yılına kadar Suriye hükümetlerine yönelik gerçekleşen dört darbeye eşlik eder ve 29 Kasım 1951'de gerçekleşen dördüncü darbe ile de Suriye parlamenter hayatı askıya alınarak, bütün yetkiler partinin eline geçer. Albay Çiçekli, siyasi partileri yasaklamakla kalmamış ve o dönemin Baas ve Arap Sosyalist partilerini de kapatmıştır. Eflak ve Bitar ise partilerinin kapatılmasından sonra Lübnan'a sürgün edilmişlerdir ve bu kapatma nedeni ile askeri destek bulma umuduyla Ekrem Hurani ile partileri birleştirme kararı alınır. Zira Eflak'ın birleşme niyetinin ardında Hurani'nin ordu ile ilişkilerini kullanmak arzusu yatar. Bu durum Eflak'ın demokratik şekilde iktidara gelme umudunun bitişini, Suriye geleneksel yapısının seçimle kırılmayacağını düşündüğünü ve böylelikle Suriye'de iktidar olma sürecinde ordunun ne kadar etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir (Özkoç, 2008: 80). Irak Baas partisinin 1963 yılında darbe yaparak yönetimi ele almasının ardından bu darbe Suriye Baas'ını da cesaretlendirmiş ve Irak'ta yapılan darbeden tam bir ay sonra 8 Mart 1963'te Suriye'de Baas darbesi gerçekleştirilmiştir, bu darbe ile Salah Bitar başbakan olmuştur (Duran 2021: 236). Baas'ın askeri kanadı, 8 Mart 1963'de yapılan darbede Nasırcı ve Birlikten yana bağımsız subaylar ile birleşir ve "ayrılıkçı rejimi" devirirler. Bu darbe, ordudaki mezhepçi subayların sayısının değişmesine neden olur, Suriyeli subaylar arasındaki azınlık mensuplarının sayısı, Sünni subayların sayısından fazladır ve onların aleyhine artış gösterir. Bahsi geçen azınlık subaylarının büyük bölümünü ise başta Alevi, Dürzi ve İsmaililer oluşturmaktadır (Van Dam, 2000: 63-64). Yapılan darbe ile Suriye'de yalnızca iktidar değişmez aynı zamanda bağımsızlığın ardından Suriye siyasi iktidarını ele geçiren geleneksel elitlerin kurduğu olduğu sosyo-politik yapıda el değiştirir (Şen, 2004: 231).

Salah Bitar tarafından kurulan yeni hükümetin ardından, Baas içinde ortaya çıkan farklı hizipler ve Hafız Esed'in Baas partisinde lider olma sürecinin önyü açılmış olur. Parti'nin Mişel Eflak, Salah Bitar ve Emin el-Hafız gibi ilk dönem lider ve kurucuları Pan Arabizm'i savunurken; Salah Cedit, Hafız Esed ve Muhammed Ümran gibi alevi subaylardan oluşan Neo-Baasçıların oluşturduğu başka bir grup, Suriye ulusalcılığını ve sosyalistleşmesini savunmuşlardır. 1963'da gerçekleşen askeri darbenin ardından bünyesine yeni üyeler dahil eden Baas partisinin profili de böylece değişmeye başlamıştır. Baas'ın genç ve radikal kanadını oluşturan bu grup parti içinde çoğunluğu elde etmiş ve bu durum Mişel Eflak ve Salah Bitar yanlılarının parti içinde azınlık konumuna düşmesine neden olmuştur. Parti içindeki tüm bu değişimler esasen 1940 ve 1950'lerdeki Baas ile 1960'ların Baas Partisi'nin birbirinden oldukça farklılaştığını göstermektedir (Gürson, 2010: 59).

Darbenin ardından geçen yıllar içinde Baas Partisi üye sayısı beş kat artmış ve üyelerin sosyo-kültürel özelliklerinde değişiklikler de görüldüğü yukarıda ifade edilmişti. Parti üyeliğinde sıkı üyelik kriterlerinin takip edilmemesi nedeniyle birçok parti yöneticisi, yakınının partiye girmesini sağlamıştır. Söz konusu bu durum parti içi bloklaşmalara ve bazı bölgelerde belirli isimlerin yükselmesine neden olur. Böylece partinin ideolojisinin bile bölgesel, aşiretsel ve dinsel farklılıkların önüne geçemediği ortaya çıkar. Partideki iç disiplinin bu şekilde bozulması, partinin hem sivil hem askeri teşkilatında yaşanan iktidar mücadelelerinin üzerinde etkili olmuştur (Gürson, 2010: 61-62). 1966'ya gelindiğinde ise Suriye darbeler tarihine yeni bir darbe daha eklenir, Salah Cedit ve Hafız Esed etrafında toplanan, büyük bölümü Alevi, bir bölümü de Dürzi subayların oluşturduğu grup 23 Şubat 1966 iktidarı darbe yoluyla ele geçirir. Bu darbe o döneme kadar gerçekleşen diğer darbelere göre en kanlı darbe olarak kayıtlara geçer. 1967'de yapılan Arap-İsrail savaşında mağlup olunmasının ardında Hafız Esed, iktidarına karşı artan muhalefete aldırış etmemiş ve bu muhalefet nedeniyle Salah Cedit ve hükümeti suçlamıştır. Bu dönemde Suriye'nin Filistin politikası da Salah Cedit ile Hafız Esed arasında gerçekleşen gerilimin nedenlerinden de biri olmuştur. Bu gelişmelerin ardından Esed, Ordu içindeki Cedit yanlısı üst düzey subayları görevden alarak Arap dünyasında Nasır sonrasında oluşan

yeni lider arayışının yükselen ismi haline gelmiştir. Eflak ve Bitar gibi eski Baas yöneticileri ise bu dönemde tutuklanır ve tüm bunlarla birlikte Neo Baasçılar artık partiyi ele geçirmiş olur (Şen, 2004:251). Kısa süre içinde başbakanlık yapmaya başlayan Hafız Esed, yeni bir Baas doktrinine öncülük etmiş ve Arap milliyetçiliğini “Suriye ulusalcılığına” dönüştürmüştür (İnce 2017: 274). Parti’de Hafız Esed döneminin başlaması ile birlikte Suriye uluslaşma sürecinin de hızlandığı söylenebilir.

Hafız Esed’in kesintisiz ve tek başına iktidarına giden süreç yine bir darbe ile olur. En nihayetinde Esed’in muhtemel tehditleri eleyerek ilerlediği süreç 13 Kasım 1970’de gerçekleşen darbe ile son bulur ve Suriye tarihinde darbe ile iktidara gelen liderlerden biri olarak iktidarı tamamen ele geçirir ve böylelikle 30 yıl kesintisiz olarak süren Hafız Esed iktidarı başlamış olur.

HAFIZ ESED DÖNEMİ

6 Ekim 1930 yılında dünyaya gelen Hafız Esed, Lazkiye’ye bakan dağlarda yer alan Kardaha’da, Suriye nüfusunun en önemli azınlık grubu olan Alevi-Nusayri mezhebine bağlı çiftçi bir ailenin çocuğudur. Altısı erkek, ikisi kız olmak üzere sekiz çocuklu bir ailenin en büyük oğludur (Koyuncu, 2013: 133). Esed’in siyasete ilgisi lise yıllarında başlamış ve Suriye’nin Fransız mandası olmasına itiraz eden birçok Suriyeli öğrenci gibi Fransa karşıtı eylemlerde yer almıştır. Hatta katıldığı bu eylemler nedeniyle Fransızlar tarafından hapse mahkum edilmiştir. 1947 yılında Baas Partisi’ne üye olmasında partinin laik ve milliyetçi görüşleri etkili olur. Humus’taki Askeri Akademi’den 1951’de mezun olan Esed, Mezze Hava Üssü’ne savaş pilotu olarak görevlendirilir. 1958 yılına gelindiğinde ise uçuş eğitimi almak için 11 ay Sovyetler Birliği’nde bulunur. Suriye’deki ayrılıkçı rejim tarafından 1962’de ordudan çıkarılmasının ardından sivil görevle bir bakanlıkta çalışmış ve 1964 yılında ise generalliğe terfi ederek Hava Kuvvetleri komutanlığının başına geçirilmiştir. Esed, 23 Şubat 1966’da yapılan darbeye Salah Cedit yanlısıdır ve darbenin ardından ise Savunma Bakanı görevine getirilir. Esed’in hayatına bakıldığında Suriye’nin dini azınlık gruplarından birine mensup olması ve kariyerinde yükselme imkanı tanıyan orduya katılmış olmasının hayatının iki önemli belirleyicisi olduğu söylenebilir. (Şen, 2004: 273).

Esed’in yönetim modelini Baas’ın ilk dönem düsturunda yer alan “kolektif liderlik” ten farklılaşır. Nasır’ın yönetim tarzından etkilenerek ve kolektif liderlik anlayışının yerine başkanlık sistemini kabul eder. 1971 yılında kabul edilen anayasa ile Esed, bu başkanlık modeli ile tüm yetkileri kendisinde toplamıştır. Tüm yetkilerin tek bir kişide toplandığı bu tip başkanlık modelinin üç önemli özelliği ise şöyledir: Birincisi, Anayasa’nın 83-114. maddeleri ile devlet başkanının yetki ve görevleri tanımlanır ve böylelikle Esed’in iktidarı kanunlarla tanımlanmış ve sınırlanmış olduğu için yasal bir zemine oturtulur. İkinci özellik ise iktidarın büyük halk çoğunluğuna dayanarak sürdürülmesidir. Anayasa’nın 85. maddesine göre devlet başkanı yedi yılda bir halk tarafından seçilen Suriyeli bir Arap olmalıdır. Sonuncu özellik ise Esed’in iktidarını, devlet başkanlığının demokratik denetleme mekanizmalarının dışında bırakması ve bunu yapabilmek için ordu ve güvenlik güçlerini tamamen tek liderin iktidarını koruyup sürdüreceği şekilde kurgulamasıdır (Koyuncu, 2013: 140-141).

Hafız Esed, Suriye devletinin ilk Alevi devlet başkanıdır. 30 yıl süren iktidarında takip ettiği politikalar ise pragmatist ve mezhepsel gerilimler üzerine kuruludur. Suriye ordusunun ise bu mezhepsel çatışmalardaki yeri büyüktür. Rejimi güçlendirmek ve kendisine yapılan muhalefeti sindirmek için 7 Mart 1972’de Ulusal Cephe’yi kuran Hafız Esed, Suriye’deki en yüksek otorite mercii olan Ulusal Cephe’nin 18 üyesinden 9’unu Baasçılardan atamıştır. Ulusal Cephe’nin kalan 9 üyesi ise diğer partilere üye kimselerden oluşmaktadır (Şen, 2004: 274). Hafız Esed’in 1971’de yedi yıllığına devlet başkanı seçilmesinden sonra Baas Partisi Genel Sekreterliği ve Suriye silahlı Kuvvetleri başkanlığı görevini de üstlenerek tüm önemli görevleri kendisinde toplayan bir lider olur. Parti Genel Sekreterliği, devlet başkanlığı, ordu komutanlığı gibi en önemli kurumlarının tek bir kişide toplanmış olması ise Suriye siyasi tarihinin–ve herhangi bir devlet oluşumunun–kurumların her birinin hareket özgürlüğünü ve özerklik alanını ve bunlarla birlikte Partinin kuruluş ilkelerinden biri olan kolektif liderlik anlayışını tartışmalı hale getirmiştir. Bunlarla da yetinmeyen Esed, Suriye istihbarat servisi ve güvenlik güçlerinin sıkı denetimini de elinde tutarak iktidarını muhafaza eder. Tüm bunlar lider ve parti ikileminde Partiyi liderin gölgesinde bırakır ve iktidarın tek kişide cisimleştiği yeni bir aşamayı ifade eder (Özkoç, 2008: 163-164). Buradan hareketle Esed yönetiminin lider merkezli tek adam yönetimi olduğunu ifade etmekle birlikte Esed’in bir aileye, hatta bir kabileye ait olduğu da vurgulanmalıdır. Hafız Esed’in oğlunu kendisinden sonra devam edecek iktidarı için yetiştirmesi aile ve kan bağına verilen önemin bir örneğidir ve Esed etkili birçok göreve, kan bağı bulunan akrabalarından ya da aynı kabilede, mezhepten olan kişileri getirmiştir. Baas Partisinin Hafız Esed döneminde Alevilerin yükselişi ve azınlık olan Alevilerin oynadığı merkezi rol, rejimin genel karakteristiğini göstermesi açısından önemlidir (Zisser, 1998: 33).

Esed, iktidarı ele geçirmesinin ardından Suriye ordusunda bazı değişiklikler yaparak tek söz sahibinin kendisi olmasını sağlar. Kendi korunması için 20.000 kişiden oluşan bir ordu oluşturarak, bu birliğin idaresine kendi aşiretinden Ali Haydar'ı, yine Şam merkezli iki bin kişiden oluşan Cumhuriyet Muhafızları birliğinin yöneticiliğine kendi kuzenlerini getirir. Kardeşi Cemil Esed'i, Lazkiye'de bulunan Nusayrileri muhafaza ile görevlendirerek dört bin kişilik Murtaza Milisleri'nin yöneticisi yapar. Cemil Esed'in oğlu Feyyaz, başka bir akrabası Muhammed Esed de yine önemli görevlere yerleşir (Ma'oz, 1991: 92-97). Ancak Hafız Esed'in en yakınlarına karşı dahi sürekli tetikte durduğu ve kim olursa olsun rakip olabilecek ve egemenliğini tehdit edebilecek kişileri ise zamanla yönetimden ve kendinden uzaklaştırdığı vurgulanmalıdır. Hafız Esed'in göreve gelmesinin ardından istihbarat ve ordu teşkilatlarında önemli görevlere yerleştirdiği kardeşi Rıfat Esed, 1982'deki Humus ve Hama isyanlarını da bastırmıştır. Hafız Esed'in rahatsızlandığı bir dönemde Esed, ülkeyi bir grupla yönetmeye başlar ancak bu yönetim döneminde bir darbe ile iktidardan uzaklaştırılmaya çalışılır. Bu darbe girişiminin başında ise kardeşi Rıfat vardır. Darbenin bastırılmasının ardından Hafız Esed, kardeşini sürgün etmiş ve onun yürüttüğü görevleri yalnızca sembolik olarak bırakmıştır (Vurmay, 2011: 62).

Yukarıda bahsedilen ordu ve parti tarafından güçlendirilmiş “otoriter tekçi” yönetimini korumak ve sürdürebilmek için istihbarat servislerini geliştirmeye çabalar ve 1970'li yılların sonuna gelindiğinde yaygın bir istihbarat ağını kurmuş olur. Bu çoklu istihbarat veya güvenlik servisleri (*mukhabarat*) kullanılarak rejim, muhaliflerden ya da yabancı güçlerden gelebilecek muhtemel tehditleri önlemeye ve kontrol etmeye çalışır. Yalnızca bununla da kalmaz, göreve başlayacak yeni memur aday ve atamalarında istihbarattan bilgiler alınır ve hatta küçük suçlar dahil olmak üzere suça karışan herkesin bilgileri dosyalanır. Muhaberat çalışan memurlara 1970 ve 1980'lerde gerçekleşen İslamcı isyanların ardından özel yetkililer verilir. Bu kurumların kontrolü ise devlet başkanının elindedir (Hinnebusch, 2011: 111).

Hafız Esed rejiminin mezhepçi karakteri ve ait olduğu kan ve kabile bağlarına olan düşkünlüğü onun Alevi menfaatlerini önceleyen acımasız bir diktatör olarak anılmasına neden olur. Suriye'de özellikle orduda görevli Alevi subayların ve personellerin yoğunlukta olduğu askeri birimlere sırtını dayayan rejim, üç ana yörünge üzerine kuruludur; dini inanış açısından alevi, görünüş ve sorumluluklar yönüyle Suriyeli, içerideki inanç ve mecburiyetler bakımından da Arap kimliğine aitlik. Zira rejimin çekirdeğini Aleviler oluştururken, diğer gruplara ait Suriyeliler bu çekirdeği çevrelemiş ve Araplık duygusu ve kimliği bu yapıya ruhunu, amacını, meşruiyetini vermiştir (Gürson, 2010: 79).

1980-1990 arasındaki yıllara gelindiğinde ise Esed rejimi iki önemli problemle karşı karşıya kalır. Bunlar; gittikçe kötüleşen ekonomik koşullar ve velayet (succession) problemidir. Ekonomik problemler, ekonomide liberalleşme adımlarıyla atlatılmaya çalışılır. Velayet sorunu ise Esed'in büyük oğlu Basil'in Ocak 1994'da trafik kazası nedeniyle vefatının ardından kısmen karmaşık hal almıştır. Baba Esed, oğlu Basil'in vefatından sonra küçük oğlu Beşar'ı iktidara hazırlamak için çabalar. Beşar, girdiği kolejden yüzbaşı rütbesiyle mezun olur ve böylelikle Cumhuriyet Muhafızları Komutanı iken Albay rütbesine yükseltilir. 2000 yılına gelindiğinde ise Hafız Esed'in vefatı ile devlet başkanı seçilme yaşı 40'dan Beşar Esed'in o dönemki yaşı 34'e düşürülür ve önce Suriye'nin yeni devlet başkan adayını daha sonra ise kendisinden başka adayın olmadığı referandumda %92,7 oy alarak tıpkı babası gibi aynı anda Suriye'nin yeni devlet başkanı, Silahlı Kuvvetlerin Başkomutanı ve Baas Partisinin yeni genel sekreteri olarak seçilir (Gürson, 2010: 78). Bu tarihten sonra oğul Beşar Esed'in Arap baharı ile de çokça tartışılacak iktidarı başlamış olur.

BAAS PARTİSİ, ARAP MİLLİYETÇİLİĞİ VE MEZHEPÇİLİK

Arapçılık ve “Suriyecilik”, 20. Yüzyıl'da çok tartışılan Suriyeli kimliğinin iki farklı ucuna işaret eder. Bu uçlardan biri, bağımsız bir Suriyeliliği inkâr ederek Arap birliği idealini ifade eden Pan-Arabizmdir. Diğer Pan-Suriyecilik olarak ifade edilen ve Suriye'nin doğal sınırlarında, Büyük Suriye (Bilad al-Şam) ve Suriyelilik tahayyülünü anlatmaktadır. Bu ikinci kimlikte, Araplığı ve İslam'ı temsil bastırılarak görmezden gelinir. Bu durum, birçok Suriyeli düşünür ve liderin Arapçılığı ve Suriyeciliği sentezleyen bir zemin arayışı içinde olmaları nedeniyle şaşırtıcı değildir. “Arap Suriyeciler” olarak tanımlanan bu ideologların bir kısmı, Arap birliği vizyonları nedeniyle Arap kimliğine öncelik tanırırlar. Diğer bir kısmı ise bağımsız bir Suriye devletini öncelemeleri nedeniyle “Suriyeli Arapçılar” olarak tanımlanmaktadırlar (Zisser, 2006: 183).

Arap Milliyetçiliği'nin en önemli isimlerinden biri Sati El Husri'dir. Husri'nin millet tanımı kategorik olarak Herder, Fichte ve Ernest Moritz Arendt tarafından geliştirilen kültürel milliyetçilik fikirlerini esas alır. Alman kültürel milliyetçiliğine göre millet, “insanların iradesi”ne ve geçici unsurlara bağlı değildir ve aksine bir milletin bağlı olduğu unsurların nesnel olarak kendi dil cemaati ile tarihinin tutarlılığı olduğu ifade edilir. Bu tanıma göre, bir kimsenin ait olduğu milli kimlik bir tercih değildir. Kişinin kimliğini onun tarihi ile dili belirler ve bu değişmez yani ezeli ve ebedidir (Davışa, 2004: 58). Sati el-Husri gibi Eflak da Arap milletini dil temelinde tanımlamaktadır. Eflak, Arap olmanın Arapça konuşmakla ilgili olduğunu savunur. Bu düşünce,

köklerini 19. yy.'ın ikinci yarısında Ortadoğu'ya ulaşan ve "matbuat kapitalizmi"nin etkisiyle yükselişe geçen, Arapça'nın edebi uyanışı temelinde şekillenen "Arap Rönesansı"nın (Nahda) inşasından almaktadır (Özkoç, 2008: 53).

Suriye'nin geçmişte Fransa'nın mandası olması nedeniyle Arap milliyetçiliğini baskılamaya yönelik politikalarının esasen milliyetçi bir vatan hayalinin oluşmasında itici bir güç olduğu burada tekrar belirtilmesi metnin bütünü açısından faydalıdır. Bahsi geçen itici güç, Fransa'nın sembolik baskısı veya Fransız mandası olunan dönem değil, daha gerçek bir belirleyicilikten kaynaklanır. Yani esasen Suriye-Arap milliyetçilerinin Fransız/batı medeniyetinin üstünlüğüne olan kesin inançlarından ziyade somut başka şartların neden olduğu bir ideal kastedilmektedir. 1920'lerin sonuna kadar kavramsal olarak henüz muğlak olan din esaslı cemaatçilik (*ta'ifiyya*), azınlık, milliyetçilik, vatandaşlık gibi kavramların süreç içerisinde terminolojik ve içerik olarak belirginleşmesinde Fransa, Fransa'nın Suriye algısı ve bunların kamusal alandaki karşılıkları önemli bir referans noktası olmuştur (Altuğ, 2008: 81).

1970'lerde Suriye siyasal hayatına bakıldığında dört temel ideoloji dikkatleri çeker. Birincisi bir varlık sorunu olan ve yukarıda ifade edilen Arap Milliyetçi ideolojisidir (esasen Baas ideolojisi) ve bu ideoloji, Batı'ya karşı reaksiyoner ve savunmacıdır. Hafız Esed'in iktidarını iyice yerleştirmesinin ardından bu ideoloji devlet, bürokrasi ve ordu elitlerinde baskın olarak görülmektedir. İkinci ideoloji ise Büyük Suriye milliyetçiliği, yani bölgeciliktir. Diğer dört ideoloji ile birlikte varlık gösteren üçüncü ideoloji ise Pan İslamcı ideolojidir. 1960'lara gelindiğinde bu ideoloji Nasirist evrimcilik ile radikal ve seküler Baasçılığa karşı geliştirilir. Dördüncü ideoloji, yakın bir tarihte ortaya çıkan Suriye liberal milliyetçiliği olmuştur. Suriye liberal milliyetçiliği, Arap milliyetçiliği hayalinin ölümünü ve Pan Arap düşüncesinin başlangıcının başarısızlığını vurgulamakla birlikte Suriye'de modern politik, sosyal ve ekonomik reformların hayata geçirilmesini savunur (Kara, 2007: 76-78).

Suriye toplumsal yapısının temel dinamiklerinden önemli belirleyicisinin mezhepçilik olduğu yukarıda ifade edilmişti. Ancak burada bahsedilmesi gereken Alevi Hafız Esed'in, özellikle yaptığı askeri atamalarla Suriye toplumsal yapısında halihazırda varolan Sünni-Alevi gerilimini arttırmasıdır (Sluglett 2016: 41). Esasen büyük bölümü Sünni Müslümanların oluşturduğu Suriye'de dini azınlık grupları denildiğinde, diğer dinlere mensup kişiler değil, İslam'ın farklı mezheplerine inananlar kastedilmektedir. Suriye toplumsal yapısında Müslümanlardan sonraki en büyük dini inanç grubu %14,1 ile Hristiyanlardır. Hristiyanlar dışında diğer dini azınlıklar; Müslüman nüfusun %11,5'ine karşılık gelen Aleviler ile %3'ünü oluşturan Dürziler ve %1,5'ini oluşturan İsmaililer'dir. Suriye'deki etnik azınlıklar ise %8,5'i Kürtlerden, %4'ü Ermenilerden, %3'ü Türkmenler ve Çerkezlerden (Van Dam, 2000:17) oluşur. Suriye topraklarının Osmanlı yönetiminde bulunduğu dönemlerde Sünni eksenli bir toplumsal yapı bulunmaktayken bu durum Fransız mandası döneminde değişir. Fransızların "böl ve yönet" politikaları ile aşiret ve mezhep farklılıkları derinleştirilmiş ve siyasi çıkarlar lehine kullanılmıştır. Toplumsal yapıda meydana gelen mezhepsel gerilimler, Suriye'de Sünnileri rahatsız etmiş ve bu süreçte Müslüman Kardeşler'in Suriye şubesi en muhalif grup olarak belirginleşmiştir. Yine bu dönemlerde Baas yöneticilerine yönelik bir çok saldırı ve suikast gerçekleşir. 1979 Haziran'ında bu saldırıların biri Halep topçu okulunda meydana gelmiş, çoğu Alevi 32 öğrencinin ölümü ile 54 kişinin yaralanması ile sonuçlanmıştır (Van Dam, 2000:150). Sünni *Mücahidin* (mücahitler) grubu tarafından üstlenilen bu saldırı Alevilere yönelik gerçekleşir. Saldırının ardından Sünni-Alevi gerginliği artar ve Müslüman Kardeşler grubu başta olmak üzere Sünni Müslümanlara yönelik baskı politikaları uygulanır.

SONUÇ

Manda yönetimi ve bağımsızlık sürecinde yaşanan çatışma ve darbelerin ardından Suriye milli kimliği nihayet Hafız Esed'in (1970-2000) 30 yıl süren yönetiminde inşa edilmeye çalışılır ve O'nun liderliğinden önce zayıf ve istikrarsız olan Suriye, Esed yönetimi ile çevresindeki ülkeler üzerinde de bölgesel, hegemonik bir güç haline gelir. Rejim, mezhepçilik yapmakla beraber Suriye'nin tarihini rivayetlerle anlatarak övünür, bu övünme sırasında Arap İslam'ını ve hatta İslam öncesi ve tarih öncesi dönemi bile Suriye devletinin tarihsel ethoslarını kullanarak yapar. Bu ethosun merkezinde dünya medeniyetlerinin ve Arapçılığın beşiği olan Bilad al-Şam yer alır. Suriye devleti kuruluşunun ilk dönemlerdeki hayal kırıklığının yerini Esed dönemi ile artık modern Suriye devletinin zaferleri ile övünme duygusuna bırakır. Bu durum geçmişi yeniden inşa etme duygusuyla da pekiştirilir (Zisser, 2006:184). Onca yıllık iktidarına ve yüksek seçim oranlarına ve hatta tüm imkanlarına rağmen Hafız Esed'in Suriye'deki sivil güçlerin tamamının desteğini alamamış, tam bir konsensüsle desteklenmemiştir. Bu nedenle Esed'in mezhepçi politikalarının da etkisiyle toplumun Suriye'de siyasete büyük bir ilgisi ve katkısının olduğu söylenemez, aksine Suriye'de siyaset dar bir kadronun kendi içindeki iktidar mücadelesi haline gelir (Şen, 2004:317).

Hafız Esed dönemi hem partinin hem de devletin Parti-Ordu-Devlet üçlü saç ayağı üzerine kurulması ile sürdürülür. Fransız mandası altında yaşanan uzun dönemin ardından Suriye, iktidara yapılan darbelerle dolu bir siyaset sahnesinin hatırı sayılır örneğidir. Esed, tek adaylı seçimlerin yapıldığı siyasi sistemde anti-demokratik yollarla varlığını sürdürmüştür. Bu nedenle bağımsızlık sonrası kurulan yeni yapı “otoriter tek-adam yönetimi”dir. 30 yıl devam eden iktidarı boyunca da başında olduğu rejimin, inşa ettiği ideolojinin, yaşanan çatışma ve gerilimlerin aynı anda kurucusu ve mağdurudur. Suriye’de çok uzun yıllar süren tek adam iktidarını bu gerilimler üzerinden sürdürdüğü için kurucusudur, ancak kendi inşa ettiği bu farklılıklar Suriye ulus devlet olma sürecini zorlaştırarak geciktirmesi nedeniyle de mağdurudur.

KAYNAKÇA

- Altuğ, S. (2008). “Suriye Arap Milliyetçiliğinde Vatan ve Suriyelilik (1919-1939)”, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Sayı 39, 71-94.
- Alkan, S. (2015). “Modern Ulus Devletlerin İnşasında Seküler İdeolojiler: Baasçılık ve Kemalizm Karşılaştırılması”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Daviş, A. (2004). Arap Milliyetçiliği Zaferden Umutsuzluğa, (Çev: L. Yalçın), Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- Duran, M. A. (2021). “Baas Partisi’nin Düşünsel Temelleri ve Suriye Siyasetinde Baas Partisi (1940-1966)”, Akademik Tarih ve Araştırmalar Dergisi (5), 219–246. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2142332>
- Devlin, J.F. (1991). “The Baath Party: Rise and Metamorphosis”, The American Historical Review, Vol.96, No.4-5, 1396-1407. 2 Temmuz 2015, eds.b.ebscohost.com
- Gürson, P. (2010). Suriye, Atılım Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Hinnebusch, R. (2011). “The Ba’th Party in Post-Ba’thist Syria: President, Party and Struggle for Reform”, Middle East Critique, 20:2, 109-125. <http://dx.doi.org/10.1080/19436149.2011.572408>
- Kara, M. (2007). “Between Pan-Arabism and Regionalism: Mapping Nationalist Discourses During Hafez Al Assad’s Era in Syria” Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kaylani, N. M. (1972). “The Rise of the Ba’th, 1940-1958: Political Success, Party Failure”, International Journal of Middle East Studies, Cilt: 3, No, 1, 3-23. 12 Haziran 2015, www.jstor.org
- Koyuncu, A. A. (2013). Arap Baharında Suriye; Milliyetçilik ve Ulus İnşası, Altınpost Yayıncılık, Ankara.
- Ma’oz, M. (1991). Esed: Şam’ın Sfenksi, (Çev. H. Gündüz) Akademi Yayınları, İstanbul.
- İnce, E. (2017): “Suriye’de Baas Rejiminin Kuruluşu ve Türkiye”, Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Dergisi 1, 261–280. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/330065>.
- Özkoç, Ö. (2008). Suriye Baas Partisi: Kökenleri, Dönüşümü, İzlediği İç ve Dış Politika (1943-1991). Mülkiyeliler Birliği Yayınları, Ankara.
- Picard, E. (2007). “Suriyeli, Iraklı Arap Milliyetçiler ve Kemalizm: Aynı Yöne Yönelme ve Birbirini Perdeleme” (Ed. F. Georgeon, İ. Gökalp), Kemalizm ve İslam Dünyası (Çev. C. Akalın) ss. 56-78, 2.Basım, Kaynak Yayınları, İstanbul.
- Sluglett, P. (2016). "Deadly Implications: The Rise of Sectarianism in Syria". (Ed. Martin Beck, Dietrich Jung, Peter Seeberg), The Levant in turmoil. Syria, Palestine and the Transformation of Middle Eastern Politics. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, ss. 39–55. NY: Palgrave Macmillan (The modern Muslim world), New York.
- Şen, S. (2004). Ortadoğu’da İdeolojik Bunalım Suriye Baas Partisi ve İdeolojisi, Birey Yayıncılık, İstanbul.
- Van Dam, N. (2000). Suriye’de İktidar Mücadelesi, (Çev. A. İdiz, A. F. Çalkıvık), İletişim Yayınları, İstanbul.
- Vurmay, H. M. (2011). “Hafız Esed Döneminde Suriye’de Arap Milliyetçiliğinin Dönüşümü”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Zisser, E. (1998). “Appearance and Reality: Syria’s Decisionmaking Structure”, Middle East Review of International Affairs, Vol.2 No.2, 21-29. <http://www.rubincenter.org/meria/1998/05/zisser.pdf>

Zisser, E. (2006). "Who's Afraid Of Syrian Nationalism National and State Identity in Syria", Middle Eastern Studies, Vol. 42, No. 2, ss. 179-198. <http://www.jstor.org/stable/4284441>



Eğitimde Görsel Materyal Geliştirme ve Fusion 360 Bulut Tabanlı 3b Cad, Cam, Cae Ve Pcb Yazılım Platformu ile Türk Motiflerinin 3 Boyutlu Tasarım Çalışması

Visual Material Development in Education and 3D Design Study of Turkish Motifs with Fusion 360 Cloud Based 3D Cad, Cam, Ca and Pcb Software Platform

ÖZET

Bu çalışmada görsel materyal geliştirme ve Fusion 360 bulut tabanlı yazılım platformunun eğitimde yer bulması ve sürecin etkin bir şekilde öğrenilmesi için, eğitim üç boyutlu eğitim materyali hazırlanmıştır. Orta Asya'da başlayıp Anav, Pazırık kazılarının izlerinde Oğuz boylarının Anadolu'daki varlığı Selçuklu ve Osmanlı İmparatorluğunun her kültürel nüvesinde dokuma sanatının izlerini görmek mümkündür. Bu ihtişamlı Türk tarihinde Anadolu'yu yurt yapan kadim topraklardan biride şüphesiz Malatya'dır. Malatya tarihi incelendiğinde jeopolitik, iktisadi, stratejik gibi birçok başlıkta önem arz eden bir tarihe ev sahipliği etmektedir. Malatya tarihi incelendiğinde dokuma sanatı için önem teşkil eden birçok başlığa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Malatya yöresi dokuma alanında köklü ve zengin bir değere sahipken günümüzde bu değer hızla kaybolmaktadır.

Malatya yöresindeki dokuma kültürüyle birlikte dokuma üzerinde sıklıkla kullanılan yanıflarda bu kültürle kaybolmaktadır. Yaşanan doğal afetlerde bu yok oluşu hızlandıran etkenler arasında yer almaktadır. Yanıfların hızla yok olmasının engellenmesi adına Fusion 360, ürün tasarımı ve üretim için bulut tabanlı 3B CAD, CAM, CAE ve PCB yazılım platformu yanıfların dijital kayıt altına alınması adına yeni yaklaşımlar sunmaktadır. Fusion 360 yazılım sürecinde yöredeki yanıfların tasarım sürecinde yeniden değerlendirilmesi ve modellenmesi yanıfların iki boyutlu düzlemde üç boyutlu modellenmesi olarak veri platformuna sunulmaktadır. Yanıfların üç boyutlu Bulut Tabanlı 3B CAD, CAM, CAE ve PCB Yazılım Platformu yeni yazılım kodlarının aktarımını bize sunar.

Çalışma kapsamında Malatya yöresine özgü yanıfların Fusion 360, ürün tasarımı ve üretim için bulut tabanlı 3B CAD, CAM, CAE ve PCB yazılım platformu ile Türk motiflerinin sanal ve nesnel öğrenim teknolojileri modelleme basamakları incelenip yazılım aşamaları kayıt altına alınmaktadır. Hazırlanan materyallerin materyal geliştirme yöntemi-ne yönelik yapılacak çalışmalara, ders materyali seçimine ve hazırlanmasına örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dokuma, Eğitim, Motif

ABSTRACT

It is possible to see the traces of the art of weaving in every cultural core of the Seljuk and Ottoman Empires, the existence of the Oghuz tribes in Anatolia, in the traces of the Anav and Pazırık excavations, which started in Central Asia. One of the ancient lands that made Anatolia a home in this glorious Turkish history is undoubtedly Malatya. When the history of Malatya is examined, it is home to a history that is important in many topics such as geopolitical, economic and strategic. When the history of Malatya is examined, it is understood that it has many titles that are important for the art of weaving. While the Malatya region has a deep-rooted and rich value in weaving, this value is rapidly disappearing to-day. Along with the weaving culture in the Malatya region, the burnings that are frequently used on weaving are lost with this culture. Natural disasters are among the factors that accelerate this extinction. In order to prevent the rapid disappearance of burns, Fusion 360, Cloud-Based 3D CAD, CAM, CAE and PCB Software Platform for Product Design and Manufacturing offers new approaches for digital recording of burns. In the Fusion 360 software process, the re-evaluation and modeling of the local combustions during the design process is presented to the data platform as two-dimensional modeling of the combustions from the three-dimensional plane. The 3D Cloud Based 3D CAD, CAM, CAE and PCB Software Platform of Burns offers us the transfer of new software codes. Within the scope of the study, Fusion 360, Cloud Based 3D CAD, CAM, CAE and PCB Software Platform for Product Design and Production, and virtual and objective learning technologies modeling steps of Turkish motifs are examined and the software stages are recorded. It is thought that the prepared material can serve as an example for the studies to be carried out on the method of material development, for the selection and preparation of course material.

Keywords: Weaving, Education, Motifs

GİRİŞ

Eğilimler, eşyaları, olayları, insanları ve düşünceleri benzer özelliklerine göre sınıflandırmalar içerdiğinde bu gruplara verilen adlardır (Yağbasan vd., 2003). Eğilimler düşünce merkezlerimizin ve onların ifade algısallarında eşitilmesinde tem etik unsurlardır (Gülen ve Demirkuş, 2014). Kavram kümeleri; genel, tekil, olumlu, olumsuz, somut, soyut ve ulaşılamayan kavramlar olmak suretiyle belirginleştirilir. Zihnin soyut ve ulaşıma olasılığı zayıf olan kavramlara yönelimi yüksek oranda bireyin ilgisini çeken ve öğrenilmesinde büyük keyif uyandıran eğilimler olarak karşımıza çıkar (Gülen, 2010). Bu eğilimleri bireyin eğitim sürecinde somutlaştırılması eğitiminde kullanılan araç gereçlerin ve materyallerin kavram öğretiminde etkili olduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2013). Ülkemizde eğitim materyallerinin dijital platformlar üzerinden yazılım

Tahsin Bozdağ¹
Ayşe Ashhan Eroğlu²

How to Cite This Article

Bozdağ, T. & Eroğlu, A. A. (2023). "Eğitimde Görsel Materyal Geliştirme ve Fusion 360 Bulut Tabanlı 3b Cad, Cam, Cae Ve Pcb Yazılım Platformu ile Türk Motiflerinin 3 Boyutlu Tasarım Çalışması", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3661-3668. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70099>

Arrival: 17 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr.Gör., İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Malatya, Türkiye

² Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Erzurum, Türkiye

kullanımı yeni gelişmektedir. Yapılan çalışmalarda dijital platformların çok az tercih edildiği öğretmenlerin büyük bir kısmının etkili kavram öğretimini sağlamak amacıyla kullandıkları yöntem ve teknikleri, seçtikleri materyal veya araç-gereçleri kişisel deneyimleri ağırlıkta seçtikleri tespit edilmiş-tir (Ayaz, 2010). Dijital platformlar üzerinden yazılım kullanımı öğretiminde kullanılan ders materyallerinin yetersizliği ve materyal hazırlamaya yönelik veri teknoloji platformlarının yeteri kadar ilgi duyulmamasından kaynaklanmaktadır (Yelken vd., 2009).

Fusion 360 bulut tabanlı yazılım platformunun eğitimde yer bulması ve sürecin etkin bir şekilde öğrenilmesi görsel materyallerin, soyut ve ulaşılmaması zor kavramların öğretiminde oldukça etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Taş vb., 2015). Fusion 360 bulut tabanlı yazılım platformu bilgisayar destekli ve 3d sanal verilerin entegrasyonu sonucu hazırlanabilen, dersin hedef ve davranışlarını kapsayan, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun ve öğrenci için uygulama imkânı veren, soyut ve ulaşımı zor kavramı olduğu gibi yansıtan ve böylelikle konuları somutlaştıran materyallerin iki boyutlu düzlemde üç boyutlu düzleme taşınmasına imkân sunar (Blanton, 2005). Fusion 360 bulut tabanlı yazılım platformu materyal geliştirmede yaşam boyu öğrenme modeline de öğrenme eğilimleri ile öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirleme sürecine katkı sunar (Nacaroğlu, Kızılcapan, Bozdağ, 2021). Bu çalışmada Fusion 360 bulut tabanlı yazılım platformunun geleneksel sanatların kültürel motiflerinin 3d yazılım sisteminde ders materyallerine dönüştürülmesi işlem basamaklarının ve veri girişlerinin basamaklarının hazırlama çalışması yapılmıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

2016 yılında, Autodesk tarafından piyasaya sunulan ve endüstriyel tasarım, yapısal tasarım, mekanik simülasyon ve CAM'ı entegre eden bir ürün olan Fusion 360, hem platformlar arası hem de bulut aracılığıyla iş birliği ve paylaşımı destekleyen bir tasarım platformu ortaya çıkardı. Önceki ürünlerde tasarım ve imalat birbirinden izole olmak için kullanılıyordu. Tasarım, araştırma ve geliştirme sürecinde, tasarımcılar ve mühendisler arasındaki iletişim, farklı yazılım ürünleri, araç komutları ve hatta endüstri terimleri üzerinden devam ederdi. Ayrıca zorluk, tasarım düşünceleri ile makineyle işleme stratejileri arasındaki iletişimde de yatmaktadır. Doğal olarak zor bir ürün tasarımı ve Ar-Ge süreci, tasarım modeli ile gerçek ürün arasında gözle görülür bir uçurumu tetikleyecektir. Eksiksiz bir ürün geliştirme süreci, endüstriyel tasarım gibi birkaç ana alanı kapsama eğilimindedir. Mekanik tasarım, işleme ve animasyon, bilgisayar destekli öykünme (CAE) ve bilgisayar destekli imalat (CAM). Platformlar arası veri alışverişinin teknik sorunlarını çözen mükemmel bir tasarım olan Fusion 360, bölgeler arası iş birliğinin etkili kontrolünü gerçekleştirir ve iş birliğine genel bir bakış sunar ve sanat ile üretim arasındaki engelleri ve tasarım ile işleme arasındaki engelleri ortadan kaldırır (Mknight, 2016). "Fusion360 Endüstriyel Zincirinin Eko-Geliştirilmesi", Çin'de yenilik yapmak için üreticiler ve endüstriyel tasarımcılar için hem önemli bir araç hem de kaçınılmaz bir oluşum bölgeler arası iş birliğinin etki-li kontrolünü gerçekleştirir ve iş birliğine genel bir bakış sunar ve sanat ile üretim arasında-ki engelleri ve tasarım ile işleme arasındaki engelleri kaldırır. Yeniçağda, üretim ve sanat biçimlerinin yeniden şekillendirdiği bu yazılım platformu eğitimde sanata karşı sanatın eğitim materyallerinde ve teknolojide anlamlandırılmasına imkân sunmaktadır (İskenderoğlu, Göğebakan, 2022). "Fusion360 Endüstriyel Zincirinin Eko-Geliştirilmesi", Çin'de yenilik yapmak için üreticiler ve endüstriyel tasarımcılar için hem önemli bir araç hem de kaçınılmaz bir bölgeler arası iş birliğinin etkili kontrolünü gerçekleştirir ve iş birliğine genel bir bakış sunar ve sanat ile üretim arasındaki engelleri ve tasarım ile işleme arasındaki engelleri kaldırır (Timmis, 2021). "Fusion360 Endüstriyel Zincirinin geliştirilmesi", Çin'de yenilik yapmak için üreticiler ve endüstriyel tasarımcılar için hem önemli bir araç hem de kaçınılmaz bir değer katar.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın başlıca amacı; Geleneksel Türk motiflerinin anlam kavramlarının ve kavram kümelerinin kültürel öz anlam değerinin kalıcılığı ve doğru bir şekilde öğrenilmesi için, eğitim sisteminde yazılım programlarının etkin kullanımından faydalanıp 3 boyutlu eğitim materyalleri hazırlamaktır. Bu materyal Fusion 360, ürün tasarımı ve üretim için bulut tabanlı 3B CAD, CAM, CAE ve PCB yazılım platformu ile kültürel değerlerimizi bilimsel bir platformda eğitime sunmak ve sonraki bilimsel çalışmalara dijital kaynak oluşturmak için hazırlanmaktadır.

YÖNTEM

Fusion 360 Araştırması ve Uygulaması

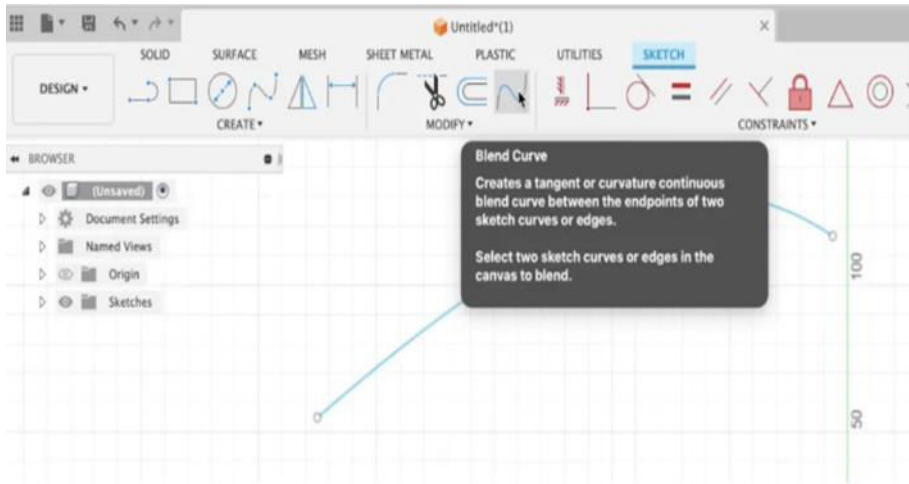
Fusion 360, kullanıcıların 3B bilgisayar destekli tasarım/üretim (CAD/CAM) ürün prototipleri oluşturmaya yardımcı olan bulut tabanlı bir iş birliği platformudur. Temel özellikler arasında eskiz, sürüm kontrolü, genel/özel tasarım paylaşımı, geri bildirim yaka-lama, şekil optimizasyonu ve araştırma yer alır. Orta ve büyük

ölçekli işletmeler için tasarlanan Fusion 360, kullanıcıların parametrik, doğrudan, serbest biçimli, yüzey, levha ve ağ gibi çeşitli formlarda ürün modelleri tasarlamasına olanak tanır. Veri yönetimi aracı, kuruluşların kullanıcı izinlerini yöneterek ve tasarım sürecindeki değişiklikleri izleyerek verilerden yararlanmasını sağlar (Jacob, 2017). Ek olarak ürün, kullanıcıların tasarımlar üze-rinde birden çok test yapmasına, sonuçları karşılaştırmasına ve yer değiştirmeleri belirlemesine olanak tanıyan simülasyon sunar. Fusion 360'ın diğer özellikleri arasında frekans ve termal stres analizi, 2B spesifikasyonlar, işleme, operasyon profili oluşturma ve daha fazlası bulunur (Kaichun vb, 2019).

Fusion 360 Tasarım Basamakları

Sketch Bağlamsal Çalışma

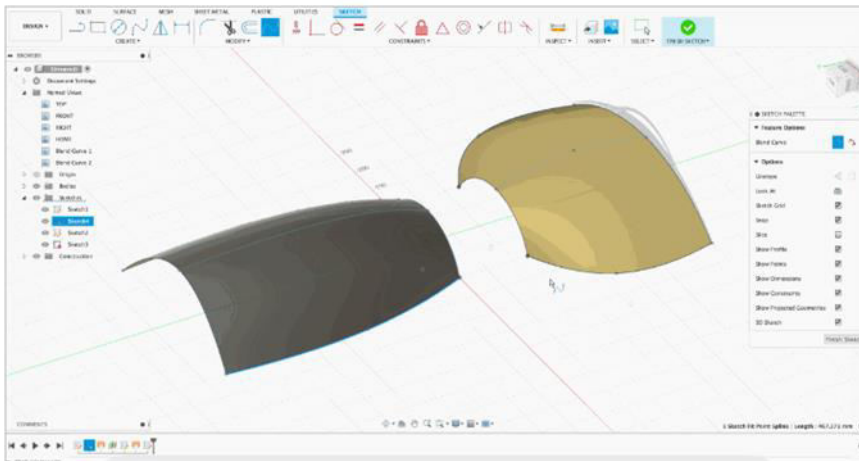
Sketch bağlamsal çalışma alanında, mevcut iki çizim eğrisinin veya kenarın uç noktaları arasında bir teğet (G1) veya eğrilik (G2) sürekli karışım eğrisi oluşturmak için Eğriyi Karıştır aracını kullanabilirsiniz. Canlı ön izleme, süreklilikle ilgili daha iyi seçimler yapmanıza yardımcı olur. Bu ekleme, mevcut geometriyi bağlamanın hızlı ve kolay bir yolu-dur (Timmis, ,2021).



Şekil 1. Sketch Bağlamsal Çalışma

T-Spline Alt Bölümünde İyileştirilmiş Yüz Seçimi

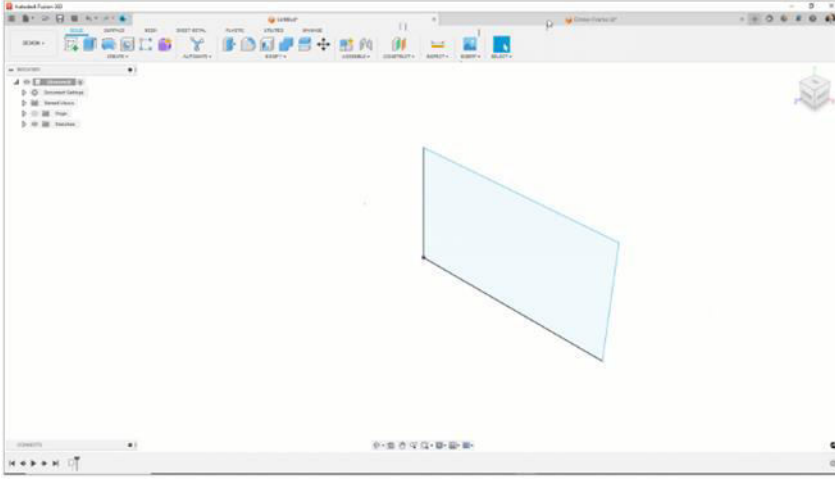
Önceden, T-Spline Subdivide komutu çağrıldıktan ve bir ilk seçim yapıldıktan sonra herhangi bir ek yüz seçemiyordunuz. Artık alt bölümlere ayırmak için ek yüzleri kolayca seçebilirsiniz. Ön izleme grafikleri seçilen tüm yüzlerde görüntülenecektir (Eren vb., 2017).



Şekil 2. T-Spline Alt Bölümünde İyileştirilmiş Yüz Seçimi

Otomatik Modelleme

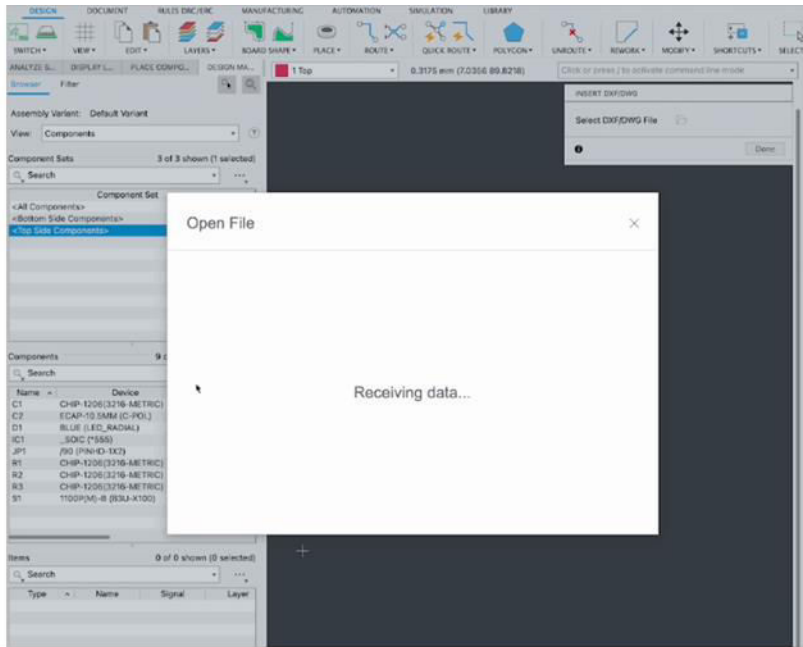
Bulutta alternatifler oluşturulurken çoklu görev yapmak isteyenlerin daha fazla far-kında olması için Otomatik Modellemeyi geliştirdik. Önceden, Otomatik Modelleme sonuçları üretirken başka bir belgeye geçerseniz, bu komutu kapatarak sizi baştan başlama-ya zorlardı. Benzer şekilde, Otomatik Modelleme çalışırken başka bir komut başlatırsanız, bu komutu tekrar kapatarak sizi baştan başlamaya zorlar. Bu geliştirmelerle, Otomatik Modelleme artık belgeden belgeye geçiş yaparken arka planda çalışacak ve birçok belgede çoklu görevlerin iyileştirilmesine olanak tanıyacak (Renny, 2020).



Şekil 3. Otomatik Modelleme

DXF/DWG Ekleme

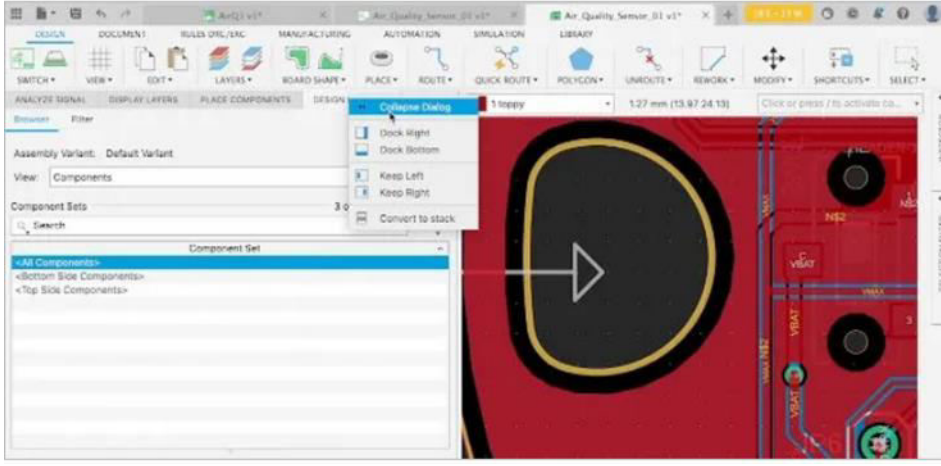
DXF'leri ve DWG'leri ekleyen komut bir ULP aracılığıyla yürütülüyor ve sınırlandırılıyordu. Kullanışlı bir sihirbaz aracılığıyla DXF'ler ve DWG'ler eklemek ve bunları belirli bir katmana hedeflemek ve ölçeği/konumu değiştirmek artık mümkün.



Şekil 3. DXF' leri ve DWG' leri Ekleyen Komut

Via Kaynak Koruma

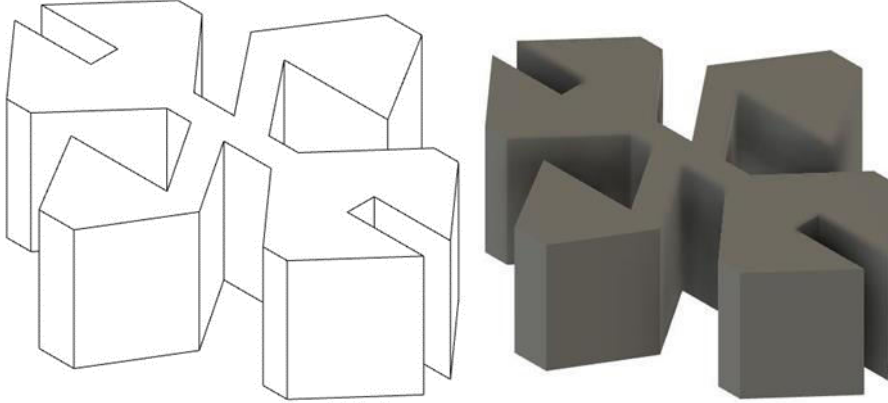
Vias yapıştırılırken Via kaynak ağının korunup korunmayacağını seçmek artık mümkün. Önceden, 2B PCB' de GND Yolları düzenlenirken, ortaya çıkan desenli GND Yolları bağlı değildi (sırasıyla GND1, GND2, GND3... olarak oluşturulmuşlardı). Artık, desenli GND Yolları, kaynak ağı koruyabilir veya bir kullanıcı değiştirme seçeneğiyle yeni bir ağı hedefleyebilir (Ari vb., 2020).



Şekil 4. Via Kaynak Koruma

BULGULAR VE YORUM

Geleneksel Türk Motifleri Fusion 360 Tasarım ve 3d Modelleme Materyalin Hazırlanması Akrep Motifi Materyalin Hazırlanması



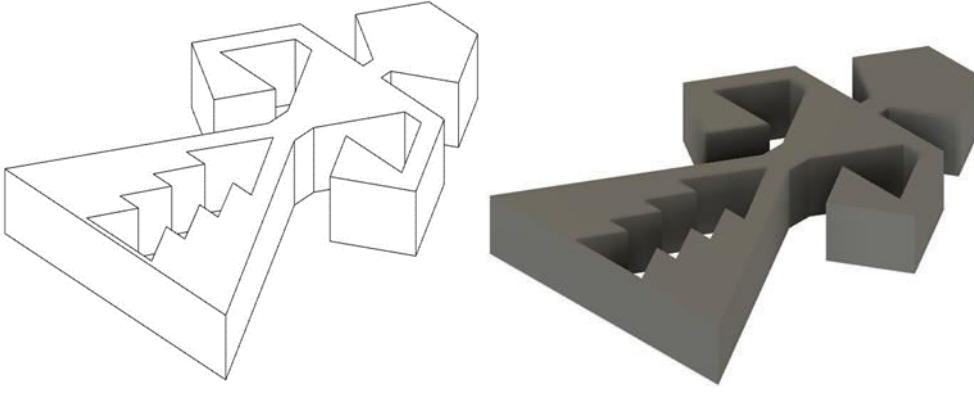
Şekil 5. 3D Görünür Kenarlara Sahip Şablon ve 3D Gölge Perspektif Görünüş

Akrep özellikle göçer kültürde yaşayanlar için tam bir tabiat afetleridir, sık sık çadıra girerler. İğneleri çok acı verir hatta bazen ölüme sebep olabilir. Halı ve düz dokumalara dokunan akrep motifi, bu hayvana karşı korunma, koruma içgüdüsünün eseridir. Göçebelerde bu motifin yaygıya nakşedilmesi ile akrebin uzaklaşacağı, yaklaşmayacağı inanışı vardır (Ateş, 1996).



Şekil 6. 3D Baskısı Alınmış Ürün

Elibelinde Motifi Materyalin Hazırlanması



Şekil 7. 3D Görünür Kenarlara Sahip Şablon ve 3D Gölge Perspektif Görünüş

Doğum ve doğurganlık, yaşamın başlangıcı olması sebebiyle kutsiyetlerin de başlangıcı sayılmıştır. Bu bağlamda doğurganlık, üreme, çoğalma gibi düşünceler kadın formu içinde sembolize edilmiştir (Ergüder, 2011). Tarih boyunca tabiatın verimliliği ile kadının hayat veren, besleyen güçleri özdeşleştirilmiştir. Kadın ayakta, otururken, elleri belinde, göğsün-de ya da göbeğinde betimlenmiştir. Ayakta ve ellerin bele doğru kıvrıldığı kadın betimlemelerinde, kolların duruşu, doğum organı olan rahim' in sembolik ifadesi olarak kullanılmıştır. Tarih öncesi dönemden günümüze ulaşan kadın heykelticiklerinde doğurgan ruh teması işlenmiştir (Ateş, 1996).



Şekil 8. 3D Baskısı Alınmış Ürün

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER / SONUÇ

Bugün eğitim sistemindeki değer becerileri, 20 yıl önce gerekli olan becerilerden çok farklı beceriler geliştirmelidir. Modern dünya, gençlerin iş birliği yapabilmelerini, plan yapabilmelerini, eleştirel düşünebilmelerini, karar verebilmelerini, problem çözebilmelerini, yaratıcı olabilmelerini, sosyal sorumluluk gösterebilmelerini ve normalde okul müfredatında yer almayan teknolojik araçları kullanabilmelerini talep ediyor. Eğitim Kurumları. Ek olarak, öğrencilerin küreselleşen bir dünyada ve dijital platformda başarılı olabilmeleri için çeşitli gruplarda çalışabilmeleri gerekir. Bilgi Toplumunda yaşam için gerekli becerilerin geliştirilmesi, dünyadaki eğitim sistemleri için bir öncelik haline gelmiştir. Öğrenci öğren-me beklentileri bu yüzyılda yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, dijital ve bilgi okuryazarlığı ve sosyal ve kişisel sorumluluk gibi becerilerle ilişkilendirilirler. Bu beceri ve yeterlilikler, eğitim materyallerinin geçen yüzyıldaki beceri ve yeterliliklerden çok, gelişmekte olan teknoloji ve eğitim modellerinin bir bütünlük içinde 21. yüzyıl becerileri ve yeterlilikleri olarak anılır. Eğitimde 21. yüzyılın becerilerini geliştirirken şüphesiz öğrencilerde daha sağlam teknolojik profillerin elde edilmesine katkıda bulunabilir. Dijital ve bilgi okuryazarlığı ve sosyal ve kişisel sorumluluk oldukça önem kazanmaktadır.

Bu beceri ve yeterlilikler, eğitimde kültürel değerlerin bu becerilerle uyumu doğrultusunda daha anlamlı birer dönüt oluşturmaktadır. Gelişen teknolojik platformların ve yazılımların eğitimin farklı kademelerinde etkin bir şekilde kültürel verilerle aktarımı kadim kültürümüzün yaşatılması noktasında değer kazanmaktadır. Sonuç

olarak Kültürümüzü var eden her unsurun doğru bir şekilde gelecek kuşaklara aktarılması ve eğitimin her alanında teknolojinin etkin kullanılması üzerine yeni platformların kullanılması ve eğitim materyallerinin üretilmesi oldukça önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Ateş, M. (1996). *Mitolojiler Semboller ve Halılar*. İstanbul: Symbol Yayıncılık. s. 280.
- Ateş, Ö. (2012). *Yakandoğu Demirçığ Uygarlıklarında Hayat Ağacı İnancı*. Dicle Üniversitesi. s. 68.
- Ayaz, M., (2010). *Kavramsal araçlara ve kavramsal ilişkilere dayalı fen bilgisinde ders materyali geliştirmek*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Anabilim Dalı, Van.s. 63.
- Blanton, P., (2005). Improving student comprehension by thinking about a topic in multiple ways. *The Physics Teacher*, s.43, DOI: 10.1119/1.2120392.
- Bozkurt, T. (2013). *Aşkın doğa olayları, afetler, doğal ve yapay çevre sorunları kavramlarını içeren görsel ders materyali geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı. Van. s. 30.
- Gülen, S. (2010). *Popüler fizik kavramları içeren görsel ders materyali geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Van. s.80.
- Gülen, S., & Demirkuş, N. (2014). *Görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi*. Saarbrücken: Türkiye Âlim Kitapları. s. 20.
- Eren A.G.O. & Sezer H.K. (2019), Üretken Tasarım ve Topoloji Optimizasyonu Yaklaşımlarıyla Ürün Tasarımı, Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu, 21-22 Aralık 2019, Ankara, Türkiye.
- Ergüder, A. A. (2011). Erzurum, Erzincan ve Bayburt Kilimleri Paper presented at the Erzurum, *Erzincan ve Bayburt Kilimleri Sempozyumu*, İstanbul. S.263-280.
- Ergüder, A. A. (2011). Şenkaya Yöresi'nde Bardız, Goşken ve Şabani Dokumaları. *Arış Dergisi* (6), 40-59.
- İskenderoğlu, L. & Göğebakan, Y. (2022). Sanat, mekân ve bellek. *Turkish Studies*, 17(3), 511-521. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.s.58>
- Jacob D. (2017)., Jonathan Uesato, Surya Bhupatiraju, Rishabh Singh, Abdel-rahman Mohamed, and Pushmeet Kohli. 2017. *Robustfill: Neural program learning under noisy i/o*. *arXiv preprint ar. S.23-80.Xiv:1703.07469*
- Kaichun M. (2019), Paul Guerrero, Li Yi, Hao Su, Peter Wonka, Niloy J. Mitra, and Leonidas J. Guibas. 2019'a. *StructureNet: Hierarchical Graph Networks for 3D Shape Generation*. *ACM Trans. Graph.* S.38, 6, Article 242, 19 pages.Yayımcı.
- Kejanlıoğlu, B. (2005). *Medya çalışmalarında kamusal alan kavramı*. M. Özbek (Ed.), *Kamusal Alan* içinde (s.689-713). Hil.
- Shotton, M. A (1989). Computer addiction? A study of computer dependency. Mcknight, M. (2016) *Generative Design: What it is? How is it Being Used? Why it's a Game Changer, in DesTech Conference Proceedings* s.63.
- M. Decker, G. Savaidis, (2002) Measurement and Analysis of Wheel Loads for Design and Fatigue Evaluation of Fatigue Evaluation of Vehicle Chassis Compenents, *Fatigue & Fracture of Engineering Materials & Structures*, Vol: 25 1103-1119.
- Nacaroğlu, O., Kızırcapan, O., & Bozdağ, T. (2021). Investigation of Lifelong Learning Tendencies and Self-Regulatory Learning Perceptions of Gifted Students. *Education and Science*, 113-135.
- Renny J. (2020), Theresa Barton, Xianghao Xu, Kai Wang, Ellen Jiang, Paul Guerrero, Niloy Mitra, and Daniel Ritchie. 2020. *ShapeAssembly: Learning to Generate Programs for 3D Shape Structure Synthesis*. *ACM Transactions on Graphics (TOG), Siggraph Asia Article 234*.
- Taş, E., Gülen, S., Öner, Z., & Özyürek, C. (2015). The effects of classic and webdesigned conceptual change texts on the subject of water chemistry. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 263-280.

Timmis, H. (2021). *Modeling with Fusion 360*. In: Practical Arduino Engineering. Apress, Berkeley, CA.

Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 102-120.

Yelken, T. Y. (2009). Öğretmen adaylarının port folyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 83-98.<http://www.ebookstore.tandf.co/html/index.asp>, Erişim tarihi: 18.07.2019



Yeni İletişim Teknolojileri ve Siber Zorbalık: Bir Literatür Taraması

New Communication Technologies and Cyberbullying: A Literature Review

ÖZET

Gençler ve çocuklar arasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım oranlarının çok yüksek olması bu teknolojilerin onlar üzerindeki etkilerini önemli bir araştırma alanı haline getiriyor. Çok genel olarak bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla akranlara zorbalık edilmesi ve tacizi olarak tanımlanan siber zorbalık da bu bağlamda öne çıkan bir konu. Dünya genelinde önemli bir sorun olduğu görülen siber zorbalık bağlamında oluşan literatürü taramayı amaçlayan bu çalışma teknolojik aracın toplumun örgütlenme sürecinde ne gibi kapasiteler yarattığını, siber zorbalık vakalarında kullanıcıların kültürel geçmişlerini ve öznelerin etkileşimini tarihsel-toplumsal süreçlere bağlı olarak değerlendirilmektedir. Siber zorbalık genel olarak gençlere-çocuklara atfedilen çeşitli kişilik özellikleri, teknoloji kullanımının artması, cinsiyet, yaş gibi değişkenler üzerinden çalışılıyor. Çocuklar ve gençler arasında görülen bu şiddet biçimine dünya genelinde rastlanıyor olması siber zorbalığın toplumsal nedenleri olduğunu gösteriyor. Bu çalışma siber zorbalık bağlamında ortaya çıkan literatürü bu bireyselleştirilmiş bakış açısının ötesinde mevcut toplumsal yapıyla ilişkisi bağlamında değerlendirmenin önemine vurgu yapmayı amaçlıyor.

Anahtar Kelimeler: Siber Zorbalık, Yeni Medya, İletişim Bilimleri, İnternet, Gençlik.

ABSTRACT

The extensive use of new communication technologies by youngsters leads us to think about their effects on them. Therefore cyberbullying is a capital issue which is defined generally as an act to harass, threaten, embarrass or target another person via digital devices. This study aims to examine the literature on the matter evaluating potentials of new media technologies and considering the framework of cultural history and interactivity of the subjects. Cyberbullying is often studied over variables such as personality differences among youngsters, increase in media use, sex and age. The prevalence of this international concept tells us that it has societal grounds. This study seeks to underline the importance of dealing with this problem in the concept of society rather than individual differences departing from the literature on this field of research.

Keywords: Cyberbullying, New Media, Communication Sciences, Internet, Youth

GİRİŞ

Yeni iletişim teknolojileri sosyal bilimlerin birçok alanı açısından anahtar bir kavram haline gelmiş durumda. Yaşanan teknolojik dönüşümün toplumsal etkilerinin farklı disiplinler tarafından ele alınmaktadır. Bu çalışmanın konusu olan siber zorbalık; genel olarak yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla akranlara zorbalık edilmesi ve tacizi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalar siber zorbalığın dünya genelinde önemli bir sorun olduğunu ortaya koyuyor (Kowalski vd., 2014, s.1073). Siber zorbalığın anksiyete, depresyon, madde bağımlılığı, uyku sorunları, fiziksel semptomlar, akademik başarının düşmesi, devamsızlık ve okuldan kaçma, okulu bırakma, cinayet ya da intihar gibi pek çok olumsuzluğa neden olması konuya ilişkin gerek akademik ilgiyi gerekse okulların ve ailelerin ilgisini artırıyor (Ybarra vd., 2012, s. 53).

Siber zorbalık ile ilgili son yıllarda geniş bir literatür ortaya çıkmıştır. Konunun ele alınışında odaklanılan meselelerin çeşitliliği, teknoloji-toplum ilişkisinin ele alınışındaki kuramsal farklılıklar ve konunun sadece akademisyenlerin ilgilendiği bir alan olmaması çok farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açıyor. Yapılan çalışmaları sınıflandıran Pimienta esas olarak üç farklı perspektifin alana hâkim olduğunu söylemektedir. Bunlar:

- ✓ Teknoloji temelli yaklaşımlar: Bu yaklaşım kullanımın ortaya çıkardığı sonuçlardan çok çok araca yoğunlaşmaktadır. Kamusal alanda ve özel alanda yapılacak düzenlemeler, siber gözetleme ile siber zorbalığın önlenmesi ele alınan temel konulardır.
- ✓ İçerik ve uygulama temelli yaklaşımlar: Ebeveynler ve öğretmenler tarafından siber zorbalığın önlenmesi için geliştirilecek pedagojik stratejiler bu yaklaşımların içeriğini oluşturmaktadır.
- ✓ Paradigma Değişimi: Bu yaklaşım konuyla ilgili araştırmalardan yola çıkarak hangi toplumsal ilişki

¹ Prof. Dr. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Medya ve İletişim Bölümü, İstanbul, Türkiye

² Prof. Dr. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Medya ve İletişim Bölümü, İstanbul, Türkiye

Zeliha Hepkon¹ 
Oya Şakı Aydın² 

How to Cite This Article

Hepkon, Z. & Şakı Aydın, O. (2023). “Yeni İletişim Teknolojileri ve Siber Zorbalık: Bir Literatür Taraması”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3669-3676. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70288>

Arrival: 26 April 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

biçimlerinin dönüşmesinin siber zorbalığı etkilediğini analiz etmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşımda teknolojik aracın toplumun örgütlenme sürecinde ne gibi kapasiteler yarattığı, siber zorbalık vakalarında kullanıcıların kültürel geçmişlerini ve öznelerin etkileşimini tarihsel-toplumsal süreçlere bağlı olarak değerlendirmektedir (aktaran Torres vd., 2016).

Siber zorbalık konusunda yapılan çalışmalarda ilk iki perspektifin ağırlıklı olduğu, toplumsal-kültürel süreçlerin, şiddeti üreten yapısal nedenlerinin çok sınırlı olarak ele alındığı görülüyor. Konuyla ilgili çalışmaların daha çok betimleyici çalışmalar olması, teorik bir çerçevenin oluşturulamaması önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkıyor (Barlett, Gentile vd., 2013, s.301). Yapılan az sayıdaki çalışmada sosyal enformasyon işleme, sosyal bilişsel ve genel şiddet modelinin temel alındığı görülüyor (Kowalski vd, 2014, s. 1110). Siber zorbalık genellikle kişilik özellikleri, teknoloji kullanımının artması, cinsiyet, yaş gibi değişkenler üzerinden çalışılıyor. Çocukların ve gençlerin siber zorba, kurban ya da zorba-mağdur olması yapılan çalışmaların da ortaya koyduğu gibi bu değişkenlerle ilişkili ancak siber zorbalık pratiklerine dünya genelinde rastlanıyor olması konunun önemli toplumsal nedenleri olduğunun da önemli bir göstergesi. Mevcut eğitim sisteminin yaratıcılığı önleyen, bilinci bastıran ve eleştirel düşüncenin gelişmesine engel olan niteliği (İnal, 1992, s. 799) çocuklar ve gençler arasındaki iletişim sürecini de belirliyor. İletişim ortamı araçsallaşıyor; taraflarının özgür, bilinçli ve eşit konumda olabildiği gerçek bir iletişim mümkün olamıyor (Oskay, 2016, s.111). Bu çalışma siber zorbalık bağlamında ortaya çıkan literatürü mevcut toplumsal yapının oluşturduğu iletişim ortamıyla ilişkisi bağlamında değerlendirmeyi amaçlıyor.

Yeni İletişim Teknolojileri, Çocuklar ve Gençler: Nasıl Bakmalı?

Gençler ve çocuklar arasında yeni iletişim teknolojilerinin kullanım oranlarının çok yüksek olması (Smith vd., 2008, s. 376) bu teknolojilerin gençler ve çocuklar üzerindeki etkilerini önemli bir araştırma alanı haline getiriyor. Yeni iletişim teknolojilerinin toplumsal, politik ve kültürel etkileriyle ilgili çalışmalarda teknolojiye erişim/yaygınlık/kapasite sorunlarından, ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelere, kamu güvenliği, e-suçlar gibi konulara, küresel iletişimin demokratik süreçlerdeki etkisine, ekonomik gelişme ve ticaretin canlandırmasındaki rolüne kadar birçok konu ele alınıyor. Diğer yandan bunlara bağlı olarak teknolojinin toplumsal ilişkilerin ve kimliklerin yeniden tarif edilmesindeki etkisine, özgürleştirici potansiyelinden, iletişim alanındaki ticarileşmenin sonuçlarına kadar pek çok başlık mevcuttur (Livingstone, 2005, s. 11).

Yeni iletişim teknolojileri-toplum ilişkisi bağlamındaki çalışmalarda iki meselenin ön plana çıktığı görülüyor. Bunlardan birincisi teknolojinin bir toplumsal “fail” olarak ele alınıp alınamayacağı konusunda yürüyen tartışmadır. İkincisi ise iletişim teknolojilerinin toplumsal süreçlerdeki rolü konusunda iyimser ve kötümser yaklaşımlar arasındaki tartışmadır.

Yeni iletişim teknolojilerinin çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalarda da hem çocuklar ve gençler üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanan yaklaşımlara hem de internetin dünyayı devrimci bir şekilde dönüştürdüğünü ve “dijital yerliler” olarak nitelenen bir kuşak yarattığını iddia eden, teknolojiyi bir toplumsal “fail” olarak gören yaklaşımlara sıkça rastlıyoruz. Bek ve Aygün (2014) her iki yaklaşımca yapılan çalışmalarda bir kuşağın homojen olarak tanımlanmasının kendi başına sorunlu olduğunu söyleyerek önemli bir noktayı vurgulamaktadırlar. Yeni teknolojilerin kullanımında hem fiziksel erişim eşitsizliği hem de çocukların ve gençlerin erişimleri, kullanım biçimleri, becerileri ve anlamlandırmaları arasındaki farkların belirleyici olduğu çoğunlukla unutulmaktadır (Bek ve Aygün, 2014, s. 133). Siber zorbalık bağlamında üretilen literatüre baktığımızda da konunun ağırlıklı olarak bu çerçevelerle değerlendirildiğini görüyoruz. Yeni iletişim teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle birlikte dijital çağa girildiği, yaşadığımız hayatın devrimci bir biçimde dönüştüğünü söyleyen yaklaşımlar (Kowalski vd., 2014, s. 1073-1074) yeni iletişim teknolojilerinin bir özgürlük ortamı yarattığı, toplumsal bağları güçlendirdiği de iyimser yaklaşımlarca ileri sürülüyor (Henderson and Gilding, 2004; Mesch and Talmud, 2006). Yapılan çalışmalarda yeni iletişim teknolojilerinin kullanımının artmasının siber zorbalık oranlarını artıracağı yönündeki sonuçlar olumsuzlukları vurguluyor (Smith vd., 2008). Çevrimiçi ortamların çocuklar ve ergenlerin öfke gibi olumsuz duygularını ifade ettikleri yerler olarak görülüyor (Erdur-Baker, 2009, s. 110). Ybarra ve arkadaşları (2012) yeni iletişim teknolojilerinin sağladığı “anonimliğin” çocukların ve gençlerin gerçek hayatta olduğundan daha saldırgan bir kişiliğe bürünmesine neden olduğunu söylüyor. Ayrıca bu teknolojilerin gerçek dışı kimliklere, başkasının ekran isimleriyle zorbalık yapanlara ve intikam almak isteyenlere de uygun ortam yarattığı da ifade ediliyor (Kowalski vd., 2014).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çocuklar ve gençler için çok önemli fırsatlar yarattığı ancak siber zorbalık pratiklerinde görüldüğü üzere öfke ve olumsuz duyguların ifade edildiği yerlere dönüşebileceği genel olarak sıkça vurgulanıyor. Ancak çocuklar ve gençlerin öfke ve şiddete duyduğu yatkınlık ve mevcut sistemin yarattığı yarışmacı ve bireyci toplumsal ahlak arasında bir ilişki kurulmuyor. Teknolojik gelişmenin sunduğu

yeni olanaklar insanca olmayan hayat karşısındaki “horlanmışlık” duygusunun yarattığı şiddet eğilimine (Oskay, 2016, s. 66) aracılık ediyor. Küresel kapitalizmin kutsadığı rekabet; güçlü-zayıf arasındaki mücadelenin meşrulaştırılması üzerine kurulu kültürel ortam yeni şiddet yöntemlerini yeni teknolojiler aracılığıyla üretiyor.

Siber Zorbalık: Kavramsal Çerçeve

Siber zorbalık dünya genelinde yaşanan bir sorun olarak ortaya çıkıyor. Ancak siber zorbalığın yaygınlığı ve tanımı konusunda çok farklı değerlendirmeler yapılmaktadır (Kowalski vd., 2014). Kavrama ilişkin çok farklı tanımların olmasına dikkat çeken Tokunaga (2010) tanımlama konusundaki farklılıkların siber zorbalığın yaygınlığı konusundaki değerlendirmeleri de etkilediğini söylemektedir. Akademisyenlerden kanun koyuculara, politika yapıcılardan okul idarecilerine kadar çeşitli kesimlerin farklı tanımlar yapması ölçme sürecinde de farklı sonuçların ortaya çıkmasını getirmektedir (Patchin ve Hinduja, 2015, s. 69-70).

Siber zorbalık, en genel biçimde “elektronik bağlamda e-posta, bloglar, anlık ileti, sosyal ağlar vb. gibi araçlarla gerçekleşen, kasti, tekrar eden ve güç eşitsizliği üzerinden gerçekleşen şiddet” olarak tanımlanmaktadır (Kowalski vd., 2014, s. 1074). Patchin ve Hinduja (2015) çalışmalarında siber zorbalık tanımlarında dört özelliğin öne çıktığını vurgulamaktadır:

- ✓ Tekrar: Zorbalık olarak görülen davranışın tekrarı konusunda çevrimiçi içeriğin önemli bir farkı vardır. Mesajın ya da sosyal medya yorumunun siber zorbalık olmadığı söylenebilir. Oysa çevrimiçi içerik viral olarak yayılabildiğinden çevrimdışı içerikten farklı olarak ve tek bir paylaşım bile başkaları tarafından görülüp, yeniden paylaşılabilir için siber zorbalık olarak tanımlanabilir.
- ✓ Niyet: Bilinçli zarar verme isteğinin olması
- ✓ Zarar verici davranış: Kişi fiziksel olarak, psikolojik olarak, ilişkisel olarak zarar görür.
- ✓ Güç eşitsizliği

Siber zorbalığın yaygınlığı konusunda farklı oranların olduğu görülmektedir. Patchin ve Hinduja 2011’de yaptıkları çalışmada hakemli dergilerde yayınlanan 35 makalede siber zorbalık konusunda %5.5’ten %72’ye kadar farklı oranların çıkmış olduğunu görmüşlerdir (Patchin ve Hinduja, 2013). Bu farklı oranlara rağmen bu çalışmalar kayda değer bir sayıda çocuğun bu sorunu yaşadığını ortaya koymaktadır (Patchin ve Hinduja, 2013, s. 712). Yapılan çalışmalarda genellikle yaş, cinsiyet, okul başarısı ve teknoloji kullanımı değişken olarak ele alınmıştır (Huang ve Chou, 2010).

Diğer taraftan, siber zorbalık vakalarının artma eğiliminde olup olmadığı konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bazı çalışmalarda teknolojinin gelişmesine bağlı olarak siber zorbalığın arttığı söylenmektedir (Slonje ve Smith, 2008). Oysa bazı araştırmacılar ise son birkaç yılda bir değişiklik yaşanmadığını ifade etmektedirler (Olweus, 2013). Aynı oranda kalsa ya da yükselse de çeşitli çalışmalarda zorbalık/kurbanlık rastlanma sıklığı konusunda da farklılıklar bulunuyor (Del Rey, Ortega Ruiz vd. 2015, s.142). Yapılan çalışmaların farklı yaş gruplarında, farklı yerlerde gerçekleşmesi temel alınan ölçme sıklıklarının farklı olmasında belirleyici oluyor (Kowalski vd., 2014, s. 1108).

Siber zorbalığı kavramlaştırırken siber zorbalığın çok farklı biçimlerde ve çok farklı yerlerde gerçekleştiğini hatırlamak gerekir. Bilgisayar ya da mobil telefonla tehditkâr mesajlar göndermek, mağdurun sosyal ağlardaki sayfasına aşağılayıcı ve tacizci mesajlar yazmak ya da izin almadan alay edici, küçük düşürücü fotoğraf ve video yüklemek örnekler arasındadır (Patchin ve Hinduja, 2013,s. 711). Siber zorbalığın çeşitleri şu şekilde sınıflandırılır:

- ✓ Kötü söz söyleme
- ✓ Taciz: hedefe tekrar tekrar gönderilen rencide edici mesajlar
- ✓ Kişisel bilgilerin kişinin rızası olmadan diğerleriyle elektronik ortamda paylaşılması
- ✓ Dışlama: Kişinin yakın arkadaş çevresinden dışlanması
- ✓ Taklit: Kurbanın ismiyle mesaj yaymak
- ✓ Siber takip: Elektronik araçlarla tekrar eden tehdit mesajlarıyla bir kişinin takip edilmesi
- ✓ Kişinin rızası olmadan çıplak görüntüsünün başkalarına gönderilmesi (Kowalski vd., 2014,s. 1074).

Siber zorbalık konusunda yapılan çalışmalarda konuyla ilgili öğrenciler, zorba, kurban, zorba-kurban ve izleyici olarak sınıflandırılıyor. Bu sınıflandırma yapılırken her kategoriye ilişkin belirli kişilik özellikleri tanımlanıyor. Buna göre zorbalılar akranlarını kontrol etme, popüler olma, izleyici edinme gibi amaçlarla

saldırgan eylemi gerçekleştirmektedir. Bu sınıflandırmaya göre fiziksel olarak güçlü, kendine güvenen ve pozitif iç bakışa sahip, ortalama okul başarısı olan ve genellikle “popüler” kişilerdirler. Kurbanlar özgüveni zayıf, güçsüz kişilik özelliklerine sahipken; zorba-kurbanlar ise saldırıya benzer bir biçimde karşılık veren kişiler olarak tanımlanmaktadır (Arıca vd., 2008, s. 254). Siber zorbalıkla kişilik özellikleri arasında kurulan bu tür bir neden-sonuç ilişkisi sorunun bireyselleştirilmesine neden olmaktadır. Mevcut eğitim sistemi rekabetçi, “girişimci”, hedefe ulaşmak için bütün yolları zorlayan çocukları ve gençleri “makbul” olarak gören bir bireysellik anlayışına sahiptir. Bu tarife uymayanlar ise “özgüveni zayıf”, “güvensiz” olarak kategorize edilmektedir.

Zorbalık-Siber Zorbalık: Farklar

Zorbalık akranlar arasında tekrar eden kasti şiddet olarak (Olweus, 2013), siber zorbalık ise çok basit biçimde bilgi ve iletişim teknolojileri üzerinden yapılan bilinçli ve tekrar eden zorbalık olarak tanımlanıyor (Erdur-Baker, 2009, s.109). Siber zorbalık geleneksel zorbalık biçimleriyle üç konuda ortaklığa sahiptir: Bir saldırganlık biçimidir, güç eşitsizliği olan bireyler arasında gerçekleşir ve sık sık tekrar eder (Olweus, 2013; Tokunaga, 2010). Siber zorbalığın öne çıkan farklılıkları şöyle özetlenebilir:

- ✓ İçerik tekrar tekrar üretilebilmektedir. Tekrar üretilebilme konusundaki temel mesele bir kişinin çok kolaylıkla bir mesajı kopyalayıp adres defterindeki herkese iletebilmesidir. Böylelikle bir tuşa basarak zorbalık yapan kişinin ötekilere defalarca zarar verebilmesi olanaklıdır.
- ✓ Kurban ve zorba arasındaki güç dengesizliğinde ise dengesizliğin bilişim okuryazarlığı ile ilgili olması
- ✓ Zorbanın “görünmezliği ve anonimliği”nin yeni teknolojilerle mümkün olması, zorbanın kim olduğunun genelde bilinmemesi de diğer önemli fark olarak ortaya çıkıyor (Ybarra vd., 2012). Anonimliği önemli bir fark olarak gören yaklaşımlar anonimliğin yakalanma korkusunu azalttığını belirtmektedir. Anonimlik de kurban açısından bir güçsüzlük hissi yaratır. Yapılan çalışmalar kişilerin yüz yüze söyleyemedikleri ya da yapamadıkları şeyleri anonim olarak yapabildiklerini göstermektedir. Bu anonimlik siber zorbalığın potansiyel faillerini geleneksel zorbalığın faillerine göre eyleme geçirebilmektedir (Kowalski vd., 2014, s.1107). Anonimliğin diğer bir yan etkisi yüz yüze iletişimde zorbanın kurban üzerindeki etkisini görebilmesidir. Siber zorbalıkta failin kurban üzerindeki etkisini doğrudan görme yolu yoktur. Muhtemel bir empati şansı belirgin bir şekilde ortadan kalkmıştır (Kowalski vd., 2014, s. 1107).
- ✓ İletişim sürecinde duygusal tepkinin olamaması diğer bir özelliktir. İnsanlar yüz yüze iletişim kurduklarında beden diliyle nasıl hissettikleriyle ilgili ipuçları verirler. Bu etkileşim çevrimiçi iletişim sırasında gerçekleşmemekte ve yaşanan şiddetin derecesini artırabilmektedir.
- ✓ İletişim sürecinin kontrol edilemez oluşu: Birçok çevrimiçi iletişim ortamında moderatör bulunmamaktadır, filtreden geçmeyen içerikler iletişim ortamını paylaşan herkese ulaşabilmektedir.
- ✓ İletişim içeriğinin görelî kalıcılığı: İletişim sürecinde üretilen tüm içerik birisi onları silene kadar kalabilmektedir.
- ✓ İletişim sürecinin zaman ve mekân sınırlaması olmaması önemli bir fark olarak ortaya çıkıyor. Zorbalık teknolojik imkânlar nedeniyle çok daha geniş bir ölçekte gerçekleşiyor; okul sınırlarını aşıyor olması. Geleneksel zorbalık genellikle okul saatlerinde ve okulda gerçekleşirken (siber zorbalıkta siber zorbalık davranışı 7/24 gerçekleşebiliyor. Buna ek olarak siber zorbalık aracının doğası nedeniyle çok daha geniş bir izleyicisi bulunur. Geleneksel zorbalıkta izleyici sadece okuldaki izleyicilerken, siber zorba binlerce kişiye ulaşabilir (Kowalski vd., 2014, s. 1107; Sabella vd., 2013, s. 2704).

Türkiye’de Siber Zorbalık Çalışmaları

Genel çerçeveden baktığımızda, Türkiye’de 2010 sonrası çocuklarda akıllı telefon ve sosyal medya kullanımının artışına bağlı olarak siber zorbalık diye tanımlanabilecek olay sayısında artış ve tüm bunlara bağlı olarak akademik bir ilgi de ortaya çıkmıştır. Özellikle 2010 yılından bu yana başta eğitim bilimciler olmak üzere psikologlar ve iletişimciler bu konuya ilişkin çok sayıda çalışma gerçekleştirmişlerdir. 2010-2016 yılları arasında Türkiye’de Siber Zorbalık alanında yapılan araştırmaları inceleyen bir çalışmanın bulgularına göre (Korucu vd., 2016) konuyla ilgili en çok 2013 ve 2015 yıllarında çalışmaların yapıldığı ve genelde nicel araştırma metodlarının kullanıldığı görülür. Konuya ilişkin 36 makalenin ve 31 tezin incelendiği araştırmanın verilerine göre, siber zorbalıkla ilgili bu çalışmalarda büyük çoğunlukla öğrenci gruplarına (301-1000 kişi arasında değişen büyüklükteki) anketler uygulanarak siber zorbalıkla farklı değişkenlerin ilişkisi araştırılmıştır. Bu değişkenler arasında öne çıkanlar; cinsiyet, yaş, teknolojiye erişim unsurlarıdır. Diğer taraftan yaş değişkeni ele alındığında, araştırmaların %50’sinin lise çağındaki çocukları ele aldığı görülür. İkinci sırada ortaokul öğrencileri gelir. Şüphesiz ki, yaşın ilerlemesine bağlı olarak çocukların sanal ortamlarda daha fazla

vakit geçirdiği ve buna bağlı olarak zorba ya da kurban olma ihtimallerinin de artış göstereceği düşünülmektedir. Anket yönteminin ağırlıklı olarak uygulandığı araştırmalarda özellikle 2011 yılında Çetin, Yaman ve Peker tarafından geliştirilen Siber Mağdur-Zorba ölçeğinin (Çetin vd., 2011), veya Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen “Siber Zorba ve Kurban Ölçeği”nin kullanıldığı görülmektedir.

Niceliksel olarak yapılan çalışmaların kapsamına kabaca baktıktan sonra içerik ve örneklem açısından öne çıkan bazı çalışmalara kısa ele alacak olursak 2011 yılında yayınlanmış olan bir çalışma daha az ele alınan bir örneklem olan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 254 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada sosyo-ekonomik değişkenlerdense, kişilerarası problemlerin siber zorbalığı veya mağdurluğu yarattığı bulgulanmıştır (Akbulut, 2011).

Yine 2011 yılında İlköğretim okullarında siber zorbalık üzerine yapılan bir çalışmada, Bolu ilindeki 2082 öğrenciyle bir anket gerçekleştirilmiştir (Kavuk ve Keser, 2011). Anketin amacı Siber Zorbalık yapma ve mağduriyet durumlarını tespit etmek olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın tartışma bölümünde öne çıkan bulgulara bakacak olursak cinsiyete bağlı olarak siber zorba veya kurban olma oranlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu çalışmada erkek öğrencilerin hem siber zorba hem de kurban olma oranı kızlardan çok daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Burada araştırmacılar cinsiyet ve siber zorbalık arasındaki ilişkiyi benzer çalışmalardan örneklerle tartışmışlardır. Bu noktada cinsiyetin siber zorbalıkla ilişkisiz olduğunu tespit eden araştırmalara da yer verilmiştir (Kavuk ve Keser, 2011). Burada önemli bir diğer bulgu genel literatürle uyumlu olarak, internet kullanımının artmasına bağlı olarak siber zorbalığın da artış göstermesidir.

2013 yılında yapılan bir çalışmada ise siber zorbalığın tanımlanıp tespit edilebilmesi açısından öğretmen farkındalığı incelenmiştir (Yenilmez ve Seferoğlu, 2013). 583 öğretmene uygulanan ankette Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan öğretmenlere sanal zorbalık konusundaki görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın bulgularına baktığımızda, öğretmenlerin genel olarak siber zorbalıkla ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyinin ve internet kullanım sıklıklarının siber zorbalıkla ilgili görüşlerini etkilediği tespit edilmiştir. Farkındalık yüksek olduğu halde siber zorbalığı tespit ve mücadele etme noktasında öğretmenlerin kendileri yeterli bulmadıkları da görülmüştür (Yenilmez ve Seferoğlu, 2013,s. 430).

2015 yılında yayınlanan iki kapsamlı araştırmada ise, Ortaokul öğrencilerinin medya kullanımları ve siber zorbalık ilişkisi incelenmiştir. Birinci araştırmada Ankara'da 200 ortaokul öğrencisiyle bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğrencilerin medya kullanımı, sosyal medyadaki etkinlikleri ve siber zorbalık ilişkisi üzerinde durmuştur. Benzer içerikli çalışmalarda olduğu gibi burada da teknoloji kullanımının artmasına bağlı olarak siber zorbalığın artış gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin %24'ünün bir şekilde zorba ya da mağdur olduğu ortaya çıkmıştır. Erkeklerin ise kız öğrencilere göre daha fazla siber saldırgan oldukları ifade edilmiştir (Baştürk Akça vd., 2015). Yine 2015 yılında yayınlanan diğer çalışmada Türkiye genelinde yedi bölgeden 1400 ortaokul öğrencisiyle anket çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada siber zorba olma ile siber mağdur olma arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Cinsiyet, sınıf, şehir, bilgisayar sahipliği, internet bağlantısı ve sosyal medya kullanma gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre siber zorbalığa maruz kalma cinsiyete göre değişmemekle beraber, siber zorba olma erkekler lehine oldukça anlamlı oranda farklılaşmaktadır. Ayrıca bilgisayar sahibi olmak ve internete bağlanmak da siber riskleri artırmaktadır (Baştürk Akça vd., 2015, s.83).

2015 yılında yayınlanan başka bir araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık ve mağduriyet durumları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara'da farklı iki ortaokulda öğrenim gören 119 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmanın anahtar sözcükleri arasında siber zorbalık kavramı kullanıldıysa da metin içinde sanal zorbalık sözü tercih edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evinde bilgisayarının (%84) ve internetinin olduğu (%60,5) belirlenmiştir. Öğrencilerin %48,7'lik bir kısmı sanal zorbalığa uğradıklarını, bir kısmı da (% 47,1) başkalarının sanal zorbalığa uğradığına tanık olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bulguladıkları veriler eşliğinde, özellikle iletişim teknolojilerini yoğun bir biçimde kullanan çocuklar için sanal zorbalığın bir gerçeklik haline geldiğini vurgulamışlardır (Çelik vd., 2015).

Bu çalışmaların her birisi yeni bir araştırma alanı olan siber zorbalığın anlaşılması ve tanımlanması ve mevcut durumun tespiti noktasında katkı sağlamışlardır. Yapılan çalışmalarda Pimienta'nın yaptığı sınıflandırmanın ilk iki grubunun hâkim olduğu görülmektedir. Teknoloji, içerik ve uygulama temelli yaklaşımların yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak benimsendiği görülmektedir. Siber zorbalığın hangi toplumsal ilişki biçimleriyle ilişkili olduğu, teknolojik aracın toplumun örgütlenme sürecinde ne gibi kapasiteler yarattığı, siber zorbalık vakalarında kullanıcıların kültürel geçmişlerinin ve öznelere etkileşiminin hangi tarihsel-toplumsal süreçlere

bağlı olduğu sorularının analizlere dahil edilmesinin konunun tüm yönleriyle ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Anket çalışmaları geniş örneklemeler açısından elverişli olsa da, verileri yorumlayabilmek daha doğrusu anlamlandırmak açısından mutlaka niteliksel çalışmaların da gerçekleştirilmesinin aciliyeti ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ

Siber zorbalık başlığı altında incelediğimiz araştırmaların ve daha genel istatistiklerin bize sunduğu verilerin açıkça gösterdiği üzere bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Dünya genelinde erişimdeki eşitsizlikler önemli olmakla beraber başka bir açıdan bakarsak esas eşitsizlik teknolojinin kullanım biçimi, yetkinlik, dijital okuryazarlık konusunda yaşanmaktadır (Bek ve Aygün, 2016). Çok genel olarak bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla akranlara zorbalık edilmesi ve tacizi olarak tanımlanan siber zorbalık bu nedenle üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde bilgi ve eğlence medyasının yakınsaması ve sosyal medyanın ortaya çıkması akran zorbalığı konusunda yeni araçlar yaratmaktadır (Barlett, Gentile vd, 2013: 300). Konuyla ilgili literatür incelendiğinde siber zorbalığın toplumsal nedenlerinin çok sınırlı olarak konu edildiği görülmektedir. Yaş, cinsiyet, okul başarısı, teknoloji kullanım oranları gibi değişkenler üzerinden yapılan çalışmalar konunun toplumsal boyutunu analizlerinin dışında bırakılmaktadır.

Alanla ilgili karşılaştırmalı çalışmalarda kimi toplumsal faktörler ele alınmakta ancak siber zorbalığın küresel bir sorun olmasının ardında yatan mevcut sistemin şiddeti üreten yapısı analizlere konu olamamaktadır. Huang ve Chou'nun Tayvan'da lise öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada eğitim sistemi, okul iklimi ve kültürel normların konunun anlaşılması açısından daha önemli olduğu söylenmektedir (Huang ve Chou, 2010). Lapidot-Lefler ve Hosri'ye göre (2016) İsrail'deki Müslüman-Arap ve Hristiyan-Arap çocukların "kolektivist" bir kültürle buna karşılık Yahudi çocukların "bireyci" bir kültürle yetiştirilmesi zorba, kurban, zorba-kurban ve izleyici olmalarını belirlemektedir. Buna göre Arap kökenli çocuklar aileleri tarafından daha sıkı takip edilmektedir. Yeni iletişim teknolojilerinin sağladığı "anonim" kalabilme imkânı aile kontrolü dışında bir alan yaratmakta ve Arap kökenli çocukların siber zorba olma oranı artmaktadır. Li, Kanada ve Çin örneklemelerini karşılaştırdığı çalışmasında siber zorbalık deneyimlerinde iki ülkede önemli benzerlikleri olduğunu; farkların ise kültürel yapılardan kaynaklandığını söylemektedir (Li, 2008). "Batılı", "doğulu", "kolektivist", "bireyci" gibi ikili karşıtlıkların içerisinde barındırdığı yaklaşımların genel olarak benimsendiği görülmektedir.

Yapılan çalışmalar siber zorbalığın küresel bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak mevcut sistemin yarattığı eşitsizliklerin, sadece güçlü olana yer veren rekabetçi sistemin yarattığı şiddet eğiliminin üzerinde durulmamaktadır. Pimienta'nın da belirttiği gibi alana hâkim olan teknoloji, kullanım ve içerik temelli analizler toplumsal ve kültürel nedenlerin yeterince ele alınamamasını getirmektedir. Konuya ilişkin yapılacak çalışmalarda kuramsal bir perspektifin geliştirilmesi, mevcut sistemle çocuklar ve gençler arasında görülen şiddet eğilimi arasındaki ilişkilerin irdelenmesi küresel bir sorun haline gelen siber zorbalık konusunda politikalar geliştirilmesine de katkıda bulunacaktır. Burada teknoloji tarafsız bir aktör olarak ele alındığında iktidar yapısıyla ilişkisi gözden kaçırılmakta; erişim ve kullanım yönündeki eşitsizlikler de görmezden gelinmektedir.

Diğer taraftan gençlerin boş zaman etkinliklerinin büyük oranda dijital ortamlar tarafından işgal edilmiş olması çok üzerinde durulmayan diğer bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle kırılgan bir yaşta olan ergenlerin kendi kimliklerinin oluşması sürecinde dâhil oldukları sosyal mecraların baskısı ve etkisi mutlaka değerlendirilmelidir. Eğlence kültürü tüm araçlarını kullanarak (reklam, dizi, müzik, oyunlar vb) dört bir yandan gençleri iletişimsel ortamlara davet ediyor. Bu davet gençlere sisteme katılacak rekabetçi, kazanmayı, tüketmeyi ve gösterişi seven bireyler olarak seslenir. Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada siber zorbalığın ergenler arasında bir "eğlence" olarak görülmesi, akran grubu içerisinde "izleyici" edinme, prestij kazanma aracı olarak düşünülmesi (Smith vd., 2008) sorunun eğlence kültürü bağlamında ele alınmasının çok önemli açılımlar sunabileceğini de gösteriyor. Yeni iletişim teknolojileri içinde kendini gerçekleştirme, özgürleşme vaadini de barındırmaktadır. İşte bu noktada konunun bireyselleştirilmiş, "özcü" yaklaşımların dışında, mevcut eğlence kültürüyle ilişkisi bağlamında ele alınması; kolektif bir medya okuryazarlığı hareketinin oluşturulması bu ilişkileri dönüştürebilir.

Akran zorbalığı yaşanan teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni araçlar elde ediyor. Oskay'ın da belirttiği gibi günümüz yarışmacı ve bireyci kültürü nedeniyle "mutluluk avına" çıkan insan kendi mutluluğunu toplumsal mekanizmaya ya da yaşamın kendi dışındaki işleyiş mekanizmasına terk etmiş bulunuyor (Oskay, 2016, s. 148). Şiddetin toplumsal köklerinin sistem içinde nasıl konuşlandığı, neye hizmet ettiği, kimin lehine çalıştığı teknoloji dolayısıyla nasıl dönüştüğü gibi konular araştırma sorunsallarına dâhil edildiğinde, zorbayı da kurbanı da başka bir yerden anlamayı başarabileceğimiz kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish University students, *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1155-1170.
- Arıca, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., Memmedov, C. (2008). Cyberbullying Among Turkish Adolescents, *CyberPsychology&Behavior*, Volume: 11, Number: 3, 253-261.
- Ayas, T. ve Horzum, Barış, M. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 19, 1-17.
- Barlett, C. P., Gentile, D. A., Anderson, C. A., Suzuki, K., Sakamoto, A., Yamaoka, A. and Katsura, R. (2013). Cross-Cultural Differences in Cyberbullying Behavior: A Short-Term Longitudinal Study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol 45(2), 300-313.
- Baştürk Akça, Sayımer E., İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Medya Kullanımları ve Siber Zorbalık Deneyimleri: Ankara Örneği, *Global Media Journal TR Edition*, 5(10), Bahar, 71-86.
- Bek, G., M. ve Aygün, E. (2014). Eşitsizlik ve Kimlik Ekseninde Gençler ve Yeni Medya, Mine Gencil Bek (Ed.), *Medya Çocukluk ve Gençlik* içinde (133-163), Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Çelik, A., Çelen, F. K. v, Seferoğlu, S. S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Zorbalık ve Sanal Mağduriyet durumlarının İncelenmesi, *Akademik Bilişim*, 4-5 Şubat. <http://ab.org.tr/ab15/bildiri/468.docx>, (Erişim tarihi:5 mart 2017).
- Çetin, B., Yaman, E. ve Peker, A. (2011) Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability, *Computer & Education*, 57(4), 2261-2271.
- Del Rey, R. Vd. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, *Computer in Human Behaviour*, 50, 141-147.
- Erdur-Baker, Ö. (2009). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of Internet-mediated communication tools, *New Media and Society*, 12 (1), 109-125.
- Huang, Y. and Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan, *Computer in Human Behaviour* 26, 1581-1590.
- İnal, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi, *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, sayı 2, 795-820.
- Internet World Stats. (2016). Usage and Population Statistics. <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> .(Erişim tarihi: 5mart 2017).
- Kavuk, M. ve Keser, H. (2011). İlköğretim Okullarında Siber Zorbalık, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Erişim 2 Mart 2017. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3101kavuksiber-zorbalik.pdf>. (Erişim tarihi:2 Mart 2017).
- Korucu, A., Usta, E. ve Toraman, L. (2016). Türkiye’de Siber Zorbalık alanında Yapılan 2010-2016 Dönemi Araştırmalarındaki Yönelimsel Eğilimler, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Cilt:13, sayı 2, 111-123.
- Kowalski, R. M., Schroeder, A. N., Giumetti, G. W., Latenner, M. R. (2014) Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta Analysis of Cyberbullying Research Among Youth, *Psychological Bulletin*., Vol 140 No 4,1073-1090.
- Lapidot-Lefler, N. and Hosri, Hanan (2016). Cyberbullying in a diverse society: comparing jewish and Arab adolescents in Israel through the lenses of Individualistic versus collectivis cultures, *Sosial Psychology Education*, 19, 569-585.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents’ experience related to cyberbullying, *Educational Research*, 50:3, 223-234.
- Livingstone, S. (2005). Critical Debates in Internet Studies: reflections on an Emerging Field. in *Mass Media and Society*, (4th Edition), James Curran and Michael Gurevitch (Ed.), London, 9-29.
- Olweus, Dan (2013), “ School Bullying: development and Some Important Challenges” <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>.(Erişim tarihi 30 Mart 2017).
- Oskay, Ü. (2016). *Yıkanmak İstemeyen Çocuklar*, İstanbul: İnkılap.

- (2016). *İletişimin ABC'si*, İstanbul: İnkılap.
- Patchin, J. W. and Hinduja, S. (2013). Social Influences on Cyberbullying Behaviors Among Middle and High School Students, *Journal of Youth Adolescence*, 42:711-722.
- (2015). Measuring Cyberbullying: Implications for Research, *Aggression and Violent Behaviour*, 23, 69-74.
- Sabella, R. A., Patchin, J. W., Hinduja, S. (2013). Cyberbullying Myths and Realities, *Computer in Human Behavior*, 29, 2703-2711
- Slonje R. And P. K. Smith (2008), Cyberbullying: Another Main Type of Bullying, *Scandinavian Journal of Psychology*, 49 (2), 147-154.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. and Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49:4, 376-385.
- Tokunaga, R. (2010), Following you home from school: A Critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization, *Computer in Human Behaviour*, 26, 277-287.
- Torres, F. C. and Vivas, G. M. (2016). Cyberbullying and Education: A Review of Emergent Issues in Latin America Research, *Cyberbullying Across the Globe*, edited by Raul Navarro, Santiago Yubero and Elisa Larranaga, Springer.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://tuik.gov.tr> / (Erişim tarihi: 3 mart 2017).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866/> (Erişim tarihi: 3 mart 2017).
- Yenilmez, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal Zorbalık ve Öğretmenlerin Farkındalık Durumlarına Bir Bakış, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 38, Sayı,169, 420-432.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korcmaros, J. O., Oppenheim, J. (2012). Defining and Measuring Cyberbullying within the larger context of Bullying Victimization, *Journal of Adolescent Health*, 51, 53-58.



Petrol Piyasası Kanunu'nda Öngörülen Lisansa Tabi Faaliyetlerin Vergi Kaçakçılığı Suçuna İlişkin Fiiller Nedeniyle Durdurulması ve Lisansın İptali

Suspension of Activities Subject to License Envisioned in the Petroleum Market Law Due to Acts Related to Tax Evasion Offense and Cancellation of the License

ÖZET

Petrol Piyasası Kanunu, petrol piyasalarındaki faaliyetlerin sağlanması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve denetlenmesine ilişkin hükümler içermektedir. Bu piyasalardaki faaliyetlerin sağlanması öncelikle, yürütülen faaliyetin türüne göre alınacak lisansa bağlanmıştır. Bu lisanslara sahip olanlar, çeşitli yükümlülüklerle tabi olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Güncel olarak, Petrol Piyasası Kanunu'nun 20. maddesine 2021 yılında 7318 sayılı Kanun ile eklenen (g) bendi, Vergi Usul Kanunu'nun vergi kaçakçılığı suçunu düzenleyen 359. maddesindeki bazı fiillerle bağlantılanarak yeni bir yükümlülük getirilmiştir. Buna göre; muhteviyatı itibarıyla yanıltıcı belge ve sahte belge düzenleme veya kullanma fiilleri ile ödeme kaydedici cihazlar üzerinde işlenen vergi kaçakçılığı fiillerini işledikleri tespit edilenlerin lisansları geçici olarak durdurulmaktadır.

Çalışmada Petrol Piyasası Kanunu'na eklenen bendin vergi kaçakçılığı fiilleri ile etkileşimi açıklanmıştır. Bunun için öncelikle Petrol Piyasası Kanunu'na genel hatlarıyla değinilmiştir. Daha sonra, Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesi ile öngörülen vergi kaçakçılığı fiilleri kısaca incelenmiş; bu fiillerin işlenmesi halinde karşılaşılabilecek idari ve adli usuller ortaya konmuştur. Ayrıca ilgili vergi kaçakçılığı fiillerinin lisansa tabi faaliyet üzerindeki etkileri; durdurulan lisansın yeniden tesisi, mevcut lisansın iptali ve yeni lisans verilmesi kapsamında incelenmiştir. Sonuç olarak ise petrol piyasası faaliyetleri ile bahsedilen vergi kaçakçılığı suçu fiillerinin özel bir bağlantısının bulunmadığı sebebiyle düzenlemenin kaldırılması gerektiği değerlendirilmiştir. Ek olarak, mevcut hükmün de mülkiyet hakkı, hukuk devleti, cezaların şahsiliği ve orantılılık ilkeleri açısından problemler içerdiği değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vergi Kaçakçılığı, Petrol Piyasası, Lisans, Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu, Ödeme Kaydedici Cihaz

ABSTRACT

The Petroleum Market Law includes the provision, maintenance, development and supervision of activities in the oil markets. The provision of activities in these markets is dependent on the licenses determined by types of activities. Holders of these licenses continue their activities subject to various obligations. Currently, subparagraph (g) added to Article 20 of the Petroleum Market Law with Law No. 7318 in 2021 has been linked to some acts in Article 359 of the Tax Procedure Law, which regulates the tax evasion offense. According to this; Licenses of those who are found to have committed acts of issuing or using misleading documents and forged documents, as well as tax evasion committed on payment recording devices, are temporarily suspended.

In the study, the interaction of the clause added to the Petroleum Market Law with tax evasion acts are explained. In order to this, the Petroleum Market Law has been explained in general terms. Then, the tax evasion acts stipulated by Article 20/g of the Petroleum Market Law were examined; administrative and judicial procedures were revealed. In addition, the effects of the relevant tax evasion acts subject to the license were examined in the scope of re-establishment of the suspended license, the cancellation of the license and the issuance of a new license. As a result, it's been evaluated that there is no special connection between the oil market activities and the tax evasion acts and concluded that it should be abolished. In addition, it has been evaluated that the current provision contains problems in terms of property right, rule of law, individuality of penalties and proportionality principles.

Keywords: Tax Evasion, Oil Market, Licence, Energy Market Regulatory Authority, Payment Recording Device

GİRİŞ

Vergi kaçakçılığı suçu, 213 sayılı Vergi Usul Kanunu'nun (VUK) 359. maddesi ile düzenleme altına alınmış olan ve devletin vergilendirme yetkisine karşı gerçekleştiği kabul edilen fiilleri hürriyeti sınırlandırıcı cezalar ile engellemeyi amaçlayan bir suç tipidir. Kanun ile herhangi bir sektör, piyasa veya faaliyet grubuna ilişkin özel düzenlemelerde bulunulmamış, yazılı fiillerin yerine getirilmesi ile genel olarak herkesin bu suçu işleyebileceği kabul edilmiştir.

Abdullah Ömercioğlu¹

How to Cite This Article

Ömercioğlu, A. (2023). "Petrol Piyasası Kanunu'nda Öngörülen Lisansa Tabi Faaliyetlerin Vergi Kaçakçılığı Suçuna İlişkin Fiiller Nedeniyle Durdurulması ve Lisansın İptali", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3677-3685. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70425>

Arrival: 02 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Mali Hukuk ABD, Kırıkkale, Türkiye

5015 sayılı Petrol Piyasası Kanunu ise doğrudan adını aldığı üzere petrol piyasasına ilişkin faaliyetleri düzenlemek amacıyla kabul edilmiştir. Petrol piyasası, ekonomik ve ticari hacmi ile stratejik önemi göz önüne alındığında devletin kontrolüne imkân tanıyan düzenlemelerin yapılmasını gerektiren bir konuyu oluşturmaktadır. Bu çerçevede petrol piyasasındaki faaliyetler lisansa tabi tutulmuştur. Ülkemizde bu kanun ile düzenlenen petrol piyasasına ilişkin faaliyetleri yürütmek yetkisi Enerji Piyasası Düzenleme Kurumu'na (EPDK) verilmiştir.

2021 yılında 7318 sayılı Kanun ile Petrol Piyasası Kanunu'nun "idari yaptırımlar" başlıklı 20. maddesine eklenen (g) bendi üzerine petrol piyasası faaliyetleri ile VUK'ta düzenlenen vergi kaçakçılığı suçu arasında bağlantı kurulmuştur. İlgili düzenlemeye göre bazı vergi kaçakçılığı suçlarının işlendiğinin tespiti üzerine EPDK'ye yapılan bildirimle petrol piyasasına ilişkin faaliyetler durdurulmaktadır. Bununla birlikte gene bu bende bağlı olarak vergi kaçakçılığı suçunun soruşturma ve kovuşturma evrelerine göre durdurulan faaliyetlerin ve lisansın iptal edilmesi mümkün olabilmektedir. Ayrıca kanun bu durumda lisansın yeniden tesisi şartlarını ve yeni lisans alma şartlarını belirlemiştir. Ancak gerek kanunun yazım dili gerekse de doğrudan petrol piyasası faaliyetleri ile ilişkisi bulunmamasına rağmen lisans işlemlerinin vergi kaçakçılığı suçu fiillerine bağlanmış olması tartışma meydana getirmekte ve incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durum hem vergi kaçakçılığı fiillerinin tespiti ile idari ve adli usule etkilerinin belirlenmesi hem de petrol piyasasında faaliyet gösterenlerin hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu minvalde çalışmada öncelikle Petrol Piyasası Kanunu genel hatlarıyla açıklanacak; piyasada faaliyet gösterebilmek için sahip olunması gereken lisans ile bu lisansın akıbetine etki eden durumlar ortaya konacaktır. Daha sonra, Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesi ile getirilen düzenlemeye ilişkin olarak belirlenen vergi kaçakçılığı fiilleri kısaca incelenecek ve bu fiillerin işlendiğinin tespiti üzerine uyulması gereken idari ve adli usuller belirlenecektir. Akabinde ilgili vergi kaçakçılığı suçu fiillerinin lisansın durdurulması üzerindeki etkileri; durdurulan lisansın yeniden tesis edilmesi, mevcut lisansın iptal edilmesi ve iptal üzerine yeni lisans verilmesi kapsamında incelenecektir. Sonuç kısmında ise Petrol Piyasası Kanunu'ndaki mevcut hükmün vergi kaçakçılığı suçu ile bağlantısı hukuki açıdan değerlendirilerek görüşlerimiz ileri sürülecektir.

PETROL PİYASASI KANUNU

Petrol Piyasası Kanunu, 2003 yılında kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. Kanunun amacı 1. maddesinde; "yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan temin olunan petrolün doğrudan veya işlenerek güvenli ve ekonomik olarak rekabet ortamı içerisinde kullanıcılara sunumuna ilişkin piyasa faaliyetlerinin şeffaf, eşitlikçi ve istikrarlı biçimde sürdürülmesi için yönlendirme, gözetim ve denetim faaliyetlerinin düzenlenmesini sağlamak" olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kanunun kapsamını, petrole ilişkin piyasaların sağlıklı ve düzenli işlemelerinin sağlanmasına ve geliştirilmesine yönelik; düzenleme, yönlendirme, gözetim ve denetim işlemleri oluşturmaktadır. Bu minvalde, petrol ile ilgili faaliyetler, bu faaliyetlerin lisanslanması, lisans sahiplerinin hak ve yükümlülükleri ile çeşitli ihlaller sonucunda uygulanacak idari yaptırımlar düzenlenmiştir.

Lisans İşlemleri

Lisans; EPDK tarafından Petrol Piyasası Kanunu'na göre piyasada faaliyet gösterebilmeleri için gerçek ve tüzel kişilere verilen belgeyi ifade etmektedir (Sofracı ve Güney, 2019: 146). Petrol Piyasası Kanunu'nun 3. maddesinde; "Petrol ile ilgili; a) Rafinaj, işleme, madeni yağ üretimi, depolama, iletim, serbest kullanıcı ve ihrakiye (Liman ve havaalanlarındaki taşıtlara ücret karşılığı sağlanan akaryakıt) faaliyetlerinin yapılması ve bu amaçla tesis kurulması ve/veya işletilmesi, b) Akaryakıt dağıtımını, taşınması ve bayilik faaliyetlerinin yapılması için lisans alınması zorunlu" tutulmuştur.

Lisans işlemlerine ilişkin gereklilikler ile usul ve esaslar ise, Kanun'un verdiği yetkiye dayanılarak EPDK tarafından çıkarılan "Petrol Piyasası Lisans Yönetmeliği" ile düzenlenmiştir. Yönetmeliğin 5. maddesine göre; her bir piyasa faaliyeti ve piyasa faaliyeti yürütülen her bir tesis için ayrı lisans alınması zorunludur. Dolayısıyla lisans türleri de yapılacak olan faaliyetin türüne göre değişiklik göstermektedir. Bu bakımdan faaliyete göre; Rafinerici Lisansı, İşleme Lisansı, Madeni Yağ Lisansı, Depolama Lisansı, İletim Lisansı, Serbest Kullanıcı Lisansı, İhrakiye Teslimi Lisansı, Dağıtıcı Lisansı, Taşıma Lisansı ve Bayilik Lisansı alınabilmektedir (Kayıkçı, 2019: 40).

Lisansın Sona Ermesi ve İptalini Gerektiren Durumlar

Petrol Piyasası Lisans Yönetmeliği'nin 17. maddesinde lisans sona erdirmiş işlemlerinin Enerji Piyasası Düzenleme Kurulu tarafından veya bu yetkinin devredilmesi durumunda Enerji Piyasası Düzenleme Kurulu Başkanlığı veya Petrol Piyasası Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirileceği düzenlenmiştir. Maddeye göre lisanslar; lisans sahibinin iflası, tüzel kişiliğinin sona ermesi, ölümü, kendi talebi, lisans tadili yapmaması

ya da yeni bayilik sözleşmesi sunmaması, lisans alma, verme, tadil ve süre uzatımı gibi hususların koşullarındaki eksiklikleri süresinde tamamlamaması, altı aydan uzun süreli satış yapılmaması, işyeri açma ve çalışma ruhsatının geçerliliğini yitirmesi, dağıtıcı lisansı sahiplerinin bayilik teşkilatını oluşturamaması veya koruyamaması, lisans sahibinin vergi mükellefiyetinin terkin edildiğinin tespit edilmesi ve lisans süresinin bitmesi hallerinde sona erdirilmektedir.

Ayrıca lisanslar, Petrol Piyasası Kanunu'nun 20. maddesinde düzenlenen idari yaptırımları gerektiren durumların varlığı halinde de iptal edilebilmektedir. Bu maddeye göre; kurul kararlarına aykırı davranmak, 5607 sayılı Kaçakçılıkla Mücadele Kanunu'na aykırı fiiller işlemek, kanuna karşı hile ve yalan beyanda bulunmak, kaçak ürün ikmal etmek, VUK'ta düzenlenen bazı vergi kaçakçılığı suçu fiillerini işlemek, dağıtıcılar arası akaryakıt ticaretine ilişkin hükümlere aykırı davranmak iptal sebebi sayılmıştır.

LİSANSIN DURDURULMASINA SEBEP OLAN VERGİ KAÇAKÇILIĞI FİİLLERİ

Petrol ile ilgili faaliyetlerin lisansları VUK ile düzenlenen bazı vergi kaçakçılığı suçu fiillerinin işlenmesi üzerine durdurulmakta ve devam eden süreçte iptal edilebilmektedir. Buna ilişkin düzenleme Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesine 29.04.2021 tarihinde 7318 sayılı Kanun'un 10. maddesi ile eklenmiştir. İlgili fıkraya göre; “Bu Kanuna göre lisansa tabi faaliyetler ile ilgili olarak, 213 sayılı Vergi Usul Kanununun 359. maddesinin (a) ve (b) fıkraları kapsamında; muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge düzenleme veya bu belgeleri kullanma, belgelerin asıl veya suretlerini tamamen veya kısmen sahte olarak düzenleme veya bu belgeleri kullanma suçları ile aynı maddenin (ç) fıkrasında yazılı suçların işlendiğinin anılan Kanunun 367. maddesi uyarınca Cumhuriyet başsavcılığına bildirilmesi ile birlikte durum, Kuruma da iletilir ve Kurum tarafından her türlü tesiste (rafineri hariç) lisansa tabi tüm faaliyetler kovuşturmaya yer olmadığına dair karar veya mahkeme kararı kesinleşinceye kadar geçici olarak durdurulur ve bu süre içinde söz konusu tesis için başka bir gerçek veya tüzel kişiye de lisans verilmez. Kesinleşmiş mahkeme kararına göre lisans sahiplerinin lisansı iptal edilir. Bu fıkra kapsamında kalan fiillere ilişkin olarak verilen idari para cezaları ödenmediği müddetçe lisansa konu tesis için lisans verilmez. Bu fıkra kapsamındaki suçlara ilişkin vergi incelemesi sonuçlanıncaya kadar söz konusu tesis için başka bir gerçek veya tüzel kişiye de lisans verilmez.”

Maddeden anlaşılacağı üzere, bazı vergi kaçakçılığı suçu fiillerinin işlenmesi halinde lisansa tabi tüm faaliyetler durdurulmakta; soruşturma veya kovuşturma neticesine göre askıya alınan lisanslar serbest bırakılmakta ya da iptal edilmektedir.

Vergi Kaçakçılığı Suçu ile İlgili Genel Bilgiler

Vergi kaçakçılığı; verginin ziyaa uğratılması gerekmeksizin, VUK'un 359. maddesinde düzenlenmiş olan fiillerin işlenmesi yoluyla tamamlanan bir suç tipidir (Şenyüz, 2020: 449). Vergi kaçakçılığı suçunda devletin vergilendirme yetkisi ile oluşturduğu kamu düzeni ağır bir biçimde ihlal edilmekte ve bu durum hapis cezası ile koruma altına alınmaktadır (Donay, 2008: 12-13). Vergi kaçakçılığı suçu kanunda (a), (b), (c) ve (ç) fıkraları olmak üzere 4 grup altında düzenlenmiştir².

Vergi kaçakçılığı suçunun oluşmasında doktrinde ve uygulamada “tek suç esası” olarak anılan ilke geçerlidir (Şenyüz, 2020: 402). Tek suç esası temelde iki alt prensibi barındırmaktadır. Bunlardan ilki “bent/fıkra esası”, diğeri ise “zincirleme suç esası” olarak ifade edilmektedir. Bent/fıkra esasına göre; fiillerin 359. maddenin aynı fıkrası içinde kalacak şekilde işlenmesi gerekmektedir (Uğur ve Elibol, 2015: 241-248). Dolayısıyla 359. maddenin her bir fıkrası kendi içinde ayrı bir kaçakçılık suçu olarak kabul edilmektedir (Kızılot ve Kızılot, 2011: 521). Zincirleme suç esası ise VUK'un 359. maddesine 7394 sayılı Kanun ile 2022 yılından itibaren eklenerek uygulanmaya başlanmış ve daha önceki uygulamayı oluşturan takvim yılı esasından vazgeçilmesine sebebiyet vermiştir (Özen, 2022: 119). Zincirleme suç esası VUK'un 359. maddesine eklenen hükümlerle; “bu maddede düzenlenen suçların birden fazla takvim yılı veya vergilendirme dönemi içinde aynı suç işleme kararının icrası kapsamında işlenmesi halinde Türk Ceza Kanunu'nun 43. maddesi uygulanır” şeklinde açıklanmıştır. İlgili maddeye göre; failin bir suç işleme kararının icrası kapsamında, değişik zamanlarda aynı suçun birden fazla defa işlenmesi halinde, artırımlı uygulanan bir cezaya hükmedilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın konusuna ilişkin olarak önem taşıyan vergi kaçakçılığı suçu fiillerini; 359. maddenin (a) fıkrasında yer verilen muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge düzenlemek veya bu belgeleri kullanmak; (b) fıkrasında yer verilen belgelerin asıl veya suretlerini tamamen veya kısmen sahte olarak düzenlemek veya bu belgeleri kullanmak suçları ile (ç) fıkrasında yer verilen ödeme kaydedici cihazlar ile ilgili suçlar oluşturmaktadır.

² Maddeye 30.11.2022 tarihli ve 7423 sayılı Kanunun 1. maddesiyle (ç) fıkrasından sonra gelmek üzere (d) fıkrası eklenmiştir. Eklenen fıkra ile vergi kaçakçılığı suçu 5 grup altında ele alınacaktır. Ancak bu değişiklik 1.1.2024 tarihinde yürürlüğe girecektir.

VUK'un 359. maddesinin (a) ve (b) fıkrasında bahsedilen kaçakçılık suçları VUK'a göre düzenlenmesi zorunlu olan belgeler üzerinde işlenebilmektedir. Bu belgeler; fatura, sevk irsaliyesi, perakende satış vesikalari, gider pusulası, müstahsil makbuzu, serbest meslek makbuzu, ücret bordrosu, taşıma ve otel işletmelerine ait belgeler, muhabere evrakı, bono, poliçe, çek, senet, diğer vesikalar ve elektronik ortamlarda düzenlenen belgeler olarak sayılmaktadır (Ela, 2021: 147).

Muhteviyatı İtibariyle Yanıltıcı Belge Düzenlemek veya Kullanmak Fiilleri

Muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge VUK'un m. 359/a fıkrasında "gerçek bir muamele veya duruma dayanmakla birlikte bu muamele veya durumu mahiyet veya miktar itibariyle gerçeğe aykırı şekilde yansıtan belge" olarak tanımlanmıştır. Belge içeriğinin kasten gerçek işlem veya miktardan farklı olarak düzenlenmesi veya bu şekilde düzenlenen bir belgenin kasten kullanılması durumlarında suç oluşmaktadır (Bayar, 2013: 105). Bu tür belgelerin düzenlenmesi ya da kullanılması sonucunda menfaat elde edilmesi gibi bir netice aranmamaktadır. Kanunda bu fiillerin cezası, 18 aydan 5 yıla kadar hapis cezası olarak belirlenmiştir.

Belgelerin Asıl veya Suretlerini Tamamen ya da Kısmen Sahte Olarak Düzenlemek veya Kullanmak Fiilleri

Bu fiillere naylon fatura suçu veya sahte fatura suçu da denmektedir. VUK'un m. 359/b fıkrasında "gerçek bir muamele veya durum olmadığı halde bunlar varmış gibi düzenlenen belge" sahte belge olarak tanımlanmıştır. Bu şekilde kasten sahte bir belge düzenlemek ya da sahte olan bu belgeleri kasten kullanmak suç oluşturmaktadır. Kendi içinde seçimlik hareketli bir suç tipidir. Suçun tamamlanabilmesi için zarar neticesi aranmamaktadır. Kanunda bu fiillerin cezası, 3 yıldan 8 yıla kadar hapis cezası olarak belirlenmiştir.

Sahte fatura düzenlendiğine ilişkin tespitlerin; işletmenin faaliyet yürütmemesi, adreste bulunamama, vergi ödevlerine aykırı hareketlerde bulunma, faaliyet kapasitesinin yetersiz olması gibi birbirini destekler mahiyette yapılması gerekmektedir (Köstü, 2011: 56-57). Bununla birlikte yapılan tespitlerin belgenin sahte olduğunu net bir biçimde ortaya koyması her zaman mümkün olamayabilir. Bu durumda karşıt incelemelerle tespitlerin desteklenmesi gerekebilmektedir (Şenyüz, 2020: 486; Kızılot ve Kızılot, 2011: 579). Aksi durumda belgenin sahteliğinden ziyade muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge kapsamında olduğu değerlendirilebilmektedir.

Ödeme Kaydedici Cihazlar ile İlgili Kaçakçılık Fiilleri

Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesi ile vergi kaçakçılığı suçlarından (a) ve (b) fıkralarına sadece yukarıda açıkladığımız fiiller kapsamında değinilmişken (ç) fıkrasının tamamı kapsama alınmıştır. İlgili (ç) fıkrası, 29 Nisan 2021 tarihli ve 7318 sayılı "Vergi Usul Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile eklenmiştir. Bu kanunun genel gerekçesinde "(ç) fıkrası ile akaryakıt piyasasındaki kayıt dışılık ile etkin bir şekilde mücadele edilmesi ve belge düzenlenmemesi suretiyle birim fiyat üzerinden yapılan haksız rekabetin önüne geçilmesi amacıyla" hareket edildiği; madde gerekçesinde ise "vergi güvenliğinin sağlanması, kayıt dışı ekonomi ve vergi kaçakçılığı ile etkin bir şekilde mücadele edilmesinin" amaçlandığı ifade edilmektedir.

359. maddenin (ç) fıkrasının maddi konusunu ödeme kaydedici cihazlar oluşturmaktadır. Ödeme kaydedici cihazlar, 3100 sayılı Kanun'un 2. maddesine göre; "belirlenen şartları taşıyan elektronik yazar kasalar, yazıcı tertibatı bulunan elektronik teraziler veya elektronik terminaller gibi cihazlardır."

Bu cihazlar üzerinde mühür kaldırmak, donanım veya yazılımını değiştirmek, cihaza müdahalede bulunarak kayıt özelliğini engellemek, kayıtlı bilgileri değiştirmek veya silmek ile iletilmesi gereken bilgi veya verilerin iletimini önlemek ya da gerçeğe aykırı iletilmesini sağlamak yasaklanmıştır (Saraçoğlu vd., 2022: 244). Bu haliyle (ç) fıkrası, seçimlik hareketli dört grup altında incelenmektedir (Ömercioğlu, 2022: 176). Kanunda bu fiillerin cezası, 3 yıldan 8 yıla kadar hapis cezası olarak belirlenmiştir.

VUK'un m. 359/ç fıkrasında düzenlenen birinci seçimlik hareket; "Hazine ve Maliye Bakanlığınca yetkilendirilmediği halde, ödeme kaydedici cihaz mührünü kaldırmak, donanım veya yazılımını değiştirmektir". Ödeme kaydedici cihazların, usulüne uygun şekilde konulmuş olan mühürlerinin kaldırması ile cihazın donanım veya yazılımında değişiklik yapılması ancak Bakanlık tarafından yetkilendirilmiş kişiler tarafından yerine getirilebilmektedir.

Maddedeki ikinci seçimlik hareket; "yetkilendirilmiş olsun ya da olmasın ödeme kaydedici cihazın hafıza birimlerine, elektronik devre elemanlarına veya harici donanım veya yazılımlarla olan bağlantı sistemine ya da kayıt dışı satışın önlenmesi için kurulan elektronik kontrol ve denetim sistemleri veya ilgili diğer sistemlere fiziksel veya bilişim yoluyla müdahale ederek; gerçekleştirilen satışlara ait mali belge veya bilgilerin cihazda kayıt altına alınmasını engellemektir". Müdahalenin suç oluşturması için cihazın kayıt alma özelliğinin engellenmesi neticesinin gerçekleşmesi gerekmektedir (Ömercioğlu, 2022: 179).

VUK'un m. 359/ç fıkrası ile düzenlenen üçüncü seçimlik hareket; "cihazda kayıt altına alınan bilgileri değiştirmek veya silmektir". Kayıtlı bilgilerin tamamen veya kısmen değiştirilmesi ya da silinmesi halinde suç oluşmaktadır.

Dördüncü seçimlik hareket; "ödeme kaydedici cihaz veya bağlantılı diğer donanım ve sistemler ya da kayıt dışı satışın önlenmesi için kurulan elektronik kontrol ve denetim sistemleri veya ilgili diğer sistemler tarafından Hazine ve Maliye Bakanlığı veya diğer kamu kurum ve kuruluşlarına elektronik ortamda iletilmesi gereken belge, bilgi veya verilerin iletilmesini önlemek veya bunların gerçeğe uygun olmayan şekilde iletilmesine sebebiyet vermektir".

Vergi Kaçakçılığı Suçunda Vergi İncelemesi ve Mütalaa Şartı

VUK'un 367. maddesinde vergi kaçakçılığı suçunun cezalandırılmasına ilişkin özel usuller belirlenmiştir. Burada vergi incelemesi ve rapor değerlendirme komisyonu mütalaa ile ilgili hükümler getirilmiştir (Karakoç, 2019: 331). Mütalaa alınmadan davanın açılması muhakeme/dava şartını ihlal etmektedir (Şenyüz, 2016: 18; Uğur, 2013: 34). Mütalaanın mahiyeti uzman görüşü olup mükellefi haksız yere ceza davasıyla karşı karşıya kalmaktan korumaktadır (Güngör, 2020: 279). Belirlenen usuller (a) ve (b) fıkrası için ayrı, (ç) fıkrası için ayrı şekilde uygulama alanı bulmaktadır.

Muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge ile sahte belge düzenleme veya kullanma suçlarında; inceleme sırasında bu fiillerin işlendiğinin tespit edilmesi üzerine düzenlenen ilgili raporun değerlendirme komisyonu mütalaa ile Cumhuriyet başsavcılığına gönderilmesi gerekmektedir (Baykara, 2004: 14). Ayrıca Cumhuriyet başsavcılığı da bu fiillerin işlendiğini herhangi bir şekilde öğrendiği takdirde hemen ilgili vergi dairesini haberdar ederek inceleme yapılmasını talep etmek durumundadır. Her halükarda kamu davasının açılması, inceleme neticesinin Cumhuriyet başsavcılığına bildirilmesine bağlanmıştır.

Ödeme kaydedici cihazlar ile ilgili (ç) fıkrasında sayılan vergi kaçakçılığı fiillerinde ise; bu fiillerin işlendiğinin vergi incelemesi esnasında öğrenilmesi durumunda incelemenin sonuçlanması beklenmeden derhal rapor hazırlanması ve değerlendirme komisyonuna bildirilmesi gerekmektedir. Rapor değerlendirme komisyonu da hazırlayacağı mütalaa Cumhuriyet başsavcılığına gönderecektir. Ayrıca bu fıkradaki fiillerin işlendiği başkaca suretlerle öğrenildiyse inceleme yapılmadan doğrudan rapor değerlendirme komisyonunun mütalaa ile durum Cumhuriyet başsavcılığına bildirilecektir. Burada kamu davasının açılması, muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge ile sahte belge suçlarında olduğu gibi kamu inceleme neticesinin Cumhuriyet başsavcılığına bildirilmesine bağlanmamıştır. Bu sebeple inceleme olsun ya da olmasın, incelemeye başlandığı takdirde bitirilsin ya da bitirilmesin ilgili mütalaa, kamu davasının açılabilmesi için yeterli olacaktır.

VERGİ KAÇAKÇILIĞI SUÇU FİİLLERİNİN LİSANSIN DURDURULMASI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesi ile değinilen vergi kaçakçılığı suçu fiillerinin etkileşim içine girmesi ancak bu suçların işlenişinin Cumhuriyet başsavcılığına bildirilmesi ile birlikte meydana çıkmaktadır. Vergi idaresi hem kaçakçılık fiilini işlediğini tespit ettiği kişi hakkında Cumhuriyet başsavcılığına suç duyurusunda bulunmakta hem de aynı anda EPDK'ye bildirilmektedir.

EPDK'ye yapılan bildirim üzerine rafineri hariç her türlü tesiste lisansa tabi tüm faaliyetler geçici olarak durdurulmaktadır. Faaliyetlerin durdurulması için bildirim yapılması yeterli olup EPDK'nin olayın aslına araştırmak gibi bir yükümlülüğü bulunmamaktadır. Geçici durma kararı devam ederken ilgili tesis için başka bir gerçek veya tüzel kişiye de lisans verilmemektedir. Bu husus, lisansı bu maddeye göre geçici olarak durdurulan kişinin faaliyetini başka bir kişi üzerinden devam ettirmesini engellemektedir.

VUK'ta yer verilen kaçakçılık suçuna ilişkin özel usul hükümleri neticesinde; "muhteviyatı itibariyle yanıltıcı belge düzenlemek veya bu belgeleri kullanmak" ile "belgelerin asıl veya suretlerini tamamen veya kısmen sahte olarak düzenlemek veya bu belgeleri kullanmak" suçları açısından vergi incelemesi tamamlanmış olmak durumundadır. Öte yandan (ç) fıkrasında sayılan ödeme kaydedici cihazlar ile ilgili işlenen vergi kaçakçılığı suçlarında vergi incelemesinin tamamlanması zorunluluğu olmadığından, bu fiiller ile ilgili mütalaanın doğrudan hazırlanarak EPDK'ye bilgi verilmesi yeterli olmaktadır. Vergi incelemesine sonradan başlanmasının veya başlanmış olan incelemenin bitirilmemesinin ödeme kaydedici cihazlar ile ilgili kaçakçılık suçu üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Bu durum ödeme kaydedici cihazlar ile ilgili kaçakçılık suçuna ilişkin bildirim diğer fiillere nazaran daha hızlı bir şekilde EPDK'ye bildirilmesine ve lisansın geçici olarak durdurulmasına sebep olmaktadır.

Durdurulan Lisansın Yeniden Tesisi

Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesine göre; geçici durdurma, kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar (KYOK) veya mahkeme kararı kesinleşinceye kadar geçerli olmaktadır. Bu bakımdan lisansın geçici olarak durdurulması, lisansın iptali veya lisansın yeniden tesisi ile sonuçlanabilmektedir.

Lisansın yeniden tesis edilmesi, geçici olarak durdurulan lisansın tekrar aktif hale getirilmesi anlamına gelmekte olup yeni bir lisanslama işlemini gerektirmemektedir. Bunun sağlanabilmesi için kanunda iki yöntem belirlenmiştir. Bunlardan ilki, Cumhuriyet başsavcılığınca yürütülen vergi kaçakçılığı suçuna ilişkin KYOK (takipsizlik kararı) verilmesidir. Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (CMK) 172. maddesine göre; "Cumhuriyet savcısı, soruşturma evresi sonunda, kamu davasının açılması için yeterli şüphe oluşturacak delil elde edilememesi veya kovuşturma olanağının bulunmaması hallerinde" bu kararı verebilmektedir. KYOK, soruşturma evresini sona erdirmekte ve yeni delil elde edilmediği ya da itiraz üzerine CMK'de öngörülen usulle kaldırılmadığı sürece tekrar soruşturma yapılmasını engellemektedir (Şahin ve Göktürk, 2022: 142). KYOK verildiğinde durmuş olan lisansın yeniden tesis edilmesi gerekmektedir.

Geçici olarak durdurulan lisansın yeniden tesis edilebilmesi için gerekli olan ikinci yöntem; kovuşturma sonucunda verilen hükmün kesinleşmesi olarak belirlenmiştir. Bu durumda CMK hükümleri gereğince Cumhuriyet savcısı, delillerin suçun işlendiği hususunda yeterli şüphe oluşturması üzerine iddianame düzenlemiş ve bu iddianame görevli ve yetkili ceza mahkemesinde kabul edilerek kovuşturma evresine geçilmiştir. Kovuşturma evresi hüküm ile sona ermektedir (Gedik, 2020: 358). Durdurulan lisansın yeniden tesis edilebilmesi için hükmün verilmiş olması yeterli görülmemiş; bunun ötesinde mahkeme kararının kesinleşmesi aranmıştır. Hükmün kesinleşmesi ise süresinde olağan kanun yollarına başvurulmaması veya bu kanun yollarının tüketilmesi üzerine gerçekleşmektedir (Oktar, 2020: 157). Bu durum lisansın yeniden tesisini hızlandırmak ve durdurulan faaliyetlere devam edebilmek için kanun yoluna başvurmadan çekinmeye sebep olabilecektir.

Durdurulan Lisansın İptali

Durdurulan lisans, yukarıda açıklandığı üzere KYOK verilene kadar veya mahkeme kararı kesinleşene kadar askıda kalmakta ve iptal edilmemektedir. Lisansın iptali Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesine göre ancak kesinleşmiş mahkeme kararına göre yapılabilir.

Ceza mahkemesi tarafından verilen hükmün beraat olması ve bu kararın kesinleşmesi durumunda lisansın iptal edilmemesi gerekir. Bu bakımdan yapılan yargılama sonucunda ilgili vergi kaçakçılığı suçunu işlemediği sabit olan fail ile bağlantılanan lisans yeniden tesis edilmelidir. Aksi durum mahkemede aklanan kişinin EPDK tarafından cezalandırılması anlamına gelecektir.

Lisansın iptalini gerektiren durum ise ceza mahkemesi tarafından verilen mahkûmiyet hükmünün kesinleşmesi halidir. Bu durumda failin ilgili vergi kaçakçılığı suçunu işlediği sabit görüldüğünden Petrol Piyasası Kanunu kapsamında yürüttüğü faaliyetlere devam etmemesi yerinde olacaktır. Ancak böyle bir durumda dahi, iptal edilen lisans üzerine, kanunda öngörülen gerekli şartlar sağlandığı sürece yeni lisans başvurusunda bulunulması mümkün olabilecektir.

İptal Üzerine Yeni Lisans Verilmesi

Lisans başvurusunda bulunulması yeni bir işlem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan Petrol Piyasası Kanunu ve Petrol Piyasası Lisans Yönetmeliği çerçevesinde yeni bir başvuruda bulunulması gerekmektedir. Kanunda bazı mahkûmiyet kararları üzerine lisans başvurusu yapılması engellenmektedir. Bunlar 5607 sayılı Kaçakçılıkla Mücadele Kanununa aykırı fiillerden ibaret olup (Turan, 2022: 98) ilgili vergi kaçakçılığı suçundan mahkûm olmuş kişilerin de yeni bir lisans başvurusu yapmaları mümkündür.

Bununla birlikte Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesinde lisansa konu tesis için yeni bir lisans alınması hususunda sınırlamalar getirilmiştir. Maddeye göre; ilgili vergi kaçakçılığı fiillerine ilişkin olarak verilen idari para cezaları ödenmediği müddetçe lisansa konu tesis için lisans verilmemektedir. Bu durum lisanslama işlemini gerçek veya tüzel kişiye verilen bir izin mahiyetinden çıkararak tesis ile özdeşleştirmiştir. Bununla birlikte maddede bahsedilen fiillere ilişkin idari para cezalarının ne olduğu belirlenmemiştir. Vergi kaçaklığı suçunun yaptırımını kanunda idari para cezası değil, hapis cezası olarak düzenlenmiştir. Dolayısıyla bu husus ancak vergi kaçakçılığı suçu fiilleriyle birlikte vergi ziyayı kabahatinin işlenmesi üzerine geçerlilik taşıyabilecektir. Vergi incelemesinde kaçakçılık fiilleriyle vergi ziyasına sebebiyet verildiğinin anlaşılmasıyla, VUK'un 344. maddesi uyarınca kayba uğratılan verginin üç katı oranında idari para cezası uygulanması gerekmektedir. Bu cezayı VUK m. 365'e göre olayın ilgili bulunduğu vergi bakımından mükellefin bağlı olduğu vergi dairesi kesmektedir.

Maddede ek olarak, ilgili vergi kaçakçılığı suçlarına ilişkin vergi incelemesi sonuçlanıncaya kadar söz konusu tesis için başka bir gerçek veya tüzel kişiye de lisans verilmeyeceği hüküm altına alınmıştır. Bu durum yukarıda açıklandığı üzere sadece (ç) bendinde düzenlenen ödeme kaydedici cihazlar ile ilgili vergi kaçakçılığı suçlarında geçerli olabilecektir. Nitekim muhteviyatı itibarıyla yanıltıcı belge ve sahte belge düzenlemek veya kullanmak fiillerinde vergi incelemesi tamamlandıktan sonra komisyon mütalası alınmakta ve durum Cumhuriyet başsavcılığı ile EPDK'ye bildirilmektedir. Bu bakımdan vergi incelemesi hâlihazırda sonuçlanmış olmaktadır. Ödeme kaydedici cihazlar üzerinde işlenen vergi kaçakçılığı suçlarında ise vergi incelemesi sonuçlanmadan mütalaa hazırlanarak Cumhuriyet başsavcılığına ve EPDK'ye bildirim yapılmaktadır. Bu bildirim üzerine geçici olarak durdurulan lisansların daha sonra mahkûmiyet kararı neticesinde iptal edilmesi söz konusu olmakta; ancak bu süreçte vergi incelemesinin tamamlanması şartı bulunmamaktadır. Dolayısıyla vergi incelemesinin mahkûmiyet kararının kesinleşmesine kadar bitirilememiş olması halinde yeni lisans verilebilmesi için incelemenin tamamlanmasının beklenmesi gerekecektir. Bu hususun ceza yargılamalarının ve vergi incelemelerinin süreleri kıyaslandığında pratikte bir karşılığının olmadığı açıktır.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Petrol Piyasası Kanunu, petrole ilişkin piyasaların sağlıklı ve düzenli işlemlerini sağlamak amacıyla düzenleme ve yönlendirmeler yapmak, gözetim ve denetim işlemlerini yürütmek üzere kabul edilmiştir. Bu kanun ile EPDK'ye petrol piyasasına ilişkin faaliyetleri yürütmek yetkisi tanınmıştır. Petrol piyasasında faaliyet gösterebilmenin ilk şartı Kurum'dan lisans almaktır. Lisans işlemleri, Kanun'a dayanarak çıkarılan Petrol Piyasası Lisans Yönetmeliği ile detaylıca düzenlenmiştir.

Petrol piyasasında yürütülen faaliyete bağlı olarak belirlenen lisanslara sahip olanlar, lisansları sona erene veya iptal edilene kadar bu faaliyetlerine devam edebilmektedir. Sona erme ve iptal sebepleri yönetmelikte çeşitli şekillerde sayılmıştır. Çalışmamızın konusunu oluşturan lisans iptali ise 2021 yılında doğrudan Petrol Piyasası Kanunu'nun 20. maddesine eklenen (g) bendi ile düzenlenmiştir. Bu bent ile bazı vergi kaçakçılığı suçu fiillerinin işlenmesi üzerine önce lisansların durdurulması, daha sonra da iptal edilmesi mümkün olmaktadır. Vergi kaçakçılığı suçlarının tespit ve yargılama usulü ile petrol piyasasındaki lisansa tabi faaliyetlerin durdurulması ve lisansın iptali ilişkisi petrol piyasasında faaliyet gösterenler açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Kanunu'nun 20/g maddesinde VUK'un vergi kaçakçılığını düzenleyen 359. maddesinin (a) ve (b) fıkraları kapsamında; muhteviyatı itibarıyla yanıltıcı belge düzenleme veya bu belgeleri kullanma, belgelerin asıl veya suretlerini tamamen veya kısmen sahte olarak düzenleme veya bu belgeleri kullanma suçları ile aynı maddenin (ç) fıkrasında yazılı suçların işlendiğinin Cumhuriyet başsavcılığı ile birlikte EPDK'ye de bildirilmesi gerektiği düzenlenmiştir. Bildirim üzerine EPDK, rafineri hariç her türlü tesiste lisansa tabi tüm faaliyetleri kovuşturmaya yer olmadığına dair karar veya mahkeme kararı kesinleşinceye kadar durdurmakta ve bu süre içinde söz konusu tesis için başka bir kişiye de lisans vermemektedir. Daha sonraki süreçte ise kesinleşen mahkeme kararına göre lisansın iptal edilmesi mümkün olmaktadır. Ayrıca bahsedilen vergi kaçakçılığı fiillerine ilişkin olarak verilen idari para cezaları ödenene ve vergi incelemesi sonuçlanıncaya kadar tesis için lisans vermemektedir.

Akaryakıt piyasasındaki lisansa tabi faaliyetlerin durdurulmasının, yürütülen faaliyet ile doğrudan ilişkisi olmamasına karşın vergi kaçakçılığı suçuna bağlanması eleştiriye açıktır. Bu durumun akaryakıt piyasasının ekonomik kapasitesi sebebiyle meydana getirildiği düşünülebilir. Öte yandan akaryakıt piyasası faaliyetleri haricindeki diğer faaliyet türlerinde de vergi kaçakçılığı suçlarına yoğun bir şekilde rastlanabilmektedir. Bu açıdan muhteviyatı itibarıyla yanıltıcı belge ve sahte belge suçlarını işleyen mükelleflerin faaliyet gösterdikleri alan ile ilgili ruhsat, izin veya lisanslarının durdurulması ve iptali de aynı derecede önemli görülebilir. Örneğin enerji/elektrik piyasasında faaliyet gösteren kişilerin de bu fiilleri işledikleri takdirde benzer bir yaptırımla karşılaşması, yasal düzenleme yapıldığı takdirde, mümkün olabilecektir. Bu tartışmadan ziyade asıl önem arz eden husus vergi kaçakçılığı fiillerinin belirli bir sektör ile sınırlandırılmasının mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan vergi kaçakçılığı fiillerinin bütün ekonomik/ticari faaliyetlerde ortaya çıkabilmesi ve akaryakıt piyasa faaliyetleri ile doğrudan ilgisinin olmaması sebebiyle lisansa tabi faaliyetleri durduran bir sebep olarak düzenlenmemesi gerektiğini düşünmekteyiz.

Mevcut düzenleme dâhilinde değerlendirildiğinde; Kanun'un 20/g maddesi uyarınca tesis odaklı bir lisanslama işleminin esas alındığı ortaya çıkmaktadır. Çünkü faaliyet durdurulduğu süre içinde söz konusu tesis için başka bir kişiye de lisans verilmemektedir. Bu durum faaliyetin yürütüldüğü tesisin ceza soruşturmasının kovuşturmaya yer olmadığına dair bir kararla sona ermesine veya daha da uzun bir süreci ifade eden ceza mahkemesi kararının kesinleşmesine kadar sürebilmektedir. Dolayısıyla faaliyeti durdurulan tesisin, yaptırım

ile elde edilmek istenen faydaya nazaran orantısız bir şekilde kullanılmamasına, atıl kalmasına sebep olabilmektedir.

Bununla birlikte ceza hukukunun temel ilkelerinden biri olan cezaların şahsiliği ilkesince, vergi kaçakçılığı fiillerini işleyen gerçek kişinin lisans üzerinde hak sahibi olmaması da problem meydana getirecektir. Bu husus özellikle tesisin maliki ile işletmecisinin ayrıldığı durumlarda meydana çıkabilmektedir. Nitekim malik ile işletmenin ayrıldığı durumlarda işletmenin kanuna aykırı hareketleri sebebiyle malikin tesisi üzerinde tasarrufta bulunması, tesisi kullanması ya da başka bir işletmeye devretmesi mümkün olmamaktadır. Bu husus açıkça mülkiyet hakkına aykırılık içermektedir. Vergi kaçakçılığı fiilinin faili ile arasında organik bir bağlantı olmayan malik ya da üçüncü kişinin tüm bu süreç boyunca herhangi bir kusurları olmamasına rağmen tesisin işletilememesine sebep olmaktadır.

Ek olarak, maddede öngörülen fiillere ilişkin kesilen idari para cezalarının durumu da tartışmalı görülmüştür. Bu husus da cezaların şahsiliği ilkesi açısından değerlendirilebilir. İşletme ile malikin ayrıldığı durumlarda işletmenin kanuna aykırı fiilleri sebebiyle maruz kaldığı idari para cezalarının ödenmemesi üzerine malik, tesisine yeni lisans alamamakta ve dolayısıyla tesisi üzerinde tasarrufta bulunamamaktadır. Dahası, hakkında idari para cezası kesilen işletmenin faaliyetini sonlandırarak tesisi terk etmesi ve cezayı ödememesi durumunda tesise yeni lisans alınması imkânsız hale gelecektir.

Hukuk devleti ilkesinin tabii adalet ilkelerinin gözetilmesi gereği karşısında bu hususların dikkate alınarak işlem tesis edilmesi ve kanun maddesinin bu ilkelere göre yorumlanması gerekmektedir. Bu bakımdan kanunun doğrudan başka bir kişiye lisans verilmesi ile ilgili açıkça lafzına aldığı hükümlerin uygulanması isabetli olacaktır. Dolayısıyla yeni lisans verme işleminin; 1) kovuşturmayaya yer olmadığına dair karar veya mahkeme kararı kesinleşinceye kadar, 2) bent kapsamındaki vergi kaçakçılığı fiillerine ilişkin vergi incelemesi sonuçlanıncaya kadar uygulanmaması gerekmektedir.

İdari para cezalarının ödenmesi gerektiği hükmü açısından ise doğrudan cezanın muhatabı bakımından uygulanmak zorunda olup bu kişiler üzerlerine düşen cezaları ödemedikleri takdirde kesinleşmiş mahkeme kararına göre iptal edilmiş olan lisanslarının yenilenmesine engel olmalıdır. Başka bir ifade ile ilgili vergi kaçakçılığı fiillerini işleyen kişi hakkında kesinleşen mahkeme kararı üzerine iptal edilen lisansın yenilenebilmesi için bu kişi adına kesilen idari para cezalarının ödenmesi gerekmektedir. Bu hüküm sadece ceza kesilen işletmeye yeni lisans verilmesi açısından uygulanmalıdır. Nitekim cezai işlemin neticelerinin bir başkasına veya malike yüklenmesi mümkün değildir.

Nihayetinde, en temelde Petrol Piyasası Kanunu'nun 20/g maddesinin, vergi kaçakçılığı suçu ile doğrudan bağlantısının olmaması sebebiyle mülga edilmesi gerektiği; bununla birlikte mevcut düzenlemenin de yeni lisans alma şartlarının yukarıda dikkat çekildiği üzere çok ağır unsurlara bağlanmış olmasının açıkça mülkiyet hakkı, hukuk devleti ilkesi, cezaların şahsiliği ilkesi ve orantılılık ilkesi ile bağdaşmadığı değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Bayar, İ. N. (2013). Vergi Kaçakçılığı. Ankara: Mali Akademi Yayınları.
- Baykara, B. (2004). Vergi Suçu Raporu ve Vergi Ceza Muhakemesindeki Yeri, Vergi Dünyası. 23(273): 7-16.
- Donay, S. (2008). Ceza Muhakemesinde Yargılanan Vergi Suçları. İstanbul: Beta.
- Ela, H. (2021). Vergi ve Ceza Hukukunda Sahte Belge ve Yanıltıcı Belge. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gedik, D. (2020). Ceza Muhakemesinde İspat ve Şüphenin Sanık Lehine Yorumlanması. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Güngör, M. (2020). Vergi Kaçakçılığı Suçunun Takip Usulü, TAAD, 11(44): 269-299.
- Karakoç, Y. (2019). Vergi Ceza Hukuku. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Kayıkcı, M. S. (2019). Petrol Piyasası Hukuku. İstanbul: On İki Levha yayıncılık.
- Kızılot, Ş., & Kızılot, Z. (2011). Kaçakçılık Suçları ve Naylon Fatura İhtilafları. Ankara: Yaklaşım Yayıncılık.
- Oktar, S. (2020). Müdafinin Görev ve Yetkileri, (Editör) Yenisey, F. ve Nuhoğlu, A.: Ceza Muhakemesi Hukuku Başvuru Kitabı içinde (ss.125-172) Ankara: Bilge Basım Yayım.
- Ömercioğlu, A. (2022). 7318 Sayılı Kanun ile Eklenen Vergi Kaçakçılığı Suçları, ERÜHFD. XVII(1): 167-192.
- Özen, M. (2022). Vergi Suçları ve Kabahatleri. Ankara: Adalet Yayınevi.

- Saraçoğlu, F., Pürsünlerli Çakar, E., & Ömercioğlu, A. (2022). Vergi Hukuku. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sofracı, İ. E., & Güney, G. (2019). Türkiye’de Petrol Piyasasında Regülasyon Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Al-Farabi International Journal on Social Sciences. 3(4): 138-148.
- Şahin, C., & Göktürk, N. (2022). Ceza Muhakemesi Hukuku. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenyüz, D. (2016). Vergi Kaçakçılığı Suçunda Dava Şartı Olarak Mütalâa/Görüş, İzmir Barosu Dergisi. 81(2): 13-50.
- Şenyüz, D. (2020). Vergi Ceza Hukuku. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Turan, E. (2022). Akaryakıt Kaçakçılığı ile Mücadele ve Petrol Piyasasının Denetimi, Vergi Raporu. 268: 90-114.
- Uğur, H. (2013). Vergi Suçlarında Kovuşturma Şartı Olarak Mütalaa (VUK m. 367), Terazi Hukuk Dergisi. 8(88): 34-43.
- Uğur, H., & Elibol, M. (2015). Vergi Suçları. Ankara: Adalet Yayınevi.

Yararlanılan Mevzuat

- 1961 tarihli ve 213 Sayılı Vergi Usul Kanunu
- 2003 tarihli ve 5015 Sayılı Petrol Piyasası Kanunu
- 2004 tarihli ve 25495 Sayılı Petrol Piyasası Lisans Yönetmeliği
- 2004 tarihli ve 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu
- 2004 tarihli ve 5271 Ceza Muhakemesi Kanunu
- 2007 tarihli ve 5607 Sayılı Kaçakçılıkla Mücadele Kanunu



Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Rekreasyon İlişkisi

The Relationship between Digital Game Addiction and Recreation in Adolescents

ÖZET

21. yüzyılda iletişimde yaşanan büyük gelişmeler insanların çok hızlı iletişim kurmasına olanak tanımıştır. Dünyada internet kullanımındaki hızlı ve büyük artış insanların online oyunlara olan ilgisini artırmıştır. Çevrim içi oyunlar bireylerin sanal ortamda tanışmalarına ve çoklu oyun oynamalarına olanak tanımıştır. Özellikle gençler çocuklar ve yetişkinler arasında yaygın bir şekilde oynanmaktadır. Bu imkanlar oyun sektörün dünyada önemli bir Pazar olmasını sağlamıştır. Karşılıklı etkileşimin, arkadaşlık ortamının olduğu bu oyunlar rekabet, kazanma ve ödül gibi hazlar vermektedir. Buda bireylerin çok uzun saatler oyun ortamından ayrılamamasına neden olmaktadır. Eğitim çağındaki çocukların ve gençlerin eğitim, spor yaparak ve deneyimleyerek geçirmeleri gereken zamanın önemli kısmını oyun başında geçirmelerine neden olmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin dijital oyuna ne kadar vakit ayırdıklarını, rekreasyon ve dijital oyun bağımlılığı arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmada Boş Zaman Fayda Ölçeği ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Liselerde öğrenim görmekte olan 13-18 yaşları arasındaki 481 katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcıların 65,4% video yada çevrim içi oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların 17,2 si günde 2-3 saat, 11,4% günde 3-4 saat, 9,6% sı 5 saat ve üzeri oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Diğer katılımcıların günde 1-2 saate kadar oyun oynadıkları görülmektedir. Hafta sonu bu sürelerde oyun oynama oranlarının arttığı görülmektedir. Yapılan t testi ve korelasyon analizi sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre oyun oynamaya daha fazla zaman ayırdıkları ve oyun bağımlılığı ile rekreasyon arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencileri, Dijital Oyun Bağımlılığı, Rekreasyon.

ABSTRACT

Major developments in communication in the 21st century have allowed people to communicate very quickly. The rapid and great increase in internet usage in the world has increased people's interest in online games. Online games have allowed individuals to meet and play multiple games in a virtual environment. It is widely played, especially among teenagers, children and adults. These opportunities have made the gaming industry an important market in the world. These games, in which there is a friendly environment of mutual interaction, provide pleasures such as competition, winning and prizes. This causes individuals to be unable to leave the game environment for very long hours. It causes children and young people of educational age to spend a significant part of the time they need to spend on education, sports and experience. From this point of view, this study determined how much time high school students spend on digital games and whether there is a relationship between recreation and digital game addiction. It was applied to 481 participants aged 13-18 who were studying in high school. Leisure Utility Scale and Digital Game Addiction Scale were used in the research. 65.4% of the participants stated that they play videos or online games. 17.2 of the participants stated that they played 2-3 hours a day, 11.4% played 3-4 hours a day, 9.6% said they played 5 hours or more. It is seen that other participants play games up to 1-2 hours a day. It is seen that the rate of playing games increases during these times over the weekend. As a result of the t test and correlation analysis, it was seen that male students spent more time playing games than female students and It is seen that there is a statistically negative and significant relationship between game addiction and recreation.

Keywords: High School Students, Digital Game Addiction, Recreation

GİRİŞ

İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin telefon ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerin kullanımıyla gün içerisinde geçirdikleri süre önemli ölçüde artış göstermiştir. Özellikle telefonların internetle buluşması insanların gün boyunca istedikleri zaman istedikleri dijital içeriklere kolayca ulaşmalarına imkan sağlamıştır. İnternet kullanımındaki bu hızlı artış beraberinde çocukların çevrim içi oyunlar ve video oyunlarda daha fazla vakit geçirmelerine sebep olmuştur.

Dünya sağlık örgütü 2018 yılında yayınlamış olduğu Uluslararası Hastalık Sınıflandırması(ICD11) revizyonun da oyun oynama bozukluğunu kumar gibi hastalıklar grubunda sınıflandırmıştır. Oyun oynama

Hüdaverdi Mamak ¹ 
Sinan Bölükbaş ² 

How to Cite This Article

Mamak, H. & Bölükbaş, S. (2023). "Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Rekreasyon İlişkisi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3686-3694. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70435>

Arrival: 03 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Prof.Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Niğde Türkiye
² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Niğde Türkiye

bozukluğunu : Çevrim içi veya çevrim dışı (video oyunları dahil) kalıcı bir oyun bozukluğu davranışı olarak ifade etmiş ve 3 kriter altında tanımlamıştır:

1. Oyun üzerinde kontrol sağlanamaması (örneğin başlangıç, sıklık, yoğunluk, süre, sonlandırma).
2. Oyun oynama davranışına verilen öncelik, oyunun diğer yaşam ilgi alanlarına ve günlük aktivitelere göre öncelik kazanması.
3. Olumsuz sonuçlara rağmen oyun oynama davranışının devam etmesi veya artması (örneğin, oyun davranışı nedeniyle aile çatışması, düşük okul performansı, sağlık üzerindeki olumsuz etki vb.). Bu olumsuzlukların bireyde sürekli olması ve en az 12 ay boyunca gözlemlenmesi bireylerde oyun oynama bozukluğunun var olduğunu gösterir (who, 2018a).

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programında oyun bağımlılığının belirtileri:

Oyun başında artan bir şekilde daha fazla zaman geçirmek .

Aile ya da arkadaşlarla birlikte vakit geçirmek yerine oyun oynamayı tercih etmek.

Oyun oynarken kazanılan başarı ve ilerlemeleri gerçek hayattaki başarılarından daha çok önemsemek.

Aileden uzaklaşmak, aile ile oyun oynama süresi ile ilgili tartışmalar yaşamak.

Bilgisayar başında olamayınca huzursuz ve sinirli olmak. Oyun başında geçirilen fazla süre sonucu ders notların düşmesi, devamsızlık sorunları arkadaşlık ilişkilerinin bozulması, uykusuz kalma şeklinde ifade edilmiştir (Yeşilay, 2016).

Oyun davranışı sürekli ve tekrarlayan şekilde olabilir ve bir madde yada ilacın etkisinden kaynaklanmaz. Oyun oynama davranışı kalıbı, kişisel, ailevi, sosyal, eğitimsel, mesleki veya diğer önemli işlevsellik alanlarında önemli bir sıkıntıya veya bozulmaya neden olur. Oyun oynama bozukluğu yetersiz fiziksel aktivite kaynaklı kas iskelet problemlerine ,yetersiz beslenme,sinirlilik,depresyon gibi çeşitli sağlık sorunlarına da sebep olmaktadır. Oyun bozukluğu 12 ila 20 yaşları arasında ki ergen ve genç yetişkin erkeklerde en yaygın görülmektedir. Mevcut veriler, yetişkinlerin daha düşük yaygın oranlarına sahip olduğunu göstermektedir. Ergenler arasın da, oyun bozukluğu, yüksek düzeyde dışsallaştırma (örneğin, antisosyal davranış, öfke kontrolü) ve içselleştirme (örneğin, duygusal sıkıntı, düşük benlik saygısı) sorunları ile ilişkilendirilmiştir. Yetişkinler arasında oyun bozukluğu, daha yüksek düzeyde depresif ve anksiyete belirtileri ile ilişkilendirilmiştir. Oyun bozukluğu olan ergenler, akademik başarısızlık, okul başarısızlığı/ terk etme ve psikososyal ve uyku sorunları açısından yüksek risk altında olabilir. Erkeklerde kızlara göre hem ergenlik hem de yetişkinlik döneminde oyun bozukluğu teşhisi daha sık görülmektedir (who, 2018b).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dijital Oyun Bağımlılığının Sağlık Üzerine Etkisi:

Fiziksel sağlık bozukluklarının uzun süreli video ve çevrim içi oyun aktivitesiyle ilişkili olduğu bulundu. En çok görülen sağlık sorunları arasında görme, kas-iskelet, obezite ve nöbet yer aldı (Ayenigbara, 2018; Aziz ve diğ., 2021). Ergenlerin %14,22'sinin uykusuzluk, yetersiz beslenme, sosyal ilişkilerde sorunlar ve sorumlulukları ihmal etme gibi yüksek olumsuz etkilerle karşı karşıya olduğunu göstermektedir (Özgür, 2019). Üstün yetenekli çocukların çevrim içi oyun bağımlılığı düzeyleri arttıkça yaşam kaliteleri de düşmektedir (Yalçın ve diğ., 2020). İtalyan genç yetişkinlerde video ve çevrimiçi oyun kullanımının giderek yaygınlaştığı görülmektedir: Toplam örneklemin %95'i oyun kullanıcı olduğunu bildirdi. Ayrıca, DSM-5 kriterlerine göre %5,3'ü (18 katılımcıdan 1) yüksek bağımlılık riski altındaydı . Yüksek bağımlılık riski altındaki 30 denekte, diğer etkinliklere ilgi kaybı, artan depresyon, kaygı ve obsesiflik düzeyleri, aile ilişkilerinde azalma ve zayıf sosyal uyum tespit edilmiştir. Ayrıca sürekli çevrimiçi oyun oynama, uyku bozuklukları ve sosyal uyumdaki zorluklarla önemli ölçüde ilişkili olduğu görüldü (Pasquale, 2020). Suudi Arabistan da 7-12. Sınıf öğrencilerine yapılan çalışmada katılımcıların %64' ü günde 3 saatten fazla, %15'i 2 ila 3 saat arasında, %13'ü ise 1-2 saat arasında oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların yaklaşık %5 i oyun bağımlısı olarak tespit edilmiştir. Stresle oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup katılımcıların yaklaşık %75'inin stres yaşadığını ifade etmiştir (Rajap ve diğ., 2020a).

Oyun Bağımlılığını Etkileyen Etmenler:

Oyun bağımlılığı olan bireylerin daha az boş zaman aktivite alanına sahip olduğu, oyun ve dijital aktiviteleri, boş zaman aktivitelerine tercih ettiklerini tespit etmiştir (Lee ve diğ., 2020). Temel özellikleri bakımında içsel ve dışsal faktörden etkilenen birey, gerçek durumlarına ve duygusal ve bilişsel tepkilerine yanıt olarak belirli bir uygulamayı kullanmaya karar verir. İnternet oyun bozukluğu, daha sonra, günlük yaşamdaki olumsuz

sonuçlara rağmen tatmin edici yönlerin ve azalan yürütme kontrolünün bir sonucu olarak gelişir. Ayrıca zayıf sosyal ilişkiler oyun oynamak için motive edicidir (Paulus ve diğ., 2018). Dijital oyun bağımlılığı, depresyon ve saldırganlık gibi psikososyal faktörlerle ilişkili olması nedeniyle ciddi psikososyal sağlık sorunlarından biridir. Yalnız ve depresif insanlar, dijital oyunların gerçek hayatta sosyal problemlerini çözmede bir araç olabileceğinden, bağımlı olmaya meyillidir (Jeonk ve diğ., 2016). Oyun oynayanların öncelikle oyunda değil, oyunun sunduğu sürükleyici ve zevke kapıldıklarını bunun da oyun bağımlılığının nedeni olduğunu tespit etmişlerdir (Hu ve diğ., 2019). Ebeveynleri ile yaşayan sosyal yönden zayıf, eve kaçma eğiliminde olan bireylerin çevrim içi oyunlarda bağımlılık geliştirme risklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Stavropoulos ve diğ., 2019). Çevrim içi oyunlarda oyuncunun uzmanlaşması arttıkça bağımlılık düzeyinde artmaktadır. Ayrıca oyuncunun oyun dışındaki başka uğraşlardan zevk alma ve oyun ortamının dışındaki akranlarıyla iletişim kurma becerilerini azaltabileceğini ortaya koymuştur (Wu, 2013). İnternet bağımlılıkları ile oyun bağımlılığı değişkenleri arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İnternet bağımlılığındaki artışın oyun bağımlılığını arttırdığını göstermektedir. Ayrıca ergenlerin yalnızlıkları arttıkça oyun bağımlılıklarının da arttığını göstermektedir (Traş, 2019). Covid-19 salgını döneminde çocuklar ve ergenler yalnızlık ve kaygı gibi psikolojik sorunlarla başa çıkmak ve sosyal izolasyondan kaçınmak için oyun oynama sürelerini arttırdılar bu nedenle oyun oynama bozukluğu bu dönemde daha yaygın hale geldi (Han ve diğ., 2022). Oyun oynama süresi arttıkça bağımlılık artmıştır (Şimşek, 2020).

Çocuklarının internette oyun oynamasını sınırlandıran ailelerin çocuklarının sınırlandırmayanlara göre saldırganlık ve bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ailelerin çocuklarının fiziksel aktiviteye katılmalarının teşvik etmelerinin dijital oyun bağımlılığını ve saldırganlık düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir (Güvendi ve diğ., 2019). Psikososyal değişkenler arasında oyun bağımlılığın en güçlü belirleyicisinin saldırganlık olduğu söylenebilir (Jeonk ve diğ., 2016).

Oyun bağımlılığı veya düzensizliği ile mücadelede çeşitli strateji türlerinden yararlanmak önemli ve faydalıdır. Etkili stratejiler şunları içerir: oyuncuları oyun davranışları ve zihinsel sağlıkları üzerindeki sonuçları hakkında eğitmek; oyuncunun video oyunları dürtüsünü kontrol etmesine, rahatsız edici düşünceleri tanımasına, bunlarla baş etmesine ve video oyunları olmadan nasıl başa çıkacağını öğrenmesine yardımcı olmaya yönelik tedavi almaları; oyuncuların kendi kimliklerini keşfetmelerine, öz saygılarını, duygusal zekalarını, iletişim ve sosyal etkileşimlerde ihtiyaç duyulan atılganlı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için kişisel ve kişiler arası danışmanlık; aile ve diğer ilişkiler dahil olmak üzere aile katılımı ve yeni yaşam tarzları geliştirmek. Sürekli video oyunlarını oynamayı önlemek için insanların yeni aktiviteler keşfetmesi, yeni hedefler belirlemesi ve video oyunu puanının ötesinde başarı ölçütleri belirlemesi gerekiyor (Ayenigbara, 2018).

Ayrıca ülkemizde oyun bağımlılığının akademik başarı üzerine etkisini araştıran çalışmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır; Lise öğrencilerine Yapılan çalışmada oyun bağımlılığı ile akademik başarı arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Şahin ve diğ., 2016). Video oyunu oynama ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Dindar, 2018). Kendisini başarısız hisseden öğrencilerin daha yüksek oyun bağımlılık puanlarına sahip oldukları görüldü (Yeşilyurt, 2020).

Rekreasyon:

Bireylerin günlük yaşamında rutin ve stresli iş yaşamı veya yaşam alanındaki çevrenin olumsuz etkilerinden kötü yönde etkilenen ruh ve beden sağlığına yeniden kavuşmak istemektedir. Bunun yanında bireyin tamamen çalışma ve zorunlu ihtiyaçlar için ayrılan zaman dışında kalan kendisine ait boş zamanda yapmaktan zevk alacağı, kişisel doyum sağlayacağı, isteğe bağlı ve gönüllü olarak bireysel veya grup içinde seçerek yaptığı etkinliklere rekreasyon denir (Hacıoğlu ve diğ., 2009). Rekreasyon insanların iş hayatı dışında kalan sosyal, zihinsel ve ruhsal güdülenmeler temelinde dinlenme, eğlenme, yenilenme ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla özgür iradeleriyle gönüllü olarak katıldıkları boş zaman aktiviteleridir (Karaküçük, 2016). Rekreasyon; bireyin boş zamanında, bireysel yada gupla katılmış olduğu herhangi bir etkinliktir. Toplumlar, Rekreasyon etkinliklerinin bireyin yaşam kalitesini etkileyen bir değeri olduğunu anlamışlardır. Rekreasyon etkinliklerinin bireysel ve toplumsal yönden kazandıracığı değerler; bölge ve ülke sorunlarıyla ilgilenme ve bunların çözümlenmesinde sorumluluklar alma gibi önemli işlevi vardır. Çünkü Rekreasyon edilgen kitleleri etkin ve yaratıcı kılmak amacıyla toplumsal bütünleşmeyi sağlamada bir eğitim işlevi görür. Rekreasyonun çocukluktan gelen bir değeri vardır anlık ihtiyaçların yada ertelenmiş bir ödülün sonucu değildir. Toplumsal ilgi ve kültür gibi çevresel etkenlerinde rolü vardır. Bireyler ve guruplar, kendilerini yönlendiren güçleri fark etmeden eğlenme yoluyla gerek duydukları ihtiyaçlarını ifade ederler. Eğlenmenin önemli bir özelliği bireyin isteğine göre doyum sağlamasıdır (Kılbaş, 2010). Rekreasyon, aktif dinlenme, rahatlama ve günlük yaşamın olası olumsuz sonuçlarından kaçınmaya katkı sağlarken zihinsel, fiziksel ve duygusal sağlığın korunmasına

katkıda bulunur. Bu yönüyle rekreasyon arkadaşlık geliştirmek ve stres atmak için zengin bir içerik sağlar (Caldwell, 2005).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi rekreasyonun boş zamanda bireysel yada gurupla eğlenmek kendini geliştirmek yenilenmek ve yeni deneyimler kazanmak amacıyla gönüllü katılım sağlanan etkinlikler olduğu, yine rekreasyonun tanımında bireye haz ve doyum sağladığı anlaşılmaktadır. Oyun bağımlılığı bireylerin boş zamanlarında vakit geçirmek için masum bir şekilde başladıkları bir etkinlik olarak görülebilir. Oyun bireye sağladığı haz ve zevk sayesinde bireyi bedensel olarak pasif bir şekilde uzun zaman oyun ortamına hapsedmekte ve dış dünyadan uzaklaştırmaktadır. Bağımlılık haline gelebilen oyun oynama davranışı bireyin içinde bulunduğu toplumun sorunlarından ve gelişiminden koparmakta, günlük işlerini yapmaktan uzaklaştırabilmektedir. Buradan hareketle rekreasyon etkinliklerinin ve rekreasyonel faydanın oyun bağımlılığı ile olan ilişkisini araştırdık.

YÖNTEM ve METOT

Çalışma Gurubu

Araştırmanın evrenini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak Aksaray ilinden; Somuncubaba Anadolu Lisesi, Aksaray Anadolu lisesi ve Şehit Ali Er Anadolu lisesinde 9-10-11 ve 12 sınıflarda eğitim görmekte olan 13-18 yaş aralığında ki 281 kız ve 200 erkek olmak üzere 481 öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem seçimi seçkisiz yöntemle belirlenmiş olup sınıf sayılarının eşit olmasına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Boş Zaman Fayda Ölçeği Ho (2008) tarafından geliştirilmiş olup fiziksel , psikolojik ve sosyal fayda olmak üzere 3 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçeye uyarlanmış geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .83 olup alt boyutlarda iç tutarlılık kat sayısı .80-.86 arasında değişmektedir (Akgül ve diğ., 2018).

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Lemmens ve arkadaşları tarafından 12-18 yaşları arasındaki ergenlerin sorumlu dijital oyun oynama davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirmiştir. Ölçek 21 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirliği İrmak ve Erdoğan tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kısa formu 7 maddeden oluşmakta 5li Likert tipinde bir faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçe formunun kapsam geçerliliği .92 olup Cronbach Alpha değeri .72 bulunmuştur sonuçlar özgün ölçek bulgularıyla benzerdir. DOBÖ'nün Türkçe formunun ergenlerin sorumlu dijital oyun oynama davranışlarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir araçtır (İrmak ve Erdoğan, 2015).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri alınmamış olup katılımın gönüllü olduğu her sınıfta kendilerine ifade edilmiştir. Kişisel bilgi formu, Boş zaman Fayda Ölçeği ve dijital oyun bağımlılığı ölçeği kullanılmıştır, ölçek formları google formda oluşturulmuş olup dijital ortamda doldurulmuştur. Alınan veriler spss21 paket programında değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık değeri olarak $p < .05$ kabul edilmiştir. Verilerin analizinde T testi ve korelasyon testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 1: t-testi

Grup İstatistikleri					
	<i>katılımcı cinsiyeti</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>
Bağımlılık	kız	281	13,0000	5,87002	,35018
	erkek	200	16,6250	6,08601	,43035
Fiziksel fayda	kız	289	26,2318	5,30444	,31203
	erkek	199	25,3970	6,63235	,47015
Psikolojik fayda	kız	290	31,0034	5,66755	,33281
	erkek	198	29,7879	7,44015	,52875
Sosyal fayda	kız	286	33,1084	6,52220	,38567
	erkek	201	32,4129	8,18069	,57702
Toplam	kız	281	90,6833	15,92514	,95001
	erkek	189	87,4603	21,14853	1,53833

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerin bağımlılık puanları ($x=13,00$, $s=5,87$), erkek öğrencilerin bağımlılık puanları ($x=16,625$, $s=6,086$) olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Bağımsız örneklem testi

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>	<i>Std. Error Difference</i>
Bağımlılık Equal variances assumed	,100	,752	-6,574	479	,000	-3,62500	,55144
Equal variances not assumed			-6,534	419,163	,000	-3,62500	,55482
Fiziksel fayda Equal variances assumed	9,213	,003	1,541	486	,124	,83485	,54180
Equal variances not assumed			1,480	362,485	,140	,83485	,56427
Psikolojik fayda Equal variances assumed	15,855	,000	2,046	486	,041	1,21557	,59417
Equal variances not assumed			1,946	346,901	,053	1,21557	,62477
Sosyal fayda Equal variances assumed	10,270	,001	1,042	485	,298	,69546	,66750
Equal variances not assumed			1,002	367,181	,317	,69546	,69404
Toplam Equal variances assumed	13,687	,000	1,882	468	,060	3,22296	1,71254
Equal variances not assumed			1,783	326,827	,076	3,22296	1,80803

(P<.05)

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyete göre bağımlılık ölçeği boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir ($t = -6,57$; $p < .05$). Cinsiyete göre rekreasyon fayda ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t = 1,78$; $p > .05$).

Tablo 3: t-test

<i>Grup İstatistikleri</i>					
	<i>katılımcı yaşı</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>
Bağımlılık	13-15	236	14,4492	5,98452	,38956
	16-18	245	14,5633	6,44532	,41178
Fiziksel fayda	13-15	239	25,8996	6,28376	,40646
	16-18	249	25,8835	5,49840	,34845
Psikolojik fayda	13-15	240	30,4250	6,96214	,44940
	16-18	248	30,5927	5,96001	,37846
Sosyal fayda	13-15	239	32,4351	7,64076	,49424
	16-18	248	33,1935	6,85321	,43518
Toplam	13-15	230	89,1261	19,57935	1,29102
	16-18	240	89,6375	16,92359	1,09241

Tablo 3 incelendiğinde yaşa göre bağımlılık ölçeği puanlarının (13-15 yaş $X=14,44$, $S=5,98$) ve (16-18 yaş $X=14,56$, $S=6,44$) olduğu görülmektedir. Rekreasyon ölçeği toplam puanlarında 13-15 yaş $X=89,12$, $S=19,57$ ve 16-18 yaş $X=89,63$, $S=16,92$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Bağımsız örneklem testi

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Mean Difference</i>	<i>Std. Error Difference</i>
Bağımlılık Equal variances assumed	,979	,323	-,201	479	,841	-,11411	,56763
Equal variances not assumed			-,201	478,358	,841	-,11411	,56685
Fiziksel fayda Equal variances assumed	2,820	,094	,030	486	,976	,01605	,53392
Equal variances not assumed			,030	471,811	,976	,01605	,53538
Psikolojik fayda Equal variances assumed	1,531	,217	-,286	486	,775	-,16774	,58605
Equal variances not assumed			-,286	469,643	,775	-,16774	,58753
Sosyal fayda Equal variances assumed	,992	,320	-1,154	485	,249	-,75840	,65720
Equal variances not assumed			-1,152	474,991	,250	-,75840	,65852
Toplam Equal variances assumed	,637	,425	-,303	468	,762	-,51141	1,68597
Equal variances not assumed			-,302	452,200	,762	-,51141	1,69119

Tablo 4 incelendiğinde yaşa göre; bağımlılık ölçeği puanı ($t = -,201$; $p > .05$) anlamlı farklılık olmadığı, rekreasyon fayda ölçeği toplam puanı ($t = -,303$; $p > .05$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Korelasyon

		bağımlılık	fiziksfayda	psikofyd	sosyal Fayda	toplam
Bağımlılık	Pearson Correlation	1	-,059	-,007	-,043	-,048
	Sig. (2-tailed)		,198	,885	,348	,305
	N	481	473	472	471	455
Fiziksel fayda	Pearson Correlation	-,059	1	,811**	,760**	,909**
	Sig. (2-tailed)	,198		,000	,000	,000
	N	473	488	479	478	470
Psikolojik fayda	Pearson Correlation	-,007	,811**	1	,847**	,950**
	Sig. (2-tailed)	,885	,000		,000	,000
	N	472	479	488	479	470
Sosyal fayda	Pearson Correlation	-,043	,760**	,847**	1	,939**
	Sig. (2-tailed)	,348	,000	,000		,000
	N	471	478	479	487	470
Toplam	Pearson Correlation	-,048	,909**	,950**	,939**	1
	Sig. (2-tailed)	,305	,000	,000	,000	
	N	455	470	470	470	470

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 5 incelendiğinde; Bağımlılık ile rekreasyon fayda ölçeği alt boyutlarından fiziksel fayda ile negatif yönde güçlü bir ilişki ($r = -,059$; $p < .05$), psikolojik fayda alt boyutuyla negatif yönde zayıf bir ilişki ($r = -,007$; $p < .05$), sosyal fayda alt boyutuyla negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -,043$; $p < .05$). Bağımlılık ile rekreasyon fayda ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -,048$; $p < .05$).

Türkiye İstatistik Kurumu (Tuik) tarafından hane halkı bilişim teknolojileri kullanımının tespit amacıyla yapılan araştırmada; 16-74 yaş grubundaki bireylerde internet kullanımının 2013 yılında % 39,5, 2014 yılında %44,9, 2018 yılında %72,9, 2019 yılında %75,3, 2020 yılında %90,7 olduğu ve 2021 yılında ise % 92,0 olduğu tespit edilmiştir (Tuik).Yine aynı çalışmada 11-15 yaş grubundaki çocukların dijital oyun oynama oranı %39,4 olduğu görülmektedir. Bu oran erkek çocuklarda %53,7 kızlarda ise %24,4 olarak tespit edilmiştir. Dijital oyun oynadığını ifade eden 6-15 yaş grubundaki çocukların %94,7 si her gün veya haftada en az bir defa düzenli olarak dijital oyun oynadığını belirtmiştir. Erkek çocukları hafta içi günde ortalama 3 saat kız çocukları ise 2 saat oyun oynadığını belirtmiştir bu oran hafta sonu biraz daha düşük çıkmıştır (Tuik, 2021). Katılımcılar arasında Oyun bağımlılığı yaygınlık oranı %5 tir. Erkeklerin bağımlılık düzeyi kadınlara oranla daha fazla olduğu görülmüştür (Rajap ve diğ., 2020b). Video oyunu oynayanlar arasında bağımlı oyuncu oranı %1,4, sorunlu oyuncu oranı ise %7,3 tür (Witteck ve diğ., 2016). Norveçte yapılan bir çalışmada

bağımlı oyuncu yaygınlık oranı %0,6 iken sorunlu oyuncu yaygınlık oranı %4.1 olarak tespit edilmiştir (Metzoni ve diğ., 2011).

Avusturya da Ergenler üzerine yapılan bir çalışmada 13-18 yaş arasındaki ergenlerde bilgisayar oyun bağımlılığının yaygınlığı %2,7 ve erkek öğrencilerde bağımlılık oranı daha yüksek olduğu görülmektedir. Çin de xu ve yuan tarafından yapılan bir çalışmada 13-18 yaş arasındaki ergenlerde oyun bağımlılığının yaygınlığı %21,5 olduğu görülmüştür. Wölfling ve diğerleri tarafından 13-18 yaş arasındaki ergenlere yapılan bilgisayar oyun bağımlılığı oranı %7.5 ile 8.4 arasında olduğu görülmüştür. Müller tarafından Avrupa da 14-17 yaş arasındaki gençlere yapılan çalışmada oyun bağımlılığı yaygınlık oranının 1.6 olduğu görülmüştür. Yine İranda zamani tarafından yapılan çalışmada bilgisayar oyun bağımlılığın %17.1 olduğu erkek öğrencilerinin bağımlılık puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine Güney Kore de Lee ve Han tarafından yapılan çalışmada online oyun bağımlılık oranını %2.5 olduğu görülmüştür. İspanya da Lopez ve Fernandez tarafından yapılan çalışmada 11-18 yaş arasındaki ergenlerde oyun bağımlılık oranı %7.7 olduğu ve erkek öğrencileri bağımlılık puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İngiltere de Fisher tarafından 11-16 yaş arasındaki öğrencilere yapılan çalışmada bilgisayar oyun bağımlılığı oranını %19.9 olduğu görülmüştür. İngiltere de Lopez Fernandez tarafından yapılan çalışmada 11-18 yaş arasındaki ergenlerde oyun bağımlılığı %14.6 olduğu erkek öğrencilerin bağımlılık puanının kız öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür (Paulus ve diğ., 2018). Ergenler arasında oyun bağımlılığı prevalansı yaklaşık %4.1 'dir . Erkek ergenler genellikle kız ergenlerden yüksek yaygınlık oranı bildirmiştir (Fam, 2018). Erkek çocukların dijital oyun bağımlılık puan ortalamaları kızlara göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur (Chiu ve diğ., 204; Zhu ve diğ., 2021; Turan S.ve diğ., 2022). Türkiyede yapılan 21 çalışmada benzer sonuçlar bulundu (Şimşek ve Karakuş Yılmaz, 2020).

Çok oyunculu çevrimiçi oyunları tercih edenler arasında oyun bağımlılığı riski diğer oyunlara tercih edenlere göre önemli ölçüde daha yüksekti ayrıca video ve internet oyunları oynamanın Hong Konglu ergenler arasında yaygın bir aktivite olduğunu gösterdi. Katılımcıların %94 ü düzenli olarak oyun oynamıştır. Ayrıca para miktarı sınırlı olmasına rağmen Hong Kong' lu ergenlerin yaklaşık %40' ının düzenli olarak oyun oynamak için para harcadıklarını ve erkeklerin oyun oynamaya kızlardan daha fazla zaman ve para harcadıklarını gösterdi. Ergenlerin büyük çoğunluğu için oyun oynamak zararsız bir boş zaman aktivitesi olarak görülmektedir (Wang ve diğ. 2014).

Fiziksel aktivite düzeyleri ile oyun bağımlılığı arasında negatif korelasyon olduğu fiziksel aktiviteye katılım arttıkça oyun bağımlılığında azalma gözlemlenmiştir (Hazar ve diğ., 2017; Keskin ve diğ., 2021). Spor etkinliklerine katılan öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının azaldığı gözlemlenmiştir (Ekinci ve diğ., 2017). Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada dijital oyun bağımlılığı farkındalığı ile düzenli fiziksel aktivite arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Çar ve Aziz, 2022).

Oyun bağımlısı olan bireylerle rekreasyonel oyun kullanıcılarının beyin faaliyetlerinin karşılaştırıldığı çalışmada oyun bağımlısı bireylerin beyinlerindeki ödül, duygu durum ve sensorimotor işlemlerden sorumlu bölgelerde önemli farklılıklar olduğu, oyun bağımlılığı davranışlarının geliştirilmesinde, artan teşvik edici motivasyonun ve duysal –motor koordinasyonun kritik bir rol oynadığı anlamına gelebilir (Chen ve diğ., 2019). Yapılan bir çalışmada erkek öğrencilerde dijital oyun bağımlılığının 12 haftalık rekreasyonel aktivite sonrasında azaldığı görülmüştür (Mumcu ve diğ., 2021).

SONUÇ

Yapmış olduğumuz çalışmada katılımcıların 65,4% video yada çevrim içi oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların 17,2 si günde 2-3 saat, 11,4% günde 3-4 saat, 9,6% sı 5 saat ve üzeri oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Diğer katılımcıların günde 1-2 saate kadar oyun oynadıkları görülmektedir. Hafta sonu oyun oynama sürelerinin arttığı görülmektedir.

Cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin oyun bağımlılığı test sonuçları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırıldığında kız öğrencilerin puanlarının ($x=13,00$, $s=5,87$), erkek öğrencilerin puanlarından ($x=16,625$, $s=6,086$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar erkek öğrencilerin oyun bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

13-15 ve 16-18 yaş gurubundaki öğrencilerin oyun bağımlılığı test sonuçları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırıldığında 13-15 yaş aralığındaki öğrencilerin puanlarının ($x=14,44$, $s=5,98$), 16-18 yaş gurubunda ki öğrencilerin puanlarının ($x=14,56$, $s=6,44$) olduğu gözlenmiştir. Sonuçlar iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Yapılan pearson correlation analizi sonucunda Oyun bağımlılığı ile rekreasyon arasında istatistiksel olarak negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ayenigbara, I. O. (2018). Gaming disorder and effects of gaming on health: An overview. *Journal of addiction medicine and therapeutic science*, 4(1), 1-3.
- Aziz, N., Nordin, M. J., Abdulkadir, S. J., & Salih, M. M. M. (2021). Digital addiction: systematic review of computer game addiction impact on adolescent physical health. *Electronics*, 10(9), 1-18.
- Akgül, B. M., Ertüzün, E., & Karaküçük, S. (2018). Leisure benefit scale: A study of validity and reliability. *International Congresses on Education*, 190-194
- Caldwell, L.L., (2005), Leisure and Health: Why is Leisure Therapeutic?, *British Journal of Guidance*, 33, (1), 7-26.
- Chen, S., Li, H., Wang, L., Du, X., & Dong, G. H. (2020). A preliminary study of disrupted functional network in individuals with Internet gaming disorder: Evidence from the comparison with recreational game users. *Addictive Behaviors*, 102, 106202.
- Chiu, S. I., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & behavior*, 7(5), 571-581.
- Çar, B., & Ahraz, A. O. (2022). A Study on the Relationship between Secondary School Students' Digital Game Addiction Awareness and Participation Motivation to Physical Activity. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 175-190.
- De Pasquale, C., Sciacca, F., Martinelli, V., Chiappedi, M., Dinaro, C., & Hichy, Z. (2020). Relationship of internet gaming disorder with psychopathology and social adaptation in italian young adults. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 8201.
- Dindar, M. (2018). An empirical study on gender, video game play, academic success and complex problem solving skills. *Computers & Education*, 125, 39-52.
- Ekinci, N. E., Yalçın, I., Özer, Ö., & Kara, T. (2017). An Investigation of the Digital Game Addiction between High School Students. *Online Submission*, 14(4), 4989-4994.
- Fam, J. Y. (2018). Prevalence of internet gaming disorder in adolescents: A meta-analysis across three decades. *Scandinavian journal of psychology*, 59(5), 524-531.
- Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1194-1217.
- Hacıoğlu, N; Dinç, Y. ve Gökdeniz, A., (2009), Boş Zaman ve Rekreasyon Yönetimi, Deteay Yayıncılık, Ankara.
- Han, T. S., Cho, H., Sung, D., & Park, M. H. (2022). A systematic review of the impact of COVID-19 on the game addiction of children and adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 976601.
- Hazar, Z., Tekkurşun Demir, G., Namlı, S., & Türkeli, A. (2017). Investigation of the relationship between digital game addiction and physical activity levels of secondary school students. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 320-332
- Hu, E., Stavropoulos, V., Anderson, A., Scerri, M., & Collard, J. (2019). Internet gaming disorder: Feeling the flow of social games. *Addictive behaviors reports*, 9, 100140.
- Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2015). Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16,1, 10-18,
- Jeong, E. J., Kim, D. J., & Lee, D. M. (2017). Why do some people become addicted to digital games more easily? A study of digital game addiction from a psychosocial health perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 33(3), 199-214.
- Karaküçük, S. (2016), Rekreasyon Bilimi, Gazi Kitapevi, Ankara.
- Keskin, B., Güvendi, B., Karakoç, B., Kaya, S., & Çetin, O. (2021). The Relationship Between the Digital Game Addiction Levels of Secondary and High School Students and Their Motivation for Participation in Physical Activity During the Pandemic Process. *Education Quarterly Reviews*, 4(4), 86-93
- Kılbaş, Ş. (2010), Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme, Gazi Kitapevi, Ankara.

- Lee, N., Kim, J. J., Shin, Y. B., Eom, H., Kim, M. K., Kyeong, S., & Kim, E. (2020). Choice of leisure activities by adolescents and adults with internet gaming disorder: development and feasibility study of a virtual reality program. *JMIR Serious Games*, 8(4), e18473.
- Mumcu, H. E., Yazici, Ö. F., & Yilmaz, O. (2021). Effect of 12-week recreational activity program on digital game addiction and peer relationships qualities in children. *Acta Medica*, 37, 2919-2981
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouverøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic video game use: estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(10), 591-596.
- Özğür, H. (2019). Online Game Addiction among Turkish Adolescents: The Effect of Internet Parenting Style. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 47-68.
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Von Gontard, A., & Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645-659.
- Rajab, A. M., Zaghoul, M. S., Enabi, S., Rajab, T. M., Al-Khani, A. M., Basalah, A., W. Alchalatia, S., Enabib, J., Aljundia, S., B. Billaha, S. M., Saquiba, J., AlMazroua, A. & Saquib, N. (2020). Gaming addiction and perceived stress among Saudi adolescents. *Addictive Behaviors Reports*, 11, 100261.
- Stavropoulos, V., Anderson, E. E., Beard, C., Latifi, M. Q., Kuss, D., & Griffiths, M. (2019). A preliminary cross-cultural study of Hikikomori and Internet Gaming Disorder: The moderating effects of game-playing time and living with parents. *Addictive Behaviors Reports*, 9, 100137.
- Sahin, M., Gumus, Y. Y., & Dincel, S. (2016). Game addiction and academic achievement. *Educational Psychology*, 36(9), 1533-1543.
- Şimşek, E., & YILMAZ, T. K. (2020). Türkiye'de yürütülen dijital oyun bağımlılığı çalışmalarındaki yöntem ve sonuçların sistematik incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1851-1866.
- www.tuik.gov.tr
- Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, Yeşilay,2016.
- Turan, S., Öcal, T., & Cengiz, Ö. (2022). Effect of Digital Game Addiction and Social Anxiety Levels on Recreational Active Adolescents. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 40-47.
- Tras, Z. (2019). Internet Addiction and Loneliness as Predictors of Internet Gaming Disorder in Adolescents. *Educational Research and Reviews*, 14(13), 465-473.
- Wang, C. W., Chan, C. L., Mak, K. K., Ho, S. Y., Wong, P. W., & Ho, R. T. (2014). Prevalence and correlates of video and internet gaming addiction among Hong Kong adolescents: A pilot study. *The Scientific World Journal*, 9,
- World Health Organization (WHO), 2022. ICD- 11 For Morality and Morbidity Statistics. <https://icd.who.int/dev11/lm/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2f%2fid%2fentity%2f1630268048>
- Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D., & Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International journal of mental health and addiction*, 14, 672-686.
- Wu, T. C., Scott, D., & Yang, C. C. (2013). Advanced or addicted? Exploring the relationship of recreation specialization to flow experiences and online game addiction. *Leisure Sciences*, 35(3), 203-217.
- Yalcin, H., Guvener, E., & Kasal, D. (2020). Relationship between gifted children's internet gaming addiction and quality of life. *European Journal of Special Education Research*, 6(4).
- Yesilyurt, F. (2020). Gaming Duration and Preferences: Relationships with Psychiatric Health, Gaming Addiction Scores and Academic Success in High School Students. *International Education Studies*, 13(12), 111-119.
- Zhu, S., Zhuang, Y., Lee, P., Li, J. C. M., & Wong, P. W. (2021). Leisure and problem gaming behaviors among children and adolescents during school closures caused by COVID-19 in Hong Kong: quantitative cross-sectional survey study. *JMIR serious games*, 9(2), e26808.



Mesleki ve Teknik Liselerde Görev Yapan Kadın Yöneticilere Karşı Öğretmen Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Examination Of Teacher Attitudes Towards Female Administrators Working In Vocational And Technical High Schools In Terms Of Different Variables

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye'deki eğitim sisteminde kadın yönetici sayısının az olmasının ve cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutumların önemli bir rol oynadığı düşünülen konuları incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Eskişehir ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan 328 öğretmenin çalıştığı mesleki ve teknik liseler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu okullarda görev yapan toplam 139 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma, tarama yöntemi kullanılarak karşılaştırma temelli olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgiler Formu ve "Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 26 istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Katılımcıların özelliklerinin sunumunda frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde t testi ve Anova testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem gibi faktörlere göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak, yaş faktörüne bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu araştırma, kadın yöneticilere karşı tutumların incelenmesi açısından mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini temel almaktadır. Bulgular, kadın yöneticilere yönelik tutumlar ile cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem gibi değişkenler arasındaki ilişkileri anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu araştırma sonuçları, cinsiyet eşitliği ve kadınların okul yönetimindeki rolünün geliştirilmesi için politika ve uygulamalara yönelik öneriler sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Yönetici, Öğretmen

ABSTRACT

This research was conducted with the aim of examining the low number of female administrators in the education system and the attitudes towards gender discrimination, which are frequently discussed in today's Turkey. The population of the study consisted of 328 teachers working in vocational and technical high schools affiliated with the Ministry of National Education in Eskişehir province during the 2022-2023 academic year. The sample included a total of 139 teachers working in these schools. The research employed a comparative survey method. The data collection instruments used were the Personal Information Form and the "Attitude Scale towards Female Administrators." The collected data were analyzed using the SPSS 26 statistical software in a computer environment. Descriptive statistics such as frequency, percentage, mean, and standard deviation were used to present the characteristics of the participants. T-tests and ANOVA tests were employed for statistical analyses. The findings of the research indicated significant differences among groups based on factors such as gender, marital status, and professional seniority. However, no significant difference was observed among groups based on age. This research is based on the opinions of teachers working in vocational and technical high schools and aims to examine the attitudes towards female administrators. The findings contribute to understanding the relationship between attitudes towards female administrators and variables such as gender, marital status, and professional seniority. These research results can provide recommendations for policies and practices aimed at promoting gender equality and enhancing the role of women in school administration.

Keywords: Woman, Manager, Teacher

GİRİŞ

İnsanlık tarihinde, ilk toplumlardan itibaren kadın ve erkek arasında iş bölümü gözlenmekteydi ve kadının yaptığı işler, erkeğin yaptığı işlerden daha değersiz ya da daha az beceri gerektiren işler olarak algılanmıyordu. Hatta iş bölümü sonucunda kadınlar, erkeklere göre daha üstün bir statüye ve toplumsal olarak daha değerli bir konuma sahipti (Uzun, 2005, s. 23; Çıtak, 2008).

Ancak toplumsal değişimlerle birlikte ataerki düzeninin ortaya çıkmasıyla, kadının dinlerdeki üstün konumu ortadan kalktı ve kadının toplumdaki konumu giderek düşmeye başladı. Kadınlar genellikle anne ve eş rolleriyle sınırlı tutuldu ve kadın-erkek arasındaki hiyerarşi ortaya çıktı (Akalin, 2002, s. 21).

* Bu çalışma tezsiz yüksek lisans dönem projesinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, MEB, Türkiye, Eskişehir

Esra Ünal¹

How to Cite This Article
Ünal, E. (2023). "Mesleki ve Teknik Liselerde Görev Yapan Kadın Yöneticilere Karşı Öğretmen Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3695-3705. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70471>

Arrival: 05 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Sanayileşme ve kentsel göçün artması, toplumsal yapıdaki değişimler ve maddi zorluklar nedeniyle kadınları iş hayatına itmeye başladı. Bu nedenle kadınlar, anne, eş ve ev kadını rollerine ek olarak iş kadını rolünü de üstlendiler (Ersöz, 1997, s. 3). Ancak tüm bu gelişmelerin sonucunda kadınlar birçok alanda kayıplar yaşamışlardır (Akalin, 2002, s. 21).

Günümüzde çalışma hayatındaki gelişmelerle birlikte cinsiyet, ırk, dil, din gibi farklılıklar önemsiz hale gelmiş, bireylerin yetenekleri ve becerileri ön plana çıkmaya başlamıştır (Köroğlu, 2006, s. 1). Kadınların çalışma hayatına katılımı artmış olsa da, yönetim pozisyonlarındaki kadın sayısı hala yeterli değildir (Uçan, 2012, s. 1). Kadınlar, yöneticilik pozisyonunda erkek meslektaşlarına göre daha zorluklarla karşılaşmakta ve başarılı olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde bile, kadının toplum içindeki yeri ve ekonomik katılımının en üst düzeyde olduğu durumlarda bile kadın yöneticilerin kabul görmesi büyük çaba gerektirmektedir (Balcı N., 2016). Yönetim kadrolarında çalışan kadınların sayısının az olması dikkat çekicidir (Çıtak, 2008, s. 10).

Literatürdeki yöneticilik tanımlarının neredeyse tamamının erkeklere özgü niteliklerle ilişkilendirilmesi, ön yargılar, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve geleneksel cinsiyet rollerine dayalı bakış açıları nedeniyle, kadın yöneticilerin beklenmedik durumlar karşısında erkekler kadar tutarlı kararlar alamayacaklarına, risk almaktan kaçınacaklarına ve kadınsı özelliklerinin yargılama yeteneklerini azaltacağına dair düşünceler günümüzde hala devam etmektedir (Doğramacı, 1997, s. 105).

Özel sektöre göre kamu sektöründe kadının göreceli konumu, sorunların kadınlardan kaynaklanan içsel sorunlardan ziyade dış etkenlere yönelik olması gerektiğini düşündürmektedir. Kadınların sadece eş ve anne kimliklerinin ötesinde birey olarak ele alınması, toplumsal düzenin tüm alanlarına erkeklerle eşit katılım gerekliliği ve cinsiyet rollerinin mesleki tercihlere etkisi gibi konular, geleneksel düşüncelerin sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Ülkemizde ve diğer ülkelerde, kadınlara ve erkeklere yüklenen kalıplaşmış düşünceler hala göze çarpmaktadır. Bu durum, birçok araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmakta ve özellikle Türk toplumunda ataerkil yapının neden olduğu toplumsal cinsiyet farklılıklarına dikkat çekmektedir. Kadınların kamu sektöründe üst düzey pozisyonlarda yer almamasının altında yatan nedenlerin araştırılması ve incelenmesi önemlidir (Negiz & Öcal, 2011, s. 200).

Türk eğitim sisteminin temel örgütsel yapısı olan okulların yönetiminde cinsiyete dayalı ayrımcılık ve kadınların üst yönetimde olmasını etkileyen faktörlerle ilgili birçok araştırmaya alanyazında rastlanmaktadır (Köroğlu, 2006; Tüzel, 2014; Kesici, 2021; Avcular, 2020; Çankaya, 2017; Balcı N., 2016). Yapılan araştırmalar sonucunda kadınlara karşı olumsuz tutum ve yargıların onların, yönetici kadrolarına gelememelerinde büyük önem taşıdığı görülmektedir (Çelik, 2008, s. 3).

Günümüzde çalışma hayatına çeşitli sebeplerle giren kadınların, çalışma hayatına girdiği andan itibaren çeşitli pozisyonlara yükselene kadar ki süreç içerisinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Özellikle kadınların yönetici pozisyonundaki kadrolara gelmesi ve bu konularda başarılı olmalarını sağlayabilmek için kadın yöneticilere karşı tutumların net olarak tespit edilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler kadın yöneticiler, eğitim yönetimi vb. konularla ilgilenen kişi ve kurumlara, MEB'in ilgili birimlerine, konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kadın yöneticilere karşı olumsuz tutumların tespit edilmesi sonucunda, eğitim sistemimizde daha çok kadın yöneticiyi görmemize katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okullarda kadın yönetici sayısının artmasına yönelik olarak rehber niteliği taşıyan çalışmalara, yönetim kademelerinde az sayıda bulunan kadınlara karşı tutumların ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi mesleki ve teknik liselerde görev yapan kadın yöneticilere yönelik öğretmen tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır:

- 1- Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları nelerdir?
- 2- Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 3- Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 4- Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 5- Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

6- Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarında yer alan davranışlardaki düzeyleri nedir?

7-

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışma Hayatı İçerisinde Kadının Yeri

Kadınlar tarihin başlangıcından itibaren üretim faaliyetlerine, ekonomik faaliyetlere katılmışlardır. Buna karşın sanayi devriminin gerçekleşmesinin sonucu olarak kendi yaşam alanı saydığı evinin dışında ücret karşılığı ve işçi statüsünde çalışma hayatında yer edinmiştir. Bu bağlamda sanayi devrimi, kadının iş hayatındaki rolüyle ilgili tarihsel süreç incelenirken başlangıç noktası olarak kabul edilip, sanayi devriminden önceki dönem ve sanayi devriminden sonraki dönem olarak iki farklı dönem içerisinde ele alınmaktadır (Yavuz, 2011, s. 55).

Sanayi devrimi öncesi olarak kabul edilen dönemde, kadının anne olabilmesi özelliği ilkel kabul edilen toplumlarda olağan üstü bir özellik olarak görülmüş ve bundan dolayı kadınlar tanrıça olarak anılmıştır. Bu durum anaerkil yapının ilkel topluluklarda geçerli olup kadının toplum içerisinde çok fazla saygı görmesinde etkili olmuştur (Uzun, 2005, s. 23).

Toplumsal yapılarında meydana gelen değişiklikler yerleşik hayata geçildikten sonra başlamış ve toplumsal liderliği ele geçirmek adına güç ve iktidar savaşlarında artış yaşanmıştır. Kadının statüsünde düşüş yaşatan bu değişim erkeğin statüsünü ise güçlendirmiştir. Erkekler yerleşik düzenle birlikte genel itibariyle fiziksel güce dayanan işlerde yoğunlaşmaya başlarken, ev işleri ise kadınlara bırakılmıştır. Bundan dolayı kadınlar aktif üretim yaşamından uzaklaşarak evlerinde bulunmaya başlamışlardır. Toplumda yaşanan bu değişimden sonra ataerkil aile yapısı ortaya çıkmıştır (Coşkun, 2003, s. 33; akt. Balcı, 2016, s. 5). Bu bağlamda, sanayi devriminin etkisiyle kadının iş hayatındaki rolüyle ilgili tarihsel sürecin incelendiği bir başlangıç noktası olarak kabul edilen sanayi devrimi öncesinde, kadınların toplum içerisindeki statüsü önemli ölçüde farklılık göstermekteydi.

Türkiye’de Kadının Çalışma Yaşamına Girişi

Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de kadınlar iş yaşamında aktif rol alma süreçlerinde yaşanan savaşların etkisi büyük olmuştur. Özellikle 1. Dünya Savaşıyla birlikte iş hayatında erkek insan kaynağında azalma yaşanırken yerini kadınlara bırakmışlardır. Hastane, postane, maliye gibi çeşitli kamu kurumunda Kurtuluş Savaşı’ndan itibaren kadınlar görev almaya başlamışlardır (Çiftçi, 1982; akt. Balcı, 2016, s. 6).

Kurtuluş Savaşı’ndan sonra ülkedeki ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmek amacıyla sanayiye yatırım yapılmıştır. Artan sanayi kuruluşlarında kadınlar çalışma yaşamında daha fazla kendini göstermeye başlamış, yapılan inkılaplar ve hukuki düzenlemelerle birlikte Türk kadını birçok önemli toplumsal hak elde etmiştir (Güldal, 2006, s. 15). Bu süreçlerle birlikte, ülkemizde de kadınların iş yaşamında aktif rol alma süreçlerinde önemli değişiklikler yaşanmıştır.

1921 yılından başlayarak İstanbul Üniversitesi’ndeki kız öğrenciler çalışma yaşamına atılarak, öğretmenlik mesleği haricinde farklı iş kollarında da kadınların görülmesi sağlanmıştır (Karaca, 2007, s. 20). 1950 yılından itibaren ise eğitim öğretim hizmetlerinde gerçekleşen ivme sonrası, eğitim hakkının kadın ve erkekler için de geçerli olması sonucunda maaş karşılığında çalışan kadın sayısında yükseliş olmaya başladığı, kadınların toplumdaki statüsünün arttığı gözlenmiştir (Usluer, 2000; akt. Balcı, 2016).

Ülkemizde kadın çalışan sayısının artırılmasına yönelik sağlanan haklar ve kolaylıklara rağmen kadınların çalışma hayatında istihdam oranı beklenen düzeyde gerçekleşmemektedir. TÜİK (2023)’in yayınladığı verilere göre işgücüne katılma oranı erkeklerde %71,4 iken kadınlarda bu oran %35,1 oldu. International Labour Organisation (ILO, 2023) yayınladığı verilere göre dünya genelinde de çalışma hayatında kadınların iş gücü oranının erkeklere göre çok düşük olduğu görülmektedir. Erkeklerin işgücüne katılım oranı dünya genelinde %72 olurken, kadınların işgücüne katılma oranı %47 seviyesinde olduğu görülmektedir. Tablo 2.1. ‘deki verilere bakıldığında ise ülkemizde 2022 yılında kadın işgücünde bir önceki yıla göre 913 bin kişilik artış olduğu, erkeklerde ise bir önceki yıla göre işgücü artışının 706 bin kişi olduğu görülmektedir.

	2022			2021		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
(Bin kişi)						
15 ve daha yukarı yaştaki nüfus	64 679	32 006	32 673	63 704	31 533	32 172
İşgücü	34 334	22 862	11 473	32 716	22 156	10 560
İstihdam	30 752	20 818	9 935	28 797	19 792	9 005
İşsiz	3 582	2 044	1 538	3 919	2 364	1 554
İşgücüne dahil olmayanlar	30 345	9 144	21 200	30 989	9 377	21 612
(%)						
İşgücüne katılma oranı	53,1	71,4	35,1	51,4	70,3	32,8
İstihdam oranı	47,5	65,0	30,4	45,2	62,8	28,0
İşsizlik oranı	10,4	8,9	13,4	12,0	10,7	14,7
Genç nüfusta işsizlik oranı (15-24 yaş)	19,4	16,4	25,2	22,6	19,4	28,7

Tablodaki rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.

Şekil 1: Temel İşgücü Göstergeleri

Kaynak: (TÜİK, 2023)

İş Hayatında Kadın Yöneticiler

Araştırmacılar tarafından 1970'li yıllardan itibaren iş hayatında kadınlarla ilgili sorunlar araştırılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalar ile kadınların yöneticilik yapıp yapamayacağı sorgulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde toplumsal yaşam ve çalışma yaşamı iç içe geçmemiş, erkekler yönetici statüsünde olurken, kadınlar ise yardımcı eleman, büro elemanı gibi alt kadrolarda yer almıştır. 1970'ten sonra ise kadın ve erkek yöneticilerin arasındaki farklılıkların, tutum ve davranışlarda da farklılık yaratıp yaratmayacağına yönelik çalışmalar yapılmıştır. 1980'den günümüze kadar geçen sürede ise kadınların üst düzey yönetici görevlerine neden gelemediği sorgulanmaya başlanmıştır. Çalışmalar neticesinde üst yönetin kademesinde kadın yönetici sayısının az olmasına vurgu yapılarak bu sayının yükseltilmesine yönelik gerekli önlem ve çalışma yapılması yönünde çeşitli öneriler ortaya atılmıştır (Bayrak, 2000; akt. Gona, 2021). Sonuç olarak, 1970'li yıllardan itibaren yapılan araştırmalar, kadınların iş hayatında yöneticilik rollerine erişimlerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Kadın yöneticiler ile erkek yöneticiler arasındaki farklılıkların incelendiği çalışmalar, kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarına neden ulaşamadıklarının sorgulandığı bir döneme işaret etmektedir. Bu çalışmalar, kadın yönetici sayısının artırılması için gerekli önlemler ve çalışmalar yapılması gerektiği yönünde öneriler sunmaktadır.

Günümüzde kadınlar yönetici pozisyonunda erkeklerin arkasında değil yanlarında olmayı istemektedir. Buna rağmen yönetim kadrolarına yönelik kadınlara olumlu bakmayan hala olumsuz tepkiler veren kişilerin varlığı görülmektedir. Geleneksel bakış açısına sahip düşünce ve fikirler, kadının iş hayatından ziyade evini, eşini ve çocuğunu düşünmesi gerektiğini ortaya atmaktadır. Bu gelenekselci yaklaşım gelişmemiş ve eğitim düzeyi düşük toplumlarda daha çok görülür. Bu şekilde düşünen toplumsal yapılarda kadınlar gerek sosyal yaşam içerisinde gerekse iş hayatında belirli yerlere gelmesi tam olarak sağlanamadığı için yönetici pozisyonlarında olmaları da engellenir (Aytaç, 1997, s. 222).

Son dönemde çalışma yaşamı içerisindeki en önemli gelişme, kadının iş gücüne çok hızlı ve yoğun olarak girmesi olmuştur. Sanayi kuruluşlarının iş gücüne yönelik omurgasını erkekler oluştururken, teknolojik gelişmelerin ışığında kadın ön plana çıkmaya başlamıştır. Hem aldıkları eğitimlerle hem de yapılacak işe uygun becerileriyle yeni oluşan mesleklerin içerisinde kadınlar yerlerini almıştır. Buna rağmen yönetici pozisyonlarında halen yeterli denilebilecek düzeyde kadın yönetici bulunmamaktadır (Barutçugil, 2002). Sonuç olarak, son dönemde kadının çalışma yaşamına hızlı ve yoğun bir şekilde katılması önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Teknolojik ilerlemeler ve uygun becerilere sahip olmaları, kadınların yeni mesleklerde aktif rol almalarını sağlamıştır. Bununla birlikte, yönetici pozisyonlarında kadınların yeterli düzeyde temsil edilmediği gözlemlenmektedir. Bu durum, kadınların iş gücüne katılımının sürdürülebilir ve eşitlikçi bir şekilde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul Yöneticiliği ve Kadın

Okul yöneticiliği, hızla gelişen ve değişen dünyayla birlikte liderlik ve yöneticiliğe yönelik doğan yeni paradigmlar ışığında yeni nesilleri yetiştirmek ve onları nitelikli hale getirmekle sorumlu halen ve yönetim bilimi içerisinde önemli yer teşkil eden bir kavramdır. Okul yöneticisi içerisinde bulunduğu toplumla birebir temas halinde olarak bu toplumun gereksinimlerinin karşılanması için gerekli bakım ve eğitimi sağlar ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına yönelik uygun ortamları sağlamaktadır. Bu bağlamda toplumun ilerlemesine yol açarak seviyesinin yükselmesini sağlar (Badarna ve Ashour, 2016; akt. Yılmaz, 2022).

Eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim programlarının sorunsuz şekilde yürütülmesinden birince derecede sorumlu okul yöneticileridir. Eğitim öğretim süreçleri için gerekli olan araç ve gereç kaynağının sağlanması ile eğitim kurumunda oluşabilecek her çeşit sorunun çözüm noktasına getirilmesiyle görevlendirilmişlerdir (Balci A. , 2002).

Okul yöneticiliği, eğitim kurumlarında yeni paradigmanın ışığında liderlik ve yöneticilik rollerini üstlenerek yeni nesillerin nitelikli bir şekilde yetişmesini ve toplumun ilerlemesine katkı sağlamayı hedefleyen önemli bir kavramdır. Okul yöneticileri, toplumun gereksinimlerini karşılamak, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve eğitim ortamlarının uygunluğunu sağlamak gibi önemli görevler üstlenmektedir. Ayrıca, eğitim ve öğretim programlarının sorunsuz şekilde yürütülmesi, kaynakların sağlanması ve olası sorunlara çözüm getirilmesi gibi konularda da birinci derecede sorumluluk taşımaktadırlar.

Ülkemizde MEB çıkarılan yönetmelik ile okul yöneticisi olmak için gerekli şartları taşıyan herkesin cinsiyet ayrımı olmaksızın başvuru yapabileceği yazılı ve sözlü sınav uygulaması yapılmaktadır. Söz konusu yönetmelik incelendiğinde kadınların okul müdürü veya müdür yardımcısı olmasını engelleyecek bir madde olmadığı anlaşılmıştır. Rağmen, kadın okul yöneticisi sayısı yeterli denebilecek düzeyde değildir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mesleki ve teknik liselerde görev yapan kadın yöneticilere karşı öğretmenlerin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırma türü araştırma modelinde, en az iki değişkene yönelik oluşturulan gruplar arasında fark olup olmadığı karşılaştırma yapılarak tespit edilir (Karasar, 2015). Bu çalışmada mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerinin kadın yöneticilere karşı tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni hal, mesleki kıdem gibi değişkenler açısından farklılaşma durumları sınanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilindeki 6 adet Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan 328 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle araştırmacının yakın çevresindeki okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmış ve araştırma hakkında kısa bilgi verildikten sonra çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlere anket sorularını çözmeleri istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ise Eskişehir ilindeki kadın yöneticisi bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 139 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların kişisel bilgilerine yönelik bulgular Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

		n	%
Cinsiyet	Kadın	100	71,9
	Erkek	39	28,1
Yaş	21-30	8	5,8
	31-40	58	41,7
	41-50	62	44,6
	51 ve Üzeri	11	7,9
Medeni Durum	Evli	114	82
	Bekar	25	18
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	23	16,5
	11-20 Yıl	61	43,9
	21-30 Yıl	49	35,3
	31 ve Üzeri Yıl	6	4,3

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılardan 100 (%71,9) kişi kadın, 39 (%28,1) kişi erkektir. 21-30 yaş aralığında 8 (%5,8), 31-40 yaş aralığında 58 (%41,7), 41-50 yaş aralığında 62 (%44,6) ve 51 ve üzeri yaşta olan 11 (%7,9) kişi bulunmaktadır. Katılımcıların 114 (%82)’ü evli, 25 (%18)’i bekadır. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde 1-10 yıl mesleki kıdem aralığında 23 (%16,5), 11-20 yıl mesleki kıdem aralığında 61 (%43,9), 21-30 yıl mesleki kıdem aralığında 49 (%35,3) ve 31 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip 6 (%4,3) kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcılara ait demografik bilgilere yönelik soruların olduğu kişisel bilgi formu ve ikinci bölümde ise kadın yöneticilere yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla Aycan ve diğerleri (2012) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilen “Kadın yöneticilere tutum ölçeği” kullanılmıştır. 14’ü

olumsuz, 13'ü olumlu olmak üzere 27 maddeden oluşan ölçekte tutumlar 3 ayrı faktörde Görevi Yürütme Davranışları (14 madde), İlişkileri Yönetme Davranışları (9 madde) ve İş Etiği (4 madde) ele alınmıştır. Ölçek geliştirilme aşamasında iç tutarlılık katsayısı ilk aşamada ,91 iken ikinci aşamada ,90 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 26 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı bulgular olarak sayı, yüzde, minimum ve maksimum değerler, ortalama, standart sapma, medyan ve çeyrekler açıklığı değerleri ile verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerlerine göre incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Pituch & Stevens, 2012). Ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısına göre değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,700'ün üzerinde olması ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Altunışık vd., 2010). Cronbach Alpha katsayısı ölçek genelinde 0,936, Görevi Yürütme Davranışları alt boyutunda 0,902, İlişkileri Yönetme Davranışları alt boyutunda 0,901 ve İş Etiği alt boyutunda 0,634 bulunmuştur. İstatistiksel analizlerde ise tutum ölçeği ve ölçek alt boyutlarından alınan puanların, katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki değişkenlerine göre aralarında anlamlı fark olup olmadığını anlamak amacıyla, 2 değişkenli analizlerde t-testi, 2' den fazla değişkenli olanlarda ise ANOVA testi uygulanmıştır. P değerinin $<0,05$ olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları nelerdir?" sorusuna yönelik olarak uygulanan kadın yöneticilere tutum ölçeğinden elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Algılarına Göre Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Bulguları

Değişken	n	Min	Max	Ort.	SS	Medyan	ÇA	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Görevi Yürütme Davranışları	139	1,43	6,93	4,765	1,133	4,857	1,71	-0,297	-0,424	0,902
İlişkileri Yönetme Davranışları	139	1,11	7	5,103	1,08	5,222	1,78	0,452	-0,594	0,901
İş Etiği	139	2,75	7	5,501	0,932	5,750	1,25	-0,167	-0,652	0,634
Ölçek Geneli	139	1,52	6,89	4,987	0,966	5,111	1,37	0,086	-0,461	0,936

ÇA=Çeyrekler Açıklığı (Çeyrek1-Çeyrek3)

Bu bulgulara göre Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunun ortalamasının $4,765 \pm 1,133$, İlişkileri Yönetme Davranışları alt boyutunun ortalamasının $5,103 \pm 1,080$, İş Etiği alt boyutunun ortalamasının $5,501 \pm 0,932$ ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin ortalamasının $4,987 \pm 0,966$ olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre Görevi Yürütme Davranışları alt boyutunun (0,902), İlişkileri Yönetme Davranışları alt boyutunun (0,901) ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin (0,936) güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğu, İş Etiği alt boyutunun (0,634) güvenilirlik seviyesinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'deki tanımlayıcı bulgulara göre, "Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği"nin farklı alt boyutlarına ilişkin bazı bulgular elde edilmiştir.

Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunun ortalama değeri $4,765 \pm 1,133$ olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların kadın yöneticilerin görevlerini yürütme becerilerine ilişkin tutumlarının ortalama bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

İlişkileri Yönetme Davranışları alt boyutunun ortalama değeri ise $5,103 \pm 1,080$ 'dir. Bu sonuç, katılımcıların kadın yöneticilerin ilişkileri yönetme becerilerine daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir. Yani, katılımcılar kadın yöneticilerin ilişki kurma ve iletişim becerilerine daha fazla değer vermektedir.

İş Etiği alt boyutunun ortalama değeri ise $5,501 \pm 0,932$ 'dir. Bu sonuç, katılımcıların kadın yöneticilerin iş etiği konusunda nispeten olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu alt boyutun güvenilirlik seviyesinin düşük olduğu belirtilmiştir, bu da ölçeğin iş etiği boyutunu ölçmedeki güvenilirliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği'nin genel ortalaması $4,987 \pm 0,966$ olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların kadın yöneticilere karşı genel olarak nötr bir tutum sergilediğini göstermektedir. Ölçeğin

güvenirlilik seviyesi yüksek olduğu belirtilmiştir, bu da ölçeğin tutumları ölçmedeki güvenilirliğinin daha sağlam olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu verilere dayanarak, katılımcıların genel olarak ilişkileri yönetme davranışlarına ve iş etiği konusundaki tutumlarına daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri ve görevi yürütme davranışlarına daha nötr bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bununla birlikte, iş etiği boyutunda güvenilirlik seviyesinin düşük olduğu göz önüne alınmalı ve bu boyutun sonuçlarına daha dikkatli yaklaşılmalıdır. Bu bulgular, kadın yöneticilere karşı tutumları anlamak ve daha iyi yönetim stratejileri geliştirmek için ilgili araştırmaların ve çalışmaların yapılmasını teşvik edebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Görevi Yürütme Davranışı	Kadın	100	4,943	1,116	3,050	0,003
	Erkek	39	4,309	1,060		
İlişkileri Yönetme Davranışı	Kadın	100	5,217	1,139	2,025	0,045
	Erkek	39	4,809	,857		
İş Etiği	Kadın	100	5,600	,952	2,010	0,046
	Erkek	39	5,250	,837		
Ölçek Genel	Kadın	39	5,132	,987	2,909	0,004
	Erkek	100	4,615	,807		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 3’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunda (0,003), İlişkileri Yönetme Davranışı alt boyutunda (0,045), İş Etiği alt boyutunda (0,046) ve ölçek genelinde (0,004) katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$).

Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması (4,943) erkek öğretmenlerin ortalamasından (4,309) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin görevleri yürütme becerilerine daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

İlişkileri Yönetme Davranışı alt boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalaması (5,217) erkek öğretmenlerin ortalamasından (4,809) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin ilişki yönetme becerilerine daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

İş Etiği alt boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalaması (5,600) erkek öğretmenlerin ortalamasından (5,250) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin iş etiği konusunda daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Ayrıca, ölçeğin genelinde kadın öğretmenlerin ortalaması (5,132) erkek öğretmenlerin ortalamasından (4,615) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bu da kadın öğretmenlerin genel olarak kadın yöneticilere karşı daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Bu bulgular, cinsiyetin katılımcıların tutumları üzerinde etkili olduğunu ve kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir. Bu durum, cinsiyetin yönetim alanında tutumlar ve algılar üzerindeki etkisini gösteren önemli bir bulgu olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

	Yaş	N	Ort	SS	F	p
Görevi Yürütme Davranışı	21-30	8	5,089	0,748	0,490	0,690
	31-40	58	4,842	1,250		
	41-50	62	4,680	1,119		
	51 ve üzeri yıl	11	4,603	0,776		
İlişkileri Yönetme Davranışı	21-30	8	5,097	1,533	0,927	0,430
	31-40	58	5,262	1,171		
	41-50	62	5,016	0,975		
	51 ve üzeri yıl	11	4,757	0,728		
İş Etiği	21-30	8	6,031	0,737	0,964	0,412
	31-40	58	5,487	0,969		
	41-50	62	5,439	0,954		
	51 ve üzeri yıl	11	5,545	0,669		
Ölçek Geneli	21-30	8	5,231	0,907	0,631	0,596
	31-40	58	5,077	1,066		
	41-50	62	4,905	0,923		
	51 ve üzeri yıl	11	4,794	0,662		

Araştırmaya katılanların yaşlarına göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre araştırmaya katılanların yaşlarına göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($p>0,05$).

Bu sonuç, araştırmaya katılanların yaşlarına bağlı olarak kadın yöneticilere karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Yani, yaşlarına bakılmaksızın katılımcıların genel olarak kadın yöneticilere karşı tutumları benzerdir.

Bu bulgu, yaşın katılımcıların kadın yöneticilere karşı tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, araştırmaya katılanların yaşları, tutumlarının belirleyicisi olmamıştır.

Bu sonuçlar, yaşın kadın yöneticilere karşı tutumları etkilemediğini ve diğer faktörlerin, örneğin cinsiyet veya deneyim gibi etkenlerin daha büyük bir rol oynayabileceğini düşündürülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan istatistiki analiz sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular

	Medeni Durum	N	Ort	SS	t	p
Görevi yürütme Davranışı	Evli	114	4,6679	1,138	-2,200	0,029
	Bekar	25	5,2114	1,019		
İlişkileri Yönetme Davranışı	Evli	114	5,1199	1,049	0,389	0,698
	Bekar	25	5,0267	1,235		
İş Etiği	Evli	114	5,5219	0,952	0,542	0,589
	Bekar	25	5,4100	0,847		
Ölçek Geneli	Evli	114	4,9451	0,976	-1,098	0,274
	Bekar	25	5,1793	0,913		

Araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur. Bu bulgulara göre araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. ($p<0,05$). Görevi yürütme davranışı alt boyutunda katılımcı öğretmenlerden bekar olanların (5,2114) ortalamasının, evli olanlara (4,6679) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, bekar öğretmenlerin kadın yöneticilerin görevlerini yürütme becerilerine daha olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Medeni durumun, özellikle evli veya bekar olmanın, katılımcıların tutumları üzerinde etkili olduğunu düşündürülebiliriz.

Ancak, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde medeni duruma bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, medeni durumun ilişkileri yönetme davranışları ve iş etiği gibi diğer faktörler üzerinde etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, medeni durumun katılımcıların görevi yürütme davranışlarına yönelik tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Ancak, bu sonuçların genelleştirilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Medeni durum kadın yöneticilere karşı tutumları üzerindeki etkisini anlamak için daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Araştırmamızın beşinci alt problemi “Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular

	Mesleki Kıdem	N	Ort	SS	F	p	Post Hoc Test (Tukey)
Görevi Yürütme Davranışı	1-10 Yıl	23	5,382	0,843	3,044	0,031	1-3 P=0,042
	11-20 Yıl	61	4,683	1,212			
	21-30 Yıl	49	4,634	1,109			
	31 Yıl ve Üzeri	6	4,309	0,808			
İlişkileri Yönetme Davranışı	1-10 Yıl	23	5,280	1,480	0,616	0,606	
	11-20 Yıl	61	5,140	1,020			
	21-30 Yıl	49	4,950	0,975			
	31 Yıl ve Üzeri	6	5,296	0,739			
İş Etiği	1-10 Yıl	23	5,858	0,891	2,316	0,079	
	11-20 Yıl	61	5,336	1,009			
	21-30 Yıl	49	5,484	0,854			
	31 Yıl ve Üzeri	6	5,958	0,292			
Ölçek Geneli	1-10 Yıl	23	5,418	0,967	1,914	0,130	
	11-20 Yıl	61	4,932	1,013			
	21-30 Yıl	49	4,865	0,902			
	31 Yıl ve Üzeri	6	4,882	0,673			

Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine göre Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4.5’te sunulmuştur. Bu bulgulara göre Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu tespit etmek için Post Hoc Testlerinden TUKEY testi uygulanmış olup anlamlı farklılığın 1-10 Yıl ve 21-30 Yıl arasında oluştuğu belirlenmiştir ($P=0,042$). Görevi yürütme davranışı alt boyutunda 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasının (5,382), 21-30 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin (4,634) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, daha az deneyime sahip öğretmenlerin görev yürütme davranışında daha başarılı olduklarını düşündürülebilir.

Araştırmamızın sonuncu alt problemi olan “Eskişehir ili Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarında yer alan davranışlardaki düzeyleri nedir?” sorusuna yönelik olarak uygulanan kadın yöneticilere tutum ölçeğinden elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Algılarına Göre Kadın Yöneticilere Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz

Alt Boyutlar	n	Ort.	SS
Faktör 1 (Görevi Yürütme Davranışları)	139	4,765	1,133
Faktör 2 (İlişkileri Yönetme Davranışları)	139	5,103	1,08
Faktör 3 (İş Etiği)	139	5,501	0,932
Ölçek Toplam Puan	139	4,987	0,966

Tablo 7’deki bulgulara göre Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunun ortalamasının $4,765 \pm 1,133$, İlişkileri Yönetme Davranışları alt boyutunun ortalamasının $5,103 \pm 1,080$, İş Etiği alt boyutunun ortalamasının $5,501 \pm 0,932$ ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin genel ortalamasının $4,987 \pm 0,966$ olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre kadın yöneticilere yönelik olarak iş etiği alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum kadın yöneticilerin çalışma ahlakına dikkat ettikleri, mesleki etik kurallarına uygun davranışlar sergilemeyi önemsedikleri şeklinde belirtilebilir.

İlişkileri yönetme davranışları alt boyutuna göre araştırmaya katılan öğretmenler; kadın yöneticilerin okul içerisinde insan ilişkilerini organize etme, çevresiyle iyi ilişkiler kurma gibi davranışlarda kadın yöneticileri başarılı buldukları söylenebilir.

Görevi yürütme davranışları alt boyutunda ise araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre en düşük düzeyde ortalama puan çıktığı görülmektedir. Bu sonuç kadın yöneticilerin, okuldaki yöneticilik görevinin gerekliliklerini yerine getirme konusunda yeterli düzeyde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ

Türk eğitim sisteminde yönetici konumundaki kadın çalışanlara yönelik öğretmen tutumlarının tespiti edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel verilere dayalı anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler

SPSS istatistik programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlar elde edilmiştir;

Katılımcıların genel olarak kadın yöneticilere karşı tutumları nötr bir düzeydedir. Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunda, katılımcılar kadın yöneticilerin görevlerini yürütme becerilerine ortalama düzeyde bir tutum sergilemektedir. İlişkileri Yönetme Davranışları alt boyutunda, katılımcılar kadın yöneticilerin ilişki kurma ve iletişim becerilerine daha olumlu bir tutum sergilemektedir. İş Etiği alt boyutunda, katılımcılar kadın yöneticilerin iş etiği konusunda nispeten olumlu bir tutum sergilemektedir. Ancak, bu alt boyutun güvenilirlik seviyesi düşüktür. Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği'nin genel ortalaması yüksek ve güvenilirliği yüksektir. Cinsiyete göre yapılan analizler, kadın öğretmenlerin genel olarak kadın yöneticilere karşı daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir. Yaşa göre yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcıların yaşlarına bağlı olarak kadın yöneticilere karşı tutumlarında bir farklılık görülmemiştir. Medeni duruma göre yapılan analizlerde, sadece Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin görevi yürütme becerilerine daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Mesleki kıdeme göre yapılan analizlerde, Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Daha az deneyime sahip öğretmenlerin görev yürütme davranışında daha başarılı oldukları görülmüştür. Ölçek alt boyutlarındaki davranışların analizi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre kadın yöneticilere yönelik olarak iş etiği alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum kadın yöneticilerin çalışma ahlakına dikkat ettikleri, mesleki etik kurallarına uygun davranışlar sergilemeyi önemsedikleri şeklinde belirtilebilir. İlişkileri yönetme davranışları alt boyutuna göre araştırmaya katılan öğretmenler; kadın yöneticilerin okul içerisinde insan ilişkilerini organize etme, çevresiyle iyi ilişkiler kurma gibi davranışlarda kadın yöneticileri başarılı buldukları söylenebilir. Görevi yürütme davranışları alt boyutunda ise araştırmaya katılan öğretmen algılarına göre en düşük düzeyde ortalama puan çıktığı görülmektedir. Bu sonuç kadın yöneticilerin, okuldaki yöneticilik görevinin gerekliliklerini yerine getirme konusunda yeterli düzeyde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu sonuçlar, kadın yöneticilere karşı tutumların farklı alt boyutlarda ve demografik faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Özellikle cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem gibi faktörlerin katılımcıların tutumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik belirlenen öneriler şu şekildedir;

İş Etiği alt boyutunun güvenilirlik seviyesinin düşük olduğu belirlendi. Bu nedenle, ölçeğin iş etiği boyutunu ölçmedeki güvenilirliğini artırmak için ölçeği daha fazla örnekleme ve daha geniş bir kapsamda yeniden test etmek önemlidir. Ayrıca, ölçeğin iş etiği boyutunu daha iyi yansıtacak şekilde revize edilebilir.

Görevi Yürütme Davranışı alt boyutunun ve İlişkileri Yönetme Davranışları alt boyutunun güvenilirlik seviyeleri yüksek bulundu. Bu, bu alt boyutların ölçeğin güvenilirliğini artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu alt boyutlara yönelik daha fazla çalışma yapılabilir ve ölçeğin alt boyutlarının daha iyi anlaşılması için daha fazla araştırma yapılabilir.

Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği'nin genel güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğu tespit edildi. Bu, ölçeğin kadın yöneticilere karşı tutumları ölçmedeki güvenilirliğinin sağlam olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bu güvenilirlik seviyesini korumak için ölçeğin uygulanacağı farklı gruplarda ve bağlamlarda daha fazla araştırma yapılabilir.

Cinsiyetin katılımcıların tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulundu. Kadın öğretmenlerin görevi yürütme davranışları, ilişkileri yönetme davranışları, iş etiği ve ölçeğin genelinde kadın yöneticilere karşı tutumları erkek öğretmenlere göre daha olumlu bulundu. Bu bulgular, cinsiyetin yönetim alanında tutumları etkileyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, cinsiyetin tutumlara etkisini daha iyi anlamak ve cinsiyet eşitliği açısından ilerleme sağlamak için daha fazla araştırma yapılabilir.

Medeni durumun katılımcıların görevi yürütme davranışlarına yönelik tutumlarını etkilediği bulundu. Bekar öğretmenlerin görevi yürütme davranışlarına yönelik tutumları evli olanlara göre daha olumlu bulundu. Bu durum, medeni durumun tutumlar üzerindeki etkisini göstermektedir. Medeni durumun diğer alt boyutlarda ve genel tutumlar üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılabilir.

Mesleki kıdemin görevi yürütme davranışına yönelik tutumlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu bulundu. Daha az deneyime sahip öğretmenlerin görevi yürütme davranışlarına yönelik tutumları daha olumlu bulundu. Bu, mesleki kıdemin tutumlar üzerindeki etkisini göstermektedir. Mesleki kıdemin diğer alt boyutlarda ve genel tutumlar üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için daha fazla araştırma yapılabilir.

Bu öneriler, kadın yöneticilere karşı tutumları daha iyi anlamak ve yönetim alanında daha adil ve eşitlikçi bir ortam oluşturmak için yapılabilecek çalışmaları vurgulamaktadır. Bu araştırmalar, tutumları etkileyen faktörleri daha iyi anlamamıza ve yönetim stratejilerini geliştirmemize yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Avcular, A. (2020). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi (Edirne İli Örneği)*. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi, Sorunları*. Epsilon Yayınları.
- Balcı, A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, N. (2016). *Eğitim Kurumlarındaki Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlar*. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Barutçugil, İ. (2002). *İş Hayatında Kadın Yönetici*. Kariyer Yayıncılık.
- Çankaya, T. (2017). *MEB Mensubu Kadın Yöneticilerin Mesleki Yeterlilik Algısı*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Çelik, B. (2008). *Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumlar ve Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Güldal, D. (2006). *Kadın Yöneticileri Motive Ve Demotive Eden Faktörlerin Tespitine Yönelik Bir Araştırma*. Çukurova Üniversitesi.
- ILO. (2023, 04 24). *Gender gap in labour force participation rates*. International Labour Organisation: <https://www.ilo.org/infostories/en-GB/Stories/Employment/barriers-women#global-gap/gap-labour-force> adresinden alındı
- Karaca, A. (2007). *Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesici, A. Ş. (2021). *Kadın Yöneticilerin Öğretim Liderliği Davranışları: Eğitim Kurumlarında Metaforik Bir Çalışma*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Koroğlu, F. (2006). *Okul Yönetiminde Cinsiyet Etkeni ve Kadın Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği Talepleri (Bingöl İli Örneği)*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- TÜİK. (2023, 03 23). *İşgücü İstatistikleri, 2022*. Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İsgucu-Istatistikleri-2022-49390#:~:text=%C4%B0stihdam%20oran%C4%B1%20%47%2C5%20oldu,%30%2C4%20olarak%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti> adresinden alındı
- Tüzel, E. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uzun, G. (2005). *Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yavuz, N. (2011). *Eğitim Sektöründe Çalışan Kadın Yöneticilerin Rol Çatışması(Kocaeli İli Örneği)*. Kayseri:Erciyes Üniversitesi



Karaman İli Merkez İlçede Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi

Examination Of Class Teachers' Attitudes Against Inclusive Students In The Central District Of Karaman Province

ÖZET

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma düzeylerini tespit ederek, kaynaştırma düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, Karaman il merkezinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan 446 sınıf öğretmenine Kırcaali-İftar(1998) tarafından geliştirilen Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiki değerlendirmesinde nonparametrik dağılım göstermesinden dolayı Man-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisinde orta düzeyin altında, sınıf öğretmenlerinin yeterliliği ve engelli öğrencilerin faydalarında orta düzeyde ve kaynaştırma sınıf kontrolünde ise orta düzeyin üzerinde kaynaştırma düzeyi toplam puanında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma/bütünleştirme, Tutum, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

This research; was carried out to determine the inclusion levels of class teachers and to reveal whether their inclusion levels differ according to demographis characteristics. In the research, the Views on Inclusion Scale developed by Kırcaali-Iftar (1998) was used for 446 class teachers working in the city center of Karaman in the 2019-2020 academic year. Due to non-parametric distributions in the statistical evaluation of the data, Man-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were applied. As a result of the research; among the sub-dimensions of the inclusion levels of the teachers participating in the research, it was determined that the benefits of inclusion and the negative effect of inclusion were below the medium level, the proficiency and disability of the class teachers were at a medium level in the benefits of the students, above the medium level in the inclusion class control and at a moderate level in the total score of the inclusion level.

Keywords: Distance Education, Disadvantaged Students, Pandemic, Class Teacher, Academic Success

GİRİŞ

Kapsayıcı programların, özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmeleri ve yaşam becerilerini bireysel olarak öğrenmeleri için başarıyla uygulanması önemlidir. Toplum tarafından kabul görmeye en çok ihtiyaç duyan bireyler, özel gereksinimli bireylerdir. Ancak bu kişiler çoğu zaman bunu başaramazlar. Ancak fırsat eşitliği sağlarsa; bu insanlar toplumun ihtiyaçlarına, değerlerine ve sorumluluklarına cevap verebilirler. Böylece toplum tarafından kabul edilmiş olurlar. Bu şartları yerine getirebilmek için bu kişilerin eğitime ihtiyacı vardır. Sınıf öğretmeni, engelli öğrencilerin her koşulda, özellikle sınıfın sosyal iklimi ve davranışlarıyla ilgili olarak öğrencilerle normal gelişime uyum sağlamaları için güçlü bir araçtır. Sınıfta sağlıklı etkileşimlerin kurulması, sınıftaki çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve sürdürülmesi, engelli öğrencilerin toplum, okul ve sınıftaki sosyal kabulü öğretmenlere bağlıdır (Yıkmış, Gözün, 2004). Kaynaştırma eğitimi, akranları ve özel gereksinimli kişilerle aynı eğitim ortamını paylaşmaktır. Özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almalarının bazı avantajları vardır. Bunlar: sosyalleşme ve akademik başarıda önemli bir artış. Öncelikle öğrencilerin girdikleri eğitim ortamlarında herhangi bir dışlama olmaksızın kendilerini oldukları gibi kabul etmeleri için toplumun bireyleri olan bu bireylerin bütünleştirilmesi gerektiği kabul edilmektedir (Duran, Fikirür, 2018).

Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimi olan öğrenciler normal bireyler ile işbirliği yaparak bazı gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Bunlar; sosyal ve duygusal gelişimleri, empati kurmaları, toplumda farklı özelliklere sahip bireylerin olduğunu anlamalarıdır. Öğretmenler, BEP (bireyselleştirilmiş eğitim planı)

Ahmet Aydoğdu¹
Abdulkadir Ünüvar²
Ayten Aydoğdu³
Mehmet Akif Alıcı⁴

How to Cite This Article

Aydoğdu, A., Ünüvar, A.,
Aydoğdu, A. & Alıcı, M. A.
(2023). "Karaman İli Merkez İlçede Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3706-3724. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70497>

Arrival: 06 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Okul Müdürü, MEB , Karaman, Türkiye

²Okul Müdürü, MEB, Karaman, Türkiye

³Öğretmen, MEB, Karaman, Türkiye

⁴Müdür Yardımcısı, MEB , Karaman, Türkiye

uygulayarak, özel gereksinimli çocuğa uygun eğitim ortamı oluşturmak için kendilerini mesleki anlamda yenilerler(Aker, 2014).

Araştırmacılar, dahil olan ve olmayan öğretmenler, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin ebeveynleri ve normal kaynaştırılmış öğrencilerle çalışmalar yürütmüştür. Yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitimi konusunda hem öğretmenlerin hem de velilerin bilgilendirilmesinin tutum ve görüşlerinde değişiklik yapmak için oldukça önemli ve gerekli olduğu tespit edilmiştir (Batu, Kırcaali-İftar, Uzuner, 2004).

Kaynaştırma eğitim alan öğretmenlerin, öğrenciler arası algılama farklılıklarını daha kolay kabullendikleri, öğrencinin algısı düzeyinde bir eğitim süreci takip etmeleri gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen eğitimlerine daha erken başlanması ve daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu eğitimi yeterli düzeyde alan öğretmenlerin çoğu; kaynaştırma eğitiminin ağır düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerin dışında kalan öğrencilere kesinlikle faydalı olacağını beyan etmişlerdir. (Yücebaş, 2018)

Kaynaştırma eğitimi alan anne-babaların, çocuklarına daha sabırlı ve daha sakin, daha içten ve empati kurarak yaklaştıkları, önyargısız ve şartsız yaklaştıkları görülmüştür. (Yücebaş, 2018) Çünkü kaynaştırma eğitimi tamamen ekip işidir. Öğretmenin okulda verdiği eğitimin paralelinde eğitimin evde de devam etmesi, birbiriyle çatışmaması, öğrencinin zihinsel ve davranışsal kargaşa yaşamaması çok önemlidir.

Bu çalışmanın, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki bilgi, düşünce, beceri ve güçlüklerinin mevcut durumunun belirlenmesi, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik çözümler üretilmesi ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışma iki kısımdan meydana gelmektedir. Birinci kısımda kaynaştırma eğitimi ile ilgili kavramsal çerçeve ve kaynaştırma eğitimi temel özellikleri ile ele alınmıştır. İkinci kısımda ise Karaman merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen alan araştırmasına ve bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular SPSS istatistik programı ile analizlenmiş, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları belirlenmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Kaynaştırmanın Tanımı

Özel gereksinimli çocukların eğitimi, normal çocuklarla aynı sınıf içinde kaynaştırma /bütünleştirme eğitimi ile mümkün olmaktadır. Kaynaştırma kavramının farklı kişilerce farklı tanımlamaları yapılmıştır. Bir tanıma göre: Kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimi, “Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, en az kısıtlayıcı eğitim ortamıyla gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayan ve normal akranlarıyla beraber eğitim almalarını ve en üst düzeyde paylaşmasını sağlayan ortamdır.” (Alver, Bozgeyikli, Işıklar, 2011) Diğer bir tanıma göre Kaynaştırma/ bütünleştirme, “Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları hizmetleri almalarını sağlayarak tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim almasıdır.” (Kırcaali-İftar,1992,s.45;akt. Batu ve Kırcaali-İftar,2011:s.11). Bu tanımda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte aynı sınıflarda sürdürmesi vurgulanmaktadır.

Kapsayıcılık/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, “Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin her tür ve seviyedeki diğer insanlarla etkileşim içinde olmalarını ve eğitim hedeflerine en üst düzeyde ulaşmalarını sağlamak amacıyla bu kişilere eksiksiz bir şekilde destekleyici eğitim hizmetleri de sunulmaktadır. Bu hizmetler akranlarıyla birlikte veya eğitimlerini ilerletmek için özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı yada tam zamanlı olarak uygulanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine entegre edilmesini amaçlayan bu uygulama, engellilik teşhisi konulduktan sonra özel gereksinimli kişilerin gelişimini en üst düzeye çıkaracak ve ihtiyaçlarını en uygun şekilde karşılayacak bir düzenlemedir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Yapılan araştırmalar sonucunda araştırmacıların, kaynaştırma/bütünleştirmeyi tanımlarken farklı tespitlerinin olduğu ve kaynaştırmanın gerekli olduğunu farklı sebeplerle açıkladıkları görülmektedir. Fakat bütün çalışmaların kaynaştırma/bütünleştirmeyi tanımlarken üzerinde durdukları bir şey var o da, kaynaştırma öğrencileri her ne şekilde olursa olsun eğitim haklarını kullanmaları ve yaşatları ile aynı ortamlarda eğitim alabilmeleridir.

Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Amacı

Özel gereksinimli bireylerin normal yaşlıları ile birlikte aynı ortamda eğitim almaları esasına dayanan kaynaştırma/bütünleştirme eğitim modeline göre, özel gereksinimli öğrenciler kendi yaş grubundaki öğrencilerin gittikleri okullara gitmeli, aynı öğretim programına dahil olmalı, ihtiyacı olan destek hizmetleri de olabildiğince yaşlılarıyla beraber ayrılmadan aynı okul ve sınıf ortamında almalıdır. Kaynaştırma/bütünleştirmenin en önemli amacı, özel gereksinimli öğrencinin akranlarıyla sosyal bütünleşmesidir. Özel gereksinimli öğrenci, sınıfında aktif olmalı, sınıftaki tüm sosyal etkinliklere katılmalı ve akranları ile birlikte öğrenmelidir. Özel gereksinimli öğrencilere destekleyici eğitim hizmetleri verilmeli ve engeli olmayan normal akranları ile aynı ortamda eğitimlerine devam etmeleri sağlanmalıdır. Bu uygulamalar kapsamında engelli öğrenciler, engelli olmayan normal sınıf arkadaşlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı, kaynaştırılmalı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak eğitimlerine devam edebilmektedir. Kısmi zamanlı kaynaştırma eğitimi, belirli sınıflara katılan engelli öğrencilerin, engelli olmayan akranları ile aynı sınıfta veya ders dışı etkinliklerde yer almaları ile sağlanabilir (Güldü, 2010).

Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Önemi ve İlkeleri

Entegrasyon/Birleşme; "Engellilerin normal eğitim ve öğretim kurumlarında özel bir program kapsamında akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretim görmelerini sağlayan özel bir eğitim uygulamasıdır. Bu eğitim modelinde çocuk; Sosyal hayatta bağımsız yaşayabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri özel eğitim yoluyla kazanırlar. (Eripek, 1998). Entegrasyon/Entegrasyonun bir diğer önemi; "Normal bireylerin bireysel veya fiziksel farklılıkları olan arkadaşlarıyla birlikte yaşamayı, gerektiğinde onlara yardım etmeyi, onların da birçok üstün özelliği olduğunu ve onları küçümsememeyi öğrenmesidir" (Güldü, 2010).

Daha önce belirtilen kaynaştırma/bütünleştirme, yalnızca özel ihtiyaçları olan öğrencileri normal bir sınıfa yerleştirmekle ilgili değildir. Aynı zamanda genel ilkelere uyulmalı ve temel kriterlere uyulmalıdır. Entegrasyon sürecinin başarılı olabilmesi için;

- 1-Sınıf öğretmenlerinin davranışları ve görüşleri, kaynaştırmanın başarısı için büyük önem taşımaktadır. Ancak bu görevleri yerine getirilmesi için öğretmenin engelli öğrencileri benimsemesi gerekmektedir.
- 2- Normal eğitimde sınıflar, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalı ve öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
- 3-Kaynaştırma öğrencisi normal eğitim sınıflarında tüm öğrencilerle birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar.
- 4-Kaynaştırma yapılan sınıftaki normal öğrencilere, özel engellilik konusunda bilinçlendirme çalışması yapılmalıdır.
- 5-Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için kaynaştırma öğrencisine ve öğretmene, ihtiyaçlarına yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir.
- 6-Yetersizliği olan öğrencinin kaynaştırma yapıldığı sınıfın tüm öğrenci velileriyle işbirliği sağlanmalıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olabilmesi için, özel gereksinimli öğrenciler ve normal diğer öğrencilere istenen davranışları kazandırmak için öğrenci velileri ve sınıf öğretmenleri işbirliği içinde olmalıdır (Kargın, Tevhide, 2004).

Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Etkileri

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin sağlayacağı yararları ele aldığımızda, engelli öğrenciler ile normal öğrenciler etkileşimde bulunarak gelişim alanlarında ilerleme fırsatlarını bulabilmektedir. Rol model olma ya da engelli bir arkadaşına yardım etme sorumluluğu, normal çocuğun özgüveninde de olumlu kazanımlar getirecektir. Kaynaştırma/bütünleştirme hem normal öğrencinin hem de kaynaştırma öğrencisinin gelişimlerine katkıda bulunan bir eğitim modelidir. Hem normal öğrenciye hem de engelli öğrenciye sağlayacağı yararlar dikkate alınmalıdır(Darıca,1992,184).

Kaynaştırma eğitimi engelli çocuğun sadece sosyalleşmesini, kabullenilmesini sağlamamakta aynı zamanda normal çocukların toplumsal yapı içerisinde kendileri gibi olmayan bireylerinde olduğunu bilmelerini ve onların kendileri gibi eğitim alma hakları olduğunu görmelerini ve aynı zamanda sınıf ortamında arkadaş olabilmelerini sağlamaktadır(Güldü, 2010).

Kapsayıcı eğitimin etkileri dört grupta toplanabilir: engelliler, normal gelişim gösteren çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerdir.

Engelli Çocuğun Gelişimi Üzerine Etkileri

Özel gereksinimli çocuklar için düzenlenmiş ortamlarda eğitilmelerine karşın, normal akranlarıyla aynı kaynaştırma eğitimi almaları, özel gereksinimli çocuğun gelişimine daha fazla yararlı olacaktır.

Özel gereksinimli çocuğun toplum tarafından benimsenen davranışları geliştirmesi, onun toplum tarafından dışlanmamasını ve olumsuz davranışlarının azalmasını sağlar. Böylece çocuğun sosyal kabulü, uyumu ve etkileşimi artar ve çocuk engelli gruplarda değil toplumda yer alır.

Eğer özel gereksinimli çocuk tüm okul ve sınıf tarafından benimsenirse, bunu başarmaları onların gelişimleri açısından önemlidir.

Sınıf öğretmenleri, tüm öğrencilere paylaşmayı ve işbirliği içinde olmanın ne kadar önemli olduğunu öğrencilere açıklayabilir. Sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin farklı yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olabileceklerini, diğer öğrencilerin bu durumu anlamaları gerektiğini anlatmalıdır. Öğretmenler aynı zamanda çocukların doğru davranışlarını kalıcı hale getirmek için oluşan fırsatlardan yararlanmalıdır.

Normal Gelişim Gösteren Çocuğun Gelişimi Üzerine Etkileri

Uyum çalışmaları normal öğrenciler için de faydalı olmaktadır. Beden ve zihin olarak belirgin farklılıkları olan akranlarıyla geçinmeyi ve onları kabul etmeyi öğrenirler. Birçok çalışma, normal çocukların engelli çocuklara karşı tutum ve davranışlarının, onlarla düzenli olarak oynamaları halinde olumlu olduğunu göstermektedir. Normal çocuklar, belirli çocukların belirli şeyleri nasıl daha iyi yapabildiklerini görebilirler. Engellilerin de kendileri gibi farklılıklar gösterdiklerini gözlerler ve bir ortama uyum sınıfında, değişik kabiliyetleri olan bireylerin bulunduğunu görme ve öğrenme fırsatını elde etmiş olurlar.

Normal çocuk açısından uyum sağlayıp sağlamadıklarına bakıldığında; engelli çocuklarla eğitim gören çocuk, kendilerinden farklı olan olumsuz tutumlarını değiştirebilecek, bireysel farklılıkları fark edip anlayabilecek ve bu duruma uygun sosyal davranışlar geliştirebilecektir.

Normal çocuk, özel ihtiyaçları olan arkadaşları için destek ve cesaretlendirme deneyimleri yaşayarak kendi gelişim alanlarında artan bir beceri düzeyi sağlayabilir. Yine normal çocuk, özel gereksinimli arkadaşına rol model olma sorumluluğu ile özgüven kazanabilir. Özel ihtiyaçları olan arkadaşlarına bilgi aktarırken öğrendikleri pekiştirilecek ve ele alınacaktır. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için gerekli bir diğer unsur da sınıfta özel ihtiyaçları olmayan öğrencilerdir. Kaynaştırma eğitiminin belki de en güzel ve ilginç sonucu engeli olmayan öğrencilerin engeli olan öğrencileri kabul etmesidir.

Anne- Baba Üzerindeki Etkileri

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin velileri kaynaştırma uygulamalarını her aşamada desteklemek ve başarılı kılmak konusunda ön plandadır. Engelli bireylerin eğitim kurumlarında verilen eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için ebeveynlerinin çocuğun eğitimine aktif olarak katılması ve evde bu eğitimleri desteklemesi gerekmektedir. Kaynaştırma talebinin başarılı olabilmesi için kaynaştırma öğrencilerinin velileri ile gerçekleştirilebilecek etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu olaylar:

- ✓ Velilerle düzenli toplantılar yapmak
- ✓ Ebeveynler için bilgilendirici konuşmalar ve seminerler düzenlemek
- ✓ Ebeveynleri her adımda dahil etmek
- ✓ Çocuk gelişimini ebeveynlerle paylaşmak

Normal gelişim gösteren çocuğu olan çocukların ebeveynleri, kaynaştırma eğitimini öğrenci kabul etme tutumlarının, normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu sınıflara kaynaştırma öğrencisi kabul etmede çok etkili olduğunu ve çocukları normal gelişim gösteren çocukların ailelerine bilgi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma Eğitim Basamakları

Kaynaştırma yoluyla yapılan eğitimin 4 farklı uygulama şekli vardır. Özel gereksinimli öğrencinin tanılama sürecinden sonra seviyesine göre, bulunduğu çevrenin eğitim yönünden fiziki ve maddi imkânları da göz önünde bulundurularak tabi tutulacağı uygulama biçimleridir. Bu uygulama biçimlerine öğrencinin aldığı rapora göre, İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde bulunan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu karar verir. Zira yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulanması gereken öğrenciye tam zamanlı kaynaştırma eğitimi verilmesi uygun değildir.

Tam Zamanlı Kaynaştırma Uygulamaları

Özel eğitim gerektiren öğrencinin kaydı normal sınıfta yapılır. Öğrenci, tam gün düzenli sınıf eğitimi alır. Aynı sınıfın okul öncesi, ilk, orta ve yaygın eğitim kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerin ve akranlarının sosyal entegrasyonu için özel öğretim materyalleri sağlanmaktadır. Eğitim programı bireysel olarak uygulanmakta ve gerekli düzenlemeler yapılabilmektedir. Tam zamanlı öğrenciler kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam ederken, engelsiz akranları ile aynı sınıfta okurken kayıtlı oldukları okulda uygulanan müfredatı takip ederler.

Destek Eğitim Odası

Özel ihtiyaçları olan öğrenciler normal sınıfa kaydedilir; ancak öğrencinin ihtiyaç duyduğu derslerde kaynak odasındaki özel eğitimciden destek aldığı durumda olabilir. Bu durumda özel gereksinimli öğrenci eksik konular için kaynak odasında destek alacaktır. Buradaki amaç kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta yetersiz olduğu konularda eğitim alarak olası çıkacak sorunlar önlenmiş olacaktır (Batu ve Kırcaali İftar,2011: s.9).

Tersine Kaynaştırma

Engeli olmayan öğrencilere, istekleri doğrultusunda kaynaştırma uygulamaları yapan özel okullarda açılacak sınıflarda verilen eğitimidir (MEB Öğretmen Aile Rehberi). Tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren çocukların sınıflarına devam etmelerini ve gelişmemiş akranlarının sosyalleşmesine izin verecek şekilde yapılandırılmış bir ortam gerektirir. Burada normal gelişim gösteren öğrenciler özel eğitim sınıfının birer üyesi olarak bu sınıflara dahil edilmektedir. Eğitim genellikle okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir (Yazıcıoğlu, 2018).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma Uygulaması

Özel gereksinimi olan çocukların eğitimi için özel eğitim sınıfları oluşturulur. Bu öğrenciler normal akranları ile birlikte derslere ve sosyal etkinliklere katılmak zorundadırlar (Batu ve Kırcaali İftar,2011: s.9). Ülkemizde bu uygulama pek fazla uygulanmamaktadır. Ancak uygulanırsa; özel gereksinimli öğrenciye faydasının çok olacağı aşikardır. Bu durumda öğrenciler, başarılı olabileceği derslerde normal sınıfta özel gereksinimi olmayan öğrencilerle kaynaştırıldığında, en çok faydası, sosyal yönden beceri ve davranışlar kazanmasıdır.

Kaynaştırma Eğitimine İhtiyacı olan Bireyler

Zihinsel Gelişim Geriliği Olan Bireyler

Zihinsel gelişim geriliği olan bireyler için birçok tanım geliştirilmiştir. 573 Sayılı KHK'de (Kanun Hükmünde Kararname), zihinsel gelişim eksikliğinden ötürü, eğitim performansı ve sosyal uyumu olumsuz yönde hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenen çocuklar olarak tanımlanır. Normal zekâyâ sahip olan bireylerin zekâ bölümü 90-110 olarak kabul edilmekte iken zihinsel engelli bireylerin zeka bölümü 70'in altında kabul edilmektedir. Okul çağındaki nüfusun yaklaşık %2,3'ünü oluşturan bu çocukların %2'sinde hafif düzeyde zeka geriliği vardır. Bu çocuklar IQ'su 55 ile 69 arasında olan ve %85'i zihinsel engelli öğrencilerdir.

İşitme Yetersizliği olan Bireyler

“İşitme yoluyla öğrenmesi zor olan ve duyu eksikliği derecesi gelişimini negatif yönde etkilemektedir. Bazı öğrencilerde işitme kaybı çok azdır, bazılarında ise ağır derecede olabilir. Genellikle bu durum ya okul öncesi yıllarda ya da ilkokul yıllarında sınıf öğretmenlerin fark ettiği bir yetersizliktir. Bu tür çocuklar talimatlara ve işitsel uyarılara dikkatsizdirler. Bu çocukların kelime dağarcığı da düşüktür, kendilerine söyleneni tekrar etmek isterler, dinleme ve konuşma etkinliklerine katılma konusunda isteksizdirler” (Niyazibeyoğlu, 2015).

Görme Yetersizliği olan Bireyler

Görme bozukluğu “tüm düzeltmelere rağmen bireyin öğrenmesini olumsuz etkileyen görme bozukluğu” olarak tanımlanmaktadır. Bu insanlar çok az görüş görürler veya hiç görmezler. Az gören kişiler çok sık gözlerini ovuşturmak, başını sallamak, başını öne uzatmak, gözlerini daha fazla kırıştırmak gibi davranışlar sergileyebilirler. Ayrıca bu kişiler öğrenme ortamlarında ders kitaplarını gözlerine çok yakın tutabilirler, etraflarındaki nesnelere fark etmeyebilirler, sesleri dikkatle dinlemek isteyebilirler ve uzamsal kavramları öğrenmekte zorlanabilirler (Niyazibeyoğlu, 2015).

Dil ve Konuşma Güçlüğü olan Bireyler

Dil ve konuşma sorunlarına genellikle iletişim sorunları denir. Kekemelik, artikülasyon ve ses bozuklukları gibi bozukluklar konuşma bozuklukları olarak tanımlanmaktadır. Dil ve konuşma güçlüğü çeken kişiler, konuşma seslerini yanlış telaffuz edebilir, akranlarına göre daha az kelime kullanabilir ve kekeleyebilir. Ayrıca düz bir sesle veya çok hızlı/çok yavaş konuşabilirler ve kendi konuşmalarından utanabilirler. Dil ve

konuşma problemlerinin zihinsel olarak çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre ile ilgili olabileceği akılda tutulmalıdır (Niyazibeyoğlu, 2015).

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

Özel öğrenme güçlüğü olan kişilerin özellikleri; "Öğrenme sorunları, kültürel/çevresel nedenlerden kaynaklanmayan, zihinsel ve duygusal sorunları, görme-ışıtme sorunları, beceri sorunları olan ve zihinsel kapasiteleri ile okul başarıları arasında açık bir fark olan bireylerdir." Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar arasında ortak bir grubu oluşturan bu çocuklar okuma, yazma, basit kavram ve tanımları anlamada güçlükler, temel matematikte sorunlar yaşarlar (Niyazibeyoğlu, 2015).

Otistik Bireyler

Otizm spektrum bozukluğu, çocuklarda üç yaşından önce ortaya çıkan ve çocuğun sosyal etkileşimini, sözlü ve sözsüz iletişim ve akademik performansını olumsuz etkileyen bir gelişimsel bozukluktur. Otizm spektrum bozuklukları erkeklerde daha sonra ortaya çıkar. En önemli özellikleri; öğrendiklerini diğer ortamlara genelleme, diğer çocukların kolayca öğrendiği birçok beceriyi öğrenememe, soyut ifadeleri, deyimleri ve fıkraları anlamada güçlük, akranlarıyla etkileşim ve oyun kısıtlılığı, grup etkinliklerine katılma ve sözsüz iletişim becerileri, konsantrasyon ve dikkatin sürdürülmesi, bilgilerin düzenlenmesi vb. özellikler sıralanabilir (Niyazibeyoğlu, 2015).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler

Dikkat dağınıklığı "dikkati dağılmış, düşüncesiz, hiperaktif, ısrarcı ve akranlarından önemli ölçüde daha fazla" olarak tanımlanır. Davranışsal özellikler 7 yaşından önce ortaya çıkmakta ve bireyin sosyal ve akademik gelişimini olumsuz etkilemektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Yapılan birçok araştırma; Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı rollerinin eğitim sürecinde araçlardan daha etkili olduğunu vurgular. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminde, öğretmenin etkililiğine bağlı olarak durum değişmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin görüşlerinin bilinmesi bireylerin eğitiminde oldukça faydalı olacaktır. Ülkemizde özel eğitime muhtaç insanlara bakıldığında hemen hemen tüm öğretmenlerin meslek hayatlarında karşılaşacakları özel gereksinimli öğrencilerin varlığı durumun önemini ortaya koymaktadır. Şimdiye kadar yapılan araştırmalarda uygulamaya yönelik görüşleri inceleyen bir çalışma bulunmamakla birlikte öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi ve kaynaştırma ihtiyaçlarının belirlenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığından, bu çalışmada geçmişteki veya günümüzdeki durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan betimsel sorgulama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2018).

Bu araştırmanın amacı; Karaman merkez ilçe ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarının incelenmesidir. Kaynaştırma eğitimi gerçekleştiren Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin duygu ve düşüncelerini belirlemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmada;

- ✓ Öğretmenlerin yaşları ile kaynaştırma eğitimine bakış açısında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Cinsiyetleri ile kaynaştırma eğitimine bakış açısında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Mezun olduğu okul kaynaştırma eğitimine bakış açısında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Sınıfında engelli öğrenci olup olmaması ile kaynaştırma eğitimine bakış açısında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Özel Eğitim ile ilgili katıldığı eğitim ve hizmet içi eğitimle kaynaştırma eğitimine bakış açısında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Aile engelli bir birey olup olmadığıyla kaynaştırma eğitimine bakış açısında anlamlı bir fark var mıdır?

sorularına da cevap aranacak elde edilen bulgularla kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin tutumları analiz edilecektir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Karaman il merkezinde bulunan ilkokullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinden rastgele seçilerek oluşturulan örnekleme uygulanmıştır. Anket soru formu demografik bilgilerin ve kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin yer aldığı sorulardan oluşturulmuştur.

Karaman il merkezinde özel gereksinimli bireylerle çalışan sınıf öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik tutumlarını etkileyen etkenlerin belirlenmesi önleyici ve iyileştirici rehberlik çalışmalarına katkıda bulunacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Karaman merkez ilçede 2019-2020 eğitim öğretim yılında eğitim faaliyeti gösteren ilkokullarda görev yapan toplam 501 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Anket formları il merkezinde görev yapan tüm öğretmenlere dağıtılmış olup örneklem 446 sınıf öğretmeninden oluşmuştur (Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2020 Verileri).

Tablo 1. Karaman İlinde Çalışan Öğretmen Sayıları

	İL MERKEZİ	İL GENELİ
ÖĞRETMEN	501	626

Kaynak: Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mayıs 2020 Verileri (ARGE, 2020)

Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü verilerine göre il genelinde 626 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Aynı kaynaktan el de edilen bilgilere göre Karaman il merkezinde öğrenim gören kaynaştırma öğrenci sayısı ise 1285'tir.

Tablo 2. Karaman İlinde eğitim Alan Kaynaştırma Öğrenci Sayıları

	İL MERKEZİ	İL GENELİ
ÖĞRENCİ	1285	1425

Kaynak: Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Mayıs 2020 Verileri (ARGE, 2020)

Verilerin Toplanması

Amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeklerinin uygulanacağı okullar belirlenmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karaman merkez ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri için Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve bilgi formu verilmiştir. Öğretmenler formları doldurmuşlardır. Dağıtılan anket formlarından 446 tanesi değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılan, “Kişisel Bilgi Formu” ve “İçerme Görüşleri Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. 1995 yılında Antonak ve Larivee “İçerme Görüşleri Ölçeği”ni genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek Türkçe'ye Kırcaali-İftar (1998) tarafından çevrilmiştir.

Anket formunun ilk bölümünde, Kişisel bilgilerle ilgili sorular yer almıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu bölümde sınıf öğretmenlerine, yaşları, cinsiyetleri, mezun oldukları okul türü, sınıfında engelli öğrenci olup olmamasına, özel eğitim semineri alıp almamasına ve buldukları yerel bölgede engelli birey bulunup bulunmadıkları ile ilgili sorular sorulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde “Değerlendirmeye İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. 5'li Likert tipi bu ölçekte toplam 20 madde bulunmaktadır. Ölçeğin 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 18, 19 numaralı maddeleri ters çevrilmiş maddelerdir. Bu maddeler puanlanırken Kesinlikle Katılmıyorum = 1, Katılmıyorum = 2, Kararsızım = 3,

Katılıyorum = 4 ve Kesinlikle Katılıyorum = 5 şeklinde geriye doğru puanlanmıştır. Ölçekte 5 alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; 4, 5, 7, 8, 12, 14, 18, 19. Maddeler “Kapsayıcı Sınıf Kontrolü” ve 9, 15, 17. Maddelerdeki “İçeriye Karşı Görüşler” ve “Sınıf Öğretmeninin Etkinliği” ve 2. Maddedeki “Kaynaştırmanın Yararları”, 3., 13., 16., 20. maddelerde, 1. ve 6. maddelerde “Engelli öğrencilerin yeterliliği” ve “Kaynaştırmanın yararları”, 10. ve 11. maddelerde “Kaynaştırmanın olumsuz etkisi” yer almaktadır.

Ölçek puanlaması en düşük 20, en yüksek 100 şeklindedir. Yüksek puan olumsuz tutumu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sonunda elde edilen verilerin analizinde, araştırma hedefleri dikkate alınarak her bir alt amaç için uygun istatistiksel teknikler kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler, tüm analizlerde 05 anlamlılık düzeyi ile SPSS 18.00 programı kullanılarak yapıldı. Öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili görüşler ölçeğinden aldıkları puanların mezun olunan lise türü, devam edilen bölüm, aile ve/veya bulunma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal-Wallis H ve Man-Whitney U testleri uygulanmıştır. sitede.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Kişisel Bilgiler İle İlgili Sonuçlar

Tablo.3 Araştırma Grubunun Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	n	%
39 yaşa kadar	122	27,4
40-49 yaş arası	208	46,6
50 yaş ve üzeri	116	26,0
Toplam	446	100,0

Tablo 3’te araştırmacıların yaşlara göre dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmacıların 122(%27,4)’si 39 yaşa kadar, 208(%46,6)’i 40-49 yaş arası ve 116(%26,0)’i ise 50 yaş ve üzeri şeklindedir.

Tablo 4. Araştırmacıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Erkek	249	55,8
Kadın	197	44,2
Toplam	446	100,0

Tablo 4’te araştırmacıların cinsiyetlere göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; araştırmacıların 249(%55,8)’u erkek ve 197(%44,2)’si ise kadındır.

Tablo 5. Araştırmacıların Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları

Mezun Olduğu Okul	n	%
Lisans Mezunu	347	77,8
Ön Lisans Mezunu	99	22,2
Toplam	446	100,0

Tablo 5’te araştırmacıların mezun oldukları okullara göre dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmacıların 347(77,8)’i lisans mezunu iken 99(%22,2)’u ise ön lisans mezunudur.

Tablo 6. Araştırmacıların Görev Yaptığı Sınıflarda Engelli Öğrenci Olup Olmadıklarına Göre Dağılımları

Engelli Öğrenci	n	%
Evet	120	26,9
Hayır	326	73,1
Toplam	446	100,0

Tablo 6’da araştırmacıların görev yaptığı sınıfta engelli öğrencinin olup olmadığına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; araştırmacıların 120(%26,9)’sinde görev yaptığı sınıflarda engelli öğrenci varken, 326(%73,1)’sında ise görev yaptığı sınıflarda engelli öğrenci yoktur.

Tablo 7. Araştırmacıların Kaynaştırma Dersi veya Seminer Alıp Almadıklarına Göre Dağılımları

Kaynaştırma Ders veya Seminer Aldınız mı?	n	%
Evet	359	79,8
Hayır	90	20,2
Toplam	446	100,0

Tablo 7’de araştırmacıların kaynaştırma dersi veya seminer alıp almadıklarına göre dağılımları görölmektedir. Buna göre; araştırmacıların 359(%79,8)’u kaynaştırma ile ilgili ders veya seminere katılırken 90(%20,2)’ı ise katılmamıştır.

Tablo 8. Araştırmacıların Ailelerinde ve Çevresinde Engelli Birey olup Olmadıklarına Göre Dağılımları

Ailenizde veya Çevrenizde Engelli Birey Var Mı?	n	%
Evet	95	21,3
Hayır	351	78,7
Toplam	446	100,0

Tablo 8’de araştırmacıların ailelerinde veya çevrelerinde engelli birey olup olmadıklarına göre dağılımları görölmektedir. Buna göre; araştırmacıların 95(%21,3)’inin ailesinde veya çevresinde engelli birey varken 351(%78,7)’inde ise yoktur.

Sınıf Öğretmenlerinin Genel Olarak Kaynaştırma Düzeylerine Ait Sonuçlar

Bu bölümde elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Ölçek daha önce de belirtildiği gibi alt boyutlara ayrılarak farklılık düzeyleri analiz edilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Düzeylerini Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi ve Cronbach Alpha Tutarlılık Testi

	Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	Kaynaştırmanın Yararları	Engelli Öğrencilerinin Faydası	Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	Toplam
N	446	446	446	446	446	446
Mean	28,4484	9,5605	13,8430	6,8946	4,7982	63,5448
Std.Deviation	5,53524	2,31258	2,96838	1,61457	1,94407	10,14353
Kolmogorovsmirnov Z	1,923	1,860	2,361	2,933	4,501	,946
P	,001	,002	,000	,000	,000	,033

P değeri 0,05 küçük olduğu için Nonparametrik Dağılım. Nonparametrik dağılım olması münasebetiyle yapılacak olan analizler Kruskal-Wallis H ve Man-Whitney U testleri uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik katsayısı da; Alpha = ,7965 olarak saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ait bakış açıları araştırılmış ve kaynaştırma düzeyleri alt boyutları ile toplam puan ortalamaları incelenmiştir.

Tablo10. Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları İle Toplam Puan Ortalamaları

Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları	n	\bar{X}	Ss	Min	Max	Ölçekten alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puan
Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	446	28,4484	5,53524	10,00	40,00	8-40
Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	446	9,5605	2,31258	3,00	15,00	3-15
Kaynaştırmanın Yararları	446	13,8430	2,96838	6,00	24,00	5-25
Engelli Öğrencilerinin Faydası	446	6,8946	1,61457	2,00	10,00	2-10
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	446	4,7982	1,94407	2,00	10,00	2-10
Toplam	446	63,5448	10,14353	32,00	93,00	20-100

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma düzeyleri alt boyutları ile toplam puan ortalamaları incelenmiştir. İnceleme sonucunda; araştırmacıların kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından kaynaştırma sınıf kontrolü puan ortalamaları; 28,4484, sınıf öğretmenlerinin yeterliliği; 9,5605, kaynaştırmanın yararları; 13,8430, engelli öğrencilerin faydaları; 6,8946, kaynaştırmanın olumsuz etkisi; 4,7982 ve kaynaştırma toplam puanı ise 63,5448 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçekten alınabilecek değerler göz önüne alındığında, kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisinde orta düzeyin altında, sınıf öğretmenlerinin yeterliliği ve engelli öğrencilerin faydalarında orta düzeyde ve kaynaştırma sınıf kontrolünde ise orta düzeyin üzerinde kaynaştırma düzeyi toplam puanında ise orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaş Değişkenine Göre

Farklılaşma Durumu İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt değişkenine göre “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine yaş farkı durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinindedir. Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir.

Tablo 11. Kruskal-Wallis testinin sonuçları

Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları	Yaş	n	MeanRank	X2	df	p değeri	Fark
Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	39 yaşa kadar	122	224,46	,786	2	,675	Fark Yok
	40-49 yaş arası	208	218,44				
	50 yaş ve üzeri	116	231,57				
Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	39 yaşa kadar	122	226,77	,154	2	,926	Fark Yok
	40-49 yaş arası	208	221,16				
	50 yaş ve üzeri	116	224,26				
Kaynaştırmanın Yararları	39 yaşa kadar	122	197,30	7,023	2	,030	1-2 1-3
	40-49 yaş arası	208	233,07				
	50 yaş ve üzeri	116	233,89				
Engelli Öğrencilerinin Faydası	39 yaşa kadar	122	218,24	3,439	2	,179	Fark Yok
	40-49 yaş arası	208	234,80				
	50 yaş ve üzeri	116	208,77				
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	39 yaşa kadar	122	191,55	11,582	2	,003	1-2 1-3
	40-49 yaş arası	208	239,41				
	50 yaş ve üzeri	116	228,58				
Toplam	39 yaşa kadar	122	210,10	1,893	2	,388	Fark Yok
	40-49 yaş arası	208	227,07				
	50 yaş ve üzeri	116	231,19				

İnceleme sonucunda; araştırmacıların kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından yaş değişkenine göre kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkileri alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre; kaynaştırmanın yararlarında, 40-49 yaş arası olan öğretmenlerin 39 yaşa kadar olan öğretmenlere; 50 yaş ve üzeri olanların da 39 yaşa kadar olan öğretmenlere oranla daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Kaynaştırmanın olumsuz etkilerinde de 40-49 yaş arası olan öğretmenlerin 39 yaşa kadar olan öğretmenlere ve 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin de 39 yaşa kadar olan öğretmenlere oranla daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Buradan da her iki alt boyutta da yaş ilerledikçe puan yükselmektedir.

Bu araştırma bulgusunun aksine Çankaya (2010), kaynaştırma eğitimi aldığı öğretmenlik yıllarının ve deneyimlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutum ve görüşlerinde herhangi bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Ekşi 2010 yılında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları ile kıdemleri arasında bir ilişki bulamamıştır. Dalgar (2011) başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini yeniden incelemiş ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir.

Araştırmanın sonucuna uygun olarak Çulhaoğlu-İmrak (2009) çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Güner (2011) deneyimli öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kendilerini daha yeterli hissettiklerini, deneyimsiz öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitiminde daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur. Bu durum öğretmenlerin yaşlandıkça ve tecrübe kazandıkça bazı problemlerle daha kolay baş edebilmeleri ile ilgili olabilir.

Pamuk (2016) “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri” araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Ertunç (2008) konuyla ilgili yaptığı çalışmada; genç yaşta ve daha az kıdeme sahip eğitimciler öğrenmeye daha açık, yenilikçi, meraklı ve öğrenmeye isteklidir; kaynaştırma uygulamasına meslekteki kıdemli ve daha yaşlı eğitimcilerden daha olumlu baktıklarını belirlemişlerdir.

Sonuç olarak; yapılan araştırmalar yaptığımız araştırmamızın sonucuna destekler nitelikte bazı çalışmalar ise araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Çankaya, 2010; Ekşi, 2010; Dalgar 2011 araştırma sonuçlarının aksini söylemektedirler diğerleri ise Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Güner, 2011; Ertunç, 2008 ve Pamuk 2016, araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Araştırmaların sonuçlarının farklılık göstermesi, araştırmaların farklı yıllarda uygulanmasından, araştırmaların yapıldığı çevreden ve öğretmen tutumlarından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Cinsiyet Değişkenine Göre

Farklılaşma Durumu İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt değişkenine göre “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine cinsiyet farkı durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu durum Man-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 12. Man-Whitney U testinin sonuçları

Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları	Cinsiyet	n	Main Rank	Mann-Whitney U	Z	P değeri
Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	Erkek	249	210,10	21190,000	-2,473	,013
	Kadın	197	240,44			
Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	Erkek	249	215,54	22544,500	-1,479	,139
	Kadın	197	233,56			
Kaynaştırmanın Yararları	Erkek	249	225,59	24007,000	-,387	,699
	Kadın	197	220,86			
Engelli Öğrencilerinin Faydası	Erkek	249	209,80	21114,500	-2,571	,010
	Kadın	197	240,82			
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	Erkek	249	226,99	23658,500	-,664	,507
	Kadın	197	219,09			
Toplam	Erkek	249	214,11	22189,000	-1,730	,084
	Kadın	197	235,37			

İnceleme sonucunda; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından kaynaştırma sınıf kontrolü ve engelli öğrencilerin faydalarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre kadınların erkeklere oranla her iki alt boyutta da yüksek puana sahip oldukları görülmektedir.

Çankaya 2010 yılında yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi uygulamalarına daha yatkın olduklarını, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılaştığını, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi daha uygulanabilir bulduklarını ve kendilerini daha yetkin gördüklerini bulmuştur. 2010 yılında Demir ve Açar yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşüncelerinin bazı değişkenlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Araştırmalara göre kaynaştırma öğrencilerinin erkek öğretmenler tarafından daha çok kabul gördüğü tespit edilmiştir. Camadan 2012 yılında yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli bilgi düzeyi açısından erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Aker 2014 yılında yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi için cinsiyetlerine göre farklılaştığını belirlemiştir. Kız öğrencilerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu söyledi.

Bu araştırmalarda bulunan sonuçlar, mevcut araştırmanın sonucunun aksini göstermektedir. Durgun 2010 yılında yaptığı çalışmada; cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirtmiştir. Ayrıca Ekşi 2010 yılında yaptığı çalışmada aynı sonuca ulaşmıştır. Güner (2011) araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını rapor etmiştir. Demir (2014), çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuçlara bakıldığında yapılan bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeni önemli ölçüde farklılık gösterirken Çankaya, (2010); Demir ve Açar, (2010); Düşünür (2018); Camadan, (2012); Türk (2011); Aker, (2014) bazılarının da önemli ölçüde farklılık oluşturmamıştır; Durgun (2010); Ekşi, (2010); Dalgıç, (2011), Güleriyüz (2014), Demir (2014), Güner (2011). Farklı sonuçların çıkması araştırma yapılan çevrelerin ve araştırmaya katılan öğretmenlerin lokal farklılıkları olmasına bağlanabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt değişkenine göre “İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öğretmen mezun olduğu okul için bir değişiklik var mıdır?” tespit edildi. Bu sorunun yorumlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin, kaynaştırma düzeylerinin alt boyutlarının ve toplam puan ortalamalarının hangi okuldan hangi liseye gittiği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini Man-Whitney U testi ile araştırılmıştır.

Tablo 13. Man-Whitney U testinin sonuçları

Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları	Mezun Olduğu Okul	n	Main Rank	Mann-Whitney U	Z	pdeğeri
Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	Lisans	347	213,86	13833,000	-2,961	,003
	ÖnLisans	99	257,27			
Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	Lisans	347	220,36	16087,500	-,971	,332
	ÖnLisans	99	234,50			
Kaynaştırmanın Yararları	Lisans	347	222,15	16709,500	-,415	,678
	ÖnLisans	99	228,22			
Engelli Öğrencilerinin Faydası	Lisans	347	225,11	16617,000	-,504	,614
	ÖnLisans	99	217,85			
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	Lisans	347	218,31	15374,000	-1,646	,100
	ÖnLisans	99	241,71			
Toplam	Lisans	347	216,77	14839,500	-2,067	,039
	ÖnLisans	99	247,11			

İnceleme sonucunda; araştırmacıların kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından kaynaştırma sınıf kontrolü ve kaynaştırma toplam puan ortalamalarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre araştırmacıların ön lisans mezunu olanların kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından kaynaştırma sınıf kontrolü ve kaynaştırma düzeyleri toplam puan ortalamaları lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre ön lisans mezunu olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında, sınıf kontrolünün ve kaynaştırma düzeylerinin lisans mezunlarından daha iyi olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Sınıflarında Engelli Öğrenci Olup Olmama Değişkenine Göre Farklaşma Durumuna Ait Sonuçlar

İncelemenin beşinci alt değişkenine göre “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine sınıfında kaynaştırma öğrenci olup olmaması açısından bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Man-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 14. Man-Whitney U testinin sonuçları

Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları	Engelli Öğrenci	n	Main Rank	Mann-Whitney U	Z	P değeri
Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	Evet	120	220,98	19257,500	-,251	,802
	Hayır	326	224,43			
Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	Evet	120	225,15	19362,500	-,165	,869
	Hayır	326	222,89			
Kaynaştırmanın Yararları	Evet	120	234,36	18256,500	-1,086	,277
	Hayır	326	219,50			
Engelli Öğrencilerinin Faydası	Evet	120	236,36	18016,500	-1,302	,193
	Hayır	326	218,77			
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	Evet	120	240,34	70840,000	-1,730	,084
	Hayır	326	217,30			
Toplam	Evet	120	232,82	71743,000	-,927	,354
	Hayır	326	220,07			

İncelemenin ardından; Araştırmacıların dahil edilme düzeylerinin alt boyutları ve dahil edilme düzeylerinin toplam puanlarının ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Ortaya çıkan sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Pamuk 2016 yılında yaptığı çalışmada, sınıfına dahil olan öğrencinin durumuna göre önemli bir değişiklik olmadığını tespit etmiştir. Demir (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma açısından anlamlı bir fark bulamadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu araştırma alt probleminin sonuçlarının aksine Özdemir (2008) çalışmasında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha bitkin hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle kaynaştırma öğrencisi olan bazı öğretmenler kaynaştırma eğitimi hakkında olumsuz görüşlere sahipken, bazıları için fark etmemektedir. Bu farklılıkların öğretmenlerin kişisel özelliklerinden, çalıştıkları ortamdaki ve mesleki deneyimlerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Kaynaştırma Dersi veya Seminer Alıp Almadıkları Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt değişkenine göre “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine öğretmenlerin kaynaştırma dersi veya semineri alıp almadıkları açısından bir farklılık göstermekte midir? ” olarak belirlenmiştir. Man-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 15. Man-Whitney U testinin sonuçları

Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları	Ders veya seminer	n	Main Rank	Mann-Whitney U	Z	pdeğeri
Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	Evet	356	214,80	12924,000	-2,839	,005
	Hayır	90	257,90			
Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	Evet	356	209,39	10998,000	-4,636	,000
	Hayır	90	279,30			
Kaynaştırmanın Yararları	Evet	356	217,95	14043,000	-1,820	,069
	Hayır	90	245,47			
Engelli Öğrencilerinin Faydası	Evet	356	223,92	15871,000	-,139	,890
	Hayır	90	221,84			
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	Evet	356	215,91	13317,000	-2,557	,011
	Hayır	90	253,53			
Toplam	Evet	356	213,33	12401,000	-3,315	,001
	Hayır	90	263,71			

İnceleme sonucunda; araştırmacıların kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından kaynaştırma sınıf kontrolü (almayanların alanlara oranla daha yüksek), sınıf öğretmenlerinin yeterliliği (almayanların alanlara oranla daha yüksek) ve kaynaştırmanın olumsuz etkisi (almayanların alanlara oranla daha yüksek), ve kaynaştırma düzeyleri toplam puan ortalamalarında (almayanların alanlara oranla daha yüksek) kaynaştırma dersi veya semineri alıp almadıkları değişkeninde önemli bir değişiklik saptanmamıştır ($p<0,05$).

Araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmaların sonucunda kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerde kaynaştırma eğitime olumlu eğilim olduğu, bazı araştırmalarda ise kaynaştırma eğitimi alan ve almayanlar arasında her hangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın alt değişkenine göre sonucu; kaynaştırma eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi almayan sınıf öğretmenlerine göre, kaynaştırma eğitime karşı tutumlarında (Alanlar almayanlara göre olumsuzdur.) olumsuz eğilim gösterdikleri gözükmemektedir.

Pamuk'un 2016 yılında yaptığı çalışmada, kaynaştırma eğitimi ile alakalı görüşlerinde kaynaştırma eğitimi alanlar ile almayanlar arasında büyük fark görülmüştür.

Gözün ve Yıkılmış (2004 yılında yaptıkları çalışmada, kaynaştırmaya yönelik yapılan bilgilendirmelerin pozitif yönlü etkisi olduğu yönünde bulgular bulmuşlardır.

Öğretmenler, öğretmenlik hayatları boyunca kendilerini yenileyerek çalışmalarda bulunmalıdırlar. Babaoğlu ve Yılmaz'ın birlikte yaptığı 2012 yılı çalışmasında, öğretmenlerin ekseriyetinin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilimsel yayınlar incelemedikleri ve kendilerini yetiştirmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. 2010 yılında Bozarslan ve Malkoç'un yaptığı çalışmada sınıflarına özel eğitim öğrenci geldiğinde aldıkları özel eğitim yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çerezci (2015) ise sınıflarına özel eğitim öğrencisi geldiğinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için araştırma yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak yapılan çalışmalara katılanların dörtte üçü kaynaştırma ve bütünleştirme faaliyetlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre diğer araştırmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir. Yapılan değerlendirmede kaynaştırma bütünleştirme faaliyetine katılanların katılmayanlara göre olumsuz bir davranış geliştirdikleri saptanmıştır. Bu bulguya göre kaynaştırma uygulama bilgilendirme eğitimlerinin yeniden gözden geçirilerek araştırılmalıdır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Ailelerinde ve Çevresinde Engelli Birey Olup Olmadıkları Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Sonuçlar

İncelemenin 7. alt değişkenine göre “sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine öğretmenlerin ailelerinde veya çevresinde engelli birey olup olmadıkları değişkenine göre bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Man-Whitney U testiyle değerlendirilmiştir.

Tablo 16. Man-Whitney U testinin sonuçları

Kaynaştırma Düzeyleri Alt Boyutları	Engelli Birey	n	Main Rank	Mann-Whitney U	Z	P değeri
	Evet	95	214,93	15858,500	-,732	,464
Kaynaştırma Sınıf Kontrolü	Hayır	351	225,82			
Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliği	Evet	95	224,94	16536,000	-,124	,902
	Hayır	351	223,11			
Kaynaştırmanın Yararları	Evet	95	229,12	16138,500	-,482	,630
	Hayır	351	221,98			
Engelli Öğrencilerinin Faydası	Evet	95	219,83	16324,000	-,318	,750
	Hayır	351	224,49			
Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi	Evet	95	209,67	15358,500	-1,218	,223
	Hayır	351	227,24			
Toplam	Evet	95	215,23	15887,000	-,705	,481
	Hayır	351	225,74			

İnceleme sonucunda; araştırmacıların kaynaştırma düzeyleri alt boyutlarından ve kaynaştırma düzeyleri toplam puan ortalamaları açısından önemli bir değişiklik saptanmamıştır ($p>0,05$).

Buna göre ailesinde özel gereksinimli birey bulunma durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik görüş arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Pamuk 2016 yılında yaptığı çalışmada ailelerinde veya çevresinde engelli birey olup olmadıkları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Demir (2014) öğretmen görüşlerini yetersizliği olan bir yakınının olma durumuna göre yaptığı araştırmasında her hangi bir farklılık oluşmamıştır. Bu sonuçlar araştırmanın alt değişkenini destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada Karaman merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı tutumları, sınıf öğretmenlerin, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, sınıfında engelli öğrenci olup olmamasına, özel eğitim semineri alıp almamasına ve çevrelerinde engelli birey olup olmadığı değişkenlerine ilişkin sorularla ele alınmıştır.

Araştırma sonucuna göre, sınıflarında engelli öğrenci olup olmama değişkeni ve ailelerinde ve çevresinde engelli birey olup olmadıkları değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaş değişkeninde, kırklı yaşlardaki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kaynaştırma yararı ve kaynaştırmanın olumsuz etkileri alt boyutlarında yüksek puan alması birbirini nakzeden iki sonuç gibi görünmektedir. Kaynaştırma yararı alt boyutunda yüksek değerlerin çıkması öğretmenin tecrübesi ile açıklanabilirken, kaynaştırmanın olumsuz etkileri alt boyutunda değerlerin yüksek çıkması tükenmişlik sendromu göstergesi olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde cinsiyet değişkeninde, kadın öğretmenlerin sınıf kontrolü ve engelli öğrenci faydaları alt boyutunda erkek öğretmenlere göre yüksek puanda olması anlamlı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde mezun olduğu okul değişkenine göre, ön lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre kaynaştırma düzeyi alt düzeylerinde yüksek puana sahip olması anlamlı bir fark olarak bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma dersi veya semineri alıp almadıkları değişkeninde, eğitim almayanların alanlara göre daha olumlu olan yaklaşımları anlamlıdır. Daha önce yapılan araştırmaların aksine ulaşılan bu sonuç, özel eğitim alanında verilen eğitimin tam manasıyla verilemediğini düşündürmüştür.

Ön lisans mezunlarının kaynaştırma eğitimine olan olumlu yaklaşımı ve kaynaştırma eğitimi almayan öğretmenlerin özel eğitim eğitimi alan öğretmenlere nazaran daha duyarlı oluşları başka bir araştırmanın konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Akcan, E. (2013.) Genel Eğitim Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrencileri İçin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Belirlenen Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Uygulanma Düzeyinin Araştırılması, yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Basım. Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. 2009. Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma modeli geliştirme projesi. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Alver, B. Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencilerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi". Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2011 15 (1): 155-168
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. İstanbul: Morpa.
- Aral, N. (2011). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma. İstanbul: Morpa.
- Babaoğlu, Emine; Yılmaz, Şahika (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri", Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt: 18 Sayı: 2, s: 345-354
- Battal, İ. (2007), Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, E. S. (2000). "Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri", Özel Eğitim Dergisi, 2, 35-45.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45.
- Batu, E. S. 2019. Kaynaştırma ve destek özel hizmetleri. İbrahim H. Diken içinde, Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 89-107). Ankara: Pegem Akademi
- Batu, E. S. 2004. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, S., Kırcaali, G. ve Yıldız, U. (2004). "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2004, 5 (2) 33-50
- Batu, S. ve Kırcaali, G. (2011). Kaynaştırma, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S.; Çolak, A.; Odluyurt, S. (2013). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması. Ankara: Vize yayın Dağıtım, 2. Basım 375s
- Bek, H.,Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi". Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2/2,160-168
- Bilen, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2007), Özel Eğitime Giriş, (3. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005) "Entegre Eğitim" Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 6, Sayı2, 69-79
- Çolak, A.; Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). "Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2013, 14(2) 33-49

- Darıca, Nilüfer (1992),Özürü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi, I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan yayınlanmış bildiri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul,
- Demir, M. ve Açar, S. (2011). "Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri". Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:19, No:3, ss:719-732
- Diken, H. İ. (Ed.). (2010). İlköğretimde Kaynaştırma. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık
- Diken, H. İ., Sucuoğlu, B. (1999). "Sınıfında Zihinsel Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması", Özel Eğitim Dergisi, 1999, 2(3), 25-39.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2 (3), 25-39.
- Düşünür, D. A. (2018). "İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli
- Erişkin, A. Y., Kıraç, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 193, 200-213.
- Eripek, Süleyman (1998). Zihin Engelliler" ve "Duygu ve Davranış Bozukluğu Olanlar, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir,
- Eripek, S. (2004). "Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 25- 32
- Fırat, T. (2014). Farklı Eğitim Kademelerinde Görev Yapacak Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2014(18).
- Güldü, B. (2010). Sivas Örneğinde Kaynaştırma Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Sivas
- Güleryüz, B. (2014.) Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Güleryüz, Ş. O., 2009. Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güzel Özmen, R. (2003). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman. (Ed). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde (s. 59-85). Ankara: Gündüz.
- Güzel, N. (2014). Özel gereksinimli öğrenci olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği).(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004), "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi 2004, 5 (2) 65-77
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004), "İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 79-93.
- Yıkılmış A. ve E. Sazak Pınar (Ed): XIV Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Güner, N. (2011). "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi". Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:19 No:3, ss:691-708
- Güven, Y. (2003). "Farklı Gelişen Çocuklar", Özel Eğitime Giriş. Edit: A. Kulaksızoğlu, Epsilon Yayıncılık, 57-80, İstanbul.

- Güzel Özmen, R. (2003), "Kaynaştırma Ortamında Eğitimsel Düzenlemeler", A. Ataman (Editör), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, (s.51-83). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum, Algı, İletişim. Beykent Üniversitesi Yayınları, No: 69, İstanbul.
- Kuzu, S. (2011). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı, Konya
- Kılıç, A.F. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişimindeki etkinliği. Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Kargın, Tevhide, Özel Eğitim Dergisi,2004,say:5 (2):1-13,
- Kargın, T. ve Sucuoğlu, B. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Morpa.
- Kırcaali-iftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. Eğitim ve Bilim, 16, 45-50
- Kırcaali-İftar, Gönül (1998),Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:561,Eskişehir,
- MEB. (2010). Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. 07 Temmuz 2018 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013). 0-36 ay çocukları için eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (EBADER). Ankara: MEB Yayınları.
- MEM. (2020) Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri
- Metin, N. (1997). Anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların anne babalarının normal ve özürlü çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi,5. Mithat Enç Özel Eğitim Günleri, Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları, Ankara,
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. E. Nilgün Metin. (Ed.), Özel gereksinimli çocuklar içinde (s. 373-402). Ankara: Maya Akademi.
- Nizamoğlu, N. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Konusundaki Yeterlilikleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Odluyurt, S. (2008). Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi yayınları, Eskişehir.
- Orel, A. , Töret, G. ve Zerey, Z. (2004). "Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 5(1), 23-33.
- Önder, M. (2007) Sınıf Öğretmenlerini Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri Sınıf İçinde Yaptıkları Eğitimsel Uyarlamalarının Belirlenmesi, yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Özmen, İ. (2010) İzmir ilinde Kaynaştırma Öğrenciler ile Çalışan Okul öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Özyürek, M. (2006). Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Özdemir, N. 2008. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Kocatepe
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). "Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203.
- Seçer, F. (2011) Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Arası Öz yeterlik İnançları İle Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Güncellenmesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, Konya.
- Sezer, F. (2012). Engelli Bireylere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Önleyici Rehberlik Çalışması; Deneysel Bir Uygulama. e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 7, Number: 1. 16-26.
- Sucuoğlu, B. (2006), Etkili Kaynaştırma Uygulamaları, Ekinoks Yayınları, Ankara,
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). "Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi." Özel Eğitim Dergisi 6.1: 41-57.
- Sucuoğlu B. ve Hatice Bakkaloğlu (2016), Okul öncesinde kaynaştırma, Kök yayınları, Ankara, Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. Özel Eğitim Dergisi, 2 (2), 25-43.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., Özokçu, O. (2004), "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi", A. Ü. E. B. F. Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 51-65.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). "Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2010,11(1) 19-37
- Sucuoğlu, B.ve Kargın, T. (2014).İlköğretim 'de Kaynaştırma Uygulamaları, Ankara: Kök yayıncılık.
- Sucuoğlu, B.ve Bayraklı, H. (2017).Okul Öncesinde Kaynaştırma, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Sünbül, A. M., Sargın, N. (2002). "Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (Çeşitli Değişkenler Açısından) İncelenmesi". XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler Yaklaşımlar Stratejiler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.
- Şahbaz, Ü. (1997), Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutumlarının Değişmesinin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahin, H., ve Bekir, H. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (3), 767-779.
- Şahin, F.,&Güldenöglü, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 214239.
- Şahin, A. (2010). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin, Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı (Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri),Ankara.
- Tıraş, Z. (2000), Ayrıştırma ve Kaynaştırma Eğitimindeki Eğitilebilir Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Uyum ve Akademik Beceri Açısından Karşılaştırılması, Ankara:
- Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Temir, D. (2002), Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. T.O.Vakfi, (2010) Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu.

Tohum Otizm Vakfı. (2011). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu. (Çevrimiçi) http://www.tohumotizm.org.tr/pdf/Egitimin_Durumu.pdf 15/02/2012.

Uysal, A. (2004). "Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri". Ahmet Konrot (Ed): Özel Eğitimden Yansımalar, Kök Yayıncılık, Ankara.

Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of EducationFaculty*, 17(2), 431-455.

Yıkılmış, A. Bahar, M. (2002). "Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Kaynaştırma Becerilerini Gerçekleştirme Durumlarının Saptanması", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (3), Haziran

Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine Kaynaştırma Modeli ve Uygulama Örnekleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4(1):39-48

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, SBE Dergisi*



Ortaokul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısından Değerlendirilmesi *

Examining The Communication Competencies Of Secondary School Principals From The Perspective Of Teachers and Directors

ÖZET

Bu çalışmada ortaokul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmen ve yönetici bakış açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun ili Asarcık ve Kavak ilçelerinde ortaokullarda müdürlük görevinde bulunan 9 müdür ve ortaokullarda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinde olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması yapılarak araştırmanın amacına uygunluğu ve soruların cevaplanabilirliği test edilmiştir. Araştırmaların gerçekleştirilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya katılacak olan okul müdürü ve öğretmenlerle iletişime geçilip randevular oluşturulmuştur. Görüşmeler 20 ile 25 dk aralığında gerçekleşmiştir. Araştırmada, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri, iletişimden beklentileri, okul müdürlerinin iletişimi geliştirmek için yaptığı çalışmalar, okul müdürleri ile iletişim sürecinde yaşanan problemler ve çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, katılımcı görüşlerinin doğrudan aktarıldığı ve sebep sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirildiği analiz tekniğidir. İçerik analizi ise, birbirine benzeyen verilerin tespit edilip ortak tema oluşturularak anlaşılır bir şekilde açıklamaya dayalıdır. Çalışmanın sonucunda; iş aksatma/ tembellik sorumluluktan kaçınma, dolaylı ifade, gecikmiş geri bildirim, yanlış anlama, düşünce çatışması, dinleme ve ifade eksikliği, ani çıkışlar, itirazlara olumsuz tepki, çıkar odaklı anlayışların iletişimi olumsuz etkilediğine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Ortaokul, Okul Müdürü

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the communication competencies of secondary school principals from the perspectives of teachers and administrators. The sample of the study consists of 9 principals working as principals in secondary schools in Asarcık and Kavak districts of Samsun province and 10 teachers working in secondary schools. The research was designed in phenomenology design in qualitative research methods. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The interview form was piloted to test its suitability for the purpose of the research and the answerability of the questions. Necessary permissions were obtained from Samsun Provincial Directorate of National Education for the realization of the research. School principals and teachers who would participate in the study were contacted and appointments were made. The interviews lasted between 20 and 25 minutes. In the study, according to the opinions of school principals and teachers, it was tried to determine the communication skills of school principals, their expectations from communication, the studies carried out by school principals to improve communication, the problems experienced in the communication process with school principals and their solution suggestions. Descriptive content analysis method was used to analyze the data obtained using the interview form. Descriptive analysis is an analysis technique in which the views of the participants are directly conveyed and evaluated in a cause and effect relationship. Content analysis, on the other hand, is based on identifying data that are similar to each other and explaining them in an understandable way by creating a common theme. As a result of the study, it was found that work disruption / laziness, avoiding responsibility, indirect expression, delayed feedback, misunderstanding, conflict of thought, lack of listening and expression, sudden outbursts, negative reaction to objections, interest-oriented understandings negatively affect communication.

Keywords: Communication, Middle School, School Principal

GİRİŞ

Sözlük anlamı olarak iletişim; Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim (TDK, 2023). Bu açıdan bakıldığında iletişim, insanlar arasındaki ilişkilerin en temel unsurlarındandır. Biyolojik sistemler açısından kan dolaşımı nasıl önemliyse, eğitim örgütleri içinde iletişim o kadar hayati öneme sahiptir. Kurumların yapısını oluşturan unsurlar ve paydaşlar arasındaki bağ iletişim sayesinde kurulur ve gelişir (Tutar ve Yılmaz, 2013). Bilgiyi toplama ve gerekli aktarımların sağlanmasında araç olarak kullanılan iletişimin örgütler için ayrı bir önemi olduğu açıktır. Örgütler yapısındaki çalışmaların ve paydaşlar arasındaki uyumun temelini iletişim sağlamaktadır (Onay, Süslü, ve Kılıcı, 2011). Okullarında başarı grafiklerindeki önemli etkenlerden birisi iletişimdir. Bu iletişimin

* Bu makale “Ortaokul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden türetilmiştir.

¹ Okul Müdürü Uzm. Öğretmen, MEB, Asarcık Yatılı Bölge Ortaokulu, Samsun, Türkiye

² Müdür Yard. Uzm. Öğretmen, MEB, Musaağa İlkokulu, Samsun, Türkiye

Ayten Çeltikli ¹ 
Sebahattin Karakaş ² 

How to Cite This Article
Çeltikli, A. & Karakaş, S. (2023). “Ortaokul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısından Değerlendirilmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3725-3741. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70509>

Arrival: 06 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

verimli bir şekilde sağlanmasında da öncelikli olarak sorumluluğu yöneticiler üstlenmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin kişilik özellikleri arasında olan iletişim yeterliği, okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve paydaşların davranışlarını şekillendirmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ve liderlik özellikleri, çalışanların görev bilincini, motivasyonlarını, okula olan yaklaşımlarını ve çalışma verimliliklerini etkilemektedir. Bunun yanında örgüt içi iletişim, iş performansı ve çalışanların duyu durumlarını da doğrudan etkilemektedir (Karaçor ve Şahin, 2004).

Okul yöneticilerinin iletişim konusundaki yeterliği kişiden kişiye ve duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Gönderilen iletinin kaynağı ile alıcısı, becerilerin düzeyine ilişkin aynı kaniya sahip olmayabilir. Okul müdürü iletişim adına tüm gereklilikleri yerine getirdiğini ve kendisinin bu konuda yeterli olduğunu düşünürken, iletişimin karşı tarafı yani alıcı olan öğretmenler oluşturulan bu iletişimin yeterince etkili olmadığını düşünebilir. Bunun yanı sıra iletişimi engelleyen bir takım engellerinde olduğunu ileri sürebilirler. Okul müdürleri, öğretmenlerin iletişim sürecine dair kendilerinden beklentilerini ilettilerine, iletişim kanallarına, ya da geribildirimlerine yansıtılabildikleri ölçüde iletişim yönünden olumlu ilişkiler kurabilen kişiler olarak algılanırlar. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürleri ile olan iletişimdeki beklentilerinin belirgin bir şekilde ortaya konulması önemlidir (Öner, 2019). Okul müdürlerinin iletişim etkin kullanması sadece bireysel yeterlikleri ile açıklamak mümkün değildir. Öğretmenlerin ya da diğer muhataplarında iletişim sürecine dair bazı yeterliklere sahip olması, iletişime dair beklenti ve görüşlerinin bilinmesi önemli bir konudur.

Okullarda, öğretmen ve diğer görevlilerin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirebilmeleri için kontrol sisteminin varlığı önemlidir. Bu sistemin verimli bir şekilde kurulmasında okul müdürlerinin dinleme ve empati becerilerinin gerekli düzeyde gelişmiş olması gereklidir. Okulların etkili bir performans ortaya koymasında, yöneticilerinin bütün paydaşları belirlenen hedefler doğrultusunda motive edebilmesiyle mümkündür (Söğüt, 2022). Okul müdürlerinin, iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri, duyu ve düşüncelerini net, açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilme durumları, muhataplarını dinleme konusunda ortaya koyduğu performans, bilgi aktarımında üstlendiği aracılık görevi, deneyim ve tecrübelerini dayatma mantığı yerine uygun bir dille aydınlatma amacıyla aktarabilmeleri çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin gerekli düzeyde gelişim göstermesinin yanı sıra sosyal ilişkiler kurabilme adına sosyal yönlerinin de gelişmiş olması önemlidir. Okul müdürlerinin mesleki deneyim ve tecrübesinden ziyade insani ilişki ve iletişim becerileri gelişmişlik düzeyi iyi bir yönetici olmanın ön koşullarındandır. Bu bağlamda okul müdürlerinin iletişim beceri düzeylerinin öğretmen ve yönetici gözüyle değerlendirilip incelenmesi çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı Samsun ili Asarcık ve Kavak ilçelerinde ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin yine bu okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici bakış açısına göre incelemek ve ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul müdürlerinin iletişim becerilerinin ne düzeyde olduğu; öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların bu iletişim düzeyinden olumlu ya da olumsuz olarak ne derece etkilendiğini ortaya koymaktır. İletişim yeterliği konusunda yöneticilere geri dönüt sağlayabilmek, yöneticilerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine ve eksikliklerini görebilmelerine ışık tutabilmek çalışmanın amaçlarındandır.

Eğitim kurumlarının buldukları toplumların nitelikli insan gücü ve eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında önemli sorumlulukları vardır. Bu kurumlarda gerçekleştirilecek olan faaliyetlerin kaliteli ve verimli olması, okulun paydaşları arasında kurulan iletişimin niteliği ile yakından ilgilidir. Okul yöneticileri bu iletişimin kurulmasında niteliğinin belirlenmesinde kilit role sahiptirler. Dolayısı ile toplumların gerek nitelikli insan ihtiyacının karşılanması gerekse eğitim ihtiyacının giderilmesi hususunda okul müdürlerine önemli misyonlar yüklenmektedir. Özellikle de okul iklimini iyi yönetebilen bir yönetici toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamada oldukça başarılıdır (Çınar, 2010). Okul müdürlerinin toplumların ve bireylerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak okulun hedeflerini arzu edilen düzeyde gerçekleştirebilmesi sağlıklı ve etkili bir iletişim sistemi geliştirebilmesine bağlıdır. Bu nedenle okul müdürlerinin sahip olduğu iletişim becerileri önem teşkil etmektedir.

Okulların hedeflerine ulaşabilmesi, örgütsel varlığın sürdürülebilmesi ve paydaşlar arasında etkili ve sağlıklı bir etkileşim sisteminin oluşabilmesinde iletişimin temel araçlardan biri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Okul müdürlerinin bu iletişim sistemini sağlıklı bir şekilde kurabilmesi öncelikle kendisinin iletişim konusunda gerekli yeterliğe sahip olmasını gerektirmektedir. Kurum içi iletişimin güçlü ve güvenilir bir şekilde temin edildiği ortamlarda başarıda beraberinde gelecektir. Bu bağlamda kurum içi iletişim kanallarının etkili ve verimli kullanılması bireylerin iletişim konusunda eksiklik ya da yanlış algılarının ortaya çıkarılması iletişim kaynaklı sorunların giderilmesinde önemli bir adım olacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İletişim karmaşık bağlar aracılığı ile insanların kendi aralarında bağ kurmalarını sağlar. Sadece iletilerin basit bir şekilde iletilip alınması olarak değerlendirmek doğru değildir (Miller, 2012, akt. Öner, 2019). İletişim; insanların yaşadıkları çevre ve dünya ile bağlar kurmasını sağlayan aynı zamanda sosyal yaşantılarını sürdürebilmeleri için gerekli olan oldukça önemli bir araçtır. Teknik olarak iletişim insanlar arasındaki bilgi aktarımı, duygu düşünce ve görüş paylaşımı, gönderici, alıcı, kanal ve geri bildirimden oluşan bir sistemdir. Alıcı ve vericinin alma ve verme düzeni esasına dayanmaktadır (Lunenburg, 2010, akt. Öner, 2019). Topluluk halinde yaşayan ve sosyal bir varlık olan insanın bu düzen yolu ile çevresindekilerle etkileşime geçmemesi imkânsızdır. Konuşmamak, göz teması kurmak, başını yana çevirmek gibi insanların yaptığı her bir davranış belirli bir anlam bütünlüğü içerisinde karşı tarafa çeşitli mesajlar verir. Bu nedenle insanlar iletişim temelli sosyal ilişkiler kurarak, yaşadıkları sosyal çevreyi anlamlandırır ve hareketlerini bu bağlamda şekillendirir ve yönlendirir (Aksoy, 2005)

İletişim İnsanların, toplumların, örgütlerin ya da kurumların, bilgi alışverişi, kendini ifade etme, motive etmek ya da etkilemek gibi amaçlarla kurduğu bilgi aktarım sürecini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında iletişimin kişiler arası etkileşimi, toplumları ve örgütleri yaratan aynı zamanda bir arada tutan harç fonksiyonu mevcuttur (Ertekin, 2017). İnsanları bir araya getirmede, toplumlar ve örgütler için son derece kritik öneme sahip olmada bu kadar etkili olan iletişimin oldukça önemli görevlerinin olduğu açıktır.

İletişimi en çok ve aktif olarak kullanan insanlar açısından değerlendirecek olursak, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinin, toplumsallaşmasının ve muhataplarını anlamasının anahtarı olarak düşünmek yerindedir. Bir başka deyişle iletişim, bireyi sadece yaşayan ve tüketen bir varlık olmaktan çıkararak onu toplumsal anlamda aktif bir varlığa dönüştüren unsurdur (Karaçor ve Şahin, 2004, s. 99).

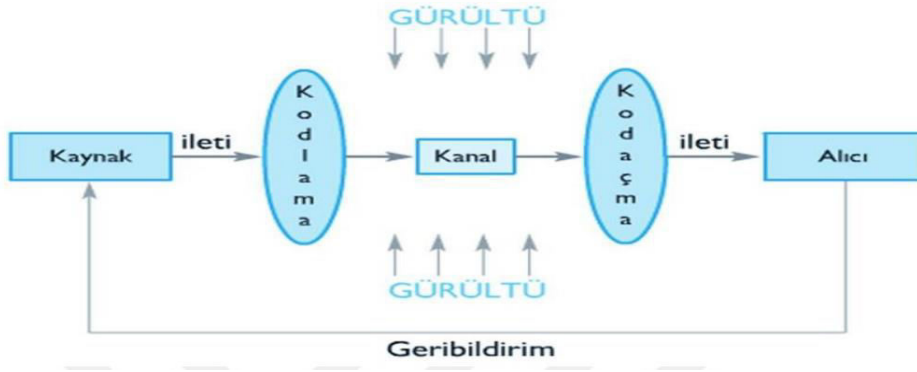
Günümüz getirileri düşünüldüğünde ise artık iletişimin, sadece bireylerin sözlü ve yazılı olarak etkileşmelerinin, kendilerini ifade etmelerinin birbirlerinden haber almalarının vb. ötesine geçtiği, hatta iletişimin bu asıl işlevlerinin dahi giderek basitleştiği görülmektedir. Çünkü iletişim, teknolojik gelişmelerin hızlı ve etkili olduğu dünyamızda, bireylerin üretkenliğini arttırmakta, birbirlerine yakınlaştırmakta ve böylelikle de birbirlerini tanımak adına farklı unsurların ortaya çıkarılmasına imkân sağlamaktadır. Artık iletişim, sadece ifade etmeyi ve anlaşılmayı değil, tasarlamayı, üretmeyi, eleştirmeyi, geliştirmeyi, psikolojik anlamda bir ruhsal yansımayı ve insan zihni ile ruhunun derinliklerinin dışa vurması olarak ifade etmektedir (Barutçu ve Haşiloğlu, 2010, s. 6-7).

Mağara duvarlarına çizilen resimlerle insanların birbirlerine bir şeyler ifade etmeleri ile başlayan sözlü iletişim, dil bilimindeki gelişmelerle herkesin kendi dilinde kendisini ifade etmesine dek uzana süreçte çok farklı aşamalardan geçmiştir. Şekilsel anlamda ifade ile başlayan süreç sözlü olarak gelişimini sürdürmüş ve mevcut, modern dönemde artık teknolojik araçların sunmuş olduğu sınırsız olanaklarla bir iletişim sisteminin oluşturulmasına çalışılmaktadır. Bu şekilde iletişim, biçimi farklılık gösterse bile ifade ettiği anlam ve oluşturmak istediği etki açısından birleştirici-uzaklaştırıcı, yapıcı-tartışma odaklı, anlamlı ve karmaşık bir ilişkinin var olmasına olanak yaratan araç olmaktadır (Yüksel, 2005). Değişim ve gelişimin hız olarak ivme kazandığı günümüzde de iletişim aynı hızda kendisini geliştirmeye devam etmektedir.

Her ne kadar insan hayatının vazgeçilemez bir parçası olsa da, artık yalnızca fiziksel birliktelik temeline dayanmamaktadır. İnteraktif ortama taşınan ve bireylerin birbirlerini görmelerine bile gerek kalmadan semboller, imgeler ve yazılar aracılığı ile gerçekleştirilmeye doğru evirilmektedir. Teknoloji görüntülü olarak iletişim imkânı sunmuş olsa da giderek iletişimin fiziksel olmaktan çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Farklı bir söylemle yan yana gelerek kurulan iletişimden ziyade, insanlar artık kendi duygu ve düşüncelerini gizleyebileceği bir iletişim tarzını benimsemektedirler (Ceylan, 2014).

İletişim Öğeleri

İletişim bir iletinin kaynaktan çıktığı şekilde anlaşılır ve güvenli olarak alıcılara iletilmesi ile gerçekleşmektedir. İletini kaynak tarafından alıcıya iletilmesi denilebilir kısaca. İletişim için her zaman en az iki kişi gönderici ve alıcı gereklidir. Bireylerin tek başına iletim geliştirmeleri mümkün değildir. İletişimin tamamlanabilmesi için iletinin alıcıya ulaşması gerekmektedir (Davis, 1977, akt: Küçük Güngörmez, 2020). Daha kapsamlı bir şekilde iletişim süreci bir kaynaktan çıkan iletinin alıcıya ulaşması ve alıcının geribildirimini kaynağa ulaşması olarak ifade edilebilir (Özdemir, Sezgin, ve Kılıç, 2015). İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için kaynaktan çıkan iletinin amacına uygun gerekli duygu ve düşüncelerin eksiklik olmadan karşı tarafa ulaşması gerekir. Bu süreçte üç önemli unsur sağlıklı iletişimin temelini oluşturmaktadır. Bunlar; kaliteli bir kaynak, anlamlı bir ileti ve iletiyi anlamlandırabilen bir alıcıdır (Yılmaz, 2015). İletişim süreci; kaynak, kodlama, mesaj, kanal, alıcı, geri bildirim ve gürültü aşamalarından oluşur.



Şekil 1: İletişim şeması süreci
Kaynak: (MEGEP, 2015)

İletişim sürecinin başladığı insan ya da insan topluluklarını mesajı oluşturan öge kaynaktır. Kaynak; duygu düşünce ve olayları zihin süzgecinden geçirip kelimelere, sayılara, şekillere ve sembollere çevirir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008). İletişim sisteminin ilk basamağıdır. Alıcıya iletmek istenen mesajın düşüncenin oluşmasıdır. Etkili bir iletişimin sağlanabilmesi için kaynağın gerekli donanıma sahip olması gereklidir (Ertürk, 2013). Bireylerin kendilerine iletilen iletileri değerlendirdikleri ve kendilerince kodlama yaptıkları iletişimin ikinci aşaması kodlamadır (Cesur, 2009). Kodlama, iletişim sürecinde gönderici tarafından iletilen mesajın sembollere veya işaretlere çevrilmesi ile oluşan aşamadır. Bu anlamda kaynağın, kodlamayı iyi yapması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, kaynağın mesajı alıcıya iletirken alıcının anlayabileceği veya tanıyabileceği sembol ve işaretleri kullanmalıdır. Kaynak, kodlama yaparken zihninde tasarladığı fikirleri alıcının anlayabileceği veya çözebileceği bir şekilde sembollerle kodlayarak alıcıya gönderir (Torbacıoğlu, 2007). İletişim sürecinin üçüncü aşamasında mesaj yer almaktadır. Kaynağın kodladığı mesajın alıcıya iletilmesidir. Mesaj kaynak tarafından kodlanarak oluşturulmuş fiziki bir ürün olarak değerlendirilebilir. Başka bir söylemle yazılan, konuşulan, sözcükler, resimler, mimikler mesaj olarak adlandırılır (Eren, 2004). Kanal, kaynaktan alıcıya doğru iletilen mesajın takip ettiği yolu ifade etmektedir. İletişim sürecinin düzenli olmasına denilmektedir (Ertürk, 2013). Kaynak tarafından iletilen mesajın hedefi olan yerdir ve kodlanmış olan iletinin çözüm noktasıdır. İletişim sağlıklı ve verimli olması mesajın alıcı tarafından doğru yorumlanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Başarılı iletişimin tamamlanabilmesi alıcının mesajı doğru yorumlayıp kaynağa amacına uygun dönütler sağlayabilmesiyle mümkündür (Cesur, 2009). Dönüt; kaynağın gönderdiği iletinin alıcıda oluşturduğu doğru ve yanlış anlaşılmalara gösterildiği yoldur. Kısaca alıcının, kaynağın gönderdiği mesaja geri dönüt şeklinde verdiği cevap olarak ifade edilebilir (Gürses, 2006). Gürültü, iletişimin doğruluğunu ve güvenilirliğini eksiltten bir faktördür. Kaynak bir mesajı kodlama ya da iletmeye sürecinde yeterli değilse gürültü faktörü devreye girer. Diğer yandan anlam anlaşılacak şekilde ifadelerle açıklanmıyorsa kodlama aşamasında gürültü ortaya çıkar. Kanalda da mesajın iletilmesinde engel olacak bazı durumlar yaşanabilir. Bu durumlar kanalda gürültüye neden olmaktadır (Eren, 2004).

Okulda İletişim

İletişim süreç yapısı olarak çift yönlü bir yapıya sahip olsa da Türk Eğitim Sistemi üstten asta doğru ilerleyen bir hiyerarşik düzene tabidir. Konum itibarı ile üstte bulunandan astlara doğru emir yolu ile ilerleyen aslardan sadece öneri düzeyinde karşılık bulan bir yapı mevcuttur (Gürses, 2006). Eğitim kurumlarının toplumsal tarafı diğer kurumlara göre biraz daha fazladır. Çünkü eğitim örgütlerinin bütün paydaşları öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve diğer çalışanlar insandır (İlgar, 2011). İletişim faktöründe insan unsuru ön plana çıktığından okullarda birey etkileşimi daha fazladır. Okullarda informal ilişkilerin çok daha sağlam olarak kurulduğu yerlerdir (Başar, 1998).

Okul müdürleri okula yön veren, yol gösteren liderlerdir. Okul müdürleri merkezi karar alma tutumu yerine, karar alma aşamasında görev yaptığı okul yapısını dikkate alarak çalışmalar yürütmeli ve yönetmelidir. Okul temelli karar alma sürecinin uzlaşmaya dönük olması, okul müdürlerinin iletişim yeterliği konusunda kendisini geliştirmesi önemlidir. Okulu hedeflerine ulaştıracak çalışmaların sağlıklı yürütülebilmesinde kurulan iletişimin önemli bir etkisi mevcuttur. Okul müdürünün iletişim olarak etkililik düzeyi okuldaki öğretmen ve diğer personelin iş performansı ve motivasyonunu önemli ölçüde arttıracaktır. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerle düzenli ve sağlıklı iletişimi okulu amaçlarına ulaşma konusunda ivmelendirecektir (Izgar, 2011). Bu açıdan konuya yaklaşıldığında okulda demokratik bir havanın yaratılmasında okul müdürlerinin etkili iletişim düzeyleri belirleyici rol oynamaktadır. Okulun başarı noktasında ilerlemesi okul müdürünün öğretmenlere okulun amaçları konusunda doğru açıklamaları yapmasıyla mümkündür (Çetinkanat ve Sağnak,

2010). Başka bir ifadeyle müdürlerin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer topluluk üyeleri ile geliştirdiği iletişim karmaşık bir boyut içermektedir. Okul müdürlerinin temel hedeflerinden biri, mümkün olan en ideal öğrenme koşullarını öğrencilere sunmaktır. Bu amaca ulaşmada öğretmenler en önemli unsurlardır. Bu nedenle okul müdürü uygun öğrenme sonuçlarına ulaşabilmek adına öğretmenler ile ilişkilerine güvenmelidir. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişki örgütsel ve bireysel olmak üzere iki boyutludur. Kişisel ilişkinin örgütsel ilişkiyi güçlendirdiğini ve dolayısıyla her iki boyutun da yeterli özeni ve karşılıklı gelişimi gerektirmektedir (Reineking, 2007, akt: Küçük Güngörmez, 2020).

Okul Müdürlerinin İletişim Yeterlikleri

Bir davranış ortaya koyma konusunda bireylerin sahip olduğu bilgi beceri tutum ve yaklaşımlara yeterli denilmektedir (Töremen ve Kolay, 2003). Okul müdürlerinin yeterlikleri, okulu amaçlarına ulaştırmak için sahip olduğu bilgi, beceri ve ortaya koymuş olduğu performans şeklinde nitelendirilebiliriz. Fakat bu özellikler yöneticinin kişilik ve yönetim algısına göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu açıdan konuya yaklaşırsak yöneticilerin yeterliklerinin de farklılaştığı görülmektedir. Klasik yönetim algısında kurumların yapısal özellikleri önemsendiği için, bu yönetim algısına sahip bireylerin teknik ve örgütsel yeterlik konusunda bilgi ve becerileri ön plana çıkmaktadır. Neo-klasik teoriler açısından ise, örgütsel hedeflerin gerçekleşmesinde yöneticilerin sosyal ve psikolojik yeterlikleri önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra insan ilişkileri konusundaki yeterliklerde önemli görülmektedir (Bursalıoğlu, 2003).

Yöneticilik yeterliklerini Katz (1956) teknik, örgütsel ve insani yeterlilik olarak üçe ayırmıştır (Akt: Bursalıoğlu, 1981). Bunlar şu şekildedir: teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterliklerdir.

Teknik yeterlik, işlem uzmanlığı ve öğretim yöntem ve teknikleri boyutlarını ifade etmektedir. Bireylerin uzman oldukları alan ile ilgili bilgilerdir ve somut olarak ortaya yapabileceği çalışmaları kapsamaktadır. Bu yeterlik alanına muhasebe, bilişim, inşaat gibi alanlarda yapılan çalışmalar örnek olarak verilebilir. İnsancıl yeterlikler, etkileşim halinde bulunan bireyleri ve ya toplulukları anlama ve onları motive edebilme yeterlikleridir. Bireysel farklılıklara göre yaklaşım, verimli ve ortak amaçlar dahilinde çalışmalara yürütebilme, bireyler hakkında öngörülebilir bulunabilme, inanç ve tutum gibi kavramların kullanış yöntemleri ve bunların sınırlarını anlayabilme olarak anlatmak mümkündür. İnsancıl yeterlik, yöneticinin bireysel ya da grup olarak diğer kişilerle çalışabilme yeteneğidir. Kavramsal yeterlikler, Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütün gören tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal olarak değerlendirebilme yeteneğidir (Açıkgöz, 1994).

Örgütlerin başarılı performans sergilemeleri, oluşturulmuş hedeflerine varma konusundaki gayretleri üzerinde insani ilişkileri gelişmiş ve etkili iletişim yeterliklerine sahip yöneticilerin önemli rol oynadıkları görülmektedir (Güçlü, 2017). Bütün kurumlarda olduğu gibi okullarda da okul müdürlerinin başarılı performans sergilemesi, öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla iyi iletişim geliştirip onları etkileyerek okulun amaçları doğrultusunda yönlendirebilmesine bağlıdır. Kurumdaki paydaşların ortaya konan amaçlar doğrultusunda yönlendirilebiliyor olması okul müdürünün bazı yeterlikler konusunda kendisini geliştirdiğini göstermektedir (Şimşek, 2002). Okul müdürlerini sahip oldukları teknik ve örgütsel yeterlikleri kadar insani yeterlikleri de okulun etkili ve sağlıklı işleyişinde önemli görülmektedir. Bundan dolayı okul müdürlerinin, okul üyeleri ile olan ilişkileri ve iletişimleri okulun yapısında etkili olmaktadır.

Okul yöneticilerini, mesleki topluluklar ile kurmuş olduğu iletişim dilinin eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı bir biçimde sürdürülmesinde etkili olması olasıdır. Dolayısıyla okullarda müdürlerin kullanmış olduğu iletişim dili önemli görülmektedir. Okul müdürlerin iletişim dili, sergileyeceği yönetim anlayışının demokratik ve otokratik olmasında etkilidir. Bu bağlamda okul müdürü başta öğretmen olmak üzere, veli, öğrenci ve baskı grupları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, sosyal bir örgüt özelliği taşıyan okulların toplumsal sorumluluklarını yerine getirmede ve öğrenci akademik başarısındaki rollerini etkili bir biçimde gerçekleştirmelerinde okul müdürünün sahip olduğu iletişim yeterliklerini kullanabilmesi etkili olmaktadır. Bu bakımdan okul müdürlerinin empati, sosyal rahatlık ve destekleme gibi iletişim yeterlikleri bulunmaktadır (Küçük Güngörmez, 2020).

Empati kurma yeterliği

Empati kurma yeterliği, kişinin bir etkileşim esnasında, kendini karşısındaki insanın yerine koyarak durum ve olaylara onun gözünden bakabilmeyi, düşünmeyi ve duygularını doğru anlamaya çalışmaları ve duyarlı davranmalarını tanımlamaktadır (Pala, 2008, s. 14). Bir diğer söylemle empati kurma becerisi, bireyin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve böylelikle daha anlayışlı bir davranış içerisinde

olmasını sağlayan duygusal zekâ yetisi olarak tanımlanmaktadır. Bu yeteneğini doğru şekilde kullanabilen yöneticiler bu kapsamda, iyi birer dinleyici olmalarının yanı sıra karşısındakinin ifade etmekte zorlandığı duygularını da algılayabilmektedir (Katman, 2010).

Sosyal rahatlık yeterliği

İnsanlar vakitlerinin büyük bir bölümünü etrafındakilerle etkileşim kurarak sosyal ilişkiler ve ortamlar oluşturarak, arkadaş, aile ve akrabaları ile iletişim sağlayarak geçirir. İnsanın olduğu her çevrede muhakkak örgütler oluşmuştur. Örgütler açısından da insanların sosyal ilişkiler kurması olasıdır. Eğitim kurumlarında insan ilişkileri yönetim adına önemli bir noktadır. Zira eğitim sisteminin en önemli öğeleri olarak müdür, öğretmen, öğrenci ve veli gelmektedir. Bu anlamda okuldaki bu öğelerin birbirleriyle yapacakları etkinlikler ve iş birlikleri okuldaki eğitimin kalitesini üzerinde de etkili olacaktır. Okul müdürünün öğretmen ve diğer okul üyeleri ile kurduğu sağlıklı ilişkiler hem öğretmenleri ruhsal olarak motive edecek hem de okulda daha sıcak bir ortamın oluşmasını sağlayacaktır. Bu anlamda yönetim ve öğretim faaliyetleri veya okulda belirlenen etkinliklerin daha nitelikli gerçekleşmesini sağlayacak, öğretmen ve öğrenci performansını olumlu etkileyecek ve daha rahat motive olabilecekleridir. Diğer bir ifadeyle okum müdür ve öğretmen arasındaki ilişkiler ne kadar uyumlu olursa öğretmenlerin çalışma şekli o kadar uyumlu olabilmektedir (Küçük Güngörmez, 2020).

Destekleme yeterliği

Yöneticiler tarafından çalışanlara; değer verildiğinin hissettirilmesi, iyi ve ya kötü zamanlarda beraberliğin gösterilmesi, yapılacak her çalışmada kurum ve yönetici olarak arkadan destekleneceğinin bilinmesi, beklentilerinin karşılanacağı izlenimlerinin verilmesi destekleme yeterliğini ifade etmektedir (Turunç ve Çelik, 2010). Çalışanlarının mutluluğunu ve esenliğini dikkate alan çalışanlarını destekleyici bir örgüt veya yöneticide bulunması gerekli özellikler beş alt başlıkta toplanabilir (Özdevecioğlu, 2003):

Çalışanların düşüncelerini, önerilerini ve eleştirilerini dikkate almak ve önerileri uygulamaya çalışmak: Çalışanlar kendi düşüncelerinin önemsendiğini, eleştirilerinin dikkate alındığını ve önerileriyle işletmede değişiklikler gidildiğini bilirlerse, bu onlar açısından destek olarak algılanacaktır.

Çalışanlara bir bakıma iş güvenliği sağlamak ve başarılı oldukları zaman işyerinde devamlı çalışacaklarına ilişkin güvence vermek: Çalışanların beklentilerinden biri de iş güvenliğidir. Hataların hoşgörü ile karşılanacağı, başarılı olduğu zaman işyerinde çalışmaya devam edileceği, herhangi bir hatada işletme dışı kalmayacağı duygusu çalışanlarda destek olarak algılanacaktır.

Örgüt içindeki insan ilişkilerinin pozitif olmasını sağlamak, örgüt içi iletişimi ve örgüt içi insan ilişkilerini çalışmalarını yüksek seviyelerde tutmak: Örgüt ikliminin yani örgüt içi ast-üst ilişkilerinin, ast-ast ilişkilerinin ve üst-üst ilişkilerinin yüksek ve pozitif olması hem çalışanları motive edecektir hem de destek olarak algılanacaktır.

Örgüt içinde, adam kayırmacılık yapmamak, herkese adaletli davranmak, hak yememek: Çalışanların hak ettiği zaman çalıştığına karşılığını almak önemlidir. Bir örgüt veya kurum içinde yönetime yakın kişilerin kayırılması, yöneticilerin belli tarafta olmaları, destek açısından olumsuz algılanacaktır.

Çalışanları önemsemek ve onlara rağmen bazı kararları almamak: Çalışanlar örgüt içinde birer sosyal varlıktır. Kendilerinin önemsenmesini, başarıları ile övünülmesini, takdir edilmesini beklerler. Böyle davranan yöneticiler, çalışanların gözünde destekleyici yönetici olarak algılanacaklardır.

Okul yöneticilerini okulun bütün paydaşlarına onların değerli olduklarını hissettirmelerini önemlidir. Öğretmenlerine destek olan okul müdürü, kaynak noktasında gerekli desteği sağlamalı, fikirlerini önemsemeli, önerilerini uygulamaya sokmalı, güven vermeli, okulda herkese karşı adaletli ve eşit olunmalı, bazı öğretmenleri kayırmamalı, öğretmenlerin başarılarını taktir etmelidir. Nitekim bu şekilde davranan bir okul müdürü öğretmenler tarafından destekleyici okul müdürü olarak algılanacaklardır (Küçük Güngörmez, 2020).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkına varabildiğimiz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir algıya sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bireyin kendi bakış açısıyla tecrübe ve algılarını ön plana çıkartmak isteyen bir araştırma desendir. Bu desen, insanların bir durumu nasıl deneyimlediklerinin derinlemesine ve titizlikle betimlenmesidir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Olgubilim deseninde veri kaynakları çalışmanın amacını oluşturan olguları yaşayan ve yaşadığı deneyimleri aktarabilen kişilerdir. Ölçüt örnekleme bu araştırmalara uygun olan yöntemlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bir çalışmada gözlem unsurları belirli özelliklere sahip bireyler, durumlar ya da nesnelere olabilir. Bu durumda çalışma grubu için ön görülen kriterleri sağlayanlar örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2023). Bu araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılı Samsun ili Asarcık ve Kavak ilçelerinde ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Etik kurallar gereği katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş müdürlerin görüşleri M1, M2,...M9 şeklinde, öğretmenlerin görüşleri ise Ö1, Ö2,Ö10 şeklinde kodlanarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, çalışmanın amacına bağlı olarak veri toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların demografik özellikleri ve konuyla ilgili sorulardan oluşturulmuştur. Formdaki sorular oluşturulurken literatür taraması yapılmış, ilgili olabilecek araştırmalarda kullanılan ölçekler incelenerek sorular geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmacının kişisel deneyim ve gözlemleri görüşme sorularının oluşturulmasında etkili olmuştur. Görüşme formundaki soruların araştırmanın amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği, maddelerin cevaplanabilirliği iki okul müdürü ve iki öğretmenin gönüllü katılımı ile test edilmiştir. Uygulanmasında engel bulunmayan form kullanıma hazır hale gelmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun İli Asarcık ve Kavak İlçelerinde ortaokullarda görev yapan 9 ortaokul müdürü ve 10 öğretmen ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Katılımcılar telefon ile ulaşıp çalışma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü olarak katılım sağlamayı kabul edenler ile randevular oluşturularak planlama yapılmıştır. Görüşmeler nisan ve mayıs aylarında her bir katılımcı ile tek tek görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20 ile 25 dk aralığında gerçekleşmiştir. Katılımcılara görüşme formundaki sorular yöneltilmiş ve hiçbir şekilde yönlendirmelerde bulunulmamıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınması kabul etmeyen kişilerle görüşmeler not alındığı için görüşmeler biraz daha uzun sürmüştür. Veriler değiştirilmeden Excel formatında düzenlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde katılımcı görüşlerinin doğrudan aktarıldığı ve sebep sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirildiği analiz tekniğidir. İçerik analizinde ise birbirine benzeyen veriler tespit edilip ortak tema oluşturularak anlaşılır bir şekilde açıklamaya dayalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşmelerden elde edilen bulgular hiçbir değişiklik yapılmadan Excel ortamında yazıya aktarılmıştır. Verilerin kodlaması yapılırken satır satır analiz etme yaklaşımına yer verilmiştir. Toplanan veriler mümkün oldukça kodlanmıştır. Betimsel analiz yapılırken toplanılan görüşleri etkili ve verimli bir şekilde yansıtmak için sıklıkla doğrudan alıntılanma kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerinden iletişim kavramı ve sosyal çevre ile olan iletişimin oldukça önemli ve gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Okul müdürü ve öğretmenlerin iletişim kavramını nasıl değerlendirdiklerine ve sosyal çevre ile olan iletişimin önemine yönelik elde edilen verilere içerik analizine göre incelenmiş ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: İletişim Kavramı ve Sosyal Çevre İle Olan İletişime Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kategori	Katılımcı	n
İletişim ve Sosyal İlişkiler	İletişim gerekliliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, M1, M2, M4, M5, M7, M9	13
	Sosyal çevre ile etkileşim	Ö1,Ö3, Ö5,Ö6 Ö8, Ö9, M1, M2, M3, M4, M8, M9	12
	Doğru anlama ve ifade etme	Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, M3, M5, M7, M8	8
	Sosyal iletişim ve sosyalleşme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, M4, M5, M7, M8	7
	Bilgi aktarımı ve paylaşımı	Ö2, Ö6, Ö8, M4, M7, M8	6
	Toplumsal etki ve faydalar	Ö9, Ö10, M1, M4, M9	5
	Karşılıklı anlayış ve diyalog	Ö1, Ö3, Ö6, M10	4

İletişim gerekliliği, insanlar arasındaki etkileşimi ve anlaşmayı sağlayan temel bir unsurdur. İletişim olmadan, insanlar duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini aktaramazlar. Doğru anlama ve ifade etme, sağlıklı ilişkilerin oluşmasında kritik öneme sahiptir. İletişim becerileri sayesinde insanlar birbirlerini daha iyi anlar, karşılıklı anlayış ve empati geliştirir. Bu düşünceleri destekleyen bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“İletişim insanların birbirlerini doğru ve eksiksiz kendilerini ifade etmektir. Önemlidir çünkü hele de günümüzde her şeyin yanlış anlaşıldığı bir ortamda insanların birbirlerini doğru anlamaya ihtiyacı var o yüzden önemlidir. Karşılıklı bilgi aktarımı, önemlidir çünkü bilgi paylaşmak iletişimle olur.” (Ö2) “İletişim hayata bakışı ifade eder bana sosyallikten bahsetmek için önce iletişim gerekir. İnsan sosyal bir yaratıktır. İletişim olmadan sosyalleşme olmaz. Diyalog kişilerin birbirlerini anlamasıdır.” (Ö3) “İletişim birbirimizi anlamamız, sağlıklı ve pozitif etkileşim kurabilmemiz için gereklidir. Sosyalleşmeyi ifade ediyor. Önemli çünkü sosyalleşmenin ana unsurudur.” (Ö7)

Katılımcıların ifadelerinden insanların sosyalleşmesi, anlaşabilmeleri, kendileri ifade edebilmeleri, etkileşim kurabilmeleri için iletişim en temel unsur olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve müdürlere göre iletişimin çok önemli işlevleri bulunmaktadır. İletişim bilgi aktarımının ve paylaşımının temelidir. İnsanlar arasında bilgi alışverişi yaparak öğrenme ve gelişme sağlanır. İyi iletişim, bilginin yayılmasını ve ortak amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Sosyal çevreyle etkileşim, insanların kendilerini daha bağlı hissetmelerine ve destekleyici bir ortamda bulunmalarına yardımcı olur. Sosyal iletişim, insanların sosyal ilişkiler kurmasına ve sürdürmesine olanak sağlar. İletişim becerileri, insanların sosyal normlara uyum sağlamalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerini destekler. Karşılıklı anlayış ve diyalog, çatışmaların çözülmesine yardımcı olur, işbirliğini ve dayanışmayı güçlendirir.

“İnsanın hayatı boyunca sosyal çevresiyle iletişim kurdukça kendini geliştirir, sağlıklı ve mutlu bir hayata ulaşır. Anlaşma diyalog fikir alışverişi önemlidir”. (Ö1) “İletişim insanın dil yazı ve bedeniyle duygu düşünce ve bilgilerini diğer insanlara aktarabilmesidir. Toplu halde yaşama mecburiyetinde olan insanın iletişimi sağlıklı ve amacına uygun kullanması çevresiyle olan ilişkilerini ve mutluluğu etkileyeceği için çok önemlidir.” (Ö8)

Katılımcı ifadelerinden de anlaşılacağı üzere; sonuç olarak, iletişimin gerekliliği ve doğru iletişim becerilerinin toplumsal etki ve faydaları büyüktür. İyi iletişim, toplumun genel refahını artırır, işbirliğini teşvik eder ve insanların birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlar. Toplumun sağlıklı bir iletişim iklimine sahip olması, daha adil ve destekleyici bir toplum oluşturmak için temel bir adımdır.

Okul müdürü ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün iletişim becerileri nasıl olmalıdır? Sorusuna yönelik veriler toplamak için görüşmede; bir okul müdürünün iletişim becerileri sizce nasıl olmalıdır? Okul müdürünün okulda sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmasıyla ilgili beklentileriniz nelerdir? Görev yaptığınız okuldaki okul müdürünün iletişim becerileri ne düzeydedir? Soruları yöneltilmiştir. Toplanan veriler içerik analizine göre tema ve kategorilere ayrılmış ve Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 1: Okul müdürlerinin iletişim becerileri

Tema	Kategori	Katılımcı	n
İletişim ve İşbirliği	Empatik iletişim ve demokratik yaklaşım	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, M1, M6, M7, M8	9
	Şeffaflık, gerçekçilik ve açık iletişim	Ö2, Ö4, Ö7, M2, M6, M7, M8	7
	Öğretmenlerle etkileşim ve düşüncelerini anlama	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, M2, M5, M8	7
	Çalışanların fikirlerine değer verme ve ortak karar alma süreçleri	Ö1, Ö6, Ö7, M5	4
Liderlik ve Motivasyon	Adaletli davranışlar ve hoşgörülü yaklaşım	Ö3,Ö4, Ö6, Ö8, M1, M2, M4, M9	8
	İletişim tarzı beden dili ve konuşma üslubu	Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, M3, M5, M7, M9	8
	Motivasyon sağlama ve destek olma	Ö3,Ö6, Ö8, Ö9, M1	5
	Yapıcı ve vizyon sahibi olma	Ö3, Ö5, Ö8, Ö10	4
İletişim becerileri ve yönetim	Kapsayıcı ve eşitlikçi iletişim	Ö5,Ö6, M1, M5, M8	5
	İletişimde etkin becerilere sahip olma	Ö5, Ö8, M8,	3
	Pozitif ve anlaşılır iletişim	Ö7, M2, M6	3
	Teknolojiye uyum sağlama	Ö10,	1
Organizasyon ve İş Verimliliği	Sağlıklı iletişim ortamı oluşturma	Ö8, M3, M4, M6, M8, M9	6
	İş verimini artırma ve çözüm odaklı iletişim	Ö5, Ö8, Ö9, M4, M5	5
	Yönetici olarak işleyişi sağlama	Ö5, Ö8, Ö10, M3, M5	5
	otorite ile motivasyon dengeleme	Ö3, Ö8, M4,M9	4

İletişim ve işbirliği, sağlıklı ve verimli bir çalışma ortamının oluşması için büyük önem taşımaktadır. Çalışanların fikirlerini değerlendirme ve ortak karar alma süreçleri, her bireyin katılımını teşvik ederek işbirliğini güçlendirir. Bu durum, öğretmenlerin ve diğer çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve motivasyonlarını artırır. Şeffaflık, gerçekçilik ve açık iletişim ise doğru bilgilendirme ve dürüstlüğü vurgular. İnsanlar, iletişimde açık ve gerçekçi bir yaklaşımla karşılaştıklarında daha fazla güven duyar ve daha etkin bir şekilde katkı sağlarlar. Öğretmenlerle etkileşim ve görüşlerini alma, yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerine değer vermesini ve onların bakış açısını anlamasını vurgular. Empatik iletişim ve demokratik yaklaşım ise insanların duygularını anlama, karşılıklı saygı ve eşitlik temelinde iletişim kurma becerisini

içerir. Bu, insanlar arasında daha derin bir bağ kurulmasını ve olumlu ilişkilerin geliştirilmesini sağlar. Sonuç olarak, iletişim ve işbirliği, birlikte çalışanların güven, katılım ve etkileşimini artırarak daha verimli ve başarılı bir çalışma ortamı oluşturmayı hedefler. Öğretmen ve okul müdürlerinin bu konudaki görüşlerine örnek olarak;

“Çalışanların fikirlerini önemsenmeli, onları ilgilendiren konularda ortak kararlar alınmalıdır. Sadece yönetim tarafından değil, çalışanların tarafından da bakabilmelidir.”(Ö1) “Çok yönlü düşünmeyi bilen at gözlüğü ile bakmayan, vizyon sahibi olmalı. Okul müdürünün yapıcı olması gerekir. Tüm öğretmenlere aynı uzaklıkta olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin eğitimle ilgili tüm etkinliklerine katkı sağlamalı onların sıkıntılarını çözüm bulmalıdır.”(Ö5)

gösterilebilir.

Liderlik ve motivasyon teması, bir okul müdürünün etkili bir lider olması ve öğretmenlerin motivasyonunu sağlaması için önemli unsurları kapsar. Yapıcı ve vizyon sahibi olmak, bir liderin öğretmenlere rehberlik etmesi, onlara ilham vermesi ve ortak hedeflere yönlendirmesi anlamına gelir. Çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini ve daha yüksek bir amaca bağlanmalarını sağlar. Motivasyon sağlama ve öğretmenlere destek olma, liderin öğretmenlerin potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve başarıları için gereken kaynakları sağlamaları anlamına gelir. Adaletli davranışlar ve hoşgörülü yaklaşım, bir liderin eşitlik, adalet ve hoşgörü prensipleri üzerine hareket etmesini vurgular. Bu, tüm öğretmenlere adil davranılmasını ve farklı fikirlere saygı gösterilmesini sağlar. İletişim tarzı, beden dili ve konuşma üslubu ise liderin iletişim becerilerini ve etkili iletişim kurabilme yeteneğini yansıtır. Bir liderin açık, net ve anlaşılır bir iletişim tarzına sahip olması, öğretmenlerle etkili bir şekilde iletişim kurmasını ve onları anlamasını sağlar. Aynı zamanda, beden dili ve konuşma üslubuyla olumlu bir atmosfer oluşturarak motivasyonu artırır. Bu konuda katılımcı görüşlerine;

“İletişimi kuvvetli olan okul müdürü öğretmenler odasıyla ilişkileri söndürecek başarılı olur bu da okullardaki okul iklimini olumlu yönde etkiler. Yapıcı motive edici olmalı. Adil olunması önemlidir.”(Ö3) “Okul müdürünün iletişimi, öğretmeni ve öğrenciyi anlayan olumlu bakış açısına sahip bir iletişim olmalıdır. Adil davranmalı, hoşgörülü olmalıdır.”(Ö6) “Okul müdürü bir kurumun yöneticiliğini temsil ettiği için hem okulun işleyişini sağlıklı ve düzenli şekilde sağlamak hem de çalışanların iş verimliliği için yerine göre otoriter yerine göre motive edici, anlayan insancıl bir yaklaşımla yapıcı bir dil ve ortam oluşturmalıdır.” (Ö8) “Okul müdürünün iletişim becerilerinin çok kuvvetli ve çok yönlü olması gerekmektedir. Bu okul kültürünün oluşması açısından çok önemlidir. Okulundaki öğretmenlere ve öğrencilere karşı hem sorumluluklarında ve görevlerinde başarı hem de sosyalleşme ve kültür aktarımında önemli bir öğedir. Okul müdürünün iletişim dili ilimli olmalıdır. Ayırtırmadan uzak herkese eşit mesafede duran aynı zamanda samimi olmalıdır.”(M5)

Örnek olarak verilebilir. Bir okul müdürünün etkili liderlik becerilerini sergilemesi okulun tüm paydaşları açısından destekleyici, motive edici ve yapıcı ortamların oluşmasını sağlar. Bu durum başarılı öğrenme ortamlarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

İletişim becerileri ve yönetim teması, bir okul müdürünün etkili iletişim becerilerini kullanarak yönetim görevlerini yerine getirmesini vurgular. İyi bir iletişim, müdürün etkili bir şekilde bilgi paylaşmasını, talimatları net bir şekilde iletmeyi ve çalışanlarla etkili bir şekilde etkileşimde bulunmayı sağlar. Aynı zamanda, teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve liderlik becerileri, müdürün iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanmasını ve iletişimi güçlendirmesini destekler. Kapsayıcı ve eşitlikçi iletişim anlayışı, herkesin fikirlerini özgürce ifade edebileceği bir ortamın oluşturulmasını sağlar. Pozitif ve anlaşılır iletişim, çalışanların motivasyonunu artırır, işbirliğini teşvik eder ve karşılıklı anlayışı geliştirir. Bu temaların birleşimi, bir okul müdürünün etkili iletişim becerileriyle yönetim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmesini ve olumlu bir çalışma ortamının oluşmasını sağlar. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

“Okul müdürünün iletişimi, öğretmeni ve öğrenciyi anlayan olumlu bakış açısına sahip bir iletişim olmalıdır. Adil davranmalı, hoşgörülü olmalıdır.” (Ö6) “Okul müdürü iletişimde teknolojiyi takip etmeli, öğretmenlerinde iletişimde işbirliği yapmalarında öncü olmalıdır. İnsiyatif almalı. Gelişmiş bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.” (Ö10) “Kapsayıcı bir şekilde olmalıdır. Ayırtırmadan herkesle iletişim kurmalıdır. Konumuz gereği tüm çalışanlara eşit şekilde yaklaşmalıyız.” (M1) “Kapsayıcı bir iletişime sahip olmalıdır. Herkes düşüncelerini rahatlıkla dile getirebilmelidir. Sağlıklı iletişimin en güzel göstergelerinden biri budur bana göre” (M8)

Etkili iletişim becerilerinin öğrenciler, öğretmenler çalışanlar ve okul ortamı üzerindeki etkileri bu becerilere sahip olmanın gerekliliklerini ortaya koymaktadır.

Organizasyon ve iş verimliliği teması, bir okul müdürü için büyük önem taşır. Sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmak, çalışanların etkili bir şekilde iletişim kurmalarını, fikirlerini paylaşmalarını ve sorunlara çözüm

bulmalarını sağlar. Bu da iş verimliliğini artırır ve okulun hedeflerine ulaşmasını destekler. Aynı zamanda, yönetici olarak otoriterlik ile motivasyon arasında bir denge kurmak da önemlidir. İşbirliğini teşvik eden bir liderlik yaklaşımıyla çalışanları motive etmek ve onların katılımını sağlamak, iş verimliliğini artırır. Okul müdürünün, kurumun işleyişini sağlamak için yönetim süreçlerini etkin bir şekilde yönetmesi, kaynakları doğru şekilde kullanması ve karar alma süreçlerini hızlandırması da önemli bir husustur. Bu durum okulun işleyişini iyileştirir, çalışanların motivasyonunu yükseltir ve genel olarak organizasyonun başarısını artırır. Bu konudaki öğretmen ve müdür görüşleri şu şekildedir.

“Okul müdürünün okulda sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturması çok önemlidir. Çünkü okuldaki öğretmenlerin derslerde işine odaklanabilmesi için okul ortamında huzurlu bir çalışma ortamı içinde bulunması gerekir Buda sınıftaki öğrencilere direk yansıtacaktır.” (M4) “İletişimde kullanılan dil ve hitabet de önemlidir. Seviyeli anlayış ve hoşgörüyü dayalı bir yaklaşımla sağlıklı bir iletişim ortamı yaratılabilir.” (M9) “Okul müdürü bir kurumun yöneticiliğini temsil ettiği için hem okulun işleyişini sağlıklı ve düzenli şekilde sağlamak hem de çalışanların iş verimliliği için yerine göre otoriter yerine göre motive edici, anlayan insancıl bir yaklaşımla yapıcı bir dil ve ortam oluşturmadır.” (Ö8)

Okul müdürünün iletişim becerileri, liderlik yetkinlikleri ve organizasyon becerileri, bir okulun başarılı bir şekilde yönetilmesi için kritik öneme sahiptir. Çalışanların fikirlerini değerlendirme, şeffaflık ve açık iletişim, öğretmenlerle etkileşim, empatik iletişim ve demokratik yaklaşım gibi unsurlar, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmanın ve işbirliğini teşvik etmenin önemini vurgular. Yapıcı bir liderlik yaklaşımı, motivasyon sağlama, adaletli davranışlar ve hoşgörülü yaklaşım, çalışanların güvenini kazanmanın ve iş verimliliğini artırmanın yolunu açar. Aynı şekilde, iletişim becerileri ve yönetimdeki etkinlik, organizasyonun işleyişini ve iş verimliliğini destekler. Tüm bu unsurların birleşimi, okulun başarılı olmasını sağlar, çalışanların memnuniyetini artırır ve öğrencilere daha iyi bir eğitim ortamı sunar.

Okul müdürlerinin iletişim beceri düzeylerini öğretmen ve müdürlerin bakış açısından tespit etmek için öğretmenlere; görev yaptığımız okuldaki okul müdürünün iletişim becerileri ne düzeydedir? Okul içerisinde yönetici ve öğretmenler ile yönetici-veli, yönetici-öğrenci iletişiminin daha sağlıklı olması için okul müdürünüzün yaptığı çalışmalar nelerdir? Okul içerisinde öğretmenlerle olan iletişiminizle ilgili neler hissediyorsunuz? Müdürlere ise; Okul müdürü olarak iletişim becerileriniz ne düzeydedir? Okul içerisinde öğretmenlerle olan iletişiminizle ilgili neler hissediyorsunuz? Soruları yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizi Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Okul Müdürlerinin İletişim Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Katılımcı	n
İletişim Beceri Düzeyi	İyi düzeyde (olumlu)	Ö2, Ö6, M1, M4, M7, M9	6
	Gayet iyi (olumlu)	Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, M5	6
	Ortanın üzerinde (olumlu)	Ö5, M2, M3	3
	Yeterli düzeyde (olumlu)	Ö1, Ö4,	2
	Üst düzey (olumlu)	M6	1
	İyi ve ileri düzey (olumlu)	M8	1
Okul Müdürlüğünün Yaptığı Çalışmalar	Proje ve Organizasyonlar	Ö8, Ö10, M1, M6, M8, M9	6
	Toplantı	Ö6, M3, M5, M6	4
	Etkin dinleme	Ö1, Ö9,	2
	Sosyal etkinlikler	Ö2, M2	2
	İyi okul iklimi oluşturma	Ö3, M7	2
	Sürekli iletişim	Ö4, M4	2
	Selamlaşma	M2	1

Okul müdürlerinin iletişim beceri düzeylerini belirlemek ve geliştirmek için yapılan çalışmalar öğretmen ve müdürlerden alınan veriler doğrultusunda iletişim beceri düzeyi ve okul müdürünün yaptığı çalışmalar altında iki temada incelenmiştir. Katılımcılar tamamı okul müdürlerinin iletişim beceri düzeyini olumlu düzeyde olduğunu düşünmektedir. Bir katılımcı (Ö5) orta düzeyde demesine rağmen şarta bağlı olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların görüşleri genel olarak;

“Okul müdürümüzle iletişimimizin iyi düzeyde olduğunu düşünüyorum. (Ö2) Oldukça iyi okul iklimi her yönde gayet başarılıdır. (Ö3) Müdürümüzün iletişim becerileri yeterli düzeydedir.(Ö4) Orta seviyede diyebilirim. Müdür söylediklerine itiraz etmezsen, her şey iyi hoş karsılırsan hayat güzel. Bu durumu aşması lazım başkalarının da düşüncelerinin önemli olduğunun farkına varması gerekir. (Ö5) İletişimin İyi düzeyde olduğunu düşünüyorum. (M1) İletişimim ortanın üzerinde diyebilirim. (M3) Okul müdürü olarak iletişim becerilerimin iyi olduğunu düşünmekteyim. (M4) Üst düzeyde olduğunu düşünüyorum.”(M6)

Okul müdürleri iletişimi geliştirmek için yapılan çalışmalara konusunda proje ve organizasyonlar; özel gün kutlamaları, piknik, bahar şenliği gibi etkinlikler düzenlediklerini dile getirmişlerdir. Toplantı, düzenli yapılan toplantıların içeriğini zenginleştirerek iletişim ve etkileşimi artırmaya önem vermektedirler. Katılımcılara göre karşı tarafı etkin dileme de iletişimi geliştirmektedir. Sosyal etkinlikler, iyi okul iklimi ve selamlaşma gibi faaliyetler okul müdürlerinin iletişimi geliştirmek için yaptığı çalışmalardır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“Okuldaki iletişim konularında karşı tarafı dinleyerek sağlıklı bir ortam oluşturur. (Ö1) Okulumuzda düzenlenen sosyal etkinlikler bu iletişimimizi güçlendirmektedir. (Ö2) Rutin toplantılar ve motive edici etkinlikler. Özel günler ve kutlamalar yolu ile iletişimimizi geliştirmek için etkinlikler düzenliyoruz. (M1) Biraz eksik yönlerimiz olabilir. Onları da geliştirmek gerekli tabii ki. Ortak karar verme, dinleme, yol gösterme, rehberlik. (M3) Toplantılar, kermesler, yemekler ve geziler düzenlemek aramızdaki iletişimi kuvvetlendirdiğini düşünüyorum.(M6) Okul veli dayanışması ve tüm paydaşların katılımı ile çeşitli organizasyonların planlanmasıyla iletişim ortamını geliştirmeye çalışıyoruz”.(M9)7

Tablo 3: Okul müdürleri/öğretmenler ile iletişimde yaşanan duygu durumu

Tema	Kategori	Katılımcı	n
İletişim Hissiyatı	Açık net samimi ve pozitif iletişim	Ö2, Ö7, Ö8, M4, M6	5
	Yüzeysellik	Ö8, Ö10, M2, M7, M8	5
	Karşılıklı mutluluk ve destek hissettirme	Ö3, Ö6, M5	3
	Sağlıklı iletişim kurma	Ö1, M2, M3	3
	Rahatlıkla iletişim kurma, istenilen kişi ve grupla iletişime geçme	Ö2, Ö7, Ö10	3
	Moral ve motivasyon sağlama	Ö9, M1	2
	Gerginlik olabiliyor	Ö5, M9	2

Okul müdürleri ve öğretmenler arasında iletişim esnasında karşılıklı olarak gelişen duygu durumuna göre taraflar bir kısmı açık, net, samimi ve pozitif duygular hissettiğini belirtirken aynı sayıda katılımcının da yüzeysel olarak iletişimin gerçekleştiğini ileri sürdüğü görülmektedir. Karşılıklı mutluluk ve destek hissi, rahatlıkla iletişim kurabilme, moral ve motivasyon bulma, ve gerginliklerinde yaşandığı görülmektedir. Bu çıkarımları destekleyen katılımcılara ait görüşler şu şekildedir.

“Sağlıklı bir iletişim kurabildiğimi düşünüyorum. Sorunlarımı iletebilir, rahatsız olduğum konularda konuşabilirim.” (Ö1) “Seviyeli, eğlenceli, dikkatli, empati diliyle süslenmiş bir şekilde iletişimimiz olduğu için kendimi rahat hissedirim.” (Ö4) “İşlerimizi doğru düzgün yapıyorsak hiç sorun yok. Ama açık verdiğimiz zamanlarda gerginlikler olabiliyor. Bizim iletişimimiz duruma göre değişir bazen stresli ve gergin olabiliyoruz.” (Ö5) “Kendimi okulumda mutlu hissediyorum ne sorunum olursa müdürümün çözeceğine inanıyorum. Pozitif ve açık bir iletişimimiz var.” (Ö6) “Öğretmenler ile iletişim herhangi bir sıkıntı duymamaktayım. Genel olarak olması gerektiği gibi diye düşünüyorum. Bazen olumsuzluklar yaşanıyor tabii ama karşılıklı saygı içerisinde hoşgörü ile durumu aşmaktayız.”(M2) “Müdürümüzle iletişim halinde olmak beni mutlu ediyor. Moral ve motivasyonumu artırıyor.”(Ö9) “Olması gereken düzeyde diyebilirim. Bazen mesafeli olmakta fayda var diye düşünürüm. Araya mesafe koymadığınızda aramızdaki makamsal farkı göz ardı edenler oluyor. Bu iletişim şeklimizi de etkileyebiliyor. Sonuç olarak yaptığımız işte bu durumdan etkileniyor.”(M7) “Gergin ve stresli durumlar yaşadığımızda oluyor ancak genel itibariyle iyi hissettiğimi söyleyebilirim. Aslında yaklaşıma göre değişiyor hissettiklerim. Öyle durumlar oluyor ki bir şeyler söylemek baskı yaratabiliyor. Ancak bu genel geçer durumlara ait.” (M9)

Genel olarak öğretmen ve okul müdür arasında gerçekleşen iletişimde rahat, sıcak samimi bir iletişimin kurulduğu, tarafların bu iletişimden mutlu olduğu moral ve motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve okul müdür görüşlerine göre okul müdür ile iletişim sürecinde yaşanan problemlerin tespit edilmesine ilişkin elde edilen veriler tema ve kategorize edilerek Tablo-4.5’de ifade edilmiştir.

Tablo 4: Okul Müdürleri ile İletişim Sürecinde Yaşanan Problemler

Tema	Kategori	Katılımcı	n
İletişim Sorunları	İş aksatma/ tembellik	Ö2, M1, M3, M4, M6, M7, M8	7
	Sorumluluktan kaçınma	M3, M4, M6, M7, M8	5
	Dolaylı ifade	Ö1, Ö7, M2	3
	Gecikmiş geribildirim	Ö2, Ö5	2
	Yanlış anlama	M2, M9	2
	Düşünce çatışması	Ö1, M9	2
	Dinleme ve ifade eksikliği	Ö8, M6	2
	Ani çıkışlar	Ö2	1
	İtirazlara olumsuz tepki	Ö5	1
	Çıkar odaklı anlayış	M2	1

İletişim sorunlarına yol açan faktörler arasında dolaylı ifadelerin kullanılması, ani çıkışlar, geri bildirimlerin zamanında yapılmaması, olumsuz tepkiler, iş aksatma veya tembellik, yanlış anlama, düşünce çatışmaları, dinleme ve ifade eksikliği, çıkar odaklı anlayış gibi unsurlar yer almaktadır. Ayrıca, görev bilinci ve sorumluluk konusunda da bazı zorluklar yaşandığı görülmektedir. İşlerin tam ve zamanında yapılması, personelin görev ve sorumluluklarına uyum sağlaması, tembellik veya işten kaçma eğilimleri, mesai saatlerine dikkat etmeme, öğretmenlerin projeler veya etkinlikler konusunda sorumluluk almaktan kaçınması gibi problemler belirtilmektedir. Bu iletişim ve sorumluluk problemleri, işlerin düzgün yürütülmesini engelleyebilir ve çatışmalara yol açabilir. İletişim eksiklikleri, yanlış anlamalar veya karşılıklı anlayışın olmaması, iş birliği ve verimlilik açısından sorunlara neden olabilir. Görev bilinci ve sorumluluk eksiklikleri ise işlerin aksamaması ve başarısızlıkla sonuçlanabilen durumları ortaya çıkarabilir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine örnek vermek gerekirse;

“Bazı konularda anlatılmak istenen konu ucu açık olduğunda karşı taraf bunu anlayamayabiliyor. Bu durumda da düşüncelerde çatışma olabiliyor. Aynı şeyi düşünseler bile aktarım farklı olunca olumsuz bir durum oluşabiliyor.” (Ö1) “Bazen ani çıkışlar olabildiğini gözlemliyorum. Eksiklikleri zamanında ve yerinde dile getirilmediğinden kaynaklanabilir.” (Ö2) “İletişim kurarken dolaylı anlatımları biraz can sıkıyor.” (Ö7) “İşlerini aksatmaları konusunda problem olabiliyor. Problemin kaynağı genellikle kişinin tembel ve işten kaytarmasınlar alakalıdır.”(M1) “Bakanlık ve ya il ve ilçe milli eğitimden proje veya benzeri çalışmalar geldiğinde öğretmenler sanki ben istiyormuşum gibi olaya yaklaşıyorlar. Onların başına iş çıkardığımı söylüyorlar. Bu durum bizi çatışmalara sürüklüyor. Bu konuda anlayışlı olmaları gerekiyor. Bizden bir beklenti var sonuçta. Düşünmeden, olaylara bizim açımızdan bakmadıkları için böyle sorunlar yaşıyoruz.”(M7) “Okulda çalışan personelle yaşadığımız en temel sorun mesai saatlerine dikkat edilmemesidir. Derse giriş çıkışlar veya yardımcı personelin geç kalması bu konularda sık sık uyarılarda bulunmam gerekebiliyor. Onun haricinde işten kaçma, tembellik gibi durumlar olabiliyor özellikle yardımcı personeli gözetim altında tutmam gerekebiliyor. Onun dışında öğretmen arkadaşlarda sorumluluk almama isteği belirtmeye başladı. Bir proje veya etkinlik olduğunda yapılsın ama başkası yapsın mantığı ile yaklaşıyorlar.” (M8)

Genel olarak iletişimde yaşana problemler bu şekilde belirtile de katılımcıların beş tanesi hiç problem yaşamadığını ifade etmiştir.

Okul müdür ile iletişim sürecinde yaşanan problemlere yönelik katılımcılardan elde edilen verilere dayalı olarak çözüm önerilerini içeren analiz Tablo 6.'da belirtilmiştir.

Tablo 5: İletişim Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Katılımcı	n
İletişim Problemlerinin Çözümü	Güven, sevgi, empati	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, M3, M4, M5, M9	9
	Etkin dinleme	Ö2, Ö7, Ö8, M2, M4, M5	6
	Etkili iletişim	Ö1, M1, M9	3
	Motivasyon	Ö4, M1, M8	3
	Eğitim	Ö3, Ö5, M7	3
	Sorumluluk bilinci	M5, M6	2
	Kurum kültürü	M1	1
	İşbirliği	M2	1

Tablo 6'da katılımcıların görüşleri tema ve kategorilere ayrılarak görülme sıklıklarına değinilmiştir. Tablodan elde edilen izlenime göre katılımcıları hemen hemen hepsi iyi iletişimin önemini vurguluyor. Güler yüz, etkili dinleme ve empati gibi iletişim becerilerinin geliştirilmesi, okul müdürü ile diğer çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, motivasyonu artırmak ve olumlu bir çalışma ortamı oluşturmak için motive edici etkinliklerin düzenlenmesi ve kurumsal kültürün oluşturulması önemli bir adımdır. İşbirliği ve ortak hedeflere odaklanma da iletişim problemlerini azaltmak ve çalışanlar

arasında uyum sağlamak için önemlidir. Değerlere ve etik kurallara önem vermek, çalışanlar arasında saygı, sevgi, ahlak ve iş ahlakına uygun davranışları teşvik eder. Ayrıca, iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve tekniklerinin öğrenilmesi ile birlikte sürekli eğitim ve gelişim de iletişim problemlerinin çözümüne katkı sağlar. Güven, sevgi, hoşgörü ve empati gibi değerlerin gözetilmesi, çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına yardımcı olacaktır. Bu açıklamayı destekleyen bazı katılımcı görüşleri şöyledir;

“Eğer anlatan tarafındaysa daha net anlatmasını, iletildiği ifadenin farklı yerlere gitmesini önlemesini öneririm. Eğer dinleyen tarafındaysa da karşı tarafın doğru bir şekilde anlatamama, net olamama ihtimalini göz önünde bulundurarak daha esnek düşünerek cevaplar vermesini öneririm.” (Ö1) “Karşı tarafı iletişim sırasında etkin dinleme ve ben dili tekniği ile iletişim kurmak çözüm için etkili olabilir.” (Ö8) “Rehberlik, saygı, sevgi, ahlak, iş ahlakı gibi değer ve kavramlara önem vermeliyiz. Ortak amaç için birlikte hareket etmek önemlidir.” (M3) “Güler yüz çok önemlidir benim için. İlmli olduğumuz ve karşıımızdaki kişinin astımız olduğunı düşünerek güç gösterisi yapmak, aşağılamak, gereksiz görev vermek gibi hareketlerde kaçınırsak her iş kolaylaşıyor ve sunu eklemeliyim ki kim olursak olalım hata yaptığımızda özür dilemek bir erdemdir.” (M5)

Sonuç olarak, katılımcıların görüşleri, okul müdürü ile çalışanlar arasında iyi bir iletişim ortamı oluşturmanın önemini vurgulamaktadır. Güler yüz, etkili dinleme, empati gibi iletişim becerilerinin geliştirilmesi, motive edici etkinliklerin düzenlenmesi, kurumsal kültürün oluşturulması ve ortak hedeflere odaklanma gibi faktörler iletişim problemlerini çözmek ve sağlıklı iletişimi desteklemek için önemlidir. Ayrıca, değerlere ve etik kurallara önem vermek, sürekli eğitim ve gelişim fırsatları sunmak da iletişim problemlerinin azaltılmasına katkı sağlar. Güven, sevgi, hoşgörü ve empati gibi değerlerin gözetilmesi, çalışanlar arasında olumlu bir iletişim ortamının oluşmasına yardımcı olacaktır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada, öğretmenler ve okul müdürleri iletişim kavramını ve sosyal çevre ile olan iletişimin önemini vurgulamaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, iletişim gerekliliği, sosyal çevreyle etkileşim, doğru anlama ve ifade etme, sosyal iletişim ve sosyalleşme, bilgi aktarımı ve paylaşımı, toplumsal etki ve faydalar, karşılıklı anlayış ve diyalog gibi temaların iletişim ve sosyal ilişkilerin önemini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağbaş (2013) çalışmasında okul müdürünün geliştirdiği doğru ve etkili iletişimin öğretmenler tarafından olumlu algılanması öğretmenlerin sosyal ilişkileri ve mesleki yaşantılarında da moralini yükseltecek ve okulun amaçlarına ulaşması için eğitimin niteliğini artıracaktır sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Koçak (2014) araştırmasında okul müdürlerinin sosyal iletişim yaklaşımları ve becerilerinin etkili olması, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve bireyler arasında güven duygusunun geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuç ile Sağbaş (2013) ve Doğan ve Koçak (2014)'ün çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri “iletişim ve işbirliği”, “liderlik ve motivasyon”, “iletişim becerileri ve yönetim” ve “organizasyon ve iş verimliliği” temaları çerçevesinde değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. İletişim ve işbirliği teması; empatik iletişim ve demokratik yaklaşım, şeffaflık, gerçekçilik ve açık iletişim, öğrenenlerle etkileşim ve düşüncelerini anlama, çalışanların fikirlerine değer ve verme ve ortak karar alma süreçleri becerilerinden oluşturulmuştur. Liderlik ve motivasyon teması; adaletli davranışlar ve hoşgörülü yaklaşım, iletişim tarzı, beden dili ve konuşma üslubu, motivasyon sağlama ve destek olma, yapıcı ve vizyon sahibi olma becerilerini içermektedir. İletişim becerileri ve yönetim teması; kapsayıcı ve eşitlikçi iletişim, iletişimde etkin becerilere sahip olma, pozitif ve anlaşılır iletişim, teknolojiye uyum sağlama becerilerini içermektedir. Organizasyon ve iş verimliliği teması; sağlıklı iletişim ortamı oluşturma, iş verimini artırma ve çözüm odaklı iletişim, yönetici olarak işleyişi sağlama, otorite ile motivasyon dengeleme becerilerini içerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öner (2019) araştırmasında okul müdürlerinin çözüm odaklı, yapıcı, uzlaşmacı, anlayışlı, empatik, iletişime açık, adil, sakin, iyi dinleyici ve samimi yaklaşımları öğretmenler tarafından yeterlikler olarak görülmektedir sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Öner (2019) çalışmasında hızlı ve şiveli konuşmanın iletişim sorunları yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada beden dili ve konuşma üslubunun beceri olarak görülmesi iki sonucunda birbirini destekler nitelikte olduğunu göstermektedir. Edip (2022) çalışmasında okul müdürlerinin okulun tüm paydaşlarına karşı açık, net ve güven veren bir yaklaşımla iletişim kurmaları gerektiği ve dinleme yeteneklerinin geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışma ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

Çalışmada dikkat çeken beceriler arasında teknoloji kullanımının önemli iletişim becerileri arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıları görüşlerine göre zaman ve mekândan bağımsız olarak iletişime geçilebileceği, uzaktan yapılacak birçok işin gereksizce mekânlara bağlı olarak sürdürülmesi gereksiz olarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada okul müdürünün teknoloji kullanımının önemli bir beceri olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Öner (2019) WhatsApp grupları yoluyla öğretmenlerin iletişimini artıracak bir ortam sunulmasını yeterlik olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürlerinin iletişim beceri düzeyleri; “iyi düzeyde”, “gayet iyi”, “ortanın üzerinde”, “yeterli düzeyde”, “üst düzey”, “ileri ve üst düzey” şeklindeki değerlendirmelerle olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gökkaya (2009) çalışmasında ilköğretimde görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin iletişim beceri düzeyleri ile ilgi yapılan çalışma sonuçları değerlendirilirken alan yazında olumlu olumsuz şeklinde değerlendirmelere sık rastlanmamaktadır. Ancak olumsuz özellikler olarak listelenen beceriler bulunmaktadır. Kullanılan ifadelerin anlamsal olarak olumlu izlenimler uyandırması düzey değerlendirme olumlu ifadesinin kullanımında belirleyici olmuştur.

Çalışmada okul müdürlerinin iletişimi geliştirmek için; proje ve organizasyonlar yaptıkları, toplantılar düzenledikleri, etkin dinleme davranışında buldukları, sosyal etkinlikler düzenledikleri, iyi okul iklimi yaratmaya çalıştıkları, sürekli iletişim halinde oldukları, selamlaşma ve hatır sorma gibi ifadeleri sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Akın (2022) çalışmasında okul müdürlerinin iletişim düzeyi arttıkça okul kültürü düzeyinin de arttığı, ikisi arasında anlamlı pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. İyi okul ikliminin yaratma sonucu ve ya okul kültürünü geliştirmek için sosyal etkinlik ve organizasyonların yapılması gibi sonuçlar açısından Akın (2022)’ın çalışması ile örtüşmektedir. Gitmez (2018) yaptığı araştırmada benzer sonuca ulaşmıştır. Öner (2019) çalışmasında öğretmenler okul müdürleri tarafından aracısız, uygun sıklıkla iletişime geçmek ev zamanında bilgilendirilmek istemektedirler sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul müdürü ile iletişim sürecinde tarafların: İletişim hissiyatı teması kapsamında; “açık, net, samimi ve pozitif iletişim”, “yüzeysellik”, “karşılıklı mutluluk ve destek hissettirme”, “sağlıklı iletişim kurma”, “rahatlıkla iletişim kurma, istenilen grup ve kişilerle iletişime geçebilme”, “moral ve motivasyon sağlama”, “gerginlik olabiliyor” şeklinde duygu durumunda buldukları sonucuna ulaşmıştır. Öner (2019) çalışmasında okul müdürlerinin tehditkar ve gergin yaklaşımlar sergileyebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Küçük Güngörmez (2020) çalışmasında okul müdürlerinin hiyerarşik ilişkilerde üst merci ve çevre ile olan ilişkilerde rahat oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada Küçük Güngörmez (2020) okul müdürlerinin öğretmeni destekleme konusunda lider gibi davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların çalışmada ulaşılan bazı sonuçları desteklediği görülmüştür.

Katılımcıları görüşleri doğrultusunda yaşanan iletişim sorunlarının; “İş aksatma/ tembellik”, “Sorumluluktan kaçınma”, “Dolaylı ifade”, “Gecikmiş geribildirim”, “Yanlış anlama”, “Düşünce çatışması”, “Dinleme ve ifade eksikliği”, “Ani çıkışlar”, “İtirazlara olumsuz tepki”, “Çıkar odaklı anlayış” durumlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Gencer (2018) çalışmasında iletişim sorunları bağlamında ‘okul yönetiminin olaylara kendi tarafından bakması’ en önemli sorun olarak belirlenmiştir. Umaz (2010) çalışmasında okul yönetiminin öğretmenlere empatik yaklaşmadıkları ve öğretmenleri anlamaya çalışmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Umaz (2010), Çatal (2013) ve Uygur (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da yöneticilerin eleştiriye açık olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç itirazlara olumsuz tepki sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bingöl (2013) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin iletişim sürecinde duygu ve düşüncelerini açık ifade etmek yerine dolaylı anlattıkları ve konuşulan konunun dışına çıktıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da ulaşılan dolaylı ifade sonucu Bingöl (2013)’ün çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ancak Bingöl (2013)’ün çalışmasında; yönetici ve öğretmenlerin iletişim sürecinde birbirlerini yanlış algılamadıkları ve birbirlerinin görüşlerini çarpıtmadıkları sonucu bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Çalışmada iletişim sorunlarının çözümü için; güven, sevgi, empati, etkin dinleme, etkili iletişim, motivasyon, eğitim, sorumluluk bilinci, kurum kültürü, iş birliği gibi değer ve yaklaşımların etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır. Gülçay (2021) okul yöneticilerinin örgüt içi iletişime yönelik görüşlerinin incelenmesi çalışmasında problemlerin çözümünde dinleme ve konuşarak şeklinde bulgulara rastlamıştır. Ayrıca Gülçay (2021) problem çözümünde güzel bir dil kullanarak, samimiyetle yaklaşarak ve iyi bir iletişim gibi sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öner (2019) çalışmasında empati ve anlamamanın önemli iletişim yeterlikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgan ve Aslan (2008) çalışmasında motivasyon ve iletişim arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yöneticilerin iletişim becerilerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. İşginöz ve Bülbül (2012) çalışmasında problemlerin karşılıklı diyalog, birbirini dinleme ve anlama ile çözüleceği sonucuna ulaşmıştır. Şener (2015) çalışmasında yöneticilerin iletişim sorunlarını dinleyerek, sabırlı olarak, hoşgörülü olarak ve empati kurarak çözüme kavuşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Akın (2022) çalışmasında kurum kültürünü iyileştirmenin iletişimi geliştireceği, kurum kültürü ile iletişim arasından olumlu yönde pozitif ilişkinin olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda okul kültürünün iyileştirmesi iletişim problemlerinin oluşması ve çözümünde etkili olacaktır. Çalışmada ulaşılan sonuçların bu sonuçlarla benzerliklerinin olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

İletişim becerilerini geliştirme programları oluşturulmalıdır: Okul müdürleri ve öğretmenler için iletişim becerilerini geliştirme programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu programlar, empatik iletişim, etkin dinleme, doğru ifade etme ve anlama, etkili iletişim stratejileri gibi konuları içermelidir. Bu sayede, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim kalitesi artırılabilir ve öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurulabilir. Okul müdürleri, liderlik ve motivasyon becerilerini geliştirmek için desteklenmelidir. Adaletli davranışlar, hoşgörülü yaklaşım, etkili iletişim tarzı, motivasyon sağlama ve destek olma becerileri üzerinde çalışmalar yapılmalıdır. Bu, okul müdürlerinin öğretmenleri ve diğer çalışanları motive etmelerini, liderlik rolünü etkili bir şekilde yerine getirmelerini sağlayabilir. İletişimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerisi geliştirilmelidir. Okul müdürleri ve öğretmenler, iletişimde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmelidir. E-posta, anlık mesajlaşma, video konferans gibi iletişim araçları, iletişimi hızlandırabilir ve kolaylaştırabilir. Bu nedenle, teknolojiye uyum sağlama becerileri üzerinde çalışılmalı ve bu araçların etkin bir şekilde kullanımı teşvik edilmelidir. Okul müdürleri ve öğretmenler, iletişim sürecinde şeffaf ve açık olmalıdır. Çalışanlara düşüncelerini ifade etme ve katılım süreçlerine dahil olma fırsatı verilmelidir. Bu, karşılıklı anlayışı ve diyalogu teşvik ederek, iletişimde güven ve işbirliğini artırabilir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında sürekli iletişim ve geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır. Düzenli toplantılar, etkili iletişim araçları ve geri bildirim süreçleri, iletişimi güçlendirebilir ve sorunların erken tespit edilmesini sağlayabilir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında iş birliği ve ortak karar alma süreçleri teşvik edilmelidir. Çalışanların fikirlerine değer verilerek, ortak kararlar alınması sağlanmalıdır. Bu, iletişimi güçlendirecek, çalışanların motivasyonunu ve toplumsal etkiyi artıracaktır. İletişim sorunlarının çözümü için okul müdürleri ve öğretmenlere eğitim ve destek sağlanmalıdır. Güven, sevgi, empati, etkin dinleme, etkili iletişim stratejileri gibi değer ve yaklaşımların önemini vurgulayan eğitim programları düzenlenebilir. Ayrıca, iletişimde sorunların çözümü için danışmanlık ve koçluk hizmetleri de sunulabilir. Merkezi yönetimlerin bu eğitimleri organize etmeleri sağlanmalı. Okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmen ve diğer çalışanların davranışlarından etkilenmekte olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğretmen ve diğer çalışanların sorumluluklarını zamanında ve gerektiği şekilde yerine getirmesi gerekliliği konusunda farkındalık oluşturacak çalışmalar planlanmalı. Okul müdürlerinin makamları ve görevleri gereği oluşan beklenti ve istekleri konusunda öğretmenlerin anlayışlı olması ve destek vermeleri gerektiği konusunda bilinçlendirme etkinlikleri düzenlenmeli. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde her zaman geçerli ve sabit iletişim becerilerinden söz etmek mümkün değildir. Günümüzde teknoloji kullanımı önemli iletişim becerileri arasında görülmektedir. Gelişen durum ve zamanın gerekliliklerine göre okul müdürleri iletişim becerilerini güncellemeli ve geliştirmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları (Ankara ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barutçu, E., ve Haşiloğlu, S. B. (2010). Organizasyonlarda İnternet'in Gayri Resmi ve Viral İletişim Aracı Olarak Kullanımı. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 1(2), 5-16.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi rolleri yeterlikleri seçilmesi yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegeme Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri (34. bas)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (Şişli ilçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkanat, C., ve Sağnak, M. (2010). İlköğretim okullarında görevli müdürlerin iletişim stilleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 162-174.

- Çınar, O. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 267-276.
- Davis, K. (1977). *İşletmede insan davranışı. örgütsel davranış (Çev. K. Tosun)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertekin, İ. (2017). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Ertürk, M. (2013). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Güçlü, M. (2017). Organizational communication: an assessment in terms of place and priority in educational institutions. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 7(13), 854-870.
- Gürses, Y. (2006). *Eğitim örgütlerinde etkili iletişim kurma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Kütahya merkez ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Izgar, H. (2011). *Sınıf yönetimi okul yönetiminde insan ilişkilerinin sınıf yönetimine etkisi (Ed. M. Gürsel)*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Karaçor, S., ve Şahin, A. (2004). Örgütsel İletişim Kurma Yöntemleri Ve Karşılaşılan İletişim Engellerine Yönelik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 96-117.
- Katman, H. A. (2010). *Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi: Isparta İl Merkezi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük Güngörmez, T. (2020). *Ortaöğretim okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri: karma bir araştırma*. Karabük: Karabük Üniversitesi.
- MEGEP. (2015). *Mesleki gelişim. Etkili iletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Onay, M., Süslü, Z. H., ve Kılıcı, S. (2011). İletişim tarzının ve sözsüz iletişimin çalışanların iş performansına etkisi: posta dağıtıcıları ve hemşireler üzerine bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(12), 139-175.
- Öner, N. S. (2019). *Okul müdürlerinin örgütsel iletişim sürecine ilişkin yeterlikleri*. Muğla: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/601130>.
- Özdemir, S., Sezgin, F., ve Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 365-383.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*. 18(2), , 113-130.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. Ankara: Arıkan Yayınları.
- Söğüt, D. (2022). *Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. İstanbul: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/723668>.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon (7. Baskı)*. Konya: Günay Baskı.
- TDK. (2023, 01 04). *Güncel Türkçe Sözlük*. Sozluk.gov.tr: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Torbacioğlu, D. (2007). *İlköğretim yöneticilerinin iletişim yöntemleri ve güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen algıları (Çorum ili örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Töremen, F., ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*(160). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/toremen-kolay.htm adresinden alındı
- Turunç, Ö., ve Çelik, M. (2010). Çalışanların Algıladıkları Örgütsel Destek ve İş Stresinin Örgütsel Özdeşleşme ve İş Performansına Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 17, (2), 183-206.

Tutar, H., ve Yılmaz, M. K. (2013). *İletişim: genel ve örgütsel boyutuyla, (10. Bas)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2015). *Okul yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerinin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel, İ. (2005). İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir İşletmede Yapılan Görgül Çalıma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 6(2), 291-306.



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Su Tüketimi Konusundaki Davranışlarının Belirlenmesi *

Determining The Behaviours of Science Teacher Candidates on Water Consumption

ÖZET

Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının su tüketimi, su bilinci ve su tasarrufu konusundaki davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; tarama modeli kullanılarak, Türkiye'nin kuzeyinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören toplam 83 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmadaki veriler, Çankaya ve İşçen (2014) tarafından geliştirilen 16 madde 5 faktörden oluşan "Su Tüketim Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının su tüketim davranışları alt faktörlerine ait ortalamaların birbirine yakın olduğu, su bilinci faktörü ortalamasının ise bu değerlerin altında kaldığı görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının su tüketim davranışlarında; yaşanan yer ile anlamlı farklılık bulunmazken ($t_{(81)} = 0,571, p > ,05$), su tasarrufu konusunda çevresini uyaran ve su tasarrufu yapan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu (\bar{X} (uyaran)= 58,04, \bar{X} (uyarmayan)= 44,25), su tüketim davranışları ile su tasarrufu yapma zamanları arasında da istatistiksel olarak anlamlılık görüldüğü ($X^2_{(3)}=18,913, p < ,05$) belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının su tüketimi davranışları dikkate alındığında bireylerin sahip oldukları bilgileri davranışa dönüştürmede zorlandıkları görülmüş; erken zamanda başlanacak eğitimler ve medya, kurum-kuruluşların desteği ile bireylerdeki su, su kirliliği, su döngüsü, su tasarrufu ve su tüketimi konularındaki kavram yanlışlarının tespit edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programlarının güncellenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Öğretmen Adayı, Su Tüketimi, Su Tüketim Davranışı

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the behaviors of science teacher candidates about water consumption, water awareness and water saving. Research is conducted at Department of Science Education in a state university located in the north of Turkey with a total of 83 teacher candidates studying at 4th grade by using scanning model. The data in the research are collected by using the "Water Consumption Behavior Scale" which is composed of 16 items and 5 factors developed by Çankaya and İşçen (2014). The data obtained from the research are analyzed with SPSS statistical program. As a result of this research, it is seen that the average of the sub-factors of teacher candidates' water consumption behavior is close to each other and average value of water consciousness factor is remained below of these values. In addition, while there is no significant difference with the place of residence ($t_{(81)}=0,571, p > ,05$), there is a significant difference in favor of prospective teacher candidates who warn about environment and save water (\bar{X} (stimulus) = 58,04, \bar{X} (non-stimulation) = 44,25) in terms of water consumption behaviors of teacher candidates and it is found that there is a statistically significant difference between water consumption behaviors and water saving times ($X^2_{(3)}=18,913, p < ,05$). When the water consumption behaviors of the teacher candidates were taken into consideration, it was seen that individuals had difficulty in transforming their knowledge into behaviors, so it is necessary to identify misconceptions about water, water pollution, water cycle, water saving and water consumption in individuals by education to start at an early age and help of media, institutions and organizations Educational programs of teacher candidates must be updated.

Keywords: Science Teacher Candidate, Water Consumption, Water Consumption Behaviour

GİRİŞ

Su, bütün canlılar ve ekosistem dengesi için değer taşıyan ve devamlılığı önemli bir kaynaktır (Yalçın & Gök, 2015). Suyun insan yaşamında önemli ve vazgeçilmez bir gereklilik olması nedeniyle, zarar verici etkilerinden arındırılmış temiz suyun insanlara sağlanmasının ihtiyaç olduğu her zaman ifade edilmektedir (Gleick, 2019). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından 96 ülke adına hazırlanan ilk küresel raporunda; 2015'te 5,2 milyar insanın kullandığı içme suyunun güvenli olduğu tahmin edilirken eldeki verilerde mikrobiyolojik ve kimyasal standartlara uygun su kaynaklarının kullanıldığı görülmektedir (UNICEF, 2017).

Gizem Beşiktepe¹
Dilek Çelikler²

How to Cite This Article
Beşiktepe, G. & Çelikler, D.
(2023). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Su Tüketimi Konusundaki Davranışlarının Belirlenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3742-3753. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70594>

Arrival: 11 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Uzman Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

Dünyadaki su kaynaklarının % 97,5'i deniz ve okyanuslarda bulunan tuzlu sular ve yalnız % 2,5'i tatlı su kaynağıdır. Tatlı suların da sadece % 0,3'ünden (yaklaşık 105000 km³) kullanımda yararlanılabilir. Tatlı suyun kalanının çoğu kutup bölgelerinde ve dağların yüksek kısımlarıyla, yer altı su kaynaklarında bulunur (Muluk vd., 2013). Su kaynaklarının farklı yerlerde farklı şekilde dağılımı, ülkelerdeki nüfus ve gelişime göre kişi başı su miktarında değişimlere neden olmakta, kişilere düşen yıllık su değerleri ülkelere ait su kıtlığı durumlarını belirlemede kullanılmaktadır (Muslu, 2015). Falkenmark Göstergesi bu durumu belirlemede yaygın kullanılan bireysel kullanılabilir suyu gösterir. Falkenmark Göstergesi (1989)'ne göre kişi başı yıllık su miktarı 1700 m³'den fazlaysa stressiz, 1000-1700 m³ arasındaysa su stresi, 500-1000 m³ arasındaysa su kıtlığı, 500 m³ az ise kesin kıtlık anlamına gelir. 1950'lerde Birleşmiş Milletler Dünya Su Konseyi (UNCWW), Dünya Kaynakları Enstitüsü (IWR) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) gibi kuruluşlar tarafından su sorunu bulunan birkaç ülke olduğu raporlansa da 1990'lara gelindiğinde 26 ülkede üç yüz milyon insanın susuzluk yaşadığı güncellemesi yapılmıştır. Yapılan tahminlere göre 2050 yılına gelindiğinde Dünya nüfusunun üçte ikisinin yaşayacağı 66 ülkede su sıkıntısının şiddetli olacağı düşünülmektedir (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı [ÇŞB], 2018).

Beşeri etkilerle kolayca bozulabilecek bir yapısı olmayan çevre; nüfus artışı (Özlü vd., 2013), çarpık kentleşme, doğanın tahrip edilmesi, canlıların yaşam alanlarına zarar verilmesi, zararlı kimyasallar ile su kaynaklarının kirletilişi, sanayinin neden olduğu hava kirliliği, radyoaktif atıklar, endüstriyel kazalarla zehirli maddelerin çevreye dağılması, tarımda kullanılan kimyasal ilaçlar ile olumsuz etkiler taşımaktadır (Fazi & Bozdemir-Yüzbaşıoğlu, 2019; Hamalosmanoğlu, 2019). Bu nedenle dünyadaki kirleticilerin neden olduğu durumlar sonucu su kaynaklarındaki korunma ihtiyacı daha çok gündeme gelmiştir (Karadağ, 2006).

Suyla ilgili "kıtlık-kuraklık" neredeyse tüm dünyada birçok zincirleme problemi meydana getirmekte; bu problemler yeni su kaynakları bulunması, geliştirilmesi, denetimi ve yönetilmesi ile ilgili çeşitli eğitim ve yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir (Dawei & Jings, 2001). Johannesburg'da yapılan 2. Dünya Çevre Zirvesi'nde sloganlaşan "No Water No Future" sözü suyun önemini ve suyla ilgili durumu kısaca ortaya koymaktadır (Tamer, 2006). Tüm Dünyada suyun korunması ve önemine dikkat çekilmesi adına farkındalık oluşturulması için 1993'ten beri 22 Mart "Dünya Su Günü" ilan edilmiştir. Ayrıca tüm canlıların yaşaması için suyun korunması gerektiği; iklim değişiklikleri, su kaynakları, biyolojik çeşitlilik, gıdaya ulaşım, sağlık vb. konularda farkındalığın artması gerektiği de vurgulanmaktadır (Ruiz-Garzón vd., 2021).

Bu düşünceyle su kaynakları kullanımında etkili ve tasarruflu olunması, suya karşı olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi, suyun korunması için erken yaşlardan başlanacak su eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Küçük yaşlarda başlatılarak öğrencilere kazandırılacak su bilinci ve su farkındalığı çevreye karşı hassas, duyarlılığı yüksek bir millet olarak ilerideki su politikalarımızın belirlenmesine de yardımcı olacaktır. Sonraki yıllarda su ve su kaynaklarını bilinçli-tasarruflu kullanan, suyun sınırlı olduğunun farkında bireyler yetiştirilmesi için bu eğitimin okul öncesi dönemden başlanarak devam etmesi ve çocuklara "su ayak izi, gizli su kullanımı" gibi kavramların kalıcı olarak aktarılabilmesi için (Ursavaş & Aytar, 2018) ilköğretim öğrencilerinde, velilerde, öğretmenlerde su eğitimiyle ilgili materyaller kullanılarak suyla ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranış değişikliklerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin ve yetişkinlerin bilinçli su tüketiminin, politik ve tarihsel süreçte suyun yerinin ne olduğunu ve toplumsal olarak suyun önemini anlayacağı düşünülmektedir (Ergin, 2008). Bununla birlikte toplumların su ve suyun korunması konularında duyarlı, bilinçli, çevreye karşı olumlu tutum-davranışları ortaya koymasında en temel etkiye sahip unsur eğitimidir (İlgar, 2020, akt. Temiz, Canağır & Demirel, 2022).

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının su tüketimi, su bilinci ve su tasarrufu konusundaki davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının su tüketimine yönelik davranışları nelerdir?
2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaşadıkları yer ile su tüketimi davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevrelerindeki insanları su tasarrufu konusunda uyarma durumları ile su tüketim davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının su tasarrufu yapma zamanları ile su tüketim davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüz ve gelecekteki en önemli yaşam kaynağı olan su ve suyun kullanımı konusunda bireylerde farkındalık oluşturacak ve bilinç düzeyini arttıracak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının; su tüketimine

yönelik davranışların öğrencilere kazandırılmasında etkin bir rol alması ve suyun öneminin her geçen gün daha da artış göstermesi son derece önemlidir. Yapılan bu araştırma Fen Bilgisi öğretmen adaylarının su tüketimine yönelik davranışlarının belirlenmesi ve su tüketimi konusuna ait çalışmaların azlığı nedeniyle yapılacak yeni çalışmalara perspektif sağlaması nedeniyle önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç, sayısı fazla olan grubun öne çıkan özelliklerini ortaya koymada evren veya evrenin bir kısmına bakılarak veri elde edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin kuzeyinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıfta öğrenim gören 83 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçimi, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntemde; evrende var olan her şeyin örnekleme ihtimali birbirine eşittir ve hesaplamada evrene ait her elemanın katkısı aynı (Arıkan, 2004) olup örnekler sahip olunan evrenden seçki olmadan elde edilir (Büyüköztürk vd., 2015).

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Su Tüketim Davranışları Ölçeği

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının su tüketimi konusundaki davranışlarını belirlemek için “Su Tüketim Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Çankaya ve İşçen (2014) tarafından geliştirilmiş olup toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek; “Su Tüketim” (1.faktör: 1., 3., 4. ve 6. maddeler), “Su Bilinci” (2.faktör: 9., 14. ve 15. maddeler), “Su Kirliliği” (3.faktör: 5., 8. ve 16. maddeler), “Evde Su Yönetimi” (4. faktör: 7., 11. ve 13. maddeler), “Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk Taşıma” (5.Faktör: 2., 10. ve 12. maddeler) olmak üzere 5 faktörden oluşmuştur. Maddeler 5’li likert tipte olup “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “sıkça”, “her zaman” şeklindedir. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri 0,786 olarak, Barlett testi ($\chi^2 = 1161,555$; $p < ,05$) ise anlamlı bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0,83 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada ise Fen Bilgisi öğretmen adaylarına uygulanan “Su Tüketim Davranışları Ölçeği”nin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ölçek, Türkiye'nin kuzeyinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören toplam 83 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek uygulaması öncesinde araştırma konusu hakkında öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılmış, öğretmen adaylarının gönüllülük esasıyla etik kurallara uygun olarak ölçeği doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması için kullanılan ölçek maddeleri “her zaman” kategorisinden başlanarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Bir öğretmen adayının ölçekten alabileceği en düşük puan 16, en yüksek puan 80 şeklindedir. Ölçekten elde edilen verilerin analizi SPSS istatistik programı ile gerçekleştirilmiş olup, sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) olarak analiz edilmiştir. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaşadıkları yer, su tasarrufu için çevresindekileri uyarma durumları ve su tasarrufu yapma zamanlarına göre veri gruplarında bulunan öğretmen adayı sayılarının 50’den az olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi yerine Shapiro-Wilk testi ile bakılmış (Coakes & Steed, 1997; Tabachnick & Fidell, 2001); anlamlılık düzeyinin 0,05’ten büyük olduğu durumlarda dağılımın normal olduğu, 0.05’ten küçük çıktığı durumlarda ise dağılımın normal dağılıma uymadığı yorumu yapılmıştır.

Shapiro-Wilk değerlerinin 0,05’ten büyük olduğu durumlarda değişkenlere ait grupların normal dağılım gösterdiği kabul edip parametrik testler; 0,05’ten küçük olduğu durumlarda grupların normal dağılım göstermediği kabul edilip parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik test önermelerinin oluşmadığı ve grupların homojen olmadığı durumlarda nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis analizine başvurulmuştur.

Ölçekteki maddelerin her biri için verilen cevaplara ait aritmetik ortalamalar hesaplanarak maddeler için verilen cevaplar doğrultusunda puan aralıkları belirlenmiş ve buna göre değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğe ait aritmetik ortalama verilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak olan puan aralıkları; Aralık genişliği = Dizi

genişliği (ranj) / Grup sayısı, formülü yardımıyla belirlenmiştir (Tekin, 1996). Bu araştırmadaki puan aralıkları $4/5 = 0,80$ olarak belirlenmiş, oluşturulan puan aralıkları ve karşılıkları Tablo 1’de verilmiştir.

İfadeler	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları
Her zaman	5	4,20 – 5,00
Sıkça	4	3,40 – 4,19
Ara sıra	3	2,60 – 3,39
Nadiren	2	1,80 – 2,59
Hiçbir zaman	1	1,00 – 1,79

Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.02.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/150

BULGULAR

Öğretmen adaylarının “Su Tüketim Davranışları Ölçeği”ne verdikleri cevaplar, ölçek alt faktörleri olan su tüketimi, su bilinci, su kirliliği, evde su yönetimi, kişisel ve toplumsal sorumluluk taşıma faktörlerine göre oluşan frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğin “Su Tüketimi” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıkça		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Dişlerimi fırçalarken musluğu kapatırım.	1	1,2	3	3,6	5	6,0	12	14,5	62	74,7
3. Banyoda suyun ısınmasını veya soğumasını beklerken akan suyu değerlendiririm.	14	16,9	13	15,7	15	18,1	20	24,1	21	25,3
4. Çamaşır makinesini tam olarak dolmadan çalıştırmam.	3	3,6	6	7,2	11	13,3	23	27,7	40	48,2
6. Az kirlenmiş suları balkon, teras, tuvalet temizlemek için kullanırım.	12	14,5	10	12,0	21	25,3	24	28,9	16	19,3

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; adayların dişlerini fırçalarken musluğu kapatma (% 74,7), banyoda su ısınma-soğumasında akan suyu değerlendirme (% 25,3) çamaşır makinesini tam doldurarak çalıştırma (% 48,2) davranışlarını her zaman; az kirlenmiş suları balkon, teras ve tuvalet temizliğinde kullanma davranışını ara sıra (% 28,9) yaptıkları saptanmıştır (Tablo 2).

Öğretmen adaylarının ölçeğin “Su Bilinci” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıkça		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
9. Suyun kullanımı ve su kaynakları ile ilgili yazılı basını takip ederim.	20	24,1	20	24,1	31	37,3	7	8,4	5	6,0
14. Suyun bilinçli kullanımı ve korunmasına yönelik düzenlenen etkinliklere katılım (konferans, kongre).	29	34,9	24	28,9	20	24,1	6	7,2	4	4,8
15. Televizyonda su ile ilgili programları izlerim.	19	22,9	20	24,1	23	27,7	14	16,9	7	8,4

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; adayların su kullanımı ve su kaynaklarıyla ilgili yazılı basını ara sıra (% 37,3) takip ettikleri ve televizyonda su ile ilgili programlar nadiren (% 27,7) izledikleri belirlenmiştir. Ayrıca suyun bilinçli kullanılıp korunmasına yönelik etkinliklere hiçbir zaman (% 34,9) katılmayan öğretmen adayları olduğu saptanmıştır (Tablo 3).

Öğretmen adaylarının ölçeğin “Su Kirliliği” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Ölçeğin “Su Kirliliği” Faktörüne Ait Maddelere Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıkça		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5. Fosfat içermeyen deterjanlar kullanmaya özen gösteririm.	29	34,9	17	20,5	19	22,9	8	9,6	10	12,0
8. Lavaboya bilinmeyen kimyasallar veya zehirli maddeler dökmekten kaçınırım.	2	2,4	5	6,0	17	20,5	23	27,7	36	43,4
16. Evsel kullanımla oluşan katı ve sıvı atıkları lavaboya dökmekten kaçınırım.	1	1,2	5	6,0	11	13,3	27	32,5	39	47,0

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; adayların lavaboya bilinmeyen kimyasal ve zehirli maddeler (% 43,4) ile evsel kullanımla oluşan katı ve sıvı atıkları dökmekten her zaman (% 47,0) kaçındıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının fosfat içermeyen deterjan kullanımına hiçbir zaman (% 34,9) özen göstermedikleri görülmektedir (Tablo 4).

Öğretmen adaylarının ölçeğin “Evde Su Yönetimi” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Ölçeğin “Evde Su Yönetimi” Faktörüne Ait Maddelere Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıkça		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7. Evimdeki su sızıntılarını ve kaçakları kontrol ederim.	10	12,0	10	12,0	10	12,0	24	28,9	29	34,9
11. Çevremde gördüğüm kaçak su kullanımlarını yetkililere bildiririm.	21	25,3	15	18,1	15	18,1	18	21,7	14	16,7
13. Damlayan muslukları hemen tamir ettiririm.	1	1,2	4	4,8	9	10,8	26	31,3	43	51,8

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; adayların evdeki su sızmaları ve kaçaklarını kontrol etme (% 34,9), damlayan muslukları hemen tamir ettirme (% 51,8) davranışlarının her zaman, çevrede görülen kaçak su kullanımlarını yetkililere bildirme davranışının (% 25,3) ise hiçbir zaman yapılmadığı dikkat çekmektedir (Tablo 5).

Öğretmen adaylarının ölçeğin “Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk Taşıma” faktöründe yer alan maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Ölçeğin “Kişisel Ve Toplumsal Sorumluluk Taşıma” Faktörüne Ait Maddelere Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sıkça		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Etrafımdaki diğer insanları su tasarrufu yapmaları konusunda teşvik ederim.	5	6,0	9	10,8	21	25,3	27	32,5	21	25,3
10. Açık kalmış bir musluk gördüğümde kapatırım.	1	1,2	0	0	3	3,6	6	7,2	72	86,7
12. Çevremde su israf eden birini gördüğümde uyarırım.	3	3,6	10	12,0	15	18,1	24	28,9	30	36,1

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde; adayların açık kalmış musluk gördüğünde kapatma (% 86,7), çevrede suyu israf eden birini gördüğünde uyarma davranışlarını her zaman (% 36,1); etraftaki insanları su tasarrufu yapmaları konusunda teşvik etme davranışlarını ise sıkça (% 32,5) yaptıkları belirlenmiştir (Tablo 6).

Su Tüketim Davranışları Ölçeği’ndeki faktörlerin alt maddelerine ait ortalamalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Faktörleri Oluşturan Maddelere Ait Aritmetik Ortalamalar		
Faktörlere Ait Madde Numaraları	\bar{X}	Karşılığı
Faktör 1: Su tüketimi		
Madde 1	4,58	Her zaman
Madde 3	3,25	Ara sıra
Madde 4	4,10	Sıkça
Madde 6	3,27	Ara sıra
\bar{X}	3,80	Sıkça
Faktör 2: Su Bilinci		
Madde 9	2,48	Nadiren
Madde 14	2,18	Nadiren
Madde 15	2,64	Ara sıra
\bar{X}	2,43	Nadiren
Faktör 3: Su Kirliliği		
Madde 5	2,43	Nadiren
Madde 8	4,04	Sıkça
Madde 16	4,18	Sıkça
\bar{X}	3,55	Sıkça
Faktör 4: Evde Su Yönetimi		
Madde 7	3,63	Sıkça
Madde 11	2,87	Ara sıra
Madde 13	4,28	Her zaman
\bar{X}	3,59	Sıkça
Faktör 5: Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk		
Madde 2	3,60	Sıkça
Madde 10	4,78	Her zaman
Madde 12	3,82	Sıkça
\bar{X}	4,07	Sıkça
GENEL	3,49	SIKÇA

Tablo incelendiğinde faktörleri oluşturan maddelerin aritmetik ortalamalarının Su Tüketimi (3,80); Su Kirliliği (3,55); Evde Su Yönetimi (3,59); Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk (4,07) için sıkça; Su Bilinci (2,43) için nadiren; tüm faktörlerin aritmetik ortalamasının ise sıkça (3,40) olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

“Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaşadıkları yer ile su tüketimi davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait İlişkisiz t Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Su Tüketim Davranışları Puanlarının Yaşadıkları Yerlere Göre İlişkisiz t Testi Sonuçları						
Yaşadıkları Yer	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
İl	44	56,66	10,52	81	0,571	,570
İlçe	39	55,36	10,19			

*: $p < ,05$

Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerler ile su tüketim davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı [$t_{(81)} = 0,571, p > ,05$] tespit edilmiştir (Tablo 8).

“Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevrelerindeki insanları su tasarrufu konusunda uyarma durumları ile su tüketim davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait İlişkisiz t Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Su Tüketim Davranışları Puanlarının Çevrelerindeki İnsanları Su Tasarrufu Konusunda Uyarma Durumlarına Göre İlişkisiz t Testi Sonuçları						
Uyarma Durumu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Evet	71	58,04	9,48	81	4,828	,000*
Hayır	12	44,25	6,68			

*: $p < ,05$

Öğretmen adaylarının çevredeki insanları su tüketimi konusunda uyarma durumlarıyla su tüketim davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu [$t_{(81)} = 4,828, p < ,05$]; aritmetik ortalamalara bakıldığında bu anlamlı farklılığın çevresindeki insanları su tasarrufu konusunda uyaran öğretmen adaylar lehine olduğu ($\bar{X}_{(uyaran)} = 58,04, \bar{X}_{(uyarmayan)} = 44,25$) görülmektedir (Tablo 9).

“Fen Bilgisi öğretmen adaylarının su tasarrufu yapma zamanları ile su tüketim davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Su Tüketim Davranışları Puanlarının Su Tasarrufu Yapma Zamanlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları					
Su tasarrufu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Yapmıyorum	12	16,17	3	18,913	,000*
Son 1 yıldır yapıyorum	11	36,50			
Son 5 yıldır yapıyorum	16	44,22			
Eskiden beri / her zaman yapıyorum	44	49,61			

*: p < ,05

Öğretmen adaylarının su tüketim davranışları ile su tasarrufu yapma zamanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu [$X^2_{(3)} = 18,913$, $p < ,05$] tespit edilmiştir (Tablo 10). Değişkenler arasındaki farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Su Tüketim Davranışları Puanlarının Su Tasarrufu Yapma Zamanlarına Ait Değişkenlerine Yönelik Farklılıkların Mann-Whitney U Testi Sonuçları			
Değişkenler		U	p
Su tasarrufu yapmama	Son 1 yıldır	30,000	,026*
Su tasarrufu yapmama	Son 5 yıldır	22,500	,001*
Su tasarrufu yapmama	Eskiden beri / Her zaman	63,500	,000*
Son 1 yıldır yapma	Son 5 yıldır	70,500	,387
Son 1 yıldır yapma	Eskiden beri / Her zaman	163,000	,096
Son 5 yıldır yapma	Eskiden beri / Her zaman	296,000	,353

*: p < ,05

Son 1 yıldır, son 5 yıldır ve eskiden beri / her zaman su tasarrufu yapanlar ile su tasarrufu yapmayan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu ($p < ,05$) tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılıkların su tasarrufu yapan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca su tasarrufu yapan öğretmen adaylarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ($p > ,05$) tespit edilmiştir (Tablo 11).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşadıkları yerler ile su tüketim davranışları arasında anlamsal farklılığın bulunmadığı [$t_{(81)} = 0,571$, $p > ,05$] belirlenmiştir. Bu sonucun elde edilmesinde il, ilçe su kullanım alanlarının ve su kullanılan araçların farklılık göstermesi sonucu (su kullanım miktarlarının artış ve azalışına bağlı olarak) su tüketiminde benzerlik-farklılık görülmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada biyoloji, fizik ve kimya öğretmen adaylarının su tasarrufuna fazla dikkat etmediklerinin; ayrıca su tüketimi davranışlarında da cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm ve yaşanan yerleşim birimlerine göre farklılaşma olmadığının belirlenmesi (Gürbüz vd., 2009) araştırmayı desteklemektedir. Bu araştırmanın aksine, Şama’nın (1997) yaptığı araştırmada büyük yerleşim yerlerinden gelen öğrenciler lehine farklılık olduğu, bir başka araştırmada ise kırsalda yaşayan öğrencilere göre kentte yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında fark olduğu belirlenmiştir (Tuncer vd., 2004).

Öğretmen adaylarının çevredeki insanları su tüketimi konusunda uyarma durumları ile su tüketim davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunması [$t_{(81)} = 4,828$, $p < ,05$], aritmetik ortalamalara bakıldığında bu anlamlı farklılığın çevrelerindeki insanları su tasarrufu konusunda uyaran öğretmen adayları lehine olduğunun ($\bar{X}_{(uyaran)} = 58,04$, $\bar{X}_{(uyarmayan)} = 44,25$) görülmesi; su tasarrufu konusunda çevresindekileri uyaran öğretmen adaylarının su tüketim davranışlarının, çevresini uyarmayanlara göre anlamlı derecede olumlu olduğunu göstermektedir. Bu olumlu davranışa öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin ve derslerde kazanılan davranışların alışkanlığa dönüşmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Hablemitoğlu ve Özmete (2010), kadınların su kullanım davranışlarını belirledikleri araştırmalarında; musluğu açık bırakmama konusunda ev üyelerinin uyarılmasına dikkat edildiğini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının su tüketim davranışları ile su tasarrufu yapma zamanları arasında anlamlı bir farklılık [$X^2_{(3)} = 18,913$, $p < ,05$] tespit edilmiş, değişkenler arasındaki bu farklılığın su tasarrufu yapmayan öğretmen adayları aleyhine çıktığı belirlenmiştir. Bu durum su tasarrufu yapan adayların su tüketimi davranışlarının da olumlu etkilendiği sonucunu doğurmaktadır. Yapılan bir araştırmada ailelerdeki su tüketimine yönelik tutum ve davranışlarla bunları etkileyen faktörler incelenmiş; ailelerin su tüketimi davranışlarının olumlu olmasının su tüketimine yönelik tutumlarını da olumlu etkilediği (Pınaroğlu, 2009) belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının su tüketimi faktörlerine ait ortalamaların Su Tüketimi (3,80); Su Kirliliği (3,55); Evde Su Yönetimi (3,59); Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk (4,07) için sıkça; Su Bilinci (2,43) için nadiren olması; ayrıca tüm faktörlerin aritmetik ortalamasının sıkça (3,40) olması öğretmen adaylarının suyla

ilgili konularda sorumluluklarının farkında olduklarını, su tüketimi davranışlarına dikkat ettiklerini ve suyla ilgili yönetim becerilerinin olduğunu fakat su bilincine yönelik davranışlarının yeterli olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dış fırçalarken musluğu kapatmaya özen göstermeleri ve çamaşır makinesini tam doldurarak çalıştırmaya dikkat etmeleri (Tablo 2) adayların açık kalan suyun boşa gittiğinin farkında olduğunu aile içi eğitimlerin yazılı-görsel medyanın ve eğitim kademelerinde alınan derslerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Dış fırçalama, tıraş olma ve yüz yıkama sırasında musluğun kapatılması ile günde 15-35 L su tasarrufunun (Öztürk, 2004, akt. Ersoy & Demirci, 2007) sağlandığı düşünüldüğünde; yapılan bazı araştırmalarda dış fırçalarken musluğun kapatılması (Çankaya & İşçen, 2015; Işıldar, 2008), çamaşır makinesinin doldurularak çalıştırılması (Kaş & Güven, 2002, akt. Ersoy & Demirci, 2007) ve su kullanılan çeşitli işlerde veya dışlar fırçalanırken musluğun kapatılmasında evdekilerin uyarılması (Çankaya & İşçen, 2015; Hablemitoğlu & Özmeye, 2010) sonuçlarının elde edilmesi araştırmamızı desteklemektedir. Ayrıca banyoda suyun ısınma-soğumasında akıtılan suyu değerlendirmeyen ve az kirletilmiş suları balkon, teras ve tuvalet temizliğinde kullanmayan öğretmen adaylarının olması; az kirletilmiş suları değerlendiremediklerini, akıtılan temiz suyun atık suya dönüştüğünü-atık sularda bulunan maddelerin ve organik bileşiklerin suyun yapısını bozduğunu bilmediklerini, ancak su tüketimi ve su tasarrufu davranışlarında eksikler bulunduğunu göstermektedir. Nitekim yapılan bazı araştırmalarda da su kullanılan etkinliklerin çoğunda beklenen zamanın aşıldığı ve daha fazla su harcandığı (Bulut & Şahin, 2020; Corral-Verdugo vd., 2003; Seelen vd., 2019); bulaşıkları elde yıkarken oluşan durulama suyu ile meyve ve sebze yıkama sularının bir kaptaki biriktirilmesine (Hablemitoğlu & Özmeye, 2010) ve su tasarrufuna dikkat edilmediği (Bulut & Şahin, 2020; Gürbüz vd., 2009) ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmalarda su eğitimi verilen öğrencilerin suyun boşa harcamadan kullandıkları ve su kullanımında bilinçli davranışlar gösterdikleri ifade edilmiştir (Middlestadt vd., 2001).

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının su kaynakları ve suyun kullanımıyla ilgili yazılı basın her zaman takip etmedikleri, suyun bilinçli kullanımı ve korunmasına yönelik düzenlenen etkinliklere (konferans, kongre) yeterince katılmadıkları ve televizyonda suyla ilgili programları çoğunlukla izlemediklerinin belirlenmesi (Tablo 3); öğretmen adaylarının suyla ilgili konularda basın ve yayın takibindeki davranışlarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenleri arasında su konusuna ait kaynakların az olması, medyanın suyla ilgili konulara yeterince yer vermemesi, suyla ilgili etkinliklerin (konferans, kongre), tanıtımlarının duyulmaması yada çoğunlukla akademik personel katılımları olduğunun düşünülmesi, televizyon programlarının az olması ve geç saatlerde yayınlanması sayılabilir. Ortaöğretim öğrencilerinin çevreyle ilgili bilimsel makale, yazı ve popüler dergileri basın yayın yoluyla yeterince takip etmemeleri (Sarigöz, 2013); pedagojik formasyon öğrencilerinin, suyla ilgili program yada bilimsel çalışmalara katılmamaları (Bulut & Şahin, 2020); öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara bazen katıldıklarını ifade ederken, her zaman katıldıklarını ifade eden öğrencilerin çok az olması (Çabuk & Karacaoğlu, 2003) bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca insanların çevre konusunda bilinçlendirmelerinde en çok "TV ve Radyolar"ın katkı sağladığını düşünüldüğünü (Aydın, 2010), öğrencilerin %52'sinde kitle iletişim araçlarının çevre bilinci oluşturmada etkisi olduğunu (Aydın & Kaya, 2011) belirleyen araştırmalar doğrultusunda; Gigli'nin (2004) belirttiği gibi gençliği korumada ve gençliği kuşatan medyanın sağlıklı kullanılabilmesini sağlamada en önemli hedef, gençleri güçlendirmek olmalı ve toplumlar acil önlemler almalıdır.

Araştırmada öğretmen adaylarının lavaboya bilinmeyen kimyasallar veya zehirli maddeler dökmekten kaçınmaları, evsel kullanımla oluşan katı ve sıvı atıkları lavaboya dökmeye dikkat etmeleri (Tablo 4); kimyasal maddelerin ve evsel atıkların suyu kirleterek ciddi çevre sorunlarına yol açacağı farkında olduklarını, bu nedenle de suya kimyasal madde karıştırmamaya dikkat etme davranışı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu duruma medya ve televizyon kanallarındaki reklamlar, kamu spotları-kısa film ve belgeseller, üniversitede alınan dersler, kimyasal kelimesinin kişilerde oluşturduğu dikkat ve kimyasalların sağlığa-çevreye verdiği zararın bilinmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer bir araştırmada; üniversite öğrencilerinin bir kısmının motor yağı, boya gibi zararlı kimyasalların kanalizasyona karışmamasına dikkat etmede ve özen göstermede duyarlı oldukları (Çabuk & Karacaoğlu, 2003) belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının fosfat içeren deterjanlar kullanmamaya az özen göstermeleri adayların fosfat içeren deterjanların çevreye verdiği zararları bilmemelerinden kaynaklanabilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının fosfatlı deterjan kullanmamaya özen gösterme konusundaki bilgi ve davranışlarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının fiyatını baz alarak aldıkları deterjanların içeriklerini okumamaları, deterjanların hepsinde aynı kimyasallar olduğunu ve temizlik maddesinin suyu kirletmeyeceğini düşünmeleri, su ve çevre sorunlarını tam olarak bilmemeleri bu davranıştaki eksiklere neden olabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda öğrencilerin temizlik maddelerini satın alırken zararlı kimyasal madde içerip içermediğine yeterince dikkat etmedikleri (%)

51,5'inin), zararlı kimyasalların kanalizasyona karışmamasına özen göstermede asla duyarlı olmadıkları (Çabuk & Karacaoğlu, 2003); bazı pedagojik formasyon öğrencilerinin farklı kimyasal ve atık maddelerin suya dökülmesini önemsemedikleri (Bulut & Şahin, 2020) belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının damlayan muslukları tamir ettirmede dikkatli olmaları, evdeki su sızmalarını ve su kaçaklarını kontrol etmeye dikkat etmeleri (Tablo 5) suya önem vererek su tasarrufu yapmaya dikkat ettiklerini, gelecekte oluşacak su problemlerinin farkında olduklarını gösterirken; başka bir araştırmada kadınların damlayan muslukları hemen tamir ettirdikleri belirlenmiştir (Kaş & Güven, 2002, akt. Ersoy & Demirci, 2007). Bu sonuç araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının çevrede görülen kaçak su kullanımlarının yetkililere yeterince bildirmedikleri (Tablo 5) görülmüştür. Araştırmamızın aksine Çankaya'nın (2014) araştırmasında bazı öğretmen adaylarının kaçak su kullanımlarını yetkililere bildireceklerini, bazı öğretmen adaylarının da suyu bilinçsizce tüketen ve kaçak olarak kullananlara karşı duyarsız kalmayacaklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına su kaçakları nedeniyle boşa giden su miktarını tahmin etmelerini sağlayacak, gerekli durumlarda neler yapacaklarını öğretecek bilgilendirmeler yapılması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının etraftaki insanları su tasarrufu yapmaları konusunda teşvik etmeleri, açık kalmış bir musluk gördüklerinde kapatmaları ve çevrede suyu israf eden birini gördüklerinde uyarıya dikkat etmelerinde (Tablo 6); adayların aldıkları eğitimlerin, gelecekte yaşanacak su sorunlarının farkında olmalarının, suyun kullanımında bilinçli davranış göstermelerinin, su konusunda çevreyi uyardırma bireysel sorumluluk hissetmelerinin olumlu etkisi olduğu kanısındayız. Yapılan bazı araştırmalarda da kadınların musluğu açık bırakmamak konusunda ev üyelerini uyardırma dikkat ettikleri (Hablemitoğlu & Özmete, 2010), üniversite öğrencilerinin insanları, su kirliliği konusunda duyarlı olmaları için her zaman uyardıkları ve ev, okul, yurt ile diğer toplu yaşam alanlarında su kullanımına ilişkin tutumluluklarına dair çoğunun duyarlılık gösterdikleri (Çabuk & Karacaoğlu, 2003) belirlenmiştir. Nitekim ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında su kullanımı, su tasarrufu ve suyu koruma konularında anlamlı bir fark bulunmadığı, aynı zamanda öğrencilerin su ile ilgili bilgi, bilinç ve davranışları arasında tutarsızlıklar olduğunun belirlenmesi (Demir, 2009); eğitimle su kullanımına yönelik davranış ve tutumların olumlu yönde etkilendiği, çevre bilincinin anlamlı düzeyde geliştiği ancak bu olumlu etkilerin sınırlı kalıcılığa sahip olduğunun ortaya konulması (Cappellaro vd., 2011) üniversite öğrencilerinin su kirliliğiyle ilgili farkındalıkları değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunun çevre koruma konusundaki bilgilerinin yüksek olduğu ancak eğitim programlarının teorik yönler uygulamadan daha çok odaklandığının belirtilmesi (Al-Maliki vd., 2021) araştırmamızı desteklemekte; davranış kalıcılığının sağlanmasında yaparak yaşayarak öğrenmenin ve uygulamanın önemini ortaya koymaktadır. Bu açıdan su farkındalığı geliştirilirken suyla ilgili kavramsal bilgilerin ve su okuryazarlığının önemine daha çok değinilmesi, davranış değişikliği için eğitimlere küçük yaşlarda başlanması (Zorlu & Zorlu, 2020) ders programlarına suyla ilgili etkinliklerin uyarlanması için öğretmen adaylarının küresel su krizi hakkında bilinçlendirilmesi gerektiği (Byker & Ezelle-Thomas, 2021; Morote & Hernández, 2021) belirtilmektedir.

Tüm insanlık ve dünya adına suyun önemini fark ettirilmesi eğitim etkisiyle mümkündür. Toplumların suyu bilinçli şekilde kullanmaları, su gibi hayati öneme sahip bir kaynağın devam ettirilmesi; yaşamın sürdürülebilir olması için önem taşır (Bertiz, 2022).

Su tüketimi davranışlarının önemi dikkate alındığında bireylerde Su Tüketimi, Su Kirliliği, Su Bilinci, Evde Su Yönetimi, Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk konularıyla ilgili kazanımların oluşturulması için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Yaşanılan yer ile su tüketim davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, bireyin sahip olduğu su bilincinin yaşanılan yere bağlı olmadığını göstermektedir. Bireylerin çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen bir varlık olduğu düşünüldüğünde bu durum; öğretmen adaylarının su ve su tüketimi konularında sahip olduğu davranışların önemini arttırmaktadır.

Öğrenilen bilgiler günlük yaşamla ilişkilendirilirse kalıcılığı sağlanabilir. Bu düşünceyle eğitimin her kademesinde uygulanan ders programlarının içeriklerinde gerekli düzenleme ve yenileştirmeler yapılarak öğrencilere etkin katılım yaptırılarak su tüketim davranışlarının kalıcılığı sağlanmalıdır.

Medyanın ve kitle iletişim araçlarının günümüzdeki önemi çok büyüktür. Su, su tüketimi, su bilinci, su tasarrufu, suyun sürdürülebilirliği ve su sorunlarını konu alan çizgi film, kısa film, belgesel, kamu spotu vb. programlara daha fazla yer verilmesi ve bu programların geniş kitlelere ulaştırılmasına çalışılmalıdır.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin, var olan ve gelecekte ihtiyaç duyulacak su kaynaklarının sürekliliği konusunda olumlu tutum ve davranışlara sahip olmalarını sağlayacak eğitim programları geliştirilmelidir.

Suyu korumaya yönelik bilimsel etkinlik tanıtımlarının yapılması, bu konulardaki kaynaklara erişimin kolaylaştırılması, öğretmen adaylarının su tüketim davranışlarını geliştirecekleri etkinlikleri sağlayan dernek, vakıf, kurum ve kuruluşlarla bağlantılar kurulması, suyun bilinçli kullanımı ve korunmasına yönelik düzenlenen etkinliklere (konferans, kongre) katılımları sağlanmalıdır.

Alan yazınında su tüketimi konusunda yapılan çalışmalar göz önüne alınarak bu konuda yapılacak bilimsel araştırma sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Al-Maliki, L. A., Farhan, S. L., Jasim, I. A., Al-Mamoori, S. K., & Al-Ansari, N. (2021). Perceptions about water pollution among university students: A case study from Iraq. *Cogent Engineering*, 8(1), 1895473. <https://doi.org/10.1080/23311916.2021.1895473>

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Asil Yayın Dağıtım. Aydın, F. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitimi hakkındaki görüşleri (Gazi Üniversitesi örneği). *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 2(3), 818-839. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904440.pdf>

Aydın, F., & Kaya, H. (2011). Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (24), 229-257. <https://dergipark.org.tr/pub/marucog/issue/471/3839>

Bertiz, H. (2022). The water awareness via drama: An experimental study on pre-service science teachers and their views. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 462-475.

Bulut, S. & Şahin, G. (2020). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Su Tüketim Davranışları ile Su Ayak İzlerinin İncelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-70.

Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı). Pegem Akademi.

Byker, E. J., & Ezelle-Thomas, V. (2021). Preparing teacher candidates with global competencies: Taking action on the global water crisis with service learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 268-280. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1880996>

Cappellaro, E., Çoban, G., Akpınar, E., Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2011). Yetişkinler için yapılan uygulamalı çevre eğitimine bir örnek: Su farkındalığı eğitimi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8(2), 157-173.

Coakes, J. S. & Steed, G. L. (1997). SPSS analysis without anguish. John Wiley & Sons Publication.

Corral-Verdugo, V., Bechtel, R.B., & Fraijo-Sing, B. (2003). "Environmental beliefs and water conservation: An empirical study". *Journal of Environmental Psychology*, 23(3), 247-257. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00086-5](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00086-5)

Çabuk, B., & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 189-198. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000079

Çankaya, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir su kullanımına yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi* (Tez No. 384684) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çankaya, C., & İşçen, C. F. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik su tüketim davranış ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 9(3), 341-352. <https://dergipark.org.tr/pub/nwsaedu/issue/19807/211873>

Çankaya, C., & İşçen, C. F. (2015). Development of pre-service science teachers awareness of sustainable water use. *Educational Research and Reviews*, 10(4), 471-484.

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (ÇŞB), (2018). Su. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/bolu/icerikler/su-20180222083149.pdf>

Dawei, H. & Jings, C. (2001). Issues, Perspectives and Need for Integrated Watershed Management in China Environmental Conservation, 28, 368-377.

Demir, M. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde su bilinci* (Tez No. 253589) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Ergin, Ö. (2008). “Su Farkındalığı” üzerine bir eğitim projesi. *TMOOB 2. Su Politikaları Kongresi* [Bildiriler Kitabı], 2, 531-540.
- Ersoy, A. F. & Demirci, A. (2007). Geçmişten günümüze Türk ailesinde tasarrufa ilişkin değişimler, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara, Türkiye. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/ERSOY-Ali-Fuat-DEM%C4%B0RC%C4%B0-Aybala-GE%C3%87M%C4%B0%C5%9ETEN-G%C3%9CN%C3%9CM%C3%9CZE-T%C3%9CRK-A%C4%B0LES%C4%B0NDE-TASARRUFA-%C4%B0L%C4%B0%C5%9EK%C4%B0N-DE%C4%9E%C4%B0%C5%9E%C4%B0MLER.pdf>
- Faiz, M., & Bozdemir-Yüzbaşıoğlu, H. (2019). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1255-1271. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-662082>
- Gigli, S. (2004). Children, youth and media around the world: An overview of trends & issues. Report Compiled & Prepared for UNICEF, 4th World Summit on Media for Children and Adolescents, Rio de Janeiro, Brazil. https://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf
- Gleick, P. H. (2019). Water as a weapon and casualty of conflict: Freshwater and international humanitarian law, water resources management. *Springer Nature*, 33, 1737-1751. <https://doi.org/10.1007/s11269-019-02212-z>
- Gürbüz, H., Kışoğlu, M., Tunç, T., & Alaş, A. (2009). Öğretmen adaylarının bilinçli su tüketimi üzerine bir araştırma: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 37-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6001/80018>
- Hablemitoğlu, S., & Özmete, E. (2010). Sustainable water management: A case study on saving behaviour of Turkish women for domestic water usage. *European Journal of Social Sciences*, 12(3), 447-456. https://www.academia.edu/4819139/Sustainable_Water_Management_A_Case_Study_on_Saving_Behaviour_of_Turkish_Women_for_Domestic_Water_Usage
- Hamalosmanoğlu, M. (Ed.). (2019). *Farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler ışığında etkinliklerle çevre eğitimi*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- İşıldar, G. Y. (2008). Meslek yüksekokulları boyutunda “çevre eğitimi”nin çevreci yaklaşımlar ve davranışlar üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences (Türk Eğitim Bilimleri Dergisi)*, 6(4), 759-778. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275096>
- Karadağ, A. A. (2006). “Avrupa Birliği su politikaları çerçevesinde Türkiye'deki su kaynakları yönetiminin değerlendirilmesi”, *TMMOB Su Politikaları Kongresi*, Cilt 1 içinde (210-218). TMMOB Yayınları.
- Middlestadt, S., Grieser, M., Hernandez, O., Tubaihat, K., Sanchack, J., Southwell, D., & Schwartz, R. (2001). Turning minds on faucets off: Water conservation education in Jordanian Schools. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 37-45. <https://doi.org/10.1080/00958960109599136>
- Morote, Á. F., & Hernández, M. (2021). Water and flood adaptation education: From theory to practice. *Water Productivity Journal*, 1(3), 37-50. <https://doi.org/10.22034/WPJ.2021.264887.1025>
- Muluk, Ç. B., Kurt, B., Turak, A., Türker, A., Çalışkan M. A., Balkız, Ö., Gümrükçü, S., Sarıgül, G., & Zeydanlı, U. (2013). *Türkiye’de suyun durumu ve su yönetiminde yeni yaklaşımlar: Çevresel perspektif*. İş Dünyası ve Sürdürülebilir Kalkınma Derneği-Doğa Koruma Merkezi.
- Muslu, V. A. (2015). *Dünya’da ve Türkiye’de suyun fiyatlandırılması*. Uzmanlık tezi. T.C. Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Ankara. <https://www.tarimorman.gov.tr/SYGM/Belgeler/TEZLER/Ahmet%20Vehbi%20MUSLU%202015.pdf>
- Özlü, G., Keskin, M. Ö., & Gül, A. (2013). Çevre eğitimi öz-yeterlilik ölçeği geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 393-410. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6732/90506>
- Pınaroğlu, Z. (2009). *Ailelerin su tüketimine yönelik tutum ve davranışları ve bunları etkileyen faktörler* (Tez No. 239239) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ruiz-Garzón, F., Olmos-Gómez, M. D. C., & Estrada-Vidal, L. I. (2021). Perceptions of teachers in training on water issues and their relationship to the SDGs. *Sustainability*, 13(9), 5043. <https://doi.org/10.3390/su13095043>

- Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 87-105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13705/165931>
- Seelen, L. M., Flaim, G., Jennings, E., & Domis, L. N. D. S. (2019). Saving water for the future: Public awareness of water usage and water quality. *Journal of environmental management*, 242, 246-257. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2019.04.047>
- Şama, E. (1997). *Üniversite gençliğinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları* (Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma) (Tez No. 63297) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th. ed.). Allyn and Bacon.
- Tamer, N. G. (2006). Dünya’da ve Türkiye’de Su Hizmetleri Yönetim Politikalarının Değerlendirilmesi, *TMMOB Su Politikaları Kongresi* (Cilt 2) içinde (ss. 447-450) içinde, Ankara: TMMOB Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Yargı Yayınları.
- Temiz, Z. , Canagir, B. & Demirel, M. E. (2022). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Su Ayak İzi Kavramlarına Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 5 (2), 530-544. <https://doi.org/10.35341/afet.1075707>
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C., & Ertepinar, H. (2004). Environmental attitudes of the 6th grade students from rural and urban areas: A case study for Ankara. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 167-175. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_articl-1104.html
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2017). Progress on drinking water, sanitation and hygiene: United Nations Joint Monitoring Programme (UN-JMP). UNICEF, Geneva, p.6.
- Ursavaş, N., & Aytar, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerin su farkındalığı ve su okuryazarlıklarındaki gelişimin incelenmesi: Proje tabanlı bir araştırma. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 19-45.
- Yalçın, A. Z., & Gök, M. (2015). Avrupa Birliği ve Türkiye’de kamu çevre koruma harcamalarının analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(25), 65-89. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2015.11.25.783>
- Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Modellemeye Dayalı Etkinlik Ürünlerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 51-65. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.745976>



Ortaokul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerinin İncelenmesi (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)

Examination Of Crisis Management Skills Of School Principals (The Case Of Çankaya District Of Ankara Province)

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma nicel desende tasarlanmış olup nicel araştırma modellerinde tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ortaokul öğretmenlerinden 178 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılacak verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve kriz yönetim ölçeği kullanılmıştır. Verilen analizi SPSS programı ile gerçekleştirilmiş olup, analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin; kriz öncesi faaliyetler, kriz esnasındaki faaliyetler ve ölçek genelinde orta düzeyde olduğu, kriz sonrası faaliyetler boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle okul müdürlerinin kriz yönetim süreçlerinden; hazırlık aşaması olan kriz öncesi faaliyetler ve kriz anındaki davranış şeklini ortaya koyan kriz esnasındaki faaliyetler düzeylerinde gerekli düzeye ulaşamadıkları genellikle krizden sonraki çalışmalarda etkin olduğu görülmüştür. Ayrıca kullanılan değişkenler açısından sadece medeni durum değişkenine göre farklılığın gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kriz, Kriz Yönetim Becerileri, Okul Müdürü, Öğretmen

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the crisis management skills of school principals in terms of different variables according to teachers' views. The research was designed in quantitative design and was carried out using the survey model in quantitative research models. The sample of the study consists of 178 secondary school teachers in Çankaya district of Ankara province in the 2022-2023 academic year. Personal information form and crisis management scale were used to collect the data to be used in the study. The analysis of the data was carried out with the SPSS program, and according to the results of the analysis, it was concluded that the crisis management skills of school principals were at a medium level in pre-crisis activities, activities during the crisis and the scale in general, and at a high level in the post-crisis activities dimension. Based on this result, it was seen that school principals could not reach the required level in the levels of pre-crisis activities, which is the preparatory stage, and activities during the crisis, which reveal the behavior during the crisis, and that they are generally effective in post-crisis activities. In addition, in terms of the variables used, it was determined that a difference was observed only according to the marital status variable.

Keywords: Crisis, Crisis Management Skills, School Principal, Teacher

GİRİŞ



Eğitim sistemi hayatımızın her alanında etkin olarak yer alan, ruhsal ve zihinsel dünyamızı besleyen, yerine farklı bir olgunun doldurmasının mümkün olmadığı bir sistemdir. Eğitim bireysel ve toplumsal tüm ihtiyaçlarımız karşılayan, yaşadığımız toplum için değer üreten ve faydalı olan bireyler olarak yetişmemizi sağlar. Bu sebeptendir ki toplumsal düzeni temin eden en temel unsurlardan birisi, başarılı bir şekilde işleyişini sürdüren eğitim sistemidir (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). Eğitim kurumlarının aktif olarak işlevlerini yerine getirebilmesi; devamlılığı olan, kesintiye uğramadan işlevlerini devam ettirebilen, yaşanabilecek her türlü kriz durumuna karşı gerekli hazırlıkları yapmış olan kurumlarla mümkündür. Okullarda ise lider konumundaki okul müdürlerinin bilgi, beceri ve kriz yönetim kabiliyeti oldukça önemlidir.

Krizin üç temel unsuru vardır, bunlar şu şekildedir: tehdit, zaman baskısı ve sürpriz. Bu unsurlardan tehdit; kriz yaşandıktan sonra geride bıraktığı maddi ve manevi zararlardır. Zaman baskısı, çok dar bir zaman diliminde kararları hızlı bir şekilde almayı ifade eder. Sürpriz ise; kriz yaşandıktan sonra aniden gelişen genellikle bireyler tarafından algılanabilecek olumsuz ilişkileri kapsamaktadır. Krizlerin yok edici etkilerinden korunabilmek adına kriz yönetim beceri ve yönetiminin üst düzeyde gerçekleşmesi gerekmektedir. Örgütlerin

* Bu araştırma "Ortaokul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerinin İncelenmesi (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)" adlı tezsiz yüksek lisans proje ödevinden türetilmiştir.

¹ Uzm. Öğretmen, MEB, Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Ankara, Türkiye

² Uzm. Öğretmen, MEB, Ziraat Mühendisleri Ortaokulu, Ankara, Türkiye

Adem Öztürk ¹ 
Fatma Öztürk ² 

How to Cite This Article

Öztürk, A. & Öztürk, F. (2023). "Ortaokul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerinin İncelenmesi (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3754-3766. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sm.rj.70615>

Arrival: 12 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ve bireylerin krizleri en az zararla atlatabilmesi etkin bir kriz yönetimi ile mümkün görülmektedir (Aksu, 2009). Krizlerin yaşanmadan önce meydana gelen dış uyaranları ve çevreden gelen tehdit unsurları vardır. Bu tehdit ve unsurları zamanında fark edilerek örgütleri bu durumlardan korumak ve kurtarmak sürecine kriz yönetimi denilmektedir (Demirtaş, 2000). Krizlere yönelik belirtileri görebilen, kriz planı hazırlayan, kriz anında ve sonrasında sağlıklı kararlar alabilen yöneticiler örgütlerini kriz karşısında koruyabilmektedirler. Bu özellikler kriz yönetim becerisinin önemini ortaya koymaktadır.

Kriz yönetimi oldukça zor ve beceri gerektiren bir durumdur. Krizle mücadelede başarılı olabilmek için bazı teknik yapılar üzerinde durmak gerekir. Bütün örgütlerin teknik ve yapısal eylemlerinde krizle mücadele ekiplerini oluşturmaları gerekmektedir. Kriz yönetimi bir takım çalışması olarak görülse de öncelikle karar alma mekanizmalarının oluşturulması gereklidir. Bunun yanında örgütlerin kriz durumları hakkında bilgi sahibi olmaları yaşanacak krizlerin etkilerini en aza indirgeyebilmektedir (Tutar, 2000).

Kriz yönetimi açısından iletişim oldukça önemli bir kavramdır. Kriz anında yönetici yönetime yönelirken, kriz iletişimi ise uygulanmak istenen kararların hayata geçirilmesi aşamasında kritik öneme sahiptir (Kadıbeşgil, 2001). Kriz durumlarının yönetimi kadar bu zamanlarda kurulan iletişim de son derece önemlidir.

Eğitim kurumlarında ise yaşanan bir kriz anında öğretmen, öğrenci ve velilerin eğitim öğretimden kopmaması ve sistemin devam etmesi için gereken önlemleri alacak olan okul müdürüdür. Okul müdürlerinin krizler karşısındaki tutumu, davranış ve bilgi birikimi, müdahale yöntemleri son derece önemlidir. Kriz durumlarında müdürlerin yapacakları müdahaleler eğitim öğretimin sekteye uğramaması için önemlidir. Bu durum okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin incelenmesi ve geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Okullarda yöneticilerin kriz yönetim becerisine sahip olmalarının yanında krizlerden korkmamaları, aldığı kararların sorumluluğunu üstlenebilmeleri ve krizlerden yeni fırsatlar yaratabilmeleri önemli yönetici özelliklerindedir. Bu şekilde okul yöneticilerinin, kriz sürecini yöneten ve krizin yarattığı olumsuz havayı gideren, tecrübeli, yönetsel yeterliğe ve kriz yönetim becerilerine sahip liderlerin olması kriz durumlarının en az zararla aşılanmasını sağlamaktadır (Demirtaş, 2000).

Öğretmen bakış açısına göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalardan birini gerçekleştiren Aksu (2009) "kriz yönetimi ve vizyoner liderlik" adlı çalışmasında okullarındaki kriz yönetimi ve vizyoner liderlik düzeyine ilişkin algılarını, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algılarıyla vizyoner liderliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma sonucuna göre görev yapılan ilçe ile öğretmenlerin kriz yönetim algıları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Yalçın (2022) çalışmasında, okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri ve öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öz yeterlik ve kriz evreleri arasında pozitif yönlü, orta seviye bir ilişki belirlemiştir. Ayrıca öz yeterliğin, kriz yönetiminin pozitif yordayıcısı olduğunu dile getirmiştir. Bu çalışmada ise okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri, kriz aşamalarında hangi düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterme durumları ele alınacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki deneyim değişkenleri açısından incelenecektir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının gelişimini ve ilerlemesini amaçlamakta ve bunun için de eğitim kurumları ile ilgili araştırmalar ve çeşitli uygulamalar gerçekleştirmektedir. Başka bir söyleyişle eğitim yönetimi ile ilgili çalışmalar eğitim sistemlerinin daha etkili, başarılı ve verimli olabilmesi için, ayrıca eğitimin niteliğinin artırılması için yönetim ve eğitim üzerinde etkili olan çeşitli değişkenleri tespit ederek bu konuda katkı sunmayı hedeflemektedir (Berk, 2022). Etkili ve başarılı okullar için okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olması beklenebilir. Açık ve sosyal sistemler olan okullar iç ve dış gelişmelerden, değişimlerden etkilenmektedir. Bu etkenler okullarda çeşitli kriz durumlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu kriz durumları etkili şekilde yönetilmez ya da kontrol edilmezse okulların belirlenen amaçlara ulaşması zorlaşmaktadır. Bu krizlerin okulların varlıklarını tehdit ettiği de belirtilebilir. Söz konusu kriz durumlarının önlenmesi ya da sonlandırılması için okul yöneticilerinin yeterli düzeyde kriz yönetim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin, kriz ile ilgili sinyalleri fark etmesi, gerekli bilgileri toplayıp, doğru şekilde analiz etmesi ve olası çıkarımlarda bulunabilmesi için yeterli düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları beklenebilir.

Okul müdürlerinin olumlu tutum ve davranışları eğitim kurumlarının niteliğini etkilemesi bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle yöneticilerin önemli bir beceri alanını oluşturan kriz yönetme becerilerine yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kriz yönetimi becerilerine sahip olmak; temel ögesi insan olan, sürekli muhtemel krizlere açık olan eğitim kurumlarında yaşanabilecek her türlü problemler karşısında etkili hedef ve strateji oluşturabilmek ve hayati tedbirler alabilmek açısından önemlidir.

Bu çalışma kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin olası kriz yönetme biçimlerine yönelik algılarının belirlenmesi ve kriz yönetimi konusunda nasıl bir sürecin parçası olduklarının farkına varmaları açısından önemli görülmektedir. Okul müdürleri açısından kriz yönetiminin planlı ve programlı bir süreç olması gerektiği ve kriz yönetimi konusundaki becerilerin okulun bütün paydaşlarını yakından ilgilendirdiğinin bilinmesi açısından oldukça önemlidir. Okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin tespiti eğitim yönetim alanında literatüre katkı sağlayacağından bu konuda ihtiyaç duyulan verilere kaynak teşkil edecektir. Bölgesel çalışmaların artması konuya genel olarak bakış açısı geliştirilmesinde etkili olacaktır. Benzer çalışmalarda ortaya konulan kriz yönetim becerilerinin daha çok kriz sonrası dönemlerde ortaya çıkan beceriler olduğu görülmektedir. Krizlerin diğer evrelere dikkat çekilerek yöneticilerin bu evrelere yönelik becerilerinin de geliştirilmesi açısından çalışmanın farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

Kriz Kavramı

Kriz kelimesi, köken olarak Yunanca bir kelime olan “krisis” sözcüğüne dayanmaktadır. Beşeri bilimler ve günlük hayatta bunalım ve buhran sözcükleri ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Sosyal düzen içerisinde karşılaştığımız her şeyi veya yaşadığımız her durumun kriz olarak adlandırılması pek doğru bir yaklaşım değildir. Bir durumun kriz niteliğinde olması için belirli özellikleri gösteriyor olması gerekmektedir. Krizler, aniden ve plansız gelişen, hızlı tepkiler verilmesi gereken, örgüt ve bireyler için farklı uygulama ve çalışmaları etkisiz hale getiren, düzen ve işleyişin seyrini değiştiren durumlardır (Dülger, 2003, s. 24).

Her örgütsel yapının mutlaka bir kuruluş amacı bulunmaktadır. Bu amaçlarını gerçekleştirmek için belirli bir plan dâhilinde işleyen bir sistem ve düzen örgüt yapıları için kaçınılmazdır. Ancak bu sistem ve düzenin işleyişini bozacak, çeşitli aksaklıklar yaratacak durumların gelişmesi kaçınılmazdır. Örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmek ve varlığını sürdürebilmek için çağın koşullarına ayak uydurmaları ve karşılarına çıkan sorunları aşmaları son derece önemlidir (Ersan Albayrak, 2022). Normal işleyişini sürdüren sistemlerin yapılarında hiç beklenmedik zamanda ortaya çıkan durumların çözüm üretilme noktasında başarılı olunamayan kısımları kriz olarak adlandırılır (Yalçın, 2022). Böyle durumlarda örgüt liderlerine ve üyelerine ciddi sorumluluklar yüklenmektedir. Liderlerin ve üyelerin bu durumlarda ortaya koydukları yönetim becerileri örgütlerin geleceği ve amaçları açısından oldukça önemlidir (Ersan Albayrak, 2022).

Kriz ile ilgili çok çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Sezgin (2003)'e göre krizler örgüt yapıları için önemli kırılma noktalarıdır, bu noktalardan fırsatlar yaratıp gelişimini daha pozitif yönde sürdürebilir. Biraz daha açık ifade etmek gerekirse örgütlerin verimliliklerini tehdit eden, karmaşa ve belirsizlik doğuran, bireyleri olumsuz yönde etkileyen bir süreçtir. Başka bir tanımlamada ise kriz, beklenmedik bir şekilde ve zamansız olarak beliren, mevcut olan sistemler ve düzen üzerinde yıkıcı etkileri bulunan, bu sistemlerin işleyişini bozan ve yıkan gibi özellikleri bulunan olaylardan oluşmaktadır (Kalpaklıoğlu, 2010).

Yapılan çalışmalara incelendiğinde kriz tanımları ile ilgili ortak ifadelerin şu şekilde olduğunu söyleyebiliriz (Haşit, 1999):

Önceden öngörülemeyen ve tanımlanmasında güçlük çekilen

İşletmenin öncelikli hedeflerini ve hayatta kalmasını ciddi bir şekilde tehdit eden,

Çözülmesi için acil önlemler gerektiren,

İşletmenin öngörme ve önleme mekanizmalarını yetersiz hale getiren,

Örgüt çalışanları üzerinde psikolojik baskı oluşturan bir durumdur.

Yaşanan her olayın kriz olarak adlandırılması pek doğru bir tutum değildir. Kriz ve problem kavramları karşılık olarak birbirlerine çok yakın olsalar da bazı temel farklar bulunmaktadır. Krizlerin beklenmedik zamanlarda aniden ortaya çıkma özellikleri vardır ve önceden tahmin edilme ihtimali problemlere göre çok daha zordur. Kriz anlarında alınan kararların sonuçları örgütsel yapılarda işlevsel bozukluklar yaratacağı gibi örgütlerin varlıklarını tehdit bile edebilir. Ancak problemlerle her zaman vardır ve örgütler için ciddi tehlike unsurları ihtiva etmezler. Krizler örgütsel amaçlara ulaşma noktasında kurumlara engeller oluşturur, problemler ise kurumsal amaçlara doğrudan etki etmez. Kriz zamanlarında hızlı kararlar alıp tepkilerin verilmesi ve gerekli önlemlerin mümkün oldukça hızlı bir şekilde uygulamaya konması gereklidir. Bunun yanı sıra problemlerin ötelenme, çözümün zamana yayılması veya tepkilerin geç verilebilmesi gibi esneklikleri

vardır. Krizler örgüt imkanlarını zorladığı için stres ve panik kaynağı oluştururlar ancak problemler için bu durum söz konusu değildir (Özdevecioğlu, 2002).

Krizin Özellikleri

Krizler olağan dışı gelişen durumlardır. Krizlerin örgütler için getirileri arasında yenilikler ve bu yeniliklere ayak uydurabilme gibi durumlar bulunmaktadır. Bu aşamada özellikle örgüt yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklenmektedir.

Özdevecioğlu (2001)'na göre krizleri diğer durumlardan ayıran belli özellikler bulunmaktadır. Bunlar;

Kriz aniden ortaya çıkan, öngörülmesi oldukça güç olan farklılıkları ifade etmektedir.

Krizlerin zararlarını çözmek için karar alırken değişen koşullar göz önüne alınmalı, genel geçer kararlarla süreci yönetmek ve aksaklıkları gidermek mümkün olmamaktadır.

Krizin ortaya çıkardığı koşullarla örgütün devamlılığını sağlamak oldukça zordur.

Kriz zamanlarında mevcut kaynaklar önemini yitirirken, örgütün hedefleri ve yapacağı faaliyetler de çoğalmaktadır.

Krizler örgütlerin var olan kaynaklarını planlanan durumlardan daha hızlı tüketir.

Örgütlerin normal seyrini ve hedeflerini etkileyen bu faktörler, krizi diğer sorunlardan ve karışıklıklardan ayırmaktadır.

Karşılaşılan sorunları ve krizleri birbirinden farklı kılan önemli özellikler; krizlerin, zamansız ve plansız bir şekilde gündeme gelmeleri, hassas ve özel bir durum olarak algılanmalarıdır. Olası bir kriz anında sorunları anlama ve hızlı şekilde kararlar alıp cevaplar üretebilmek için çok kısıtlı bir zaman vardır. Bu yüzden kriz anlarında alınan kararların etkili, güçlü ve hızlı olması önemlidir (Saka, 2021). Krizin bir diğer özelliği de örgütlerin mevcut hedeflerini ortadan kaldırmaya yönelik olmasıdır. Kriz anlarında örgütler hedefleri doğrultusunda çalışmalar ortaya koymakta oldukça güçlük çekerler. Böyle zamanlarda öncelikli amaç krizin etkilerini ortadan kaldırmak ve örgütsel devamlılığı sağlayabilmektir. Kriz zamanlarında panik ve gergin bir ortam oluşmaktadır. Çünkü hızlı tepkiler ve ani kararların alınması hayati öneme sahiptir. Aynı zamanda tam olarak ne yapılacağına belirli olmayışı ve bu durumun ne zaman sona ereceğinin tahmin edilememesi örgüt içi gerginliği artıran önemli nedenlerdir (Erol, 2010).

Krizlerin bir diğer önemli özelliği de var olan maddi ve manevi kaynakların hızlı tüketilmesine sebebiyet vermesidir. Bu nedenle başarılmayı bekleyen hedefler ve yürütülen çalışmaların gerçekleştirilmesinde örgütleri kısıtlamalarıdır. Kriz zamanlarında eldeki kaynakların plansız bir şekilde doğan ihtiyaçlara aktarılması örgüt için gerekli kaynağın azalması ve ya yetersizliğine zemin hazırlamaktadır (Özdevecioğlu, 2002).

Gerek mali konular gerekse kritik bilgi yoksunluğunun hızlı bir şekilde örgütleri etki altına alması, yönetici ve üyelerin üzerinde baskı ve gerginlik oluşturur. Bu durumlarda örgüt kültüründe de zedelenmeler yaşanmaktadır. Mali ve ekonomik yönden etkinlikleri ve kaynakları kısıtlanan örgütlerin rekabet ortamındaki gücü kırılmakta ve örgütsel gelişmişlik düzeyi zayıflamaktadır (Millar, 2004, Akt. Saka, 2021).

Kriz Yönetimi

Krizlerin aniden belirmesi ve sebeplerinin önceden tahmin edilememesi gibi nedenlerden dolayı yönetilmesi oldukça belirsizlikler içeren ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; kriz öncesi, kriz zamanı ve kriz sonrası olarak üç aşamadan ele alınmaktadır (Balaban, 2018).

Genç (2009)'e göre kriz yönetimi, olası bir kriz durumunda süreci zarar görmeden ve ya en az zararla atlama ve örgütsel yapılarda kayıp olmadan yönetme sürecidir. Kriz yönetimi tanımlamalarının ortak noktaları erken farkına varma, önleyici tedbirler geliştirme, planlı hareket etme, hazırlanmış planlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Kriz yönetimlerinin etkili ve verimli olabilmesi için yöneticilerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve özel ve üstün yetilere sahip olmaları gerekmektedir (Çiçek Sağlam ve Özsezer, 2015). Okul müdürlerinin krizleri fırsata dönüştürme, sorunları analiz edebilme ve çözüme kavuşturma, etkili iletişim becerilerine sahip olma, okulun tüm paydaşlarına güven sağlama ve onları etkileyebilme gibi özellikleri bünyelerinde barındırmaları önemlidir (Topçu, 2017).

Kriz yönetiminin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkün olmaktadır (Can, 2005, s. 397);

Bir karar alma işlemi olması

Yönetimin özel bir türü olması

Stratejik yönetimin ilkeleriyle benzer olması,
 Birden çok safhadan oluşan karmaşık bir süreç olması,
 Örgütün krize karşı hazırlıklı olmasını sağlaması,
 Örgütün yaşamını olumsuz etkileyecek olaylarla ilgili olması,
 Krizin en az maliyet ve en yüksek kazançla atlatılmasını sağlaması,
 Örgüt yönetimine ek maliyetler yüklemesidir.

Kriz yönetimi kapsamında, mevcut krizle başa çıkabilmek, krizden kaynaklı doğabilecek fiziksel zararları en aza indirmek adına yapılan çalışmalar ve örgüt bünyesindeki birey ve örgütsel yapısını oluşturabilecek zararlardan korumak vardır. Acil durumların yönetimi ile kriz yönetimi arasında oldukça benzer yönler vardır. Kriz yönetim aşamaları acil durum yönetim aşamaları örnek alınarak geliştirilmiş ve önleme, hazırlık müdahale ve revizyon aşamalarından oluşmaktadır (Coombs, 2014, Akt. Ersan Albayrak, 2022).

Kriz Kaynakları

Örgütsel yapıların buldukları toplumsal ortamın gerekliliklerine uyum sağlayamaması, yapısal unsurlar ve yönetim zafiyetleri krizleri meydana getirmektedir. Örgütlerde krizlerin kaynaklarını dış çevresel etmenler, örgütsel etmenler ve hem çevresel hem de örgütsel etmelerin birlikteliği şeklinde üç başlık altında ele almak mümkündür (Can, 2005, s. 388).

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi, örgütsel yapının dışarısında kalan ve örgütün bütün işleyiş ve sistemini etkileme gücüne sahip olan, aktif ve devamlı gelişim gösteren çevreyle uyum içerisinde olabilmesine bağlıdır. Her geçen gün yenilenen ve yaşanan bilimsel, teknolojik ve iletişimsel gelişmelerden etkilenen örgüt çevreleri karışıklıklar ve belirsizlerin içerisinde kendilerini bulmaktadır. Bu tür çevrelere gerekli uyumun sağlanamaması beraberinde krizleri meydana getirmektedir. Krizlerin dış çevresel kaynakları olarak; ekonomik durum, sosyal ve kültürel yapı, gelişen teknoloji, yasal ve siyasi zemin, doğa kaynaklı felaketler, milletlerarası dış ilişkiler gösterilebilir (Can, 2005, s. 388-389).

Örgütleri etkileyen çevresel unsurlar kriz kaynaklarını oluştururken bunun yanında iç etmelerinde krizin oluşmasında etkisi bulunmaktadır. Başka bir deyişle sadece dış çevre unsurlarından kaynaklanmamaktadır. Örgütlerin kendi yapısal özellikleri ve sistemsiz işleyişin aksaklık ve yetersizlikleri çevresel unsurların etkileri ile birleşmesi kriz oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Örgüt bünyesinde krizlerin iç çevreden kaynaklı unsurları olarak; yapısal özellikler, üst yönetici yetersizlikleri, yönetim anlayışı, bilgi elde etme ve analiz eksikliği gibi unsurlar olduğu söylenebilir. Gerek iç çevresel unsurlar gerekse dış çevresel unsurların kriz kaynakları olduğu görülmektedir. Bu iki unsurun birbiri ile olan etkileşimlerinin sonucunda meydana gelen krizlerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle krizlerin etkileri ve şiddeti noktasında içsel ve dışsal çevre etmenlerinin etkileşimi oldukça önemlidir (Can, 2005, s. 392-393).

Eğitim Kurumlarında Kriz Kavramı

Eğitim sistemlerinin en küçük örgütsel yapıları olan okullar yürüttükleri eğitim faaliyetleri kapsamında gerek iç unsurlardan kaynaklı gerekse dış unsurların etkisiyle oldukça fazla problemle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu problemleri çözümü noktasında okulların kendileri bazen yeterli olabilirken bazen çözülemeyecek türden sorunlar oluşabilmekte ve bu durum okullar açısından krize dönüşmektedir (Gezer, 2020). Madde kullanımı, servis araçlarının kazaları, ergen bireylerde görülen gebelikler, ateşli silahlarla okul baskınları, her türlü istismar olayları, kendi canına kıyma girişimi gibi hiç beklenmedik anda ortaya çıkabilen, okulu ve çevresini oldukça fazla etkileyen, normal sorunların çözümünde geliştirilen çözümlerin yetersiz kaldığı, baskı, tehdit ve gerilim gibi unsurları beraberinde getiren durumlar eğitim kurumları açısından kriz olarak değerlendirilir. Bu tür olası kriz anlarından en az zararla çıkabilmek, güven ve huzurun eğitim ortamlarında hissettirilmesini sağlayabilmek için kriz planları geliştirmek, kriz yönetimi konusunda bilinçli bir müdahale grubu oluşturmak, çeşitli senaryolar yolu ile tatbikatlar yapmak olası hazırlık ve önleme etkinlikleridir (Asunakutlu, Safran, ve Tosun, 2003).

Kriz yaşanmadan önce okulların herhangi bir zarara uğramaması ya da en az şekilde etkilenmesi adına, kriz anlarında nasıl davranılması gerektiğine yönelik hazırlıklı olmak son derece önemlidir. Okul yöneticilerine bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir. Olası durumlar karşısında gerek iç gerekse dış çevre unsurlarının kontrol altına alınabilmesi, krize ait tüm belirti ve boyutların dikkatle incelenip en ince ayrıntısına kadar hakim olunması gerekli çözüm önerileri ve kararların yerinde alınmasını kolaylaştıracaktır (Tokel, Özkan, ve Dağlı, 2017). Bu bağlamda okul yöneticilerinin kriz yönetim beceri ve yeterlikleri son derece önemlidir.

Eğitim Örgütlerinde Kriz Kaynakları

Toplumsal katılımın oldukça yüksek olduğu okullar, kendi yapıları gereği iç unsurlara dayalı olarak krizlerle karşılaşmasının yanında çevresel faktörlerin etkisiyle de oldukça fazla kriz senaryoları ile karşı karşıya gelebilmektedirler. Özellikle kalabalık şehir merkezlerinde okulların mevcut öğrenci sayısı da oldukça fazla olabilmektedir. Bu sayıyı oluşturan örgüt üyelerinin, yani öğrencilerin çocuklardan oluşması doğabilecek kriz çeşitlerinin tahmin edilebilmesi, meydana gelmeden gerekli önlemler yardımı ile engellenebilmesi ve ya en az zararlı bu sürecin atlatılabilmesi daha mümkün görülmektedir (Töre, 2020).

Herman (1994)'e göre eğitim kurumlarının krizle karşılaşmasına zemin hazırlayan çevresel unsurlar siyasi baskı grupları, ekonomik belirsizlikler, doğa kaynaklı afetler, verimlilik sonuçlarının düşme eğiliminde olması, salgın düzeyinde hastalıklar, gir-çık yapan öğrenci oranı şeklinde sıralanabilir (Akt. Aksoy ve Aksoy, 2003, s.39-40). Eğitim kurumları için bu kriz kaynaklarını okul içi ve okul dışı şeklinde sınıflandırmakta mümkündür (Döş ve Cömert, 2012).

Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri

Kriz yönetimleri önemli liderlik becerileri gerektiren süreçlerdir. Okulların liderleri olan okul yöneticilerinin de bu özelliklerinin gelişmiş olması ve bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Kriz yönetim sürecini; kriz öncesi, kriz anı ve kriz sonrası olarak üç boyutta ele almak mümkündür (Aksu ve Deveci, 2009).

Kriz Öncesi

Bu dönemde meydana gelebilecek olan krizler çeşitli belirti ve sinyallerle ortaya çıkmaya başladığı ve kendisini hissettirdiği aşamadır (Aslan ve Sarı, 2019). Krizlere dair öncüler bu dönemde fark edilmeye başlar. Bu öncüllerin erkenden farkına varılması kriz zamanı oluşacak zararın ve hasarın asgari düzeye indirilmesi konusunda belirleyici olabilmektedir (Sayın, 2008). Krizlerin bu belirtilerini fark edebilmek önemli liderlik yetileri arasındadır. Fakat krizlere ait ipuçları her zaman açık ve anlaşılır düzeyde olmaya bilir. Önceden tespit edilebilen ve gerekli hazırlık çalışmalarının yapıldığı durumlarda kriz zamanında olası hasar ve maliyet azaltılabilecektir (Okumuş, 2003). Bu nedenlerle okul müdürlerini krizlere hazırlıklı olmak için okulu ve bulunduğu çevreyi göz önüne alarak önlemler alması gerekmektedir.

Kriz öncesi aşamada okul yöneticilerinin meydana gelebilecek kriz durumları karşısında öncülleri ve ipuçlarını fark edebilecek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Kriz oluşmadan önce varsayımlarda bulunacak ön görünümün gelişmiş olması önemlidir. Bu nedenle yöneticilerin tehlike oluşturacak durumları önceden analiz etmesi ve gerekli planlamayı yapması önemlidir. Okul yöneticilerinin krizlerden doğacak olumsuzlukları nasıl engellemesi gerektiği konusunda da bazı niteliklere sahip olması gerekir (Aksu ve Deveci, 2009).

Kriz Anı

Yaşanacak olan krizin tam manasıyla belirdiği, etkilerinin hissedildiği dönemdir (Ulutaş, 2010). Bu aşamada örgütlerin bünyelerinde stres, panik ve öfke gibi duygu ve durumlar görülmeye başlar (Gezer, 2020). Olası krizin meydana gelmeden önceki belirtileri tespit edilememişse, karar alma mekanizmaları verimli bir şekilde çalıştırılmamışsa, gerekli hazırlık süreçleri planlanmamışsa kurumların krizle karşı karşıya kalması kaçınılmaz olmaktadır. Bu aşamadan yapılması gereken en önemli şey okul liderlerinin telaş ve panikten uzak bilinçli ve sakin kararlar alabilmesidir (Sezgin, 2003).

Kriz zamanlarında okul müdürlerin kriz yönetim becerileri oldukça önemlidir. Krizlerden önce yapılacak olan planlamalar, kriz anında kimlerin hangi görevleri yürütecekleri, görev alanıyla ilgili kişilere öncesinde eğitimler verilmesi ve yapılan tüm bu planlama ve eğitimlerin yerinde kararlarla sevk edilmesi gerekmektedir. Krize yönelik yapılan tüm çalışma ve planlamalar öğrenciler de dahil tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır (Aksu ve Deveci, 2009).

Kriz Sonrası

Bu aşama krizlerin artık sonlandırılacağı dönemlerdir. Yöneticilerin bu aşamada kendine güvenerek kararlı adımlarla krizlerin sonlanması için kararlar vermeli ve örgütleri normal seyrine döndürecek girişimlerde bulunmalıdır (Sayın, 2008). Yöneticilerin, kriz sonlandırma adımları ve yaşanan krizi fırsata çevirebilme sürecinin olduğu aşamadır. Bu aşamada örgütlerin hasarlarını gidermek ve yeni yapılanmaları için önemli fırsatlar olabilir (Maya, 2014). Kriz sonrası dönemler için önemli olan krizlerden doğan gereksinimlerin giderilmesidir. Yöneticilerin bu konuya oldukça hassas yaklaşımları gerekmektedir. Çünkü bu gereksinimler karşılanmaz ise krizin sonlandırılması mümkün olmaya bilir ve okullar için daha olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir (Özalp ve Levent, 2021).

Kriz sonlandırma aşamasında yöneticiler bütün çalışanların sürece dair görüşlerini değerlendirmeli ve iş birliği içerisinde yaşanan kriz durumu hakkında kararlar vermelerin sağlamalıdır. Süreç boyunca fayda sağlamaktan çok engelleyici ve zararı dokunan örgütsel faktörler tespit edilmeli ve ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Yöneticilerin bu aşamada sürece dair analizler yapması ve örgütsel yapının yeniden tahsis edilmesi çalışmalarında bu analizlere yer verilmelidir. Kriz tamamen ortadan kaldırıldıktan sonra örgütsel vizyon kontrol edilmeli ve gerekli olması durumunda geliştirilerek tekrar yapılmalıdır. Kriz sürecinde çeşitli görevlerde bulunan personelin deneyimleri doğrultusunda eğitimler almaları sağlanmalıdır. Yaşanan bu kriz anından çeşitli mesajlar çıkarılmalı ve bu mesajlar doğrultusunda kriz yönetimleri için yeni yöntemler geliştirilip farklı taktikler kullanılmalıdır. Çalışanlar açısından da farklı beceri ve özelliklerin gerek kullanımı gerekse denenmesi desteklenmelidir (Aksu ve Deveci, 2009).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerini kriz yönetme becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmek ve ortaya çıkan tespitleri katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki deneyim gibi çeşitli değişkenlere göre analiz edildiği bu araştırma nicel türde tasarlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç mevcut durum ve olayları bağımsız değişkenler açısından detaylı olarak incelemektir. Ayrıca tarama modeli geçmiş dönemlerde yaşanmış veya varlığını devam ettiren durumları olduğu gibi betimlemeyi ön gören araştırmalarda tercih edilmektedir (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Ankara ili Çankaya ilçesinde ortaokullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Maddi imkânlar ve zaman sınırlılığı nedeniyle evreni oluşturan bireylerin hepsine ulaşmak zor olduğu için, evreni temsilen seçkisiz olmayan örneklemeden uygun/kazara örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Uygun/kazara örnekleme yöntemi zaman, para, ve iş gücü açısından mevcut sınırlılıklar nedeniyle örnekleme dahil edilecek olan katılımcıların kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimden seçilmesidir (Büyüköztürk, vd. 2023).

Tablo 1: Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin istatistikler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	95	53,4
	Erkek	83	46,6
Yaş	20-29	35	19,7
	30-39	52	29,2
	40-49	61	34,3
	50 ve Üzeri	30	16,9
	Medeni Durum	Evli	108
	Bekar	70	39,3
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	19	10,7
	6-10 Yıl	35	19,7
	11-15 Yıl	60	33,7
	16 ve Üzeri Yıl	64	36

Katılımcıların 95 (%53,44)'i kadın, 83 (%46,6)'ü erkektir. Katılımcılarından 35 (%19,7) kişi 20-29 yaş aralığında, 52 kişi (%29,2) kişi 30-39 yaş aralığında, 61 (%34,3) kişi 40-49 yaş aralığında ve 30 (%16,9) kişi 50 ve üzeri yaşadadır. 108 (%60,7) kişi evli, 70 (%39,3) kişi bekardır. Katılımcıların hizmet yılı incelendiğinde 1-5 hizmet yılı aralığında 19 (%10,7), 6-10 hizmet yılı aralığında 35 (%19,7), 11-15 hizmet yılı aralığında 60 (%33,7) ve 16 ve üzeri hizmet yılına sahip 64 (%36,0) kişi araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu ve Kriz Yönetim Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan sorular içermektedir Kriz Yönetim Ölçeği Çalışkan (2020) tarafından geliştirilmiş, kriz öncesi faaliyetler (1-9 maddeler), kriz esnasındaki faaliyetler (10-19 maddeler) ve kriz sonrası faaliyetler (20-23 maddeler) olmak üzere üç boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi bir derecelendirme sistemi mevcuttur. Katılımcılar “Kesinlikle Katılmam” ve “Kesinlikle Katılıyorum” aralığında bir tercihte bulunarak ölçeği cevaplamaktadırlar.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS Statistcs 26 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler yanlış kodlamalardan arındırılmış ve normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık değeri ile test edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Pituch & Stevens, 2012).

BULGULAR VE YORUM

Okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini tespit etmek üzere öğretmenlere uygulanan anket verilerinin analizinde kullanılacak testlere karar verebilmek için verilerin normallik dağılımı, basıklık çarpıklık durumlarına bakılmış olup bu sonuçlar Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2: Kriz yönetimi ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişken	n	Ortalama	Ss	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Kriz Öncesi Faaliyetler	178	3,207	1,138	-0,765	-0,479	0,965
Kriz Esnasındaki Faaliyetler	178	3,102	1,147	-0,775	-0,348	0,979
Kriz Sonrası Faaliyetler	178	3,787	0,788	-0,209	-0,339	0,888
Ölçek Geneli	178	3,262	0,967	-0,823	-0,189	0,974

Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin-1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Cronbach Alpha katsayısının 0,700'den yüksek olması ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre “Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri kriz evrelerine göre ne düzeydedir?” sorusuna yönelik toplanan verilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış olup Tablo 3.'de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri

Değişkenler	\bar{x}	Ss	Beceri Düzeyi
Kriz Öncesi Faaliyetler	3,207	1,138	Orta
Kriz Esnasındaki Faaliyetler	3,102	1,147	Orta
Kriz Sonrası Faaliyetleri	3,787	0,788	Yüksek
Ölçek Geneli	3,262	0,967	Orta

Kriz Yönetimi Ölçeği alt boyutları 1 ve 5 puan arasında belirlenmiştir. 1,0 ile 2,5 arası puanlar ‘Düşük’, 2,6 ile 3,5 arası puanlar ‘Orta’ ve 3,6 ile 5 arası puanlar ‘Yüksek’ olarak yorum yapılmıştır. Tablo 3.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri kriz öncesi faaliyetlerde ($\bar{x}= 3,207$) orta, kriz esnasındaki faaliyetlerde ($\bar{x}=3,102$) orta, kriz sonrası faaliyetlerde ($\bar{x}= 3,787$) yüksek seviyededir.

Öğretmen görüşlerine göre Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusuna yönelik öğretmen görüşleri t testine tabi tutulmuş ve ulaşılan bulgular Tablo 4.'de sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin t testi analizi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Kriz Öncesinde	Kadın	95	3,276	1,119	0,854	0,394
	Erkek	83	3,129	1,162		
Kriz Esnasında	Kadın	95	3,097	1,169	-0,054	0,957
	Erkek	83	3,107	1,129		
Kriz Sonrasında	Kadın	95	3,818	0,790	0,551	0,582
	Erkek	83	3,753	0,790		
Ölçek Genelinde	Kadın	95	3,292	0,967	0,443	0,658
	Erkek	83	3,228	0,972		

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş olup, cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Öğretmen görüşlerine göre “Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri medeni durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen verilere t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların medeni durum değişkenine ilişkin t testi analizi

Medeni Durum		N	Ortalama	Ss	t	p
Kriz Öncesinde	Evli	108	3,354	1,117	2,162	0,032
	Bekar	70	2,981	1,142		
Kriz Esnasında	Evli	108	3,240	1,094	2,017	0,045
	Bekar	70	2,888	1,202		
Kriz Sonrasında	Evli	108	3,854	0,782	1,396	0,164
	Bekar	70	3,685	0,792		
Ölçek Genelinde	Evli	108	3,392	0,948	2,240	0,026
	Bekar	70	3,063	0,968		

Katılımcıların medeni durumlarına göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş olup, medeni duruma göre kriz öncesi faaliyetler alt boyutunda, kriz esnasındaki faaliyetler alt boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Öğretmen görüşlerine göre “Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna öğretmenlerden alınan verilere ANOVA testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 6.’da sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların yaş değişkenine ilişkin ANOVA testi tablosu

	Yaş	N	Ortalama	Ss	F	p
Kriz Öncesinde	20-29	35	3,031	1,307	1,237	0,298
	30-39	52	3,382	1,095		
	40-49	61	3,280	1,096		
	50 ve Üzeri	30	2,963	1,071		
Kriz Esnasında	20-29	35	2,940	1,348	1,339	0,263
	30-39	52	3,340	1,049		
	40-49	61	3,098	1,130		
	50 ve Üzeri	30	2,886	1,071		
Kriz Sonrasında	20-29	35	3,864	0,847	1,117	0,344
	30-39	52	3,884	0,783		
	40-49	61	3,766	0,741		
	50 ve Üzeri	30	3,575	0,815		
Ölçek Genelinde	20-29	35	3,136	1,170	1,428	0,236
	30-39	52	3,451	0,887		
	40-49	61	3,285	0,919		
	50 ve Üzeri	30	3,036	0,914		

Katılımcıların yaş değişkenine göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş olup, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. ($p>0,05$).

Öğretmen görüşlerine göre “Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri mesleki deneyimlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşlerine ANOVA testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 7.’de sunulmuştur.

Tablo 7: Katılımcıların hizmet yılı değişkenine ilişkin ANOVA testi tablosu

	Hizmet Yılı	N	Ortalama	Ss	F	p
Kriz Öncesinde	1-5	19	3,228	1,141	0,276	0,843
	6-10	35	3,133	1,396		
	11-15	60	3,331	1,137		
	16 ve Üzeri	64	3,145	0,995		
Kriz Esnasında	1-5	19	3,157	1,151	0,281	0,839
	6-10	35	3,071	1,379		
	11-15	60	3,196	1,114		
	16 ve Üzeri	63	3,014	1,056		
Kriz Sonrasında	1-5	19	3,855	0,813	1,523	0,210
	6-10	35	3,964	0,855		
	11-15	60	3,829	0,759		
	16 ve Üzeri	64	3,632	0,759		
Ölçek Genelinde	1-5	19	3,306	0,955	0,362	0,781
	6-10	35	3,250	1,211		
	11-15	60	3,351	0,926		
	16 ve Üzeri	64	3,173	0,869		

Katılımcıların hizmet yılı değişkenine göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş olup, hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ölçek sonuçlarının analizi sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri kriz öncesi faaliyetlerde ($\bar{x}=3,207$) orta, kriz esnasındaki faaliyetlerde ($\bar{x}=3,102$) orta, kriz sonrası faaliyetlerde ($\bar{x}=3,787$) yüksek, ölçek genelinde ($\bar{x}=3,262$) orta düzeyde olarak tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri kriz öncesi dönemde orta seviyede çıkmıştır. Kriz öncesi dönemde kriz belirtilerinin fark edilebilmesi, öncü ve ipuçlarının tespit edilip doğru yorumlanması önemli beceriler arasındadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri bu konuda yetersiz olmasalar da hala kendilerini geliştirmeleri gereken beceriler olduğu görülmektedir.

Kriz öncesi dönem; yöneticilerin kriz yönetimi hakkındaki bilgi düzeyi, kriz zamanlarında kimlerle hangi çalışmaların yürütüleceğinin planlanması, olası kriz senaryolarına karşı provaların düzenlenmesi gibi önemli unsurları içermektedir. Kriz öncesi faaliyetlerin yeterli düzeyde olmaması kriz sürecinin diğer boyutlarını da etkilemektedir. Kriz öncesinde gerekli hazırlıkların eksik olması, krizler hakkında gerekli bilgi düzeyine sahip olunamaması kriz sürecinde karar alma, görev ve sorumluk dağıtma, organize olma, iş birliği gibi önemli

yönetim görevlerinin sağlıklı işlenmesini engelleyecektir. Bu durum krizlerden hasar görme seviyesini arttıracaktır.

Yöneticilerin kriz esnası alt boyut düzeyi kriz öncesi alt boyutla aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeni arasında hazırlık durumunuzun karşılaştığınız krizlerdeki yönetim becerinizi doğrudan etkileyecek olmasıdır. Kriz öncesi dönemde gerekli hazırlıklarınızın yapılmamış olması, kriz esnasında sergilenecek performansı düşürecek. Çünkü hazırlık aşamasında yapılması gereken çalışmaların da bu aşama da tamamlanmaya çalışılması iş yükü, stres ve baskı gibi duyguların yoğunlaşmasına bunun sonucunda da verimliliğin azalmasına yol açması muhtemeldir.

Anket sonuçlarına göre kriz sonrası dönemde okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin kriz durumlarına yeterince profesyonel açıdan yaklaşmadıklarını daha çok hasarların telafisi üzerine yoğunlaştıkları söylenebilir. Aynı zamanda müdürlerin ortaya çıkan duruma ve sonuçlara yönelik hareket ettikleri söylenebilir. Ersan Albayrak (2022) “okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile okul sağlığı ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri” isimli çalışmasında okul yöneticilerinin kriz yönetim beceri düzeylerini ölçek genelinde orta, ölçeğin alt boyutlarından kriz öncesi dönemde orta, kriz döneminde orta düzeyde tespit etmiştir. Bu sonuçlar yönü ile çalışmaya benzerlik göstermektedir. Ancak alt boyutlardan kriz sonrası dönem için orta düzeyde sonuca ulaşması çalışmanın sonucuyla uyumsuzdur. Yalçın (2022) çalışmasının sonucunda okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin en yüksek olduğu seviyenin kriz sonrası dönem olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, çalışmada ulaşılan sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmesinden, cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetimi ile ilgili algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği görülmektedir. Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin algılarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Ersan Albayrak (2022) çalışmasında cinsiyet değişkeninin kriz yönetim becerisi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Maya (2014) çalışmasında kriz yönetimi beceri düzeyleri açısından öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını sonucuna ulaşmıştır. Savcı (2008) ve Ulutaş (2010) çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından kriz yönetim becerisinde farklılaşmanın olmadığını dile getirmişlerdir. Gezer (2020)'ye göre yöneticilerin kriz yönetme becerilerinde cinsiyet unsurunun farklılık yarattığı, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha anlamlı sonuçlar verdiğini gözlemlemiştir. Gezer (2020)'in çalışma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları cinsiyet değişkeni açısından örtüşmemektedir.

Çalışmada, medeni durumlarına değişkenine göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmesinden, medeni duruma göre kriz öncesi faaliyetler alt boyutunda, kriz esnasındaki faaliyetler alt boyutunda ve ölçek genelinde evli durum lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ölçek genelinde ve kriz öncesi ve kriz esnasındaki alt boyutlarda evli olanlar bireyler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Evli olan bireylerin kriz yönetim algılarının daha yüksek olması evlilik hayatından kaynaklanan tecrübe ve yaşantılara dayandırılabilir. Yalçın (2022) çalışmasında medeni durum değişkeninin kriz çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucu Yalçın (2022)'in çalışmasında ulaştığı sonuç ile örtüşmektedir. Ercan (2021) “Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetim becerileri” adlı çalışmasının sonucunda medeni durum değişkeninin okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri üzerinde ölçek geneli ve alt boyutlarında farklılık oluşturmadığını belirtmiştir.

Çalışmada, yaş değişkenine göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmesinden, yaş değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerine yönelik algısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre farklılığın gözlemlenmemesi kriz konusunda kişisel yaklaşımların, eğilimlerin ve kriz konusuna yüklenen anlamın yaştan bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ercan (2021) çalışmasında öğretmenlerin kriz yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve genelinde yaş gruplarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir sonucuna ulaşmıştır. Ersan Albayrak (2022) çalışmasında öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Çalışmada, hizmet yılı değişkenine göre Kriz Yönetimi Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmesinden, hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, hizmet yılına bakılmaksızın kriz yönetimi eğitimleri ve sürekli gelişim fırsatlarıyla bireylerin kriz yönetim becerileri desteklenerek, krizle etkili mücadeleler sağlanabilir. Katılımcıların hizmet yılı değişkenine göre kriz yönetimi becerilerinde farklılıkların olmaması, deneyim düzeyinin kriz yönetimi

üzerindeki etkisini göstermektedir. Katılımcıların hizmet süresi artsa da, kriz yönetimi becerilerinde belirgin bir gelişim veya değişim olmadığı anlaşılmaktadır. Kriz yönetimi becerileri, sürekli bir gelişim gerektiren bir alandır. Bu nedenle, katılımcıların hizmet yılına bağlı olmaksızın, kriz yönetimi becerilerini güncel tutmak ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Eğitim programları, seminerler ve güncel kriz yönetimi uygulamalarına erişim, katılımcıların bu alandaki bilgi ve becerilerini güncellemelerine yardımcı olabilir. Berk (2022) çalışmasında mesleki kıdem yılının öğretmenlerin kriz yönetim algıları üzerinde farklılık yaratan bir değişim olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ersan Albayrak (2022) çalışmasında öğretmenlerin, okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinde hizmet yılının anlamlı değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Özsüer (2019) araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerini kriz yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Maya (2014)' de çalışmasında kıdem yılı değişkenine göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin anlamlı değişiklikler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonuçları ile Özsüer (2019) ve Maya (2014)'ün çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar bakımından örtüşmediği görülmektedir.

Öneriler

Okul müdürlerinin kriz öncesi dönemdeki faaliyetlerde orta düzeyde performans gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, kriz öncesi hazırlık sürecine daha fazla önem verilmeli ve kriz belirtilerini fark etme, kriz senaryolarını planlama, olası krizlere karşı provalar düzenleme gibi beceriler geliştirilmelidir. Çalışmada, kriz esnasındaki faaliyetlerde okul müdürlerinin performansı kriz öncesi dönemle benzer düzeydedir. Bu durum, kriz öncesinde yapılan hazırlıkların kriz esnasındaki performansı doğrudan etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla, kriz esnasında sergilenen performans artırmak için daha fazla hazırlık yapılmalıdır. Okul müdürlerinin kriz sonrası faaliyetlerde yüksek performans gösterdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, müdürlerin hasarların telafisine odaklandığı ve kriz durumlarına profesyonel bir şekilde yaklaşmadıkları söylenebilir. Sadece kriz sonrasında, hasarların telafisi üzerine değil, aynı zamanda kriz öncesi ve kriz esnası durumlarında da krizlerden ders çıkarma ve önleyici önlemler alma üzerine de odaklanılmalıdır. Çalışmada, cinsiyet, medeni durum, yaş veya hizmet yılı gibi demografik faktörlerin kriz yönetimi becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, okul müdürlerine sürekli olarak kriz yönetimi eğitimleri ve güncel gelişmeler hakkında bilgilendirme sağlanmalıdır. Ayrıca, müdürlerin kendi becerilerini güncellemelerine ve kriz yönetimi konusunda sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Kriz öncesi ve kriz esnası alt boyutlarında yer alan işbirliği ve iletişime vurgu yapan maddelerin katılım düzeyleri göz önünde bulundurularak; Okul müdürleri arasında kriz yönetimi konusunda iş birliği ve deneyim paylaşımı teşvik edilmelidir. Kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesi ve krizlere etkili bir şekilde müdahale edilmesi için müdürlerin birbirleriyle iletişim kurmaları, deneyimlerini paylaşmaları ve en iyi uygulamaları öğrenmeleri önemlidir. Kriz öncesi ve kriz esnasındaki maddelerin ortalamaları göz önüne alındığında; okullarda kriz yönetimi politikaları ve prosedürlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu politikalar ve prosedürler, kriz durumlarında hızlı ve etkili müdahale sağlamak için rehberlik sağlar. Müdürler, bu politika ve prosedürlere tam olarak aşina olmalı ve kriz durumlarında bu belgeleri başvuru kaynakları olarak kullanabilmelidir. Kriz sonrasında yapılması gereken faaliyetler düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun devamlılığı için; kriz yönetimi becerilerini değerlendirmek için düzenli geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalı. Müdürlerin kriz yönetimi performansı sürekli olarak izlenmeli ve gelişim alanları belirlenerek desteklenmelidir. Ayrıca, okul müdürlerinin çalışanlarından ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlere de açık olmaları önemlidir.

KAYNAKÇA

Aksoy, H. H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 37-49.

Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2435-2450.

Aksu, A., & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetim becerileri. *Education Sciences*, 448-464.

Aslan, H., & Sarı, T. (2019). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kriz çözme becerileri. Y. Kondakçı, S. Emil, & K. Beycioğlu içinde, *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 32-38). Ankara: Pegem Akademi.

Asunakutlu, T., Safran, B., & Tosun, E. (2003). Kriz yönetimi üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 141-163.

- Balaban, S. (2018). *Kriz yönetiminde liderlik ve liderlik özelliklerinin kriz yönetimine etkisi üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi .
- Berk, H. (2022). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları: eleştirel düşünme becerileri, medeni durum, görev türü, eğitim durumu ve eğitim kademesinin rolü*. Mersin: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/758710>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri (34. bas)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim* . Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çiçek Sağlam, A., & Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yöneticilerinin kriz yönetme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies (34)*, 1-14.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 353-373.
- Döş, İ., & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 329-346.
- Dülgar, T. (2003). *Kriz döneminde insan kaynakları yönetimi ve 11 Eylül sonrasında bir uygulama (Yüksek Lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, M. (2010). Ekonomik kriz ve Kobi'ler. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1).
- Ersan Albayrak, E. (2022). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile okul sağlığı ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gezer, Y. (2020). Kriz Yönetim Becerilerine (Kriz Öncesi, Dönem Ve Sonrası) İlişkisi Olarak Okul Müdürlerinin Sergilemiş Oldukları Davranışları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 282-298.
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(9.2), 71-83.
- Haşit, G. (1999). *İşletmelerde kriz Yönetimi ve Türkiye'nin büyük sanayi işletmeleri üzerinde yapılan araştırma çalışması (Doktora Tezi)*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kadıbeşgil, S. (2001). *Kriz Geliyorum Der ! Kriz İletişimi ve Yönetimi*. İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Kalpakkıoğlu, N. Ü. (2010). Krizlere en hassas sektör turizmde etkin kriz yönetimi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 44, 139-155.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (bas. 28)*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- Okumuş, F. (2003). İşletmelerde kriz yönetimi ve krizlerin işletmeler üzerine olası etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 203-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiibd/issue/2685/35256> adresinden alındı
- Özalp, U., & Levent, F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50, 461-482. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.686204> adresinden alındı
- Özdevecioğlu, M. (2002). Krizin işletmelerin yönetsel ve örgütsel yapısı üzerindeki olumsuz etkileri ve Kayseri sanayi işletmelerinde yapılan bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, 93-114.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2012). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Routledge.
- Saka, A. (2021). *Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri: covid 19 sürecindeki tutumları*. Rize: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/673293>.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Tez Koleksiyonu (Doktora Tezi).
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 181-195.

- Tokel, A., Özkan, T., & Dağlı, G. (2017). Crisis Management Skills of School Administrators in Terms of School Improvement: Scale Development. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7573-7579.
- Topçu, M. (2017). Kriz liderliği ve krizleri fırsata çevirmede dönüştürücü-vizyoner liderlik. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 4(8), 71 - 100.
- Töre, E. (2020). Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin incelenmesi: devlet okulu ve özel okul karşılaştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 379-396.
- Tutar , H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık, İletişim Eğitim Hizmetleri ve Tic. Ltd. Şti.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik (Yüksek Lisans Tezi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Yalçın, G. (2022). *Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri ve öğretmenlerin psikolojik sermaye ilişkisi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.



Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğrencileri Lise Coğrafya Dersi Öğretimine Hazırlama Durumunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi *

Assesment of Social Studies Course Cntent in Middle Schools in Terms of Its Ability to Prepare Students for Geography Education From Teachers' Point of View

ÖZET

Bu yapılan araştırmada, ortaokul sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğrencileri lise coğrafya dersinin öğretimine hazırlama durumu öğretmen görüşleri baz alınarak incelenmiştir. Araştırma konumuzla ilgili olarak; Samsun iline bağlı olan İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerinde ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 46 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken örneklem oluşturma yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretmenlerinin araştırma konumuzla ilgili görüşlerini belirlemek için hazırlanan görüşme formundaki sorulara, sosyal bilgiler ve coğrafya öğreticisi iki alan uzmanının da görüşlerine başvurularak son şekli verilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada; sosyal bilgiler ders içeriğinin coğrafya alanında konu eksikliklerinin bulunduğu ve 8. sınıfta coğrafya içerikli bir ders bulunmamasının öğrencilerin coğrafya bilgilerinde gerileme yaşanmasına sebep olduğu çalışmanın en önemli sonuçlarından biri olmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin yerine tarih ve coğrafya derslerinin olması gerektiği çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün önerisidir. Bu çalışmanın hem sosyal bilgiler ders eğitimi hem de coğrafya ders eğitimi alanlarında yapılacak olan farklı çalışmalara kaynaklık yapacağı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, İçerik, Coğrafya Öğretimi

ABSTRACT

In this research, the situation of creating an awareness about geography with the help of social studies in secondary schools is investigated within the frame of the main problem, which is the preparation of students for the geography classes in high schools, by the social studies curriculum of secondary schools. Semi-structured interviews were had with 46 secondary school and high school teachers who were currently on-duty at state schools in 2017-2018 Academic year in the districts of İlkadım, Canik and Atakum of the city of Samsun. Maximum diversity of sample creation methods was used in the study group. The questions in the interview form prepared to determine the opinions of teachers about our research topic were finalized by referring to the opinions of two experts in social studies and geography teaching. The answers given to the interview questions were evaluated with the content analysis method and various results were reached. Various conclusions have been reached thanks to these interviews by analysing the data obtained. Social studies and geography teachers described their opinions about the main, sub problem sentences, and proposed some suggestions about the current situation and the necessary arrangements. In this study, most important conclusions reached are as the following; the content of social studies lessons lacks of necessary geographical topics, the content order is not enough, the lack of a geography lesson for the 8th grades causes a recession for students in this field and social studies lesson might be replaced by history and geography lessons. It is anticipated that this research will be a resource for various studies in the field of social studies.

Keywords: Social Studies, Content, Geography

GİRİŞ

Ülkeler, yetkin bireyler ve etkin vatandaşlar yetiştirmeye çalışırken, eğitim ve öğretim sürecinde farklı derslerden faydalanmaya çalışsa da sosyal bilgiler dersinin uygulandığı ülkelerde, bu görevin baskın olarak bu ders tarafından gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu amacı en uygun karşılayan ve bu amaç doğrultusunda en geniş hareket alanına sahip olan disiplin sosyal bilgilerdir (Öztürk, 2011).

Her ne kadar sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji gibi farklı disiplinleri bünyesinde barındırıyor olsa da dersin ağırlığı irdelendiğinde tarih ve coğrafya ders konularının baskın ve öğrenilmesi zorunlu unsur olduğu görülmektedir (Ulusoy ve Kamile, 2009).

Muhammet Köksal¹

How to Cite This Article

Köksal, M. (2023).
“Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İçeriğinin Öğrencileri Lise Coğrafya Dersi Öğretimine Hazırlama Durumunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3767-3779. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70661>

Arrival: 14 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen., MEB, Samsun, Türkiye

Bu sebeple öğretiminin yapıldığı her sınıf seviyesinde, tarih ve coğrafya alanlarında öğrencileri hazırlamada sosyal bilgiler dersinin içeriğinin değişen koşullara uyumlu olması ve bu amaca ulaşma oranının da daima yüksek olması gerekmektedir. Çünkü sosyal bilgiler dersinin bu gereksinime yeterli cevabı veremediği alanyazında belirtilen araştırmalarda da görülmektedir.

Kaba (2016), Kahramanmaraş ilinde gerçekleştirdiği “9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Karşı Tutumları (Kahramanmaraş Örneği)” adlı çalışmasında, öğrencilerin hayatları boyunca coğrafya dersine ihtiyaç duymadıkları ve bu sorunun giderilmesi için öğretmenlerin tedbir alması gerektiği gibi önemli sonuçlara ulaşmıştır.

Bebe ve Ünlü (2012) tarafından hazırlanmış “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Coğrafya İçeriği Açısından Yeterliliği” adlı makalede; sosyal bilgiler dersi öğretim programının 6. sınıfı kapsayan bölümünde, coğrafya konularına ayrılan kazanımların birbiriyle uyumlu olduğu ve çelişkili ifadeleri barındırmadığı ancak coğrafya konularına yeterli seviyede yer ayrılmadığı belirtilmiştir.

Kot (2015) ise; “Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretiminin Akademisyenler ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, coğrafya derslerinin arazide işleme oranının düşük olması ile ders materyallerinin yeterli şekilde kullanılmamasını, Türkiye’de coğrafya eğitiminin seviyesini olumsuz etkileyen faktörler olarak belirtmiştir.

Dünya tarihinde yaşanan bu ve benzeri gelişmelerin yansımaları tüm dünyada görünmüş olsa da “sosyal bilgiler” kavramı olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkmıştır. 1800’lü yıllarda ABD toplumunu idare eden yöneticiler, birlik duygusunun doğması ve ortak alanları paylaşma yönelimlerinin gelişmesi, yani “Amerikalı” insan tipinin ortaya çıkması amacıyla eğitim alanında bazı faaliyetlere girişilmesi gerekliliğini keşfetmişlerdir (Bilgili, 2016).

Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışından günümüze bu dersin öğretiminin yapıldığı ve yapılmadığı ülkeler incelendiğinde; Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Pakistan gibi ülkelerde sosyal bilgiler isminde bir dersin öğretim programlarında yer aldığı; Almanya, Çekya, İngiltere, İrlanda ve Yunanistan gibi ülkelerde ise sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer almadığı görülmektedir (Öztürk ve Deveci, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla birlikte ülke sathının her bir noktasında görülen değişimler, eğitim alanında ve özelinde de sosyal bilgiler eğitiminde yeni aşamaları beraberinde getirmiştir (Aslan, 2016). Yeni Türk devletinin temel prensiplerinin yanında ulusal, manevi değerleri önemseyen, bireysel özgürlüklerini önemseyen vatandaşlar yetiştirmek amacıyla 1926 tarihinde hazırlanmış eğitim programlarında, sosyal bilgiler dersi kapsamına giren tarih, coğrafya ve yurt bilgisi gibi dersler yer almış ve zaman içerisinde gerçekleşecek değişikliklerle 1962 tarihine kadar böyle sürmüştür (Bilgili, 2016). 1926 tarihli bu programa, sosyal bilgiler açısından bakıldığında karşımıza çıkan en mühim özelliği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini önemseyen, aynı zamanda yakından uzağa eğitim prensibini benimseyen bir öğretim anlayışının olmasıdır (Aslan, 2016).

1962 yılına gelindiğinde; bu tarihte yayınlanan İlkokul Program Taslağı ile disiplinler arası nitelik gösteren “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi uygulamaya konmuştur. Bu ders oluşturulurken tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ve aile bilgisi dersleri birleştirilmiştir. Bu işleme gerek görülmesindeki bir neden de ayrı ayrı gösterilmeye çalışılan bu derslerin, müfredat yoğunluğu nedeniyle sene sonuna kadar bitirilmeye elverişli olmamasıdır (Aslan, 2016).

1968 yılında İlkokul Programında yapılan güncellemeyle tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri 4. ve 5. sınıflar düzeyine uygun olacak ve konu bütünlüğü de sağlanabilecek şekilde düzenlenerek, “Sosyal Bilgiler” dersi adı altında uygulamaya konulmuştur (Bilgili, 2016).

1985 yılına gelindiğinde, sosyal bilgiler dersinin uygulamadan kaldırılıp, milli tarih ve milli coğrafya derslerinin uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bu durum 1997 yılında uygulamaya geçirilen sekiz yıllık zorunlu eğitimle birlikte geriye döndürülmüş ve söz konusu derslerin yerine sosyal bilgiler dersi yeniden uygulamaya konulmuştur (Bilgili, 2016).

2005 yılında pilot uygulamadan kaldırılıp ülkenin tüm okullarında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler eğitim programıyla, eski programlardaki bazı uygulamalarda değişime gidilmiştir. Tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularının yanına, neredeyse aynı ağırlıkta olacak şekilde ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ait konular, sosyal bilgiler ders içeriğinde daha net şekilde yer bulmuştur. (Bilgili, 2016).

2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla 5. sınıflarda uygulanmaya başlanan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla sosyal bilgiler dersinin öğretiminin yapıldığı tüm sınıflarda uygulamaya konulan yeni bir sosyal

bilgiler öğretim programı hazırlanmıştır. Uygulanan yeni programın yapısında eski programa göre sadeleştirme yapılmıştır. Bunun yanında bazı kazanım ve konuların, sınıf bazında yer değiştirdiği ve bazı kazanımların birleştirildiği görülmüştür.

2017 yılından itibaren kademeli şekilde uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programında, özellikle lise coğrafya dersiyle ilişkilendirilebilecek amaçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri,
2. Doğal çevrenin ve kaynakların varlığını sürdürebilmesi ve gelecek nesillerin de faydalanabilmesi için doğal kaynakları hem ideal şekilde kullanma hem de doğal kaynakların devamlılığını sağlama bilincinin kazanılması maddeleri söylenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017a).

Yine aynı tarihte yayınlanan ve kademeli olarak uygulanmaya başlanan coğrafya dersi öğretim programının amaçları arasında sosyal bilgiler dersinin genel amaç ve nitelikleriyle örtüşen maddeler sıralanabilir:

1. İnsan-doğa ilişkisini baz alarak coğrafi sorgulama yeterliliği elde etmesi,
2. Kâinatın temel dinamikleriyle yaşamın temel dinamiklerini birlikte düşünebilmesi,
3. Doğal ve beşeri faktörlerin süreçlerini çözümlemesi,
4. Yakından uzağa ilkesi uyarınca dünyayı anlama ve benimseme fikirlerinin kendi bünyesinde gelişmesi,
5. Yaşamda var olan sistemlerdeki kendi sorumluluklarının farkına varması,
6. Doğal ve beşerî kaynakların kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirmesi,
7. Doğal dengenin korunması ve bu dengenin gelişmesi fikrinin benimsenmesi,
8. Doğal afetler ve çevre sorunlarını anlama, tedbirler alma ve çözümler üretme konusunda faaliyetlerde bulunması,
9. Yerel ve dünya genelinde var olan örgütlerin uluslararası ilişkilerde sahip olduğu ağırlığın fark edilmesi,
10. Coğrafi bilgilere sahip olmanın “vatan bilinci” kazanılmasındaki önemini kavraması,
11. Haritanın önemi ve bilgi sahibi yapma konusundaki etkisinin fark edilmesi,
12. Türkiye'nin yerel ve küresel düzeydeki etkileşimlerinde sahip olduğu ilkelerin farkında olunması ve yakın uzak devletlerle bu ilkeler baz alınarak kurulan ilişkiler hakkında bilgi sahibi olunması maddeleri karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2017b).

İlköğretimde okutulan sosyal bilgiler dersinin kapsamı incelendiğinde, coğrafya öğretimine yönelik olarak sosyal bilgiler dersinin aşağıdaki kazanımları öğrencilere aktarılması beklenmektedir.

- ✓ Sorgulama ve gözlem yapabilme becerisi.
- ✓ Yaşadığı çevreyi araştırma ve anlamlandırma.
- ✓ Yeryüzünden faydalanabilme becerisi kazanmak.
- ✓ Yaşadığı çevrede insanları etkileyen faktörleri tanımlamak.
- ✓ İklim-çevre-insan ilişkisini anlamlandırmak.
- ✓ Toplum yaşamına katkı sağlayan grup ve kurumlar hakkında farkındalık kazanmak.
- ✓ İnsan ve çevreye karşı önyargı ötesinde yeni yaklaşımlar geliştirmek şeklinde belirtilmiştir (Wiegand, 1993).

Gerek 2004 yılında uygulamaya konmuş sosyal bilgiler dersinin öğretim programı gerekse 2017 tarihinde uygulamaya konmuş sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde; sosyal bilgiler ders içeriğinde yer alan coğrafya bilimine ait konuların İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında ağırlıklı olarak karşımızda çıktığı ifade edilebilir (Zeybek, 2012).

Bu çalışmada; ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya derslerine hazırlıkta yeterli olup olmadığı amacı doğrultusunda aşağıda yer alan ana ve alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Ana Ve Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada yanıt almak üzere odaklanılan ana ve alt problem cümleleri sırasıyla aşağıda gösterilmiştir:

Araştırmanın ana problem cümlesi;

“Ortaokul sosyal bilgiler dersinin içeriği öğrencileri 9. sınıf coğrafya dersine hazırlamada yeterli midir?”

Araştırmanın alt problem cümleleri ise;

1- Sosyal bilgiler ders içeriği öğrencileri 9. sınıf coğrafya dersine hazırlamada yeterli midir?

2- Sosyal bilgiler dersi, 1997 öncesinde olduğu gibi milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık dersleri şeklinde okutulmalı mıdır?

3- Sosyal bilgiler ders içeriği tarih ve coğrafya bilinci kazandırmada yeterli midir?

Araştırma; ana problem cümlesi ışığında alt problem cümlelerinin içerdiği sorgulamaları netleştirme adına gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e (2005) göre nitel araştırma modeli, araştırmaya konu olan olay ve durumların gerçekçi ve bütünsel bir biçimde, nitel bir sürecin hüküm sürdüğü, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılabildiği araştırma modelidir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe mülakat da denilmekle beraber bu teknikte, ilgili insanlarla karşılıklı konuşma, soru sorma ve alınan cevapları kayıt altına alma şeklinde ilerleyen bir süreç vardır (Arıkan, 2007).

Bu çalışmada, görüşme tekniğinin çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme öncesinde hazırlanmış temel soruların yanında görüşmenin sürecine bağlı olarak farklı sorular da yöneltebilecek, görüşülen konu üzerinde tüm detaylara ulaşmaya çalışılabilecektir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve liselerde görev yapan 30 sosyal bilgiler, 15 tarih ve 16 coğrafya dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubunun oluşturulmasında; uzman ve danışman görüşleri ışığında “amaçlı örnekleme” türlerinden “maksimum çeşitlilik” ve “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır.

Amaçlı örneklemenin; “cevapları aranan sorulara ışık tutacak olan, bilgi bakımından zengin durumlara odaklanan” ve amaçlı örneklemeğe uygun olduğu düşünülen 16 farklı örnekleme yönteminden oluştuğu ifade edilebilir (Patton, 2014).

Çalışma grubunun belirlenmesinde başvuru maksimum çeşitlilik örneklemesini; “farklı durumlara uyarlanınca ortaya çıkan benzersiz ya da değişik durumları belgeleme, farklılıklarda birleşen ortak örüntüleri belirleme ve dağınık seslerden ortak bir şarkı çıkarma” şeklinde tanımlamak mümkündür (Patton, 2014: 235-243). Maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun şekilde çalışma grubu belirlenirken; cinsiyet, mezun olunan alan, çalışılan okul ve kıdem olarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmış ve bunun çalışmayı zenginleştireceği düşünülmüştür.

Ayrıca bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine de başvurularak; çalışma grubundaki coğrafya dersi öğretmenlerinde 9. sınıfların dersine girme şartı aranmıştır.

Görüşme yapılmış sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

	Özellikler	f
Cinsiyet	Erkek	16
	Kadın	14
Okul Türü	İmam Hatip	11
	Diğer	19
Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	12
	Tarih Öğretmenliği	10
	Coğrafya Öğretmenliği	3
	Tarih Bölümü	4
	Diğer	1
Eğitim Durumu	Lisans	28
	Yüksek Lisans	2
Kıdem	1-4 Yıl	1
	5-9 Yıl	3
	10-14 Yıl	4
	15-19 Yıl	10
	20 yıl ve üstü	12

Tablo 1'e göre; 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapıldığı görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin 16'sı erkek, 14'ü kadın öğretmendir. 19 öğretmen diğer türdeki ortaokullarda görev yaparken 11 öğretmen imam hatip ortaokullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 12'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 10'u tarih öğretmenliği, 3'ü coğrafya öğretmenliği, 4'ü tarih bölümü mezunudur. 1 öğretmen ise mezuniyet alanını "diğer" olarak ifade etmiştir. SB-5, alan değişikliği ile sınıf öğretmenliğinden geçiş yapmıştır. Görüşülen öğretmenlerin 2'si yüksek lisans mezunudur. 28 öğretmen mezunudur. Öğretmenlerin 12'si, 20 yıl ve üstü, 10 öğretmen, 15 ile 19 yıl arası, 4 öğretmen 10 ile 14 yıl arası, 3 öğretmen, 5 ile 9 yıl arası ve 1 öğretmen ise 1 ile 4 yıl arası kıdeme sahiptir.

Görüşmeye katılan coğrafya dersi öğretmenlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: Coğrafya dersi öğretmenlerinin kişisel özellikleri

	Özellikler	f
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	7
Okul Türü	Anadolu	10
	İmam Hatip	3
	Meslek	3
Mezun Olunan Bölüm	Coğrafya Öğretmenliği	11
	Coğrafya Bölümü	5
Eğitim Durumu	Lisans	14
	Tezli yüksek lisans	1
	Tezsiz yüksek lisans	1
Kıdem	5-9 Yıl	2
	10-14 Yıl	3
	15-19 Yıl	1
	20 ve üstü Yıl	10

Tablo 2 incelendiğinde; 16 coğrafya öğretmeni ile görüşme yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin 9'u erkek, 7'si kadın öğretmendir. 10 öğretmen, Anadolu lisesinde, 2 öğretmen imam hatip lisesinde ve 3 öğretmen meslek lisesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 11'i coğrafya öğretmenliğinden, 4'ü coğrafya bölümünden ve 1'i de coğrafya ve sosyal bilimler bölümünden mezun olmuştur. Ayrıca tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarını birer öğretmen vardır. 14 öğretmen de lisans mezunu olarak görev yapmaktadır. 10 öğretmen 20 ve üstü yıl, 1 öğretmen 15 ile 19 yıl arası, 3 öğretmen 10 ile 14 yıl arası ve 2 öğretmen ise 5 ile 9 yıl arası kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu; alanyazını taranarak, farklı kıdemde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve iki alan uzmanının onayı da alınarak hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında yaptığımız bu faaliyetler veri toplama aracımızın geçerliliğinin artmasına katkı sağlamıştır.

Görüşme formunda üç branş için de ortak sorular olmakla beraber, her branşa ayrıca yöneltilmek üzere farklı sorular da hazırlanmıştır. Veri toplama aracında, çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin soruların yer aldığı bölüm haricinde branş öğretmenlerine yöneltilen soru sayıları; sosyal bilgiler ders öğretmenleri için 4, coğrafya dersi öğretmenleri için 3 tanedir. Katılımcılara yöneltilen sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Bu şekilde katılımcıların ifade alanını daha geniş tutmak amaçlanmıştır. Görüşmenin

ilerleme durumuna göre katılımcılara yönelmek için alt sorular da belirlenmiş, katılımcı yanıtlarının derinliği artırılmaya çalışılmıştır. Tüm bunların çalışmamızın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülebilir.

Katılımcıların yanıtları araştırmacı tarafından not edilerek kaydedilmiştir. Ses kaydı yerine not tutma yöntemi kullanılmasında; katılımcıların tedirgin olmadan kendilerini rahatça ifade edebilmesi ve görüşmenin hemen sonunda notlar kendilerine sunularak sadece kendi onaylarından geçen verilerin araştırmaya katılması amaçlanmıştır.

Çalışma konusunun belirlenmesinin ardından alanyazını taraması yapılmış ve konu ile ilgili daha önceden yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmayla beraber çalışmada odaklanılacak ana ve alt problem cümleleri oluşturulmuştur.

Uzman gözetiminde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uzman dönütleri sayesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Mercilerden gerekli izinler alınmış ve çalışma grubunda belirtilen öğretmenlerle bağlantılar kurulmuştur.

Çalışma grubunda belirtilen öğretmenlerden gerekli randevular alınıp, belirlenen tarih ve saatlerde sunulmuştur. Gönüllülük esas olduğu için görüşmenin son anına kadar katılımcılara, çalışmaya katkı sağlama konusunda esneklik sağlanmıştır.

Toplanan veriler uzman ve katılımcı görüşleri de değerlendirilerek raporlanmaya başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel analiz çeşitlerinden betimsel ve içerik analiz yöntemleri uygulanmıştır. Betimsel analiz; verilerin olabildiğince aslına bağlı kalınarak sunulmaya çalışıldığı, araştırmanın ana ve alt problem cümlelerine uygun olarak verilerin düzenlenip yorumlandığı ve katılımcıların görüşlerinden alıntılarının sık sık yapıldığı analiz çeşidi olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi ise; katılımcılardan toplanan verilerin daha derinlemesine analiz edilip veriler arasındaki ortak noktaların tespit edilmesi ve bu ortak noktalar altında ortak cümlelerle okuyucuların anlayabileceği şekilde sunulması esasına dayanmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012).

Katılımcılardan toplanan verilerin analizi yapılmaya başlamadan önce görüşme formları, yapılış zamanlarına göre sıralanmış ve görüşülen öğretmenler SB-1 ile SB-30 ve COĞ-1 ile COĞ-16 aralığında kodlanmıştır.

Araştırma verileri analizinde iki alan uzmanından yardım alınmıştır. Nitel araştırmanın güvenilirliğinin artmasında alan uzmanlarının verilerin analiz ve kodlanmasına yönelik önerilerinin önemi büyüktür. Uzmanların öneri doğrultusunda verilerin analiz sonuçlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen bulgular çalışma grubundaki öğretmenlerin bir kısmıyla tartışılmıştır. Böylece katılımcı teyidi sağlanmıştır. Çalışma verilerinin analizinde gerek diğer araştırmacıların gerekse katılımcı teyitlerine başvurarak araştırma güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırma ve yanlılığı azaltma adına katılımcıların cevaplarından çıkarılan ortak noktalar tablolaştırılmış ve frekans değerleri de tabloya eklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümü çalışmanın problem cümleleri şekillendirmektedir. Görüşme sonucunda elde edilen bulgular, belirlediğimiz problem cümleleri altında sistematik olarak verilmeye çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Ders İçeriğinin 9. Sınıf Coğrafya Dersinin Öğretimine Öğrencileri Hazırlama Durumuna İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

“Sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri yeterince hazırladığını düşünüyor musunuz?” problem cümlesi ile ilgili 30 öğretmenin 14’ü olumlu, 16’sı ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüş ifade eden öğretmenlere ek soru sorulmamıştır. Olumsuz görüş belirten öğretmenlere ise, neden sorusu sorulmuş; verilen cevaplar analiz edilerek, sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri hazırlamada yetersiz kalma nedenleri Tablo 3’ te ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Ders İçeriğinin 9. Sınıf Coğrafya Dersinin Öğretimine Öğrencileri Yeterince Hazırlayamamasında Etkili Olan Faktörler

Faktörler	f
Coğrafya içeriğinin yetersiz olması	9
Coğrafya konularının yüzeysel işlenmesi	6
8. sınıfta coğrafya içerikli dersin olmaması	1
Ders içeriği belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin eksik kalması	1
Coğrafya alanındaki kazanım sayısının yetersiz olması	1

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri yeterince hazırlayamamasında sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının yetersiz olması, öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından en etkili faktör olarak belirtilmiştir. Coğrafya konularının yüzeysel işlenmesi, 8. sınıfta coğrafya konulu dersin olmaması, ders içeriğinin belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin yetersiz kalması ve coğrafya konu kazanım sayısının yetersiz olması sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri yeterince hazırlayamamasında etkili diğer faktörlerdir.

Sosyal Bilgiler Ders İçeriğinin 9. Sınıf Coğrafya Dersinin Öğretimine Öğrencileri Hazırlama Durumuna İlişkin Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri

“Sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri yeterince hazırladığını düşünüyor musunuz?” problem cümlesi ile ilgili 16 öğretmenin 15’i olumsuz, 1’i ise olumlu görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüş ifade eden öğretmenlere ek soru sorulmamıştır. Olumsuz görüş belirten öğretmenlere göre; sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri hazırlamada yetersiz kalma nedenleri Tablo 7’ de ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Tablo 4: Sosyal Bilgiler Ders İçeriğinin 9. Sınıf Coğrafya Dersinin Öğretimine Öğrencileri Yeterince Hazırlayamamasında Etkili Olan Faktörler

Faktörler	f
Sosyal bilgiler içeriğindeki coğrafya konuların yetersiz olması	8
Sosyal bilgiler içeriğinin karmaşık olması	3
Sosyal bilgiler dersinin uygulamalı işlenmemesi	2
Sosyal bilgiler öğretim programının coğrafya öğretim programıyla uyumsuz olması	2
Öğrencilerin ders çalışma yöntem ve kabiliyetinden yoksun olması	1

Tablo 4 incelendiğinde; sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri yeterince hazırlayamamasında; sosyal bilgiler dersindeki coğrafya içeriğinin yetersiz olması, öğretmenlerin bir kısmı tarafından en etkili faktör olarak görülmektedir. Sosyal bilgiler içeriğinin karışık olması, dersin uygulamalı işlenmemesi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi arasındaki öğretim programı uyumsuzluğu ve öğrencilerin ders çalışma yöntem ve kabiliyetlerinden yoksun olması sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersinin öğretimine öğrencileri yeterince hazırlayamamasında etkili diğer faktörlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersi Yerine Ortaokullarda Tarih ve Coğrafya Derslerinin Programlarda Olmasına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

“Sosyal bilgiler dersi yerine, 1997 öncesinde olduğu gibi milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık dersleri olabilir mi? şeklindeki problem cümlesine ilişkin 30 öğretmenin 18’ i olumlu, 12’ si ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu ve olumsuz görüş belirten öğretmenlerin cevapları analiz edilerek, sosyal bilgiler dersi yerine tarih ve coğrafya gibi derslerin getirilmesinin nedenleri Tablo 5’ te, getirilmeme nedenleri ise Tablo 6’ da ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Dersi Yerine Tarih ve Coğrafya Derslerinin Programlarda Olmasını İsteyen Öğretmenlerin Nedenleri

Nedenler	f
Ders içi konu bütünlüğünün gerçekleşecek olması	13
Ayrıntılı işlenmesine imkân sağlanması	3
Ders süresinin yeterli hale gelmesi	2

Tablo 5 incelendiğinde, ders içi konu bütünlüğünün gerçekleşecek olması değişimi isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından kabul edilen nedendir. Derslerin daha ayrıntılı işleneceği ve ders süresinin yeterli hale gelecek olması sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya dersleriyle değişiminin desteklenmesinin diğer nedenleridir.

Tablo 6’ da ise sosyal bilgiler dersinin varlığını sürdürmesini gerekli gören öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6: Sosyal Bilgiler Dersinin Programlarda Olmasını İsteyen Öğretmenlerin Nedenleri

Nedenler	f
Sosyal bilgiler dersinin öğrenci seviyesine uygun olması	9
Sosyal bilgiler dersinin tarih, coğrafya ve vatandaşlık içeriğinden daha fazlasına sahip olması	2
Sosyal bilgiler dersinin düzenlemeye tabi tutulup varlığını sürdürmesinin gerekli olması	1

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin öğrenci seviyesine uygun olması, sosyal bilgiler dersinin programlarda olmasını isteyen öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından kabul edilen neden olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin tarih, coğrafya ve vatandaşlık içeriğinden daha fazlasına sahip olması ile sosyal bilgiler dersinin değiştirilmeden kendi içerisinde düzenlemeye tabi tutulması sosyal bilgiler dersinin varlığını sürdürmesi gerekliliğiyle ilgili diğer nedenlerdir.

Sosyal Bilgiler Dersi Yerine Ortaokullarda Tarih ve Coğrafya Derslerinin Programlarda Olmasına İlişkin Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri

“Sosyal bilgiler dersi yerine, 1997 öncesinde olduğu gibi milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık dersleri olabilir mi?” problem cümlesine ilişkin 16 coğrafya öğretmenin tamamı olumlu görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüş belirten öğretmenlere ise neden sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar analiz edilmiş, sosyal bilgiler dersi yerine tarih ve coğrafya gibi derslerin getirilmesinin nedenleri Tablo 7’ de ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin tamamı değişimi desteklediği için, sosyal bilgiler dersinin programda devam etmesini isteyen öğretmen görüşleri yansıtılmamıştır.

Tablo 7: Sosyal Bilgiler Dersi Yerine Tarih ve Coğrafya Derslerinin Programlarda Olmasını İsteyen Öğretmenlerin Nedenleri

Nedenler	f
İhtiyaç duyulan içerik seviyesine ulaşılması	6
Öğrencide milli bilincin artması	4
Öğretimin daha planlı ve kaliteli hale olması	3
Sosyal bilgiler dersinin yapısından kaynaklanan karmaşanın çözülebilir olması	3
Öğrenci motivasyonunun artması	2

Tablo 7 incelendiğinde; ihtiyaç duyulan içerik seviyesine ulaşılması, milli bilincin artması, öğretimin daha planlı ve kaliteli olması, sosyal bilgiler dersinin farklı disiplinlerden meydana gelmesiyle oluşan karmaşasının çözülebilmesi ve öğrenci motivasyonunun artması, sosyal bilgiler dersinin yerine tarih ve coğrafya derslerinin olmasını isteyen coğrafya öğretmenlerinin nedenleri olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Bilincinin Oluşması Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

“Sosyal Bilgiler ders içeriği tarih ve coğrafya bilinci kazandırmada yeterli midir?” problem cümlesi ile ilgili 30 öğretmenin 17’ si olumlu, 13’ ü ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu ve olumsuz görüş belirten öğretmenlerin cevapları analiz edilerek, sosyal bilgiler ders içeriğinin coğrafya bilinci oluşturma durumu hakkındaki olumlu görüşler Tablo 8’ de ve olumsuz görüşler de Tablo 9’ da ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Tablo 8: Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerde Tarih ve Coğrafya Bilinci Oluşturduğunu Belirten Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	f
Sosyal bilgiler dersinde vatan ve millet sevgisi gibi değerlerin öğretiminin gerçekleştiriliyor olması	9
Hem yaşadıkları coğrafyaya hem de milli tarihe yönelik duyulan ilgiyi artırıyor olması	5
Tarih ve coğrafya içeriklerinde yer alan “bilinçli vatandaş ve sorumlu birey olmak” konularının etkisiyle bilinç konusunda gelişim sağlanmaktadır	3

Tablo 8 incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinin vatan – millet sevgisini aştığı, hem yaşanan coğrafyaya hem de milli tarihe yönelik ilgiyi artırması, tarih ve coğrafyada da görülen bilinçli vatandaş ve sorumlu birey olma alanlarında gelişim sağlanması gibi olumlu görüşlerin sıralandığı görülmektedir.

Tablo 9’ da, sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya bilincini oluşturmadığını belirten olumsuz görüşler yer almaktadır.

Tablo 9: Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerde Tarih ve Coğrafya Bilinci Oluşturmadığını Belirten Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	f
Öğretmen ve öğrenci ilgisinin asıl belirleyici unsur olması	6
Ders saatinin yetersiz olması	4
Bilinç oluşturacak nitelikte bilgi sahibi yapılamaması	3
Sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya olarak algılanmaması	2
Kitap ve diğer materyallerin yetersiz olması	1
Sınav kaygısının bilinç oluşumunda engel olması	1

Tablo 9’ da, tarih ve coğrafyaya yönelik bilinç oluşup oluşmaması konusunda öğretmen ve öğrenci ilgisinin belirleyici olduğu frekansı en yüksek cevap olmuştur. Ayrıca; öğretmen ve öğrencilerin tarih ve coğrafyaya yeterli ilgi göstermediği, ders saatinin az olduğu, içeriğin bilinç oluşturma yeterliliği taşımadığı, sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya olarak algılanmadığı, kitap ve diğer materyallerde düzenleme gereksinimi olduğu ve sınav kaygısının bilinç oluşturmaya engel olduğu gibi nedenler ifade edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Sayesinde Tarih ve Coğrafya Bilincinin Oluşması Hakkında Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri

“Sosyal bilgiler ders içeriği tarih ve coğrafya bilinci kazandırmada yeterli midir?” problem cümlesi ile ilgili 16 öğretmenin 9’ u olumlu, 7’ si ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Olumlu ve olumsuz görüş belirten öğretmenlerin cevapları analiz edilerek, sosyal bilgiler ders içeriğinin tarih ve coğrafya bilinci oluşturma durumu hakkındaki olumlu görüşler Tablo 10’ da ve olumsuz görüşler de Tablo 11’ de ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Tablo 10: Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerde Tarih ve Coğrafya Bilinci Oluşturduğunu Belirten Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	f
Coğrafya konularıyla ilk defa sosyal bilgiler dersinde karşılaşılmasının bilince de katkısının olması	2
Bilinç oluşmakla beraber iyileştirme yapmanın gerekli olması	2
İçeriğin uygun olması	2
Çevre bilincinin kazanılması	1

Tablo 10 incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinde geniş kapsamlı olarak coğrafya konularıyla karşılaşılmasının bilinç oluşumuna da katkı sağladığı, bilinç oluşumunun gerçekleşmesiyle birlikte yine de düzenleme yapmanın gerekli olması, içeriğin uygun olması ve coğrafyayla ilgili olan çevre bilincinin kazanılması gibi olumlu görüşlerin ortaya konulduğu görülmektedir.

Tablo 11’ de sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya bilincini oluşturmadığına yönelik görüşler ortaya konulmuştur.

Tablo 11: Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerde Tarih ve Coğrafya Bilinci Oluşturmadığını Belirten Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	f
Coğrafya içeriğinin yeterli olmaması	3
Sosyal bilgiler dersine yeterli önem verilmemesi	1
Sosyal bilgiler ders yapısının coğrafya konularının yeterince anlaşılmasına engel oluşturması	1
Tarih konularının daha fazla yer kaplaması	1
Öğretmenin yetkin olduğu alanın belirleyici olması	1

Tablo 11 incelendiğinde; sosyal bilgiler dersi içeriğinde coğrafyaya ayrılan kısımların yeterli miktar ve özellikte olmaması, sosyal bilgiler dersine yeterince önemin verilmemesi, sosyal bilgiler ders yapısının coğrafya konularının yeterince anlaşılmasına engel oluşturması, tarih konularının daha fazla yer kaplaması ve öğretmenin yetkin olduğu alanın belirleyici olması gibi görüşlerin, sosyal bilgilerin tarih ve coğrafya bilinci oluşturmada yetersiz kaldığını ifade etmede ortaya konulduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Ders İçeriğinin Öğrencileri 9. Sınıf Coğrafya Dersine Hazırlama Yeterliliğiyle İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları incelendiğinde; sosyal bilgiler ders içeriğinin 9. sınıf coğrafya dersine hazırlama yeterliliğiyle ilgili olarak öğretmen görüşlerinin branşlara göre dağılımına baktığımızda; 16 coğrafya öğretmenin 1’ i olumlu, 15’ i olumsuz görüş belirtmiştir. Bu dağılıma sosyal bilgiler öğretmenleri için baktığımızda; 30 öğretmenin 16’ sı olumsuz, 14’ ü ise olumlu görüş ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinin içeriğinin öğrencileri coğrafya dersine hazırlama durumu ile ilgili bir sorun söz konusudur. Böyle bir sorunun varlığını sosyal bilgiler öğretmenlerine göre coğrafya öğretmenlerinin daha büyük bir kısmı kabul etmektedir.

Sosyal bilgiler ders içeriğinin öğrencileri 9. sınıf coğrafya dersine yeterince hazırlayamadığını belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; sosyal bilgiler dersindeki coğrafya içeriğinin yetersiz olması, coğrafya konularının yüzeysel işlenmesi, 8. sınıfta coğrafya içerikli dersin olmaması, ders içeriğinin belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin yetersiz kalması ve coğrafya alanındaki kazanım sayısının yetersiz kalması yanıtlarının verildiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinin 9. sınıf coğrafya dersine hazırlıkta içerik yeterliliği göstermediğini belirten coğrafya öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise; sosyal bilgiler içeriğindeki coğrafya konularının yetersiz olması, sosyal bilgiler içeriğinin karmaşık olması, sosyal bilgiler dersinin uygulamalı işlenmemesi, sosyal bilgiler ile coğrafya öğretim programlarının uyumsuz olması ve öğrencilerin ders çalışma yöntem ve ders çalışma kabiliyetinden yoksun olması yanıtları görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin 9. sınıf coğrafya dersine hazırlıkta yetersiz kaldığını savunan sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretmenlerinin görüşleri birlikte incelendiğinde ortak noktaların varlığı dikkat çekmektedir. Bu noktalardan en çok tekrar edileni, sosyal bilgiler dersinin coğrafya konu alanında yeterli içeriği

barındırmadığıdır. Öğretmen yanıtlarında ortak şekilde bildirilen bir diğer madde ise, sosyal bilgiler dersinin yapısı gereği konuların özet şekilde işleniyor görüntüsü vermesidir. Bu durum konuların yüzeysel işlenmesine neden olduğu gibi yeterli bilgi birikiminin aktarılmasına da imkân vermemektedir. Badur (2012), gerçekleştirdiği çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersi hazırbulunuşluk seviyesini ölçmüş ve sonuç olarak seviyenin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan da ortaokul seviyesinde coğrafya konularının yeterince öğrenilemediği yorumuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada coğrafya dersinin öneminin yeterince anlaşılmasında, ilköğretimdeki öğretim programlarında coğrafya konularının yetersiz kaldığı sonucu da yer almaktadır. Bunlar bizim araştırma sonuçlarımız ile paraleldir.

Sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretmenlerinin, sorunların çözümü için de benzer çözüm önerileri getirdiğini söylemek mümkündür. Özellikle konu eksiklerinin giderilmesi hususunda çok sayıda yanıt alınmıştır. Ülkeler coğrafyası, Türkiye haritası ve dünya haritası bilgisi, Türkiye ve dünya coğrafyası, fiziki coğrafya konuları, Türkiye'nin coğrafi bölgeleri konuları, komşu ülkelerin daha geniş tanıtımını sağlayacak konular ve coğrafya üzerine analitik düşünme eklenmek üzerine öğretmenler tarafından önerilen konulardır.

Katılımcı öğretmenlerden, coğrafya konularının öğretiminin ortaokuldan itibaren arazide de yapılması ile harita ve görsellerin daha yaygın şekilde kullanılması önerilmiştir. Kot (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin Türkiye'deki coğrafya öğretimini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun oluşmasının en önemli nedeni olarak, coğrafya konularının öğretiminde gezi gözlem tekniğinden yeterince faydalanılmaması görüldüğünü ifade etmiştir. Araziye çıkılıp farklı niteliklerde gerçekleştirilecek gezilerle, coğrafya konularının kalıcılığının artacağı ve liseye hazırlıkta da fayda sağlayacağı söylenebilecektir.

Sosyal bilgiler dersinin 9. sınıf coğrafya dersine hazırlıkta yetersiz olduğunu savunan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde ulaşılan rakamlar şu şekildedir: 5 sosyal bilgiler öğretmenliği, 7 tarih öğretmenliği, 2 tarih bölümü ve 2 coğrafya öğretmenliği.

Olumsuz görüşlerin oluşumunda mezun olunan bölümlerin etkili olup olmadığı denetlendiğinde, olumsuz görüş sahibi öğretmenlerin farklı bölümlerden mezun olduğu görülmektedir. Tarih alanından mezun olan öğretmenler sayıca fazla olmakla beraber olumsuz görüş belirten öğretmenler arasında hem sosyal bilgiler hem de coğrafya öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durum iki farklı yorumu da beraberinde getirecektir. İlk yorum, olumsuz görüş ifade eden öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin etkisinde kalmadığıdır. İkinci yorum ise; olumsuz görüş sunan öğretmenler arasında tarih alanından mezunların sayısının fazla olması, sosyal bilgiler dersinin coğrafya alanındaki yeterliliğini fark edebilme niteliklerinin eksik olduğuna da gösterebilir. Ancak baskın fikir ilkidir. Çünkü tarih alanından mezun olan öğretmenlerin kıdemleri 15 ve üstü olarak tespit edilmiştir. Yakın zamanda alan değişikliğinin de yapılmadığı düşünüldüğünde; tarih alanından mezun olan öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretimini uzun süredir gerçekleştirdiği ve bu alanda yeterli yetkinliğe sahip oldukları söylenebilecektir.

Sosyal Bilgiler Dersi Yerine Tarih ve Coğrafya Derslerinin Getirilmesine Yönelik Bulguların Değerlendirilmesi

Sosyal bilgiler dersinin yerine tarih ve coğrafya derslerinin programlarda yer almasını isteyen öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde; 30 sosyal bilgiler öğretmenin 18' i olumlu, 12' si olumsuz ve 16 coğrafya öğretmenin tamamı olumlu yanıt verdiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinden mevcut düzenin değişmesini talep edenlerin görüşleri incelendiğinde; ders içi konu bütünlüğü gerçekleşecek olması, değişimin ardından derslerin daha ayrıntılı işlenmesine imkân sağlanması ve ders süresinin yeterli hale gelecek olması görüşleri yer almaktadır.

Değişimi destekleyen coğrafya dersi öğretmenlerinin görüşleriyle ilgili bulgular incelendiğinde, görüşlerinin şu nedenlere dayandığı görülmektedir: İhtiyaç duyulan içerik seviyesine değişim sayesinde daha rahat ulaşılacak olması, milli bilincin artmasına daha fazla katkı sağlayacak olması, değişimin öğretimi daha planlı ve dolayısıyla daha kaliteli hale getirebilir olması, sosyal bilgiler dersinin yapısından kaynaklanan (disiplinlerarası) karmaşanın çözülebilir olması ve öğrenci motivasyonunun artacak olmasıdır.

Koçyiğit (2002), sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşması hususunda yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin çoğunun ders saatinin yetersiz kaldığı bilgisi verdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler, ders saatinin yetersizliğiyle sosyal bilgilerin yetersizliğini ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerdeki durumu en yakından gözlemleyen kişilerin öğretmen olduğu kabul edilirse, öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin öğrenciler nazarında da geçerli olduğu söylenebilecektir. Muhtemel bir değişim, öğrencilerce yaşanan ders – konu – içerik karmaşasını giderebilecektir.

Sosyal bilgiler dersinin programdaki varlığını sürdürmesini isteyen; sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmenlerinin ifade ettikleri görüşler de incelenmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin varlığını destekleyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin bulguları incelendiğinde, görüşlerini şu nedenlere dayandırdıkları görülmektedir: Sosyal bilgiler dersinin öğrenci seviyesine uygun olması, sosyal bilgiler dersinin tarih, coğrafya ve vatandaşlık içeriğinden daha fazlasına sahip olması, sosyal bilgiler dersinin düzenlemeye tabi tutularak varlığını sürdürmesi gerekliliği.

Sosyal bilgiler dersinin değişmesi ve farklı derslere bölünmesi konusunda lise coğrafya öğretmenlerden olumsuz görüş belirten olmamıştır. Katılımcı coğrafya öğretmenlerinin tamamı değişimi desteklediğini ifade etmiştir.

Katılımcı coğrafya öğretmenlerinin tamamının sosyal bilgiler dersinin yerine tarih ve coğrafya gibi derslerin programda yer alması gerektiğine yönelik görüş belirtmesi dikkate değerdir. Değişim karşıtı öğretmen görüşünün olmaması, coğrafya alanında düzenleme yapılmasını gerekli kılmaktadır. Tüm görüşlerin değişimi desteklediği yerde değişime karşı durulması, öğretimin verimini düşüren bir unsur olarak da kendini gösterecektir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, birçok nedenden dolayı bu değişimi destekledikleri anlaşılabilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, birçok nedenden dolayı bu değişimi destekledikleri anlaşılabilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, birçok nedenden dolayı bu değişimi destekledikleri anlaşılabilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, birçok nedenden dolayı bu değişimi destekledikleri anlaşılabilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, birçok nedenden dolayı bu değişimi destekledikleri anlaşılabilir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Bilincinin Oluşması İle İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma bulguları incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya bilinci oluşturmasıyla ilgili öğretmenlerin branşlara göre dağılım şu şekilde gerçekleşmiştir: 30 sosyal bilgiler öğretmeninden 16' sı olumlu 14' ü olumsuz ve 16 coğrafya öğretmeninden 9' u olumlu ve 6' sı da olumsuz görüş belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya bilinci oluştuğuna yönelik görüşleri incelendiğinde şu yanıtlar dikkati çekmektedir: Sosyal bilgiler dersinde vatan millet sevgisi gibi değerlerin öğretiminin gerçekleştiriliyor olması, hem yaşanan coğrafyaya hem de milli tarihe yönelik duyulan ilgiyi artırıyor olması ve tarih ile coğrafya içeriklerinde yer alan bilinçli vatandaş ve sorumlu birey olma konusunda gelişim sağlanıyor olmasıdır.

Coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya bilinci oluştuğuna yönelik görüşleri incelendiğinde dört farklı görüş ifade edilmiştir: Coğrafya konularıyla ilk defa sosyal bilgiler dersinde karşılaşılmasının bilinci de olumlu etkilemesi, bilinç oluşmakla beraber düzenlemenin de belirtilen alanda yapılabilir olması, içeriğin belirtilen amaç için uygun olması ve çevre bilincinin kazandırılıyor olmasıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin (30 da 16), coğrafya bilincinin oluştuğu yönünde görüş bildirmelerinin yanında mevcut durumu iyileştirici bazı tedbirleri önerdikleri de görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya bilinci oluşturmadığını belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri şu şekilde olmuştur: Öğretmen ve öğrenci ilgisinin asıl belirleyici unsur olması, ders saatinin yetersiz olması, öğrencilerin bilinç oluşturacak nitelikte bilgi sahibi yapılamaması, sosyal bilgiler dersinin tarih ve coğrafya olarak algılanmaması, kitap ve diğer materyallerin yetersiz olması ve sınav kaygısının bilinç oluşumunda engel olmasıdır.

Sosyal bilgiler dersinin coğrafya bilinci oluşturmadığını belirten coğrafya öğretmenlerinin görüşleri incelenmiş ve sıralanmıştır: Sosyal bilgiler ders içeriğindeki coğrafya bölümlerinin yeterli olmaması, sosyal bilgiler dersine yeterli önemin verilmemesi, sosyal bilgiler ders yapısının (disiplinlerarası) coğrafya konularının yeterince anlaşılmasına engel oluşturması, tarih konularının daha fazla yer kaplaması ve öğretmenin yetkin olduğu alanın belirleyici olması.

Elde edilen bu veriye bakıldığında olumsuz görüş sahibi öğretmenlerin çoğunun, sosyal bilgiler öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmen yanıtları değerlendirirken olumsuz görüş taşıyan öğretmenlerden hiçbirinin, "Sosyal bilgiler dersinin coğrafya bilinci kazandırma amacı bulunmamaktadır." anlamına gelecek bir yanıt vermediği, aksine sosyal bilgiler dersinin belirtilen amaca ulaşmada çeşitli eksikler taşıdığını beyan ettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları ışığında ilerlediği ve hedeflenen sonuçlara ulaştığının göstergesi vatanını seven, milletine bağlı, yaşadığı yakın ve uzak çevreyi tanıyan ve ulaşabildiği her insana faydalı olamaya çalışan bireyler yetiştirmek olduğu için, coğrafya bilincinden kopuk bireylerin yetişmemesi de oldukça önemlidir. Katılımcılar tarafından coğrafya bilinci oluşturma konusunda zaman zaman yetersizliklerin oluştuğu ifade edilmişse buna yönelik tedbirlerin derhal alınması da oldukça önemlidir.

Olumlu yanıt veren coğrafya öğretmenleri arasından, gezi gözlem yapılmasını ve öğrencilerin daha aktif olmasını önerenler olmuştur (COĞ-13). Bu şekilde, bilinç seviyesinin olumlu etkileneceği belirtilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında yapılacak değişimin de bilinç oluşumunu olumlu etkileyeceği öğretmen yanıtları arasında yer almaktadır (COĞ-7).

Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriğinin Öğrencileri 9. Sınıf Coğrafya Dersine Yeterince Hazırlayamaması Sorununun Çözümüne Yönelik Öneriler

- ✓ Sosyal bilgiler ders içeriğinde coğrafya konu alanında; ülkeler coğrafyası, Türkiye coğrafyası, Türkiye coğrafi bölgeleri, komşu ülkelerin coğrafi bilgileri ve özellikle Türkiye haritasının bilgisi gibi konuların eklemeleri ve iyileştirmeleri yapılabilir.
- ✓ 8. sınıfta coğrafya içerikli dersin programda yer alması ve öğretiminin sağlanması gerçekleştirilebilir.
- ✓ Öğretim programlarının hazırlanmasında branş öğretmenlerinin daha fazla yer alması sağlanabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler kapsamındaki coğrafya konularına ait kazanımlar artırılabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler ders içeriğindeki coğrafya konularının güncel olmasına daha fazla özen gösterilebilir.
- ✓ Sosyal bilgiler dersi yerine programa tarih ve coğrafya gibi dersler getirilebilir.
- ✓ Harita kullanımı özendirilebilir.
- ✓ Liseye giriş sınavında coğrafya konulu sorular sorularak coğrafya alanına verilen önem artırılabilir.
- ✓ Dersin uygulamalı olarak araziye de çıkılarak işlenmesi sağlanabilir.

Coğrafya Bilincinin Öğrencilerde Yeterince Oluşamaması Sorununun Çözümüne Yönelik Öneriler

- ✓ Coğrafi terimlerin öğretime ağırlık verilebilir.
- ✓ Sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası düzeninde coğrafya konularını pozitif ayrıştıracak düzenlemeler yapılabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki coğrafya konularının ağırlığı tarih konuları düzeyine getirilebilir.
- ✓ Öğrenci merkezli öğretime verilen önem artırılabilir.
- ✓ Coğrafya konularının öğretimi coğrafya eğitimi almış kişilerce gerçekleştirilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- ✓ Araştırma konusuyla ilgili öğrenciler üzerinde de çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Farklı ülkelerdeki, sosyal bilgiler dersinin uygulanma ve uygulanmama gerekçeleri ile ülkemizdeki uygulanma gerekçelerini karşılaştıran ve sosyal bilgiler dersinin gerekli olup olmadığının tespitini gerçekleştirmeyi amaçlayan geniş çaplı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler dersindeki tarih ve coğrafya konu alanının yeterliliğine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler dersinin uygulanmasıyla ortaya çıkan toplumsal değişimlerin tespitine yönelik öğrenci, öğretmen ve velilerin katılımcı olduğu araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Arıkan, R. (2007). Araştırma Teknikleri Ve Rapor Hazırlama, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. In Dilek D. (Ed.), Sosyal bilgiler eğitimi (s. 3-48), Pegem Akademi, Ankara.
- Badur, İ. (2012). “9. Sınıf Coğrafya Konularına Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bebe, H. İ. & Ünlü, M. (2012). “İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Coğrafya İçeriği Açısından Yeterliliği”, Marmara Coğrafya Dergisi, (26):260–286.
- Bilgili, A. S. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgiler. In Bilgili, A. S. (Ed.), Sosyal bilgilerin temelleri (s. 2-29), Pegem Akademi, Ankara.

- Kaba, R. (2016). 9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Karşı Tutumları (Kahramanmaraş örneği), Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçyiğit, Ş. (2002). “İlköğretim 2. Kademedeki Sosyal Bilgiler Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi (Şereflikoçhisar ilçesi örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kot, M. (2015). “Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretiminin Akademisyenler Ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- MEB, T. C. (2017a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar), MEB, Ankara.
- MEB, T. C. (2017b). Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı, MEB, Ankara.
- Öztürk, C. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Pegem Akademi, Ankara.
- Öztürk, C. & Deveci, H. (2016). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. In Öztürk, C. (Ed.), Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (s. 1-40), Pegem Akademi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.), Pegem, Ankara.
- Ulusoy, K. & Kamile, G. (2009, Aralık). “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Tarih Ve Coğrafya Derslerine Yönelik Tutumları (Adıyaman örneği)”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (25):149–160.
- Wiegand, P. (1993). Children And Primary Geography, Cassell, London.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zeybek, H. İ. (2016). Sosyal Bilgiler Programlarında Sosyal Bilimlerin Yeri. In Bilgili, A. S. (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri (s. 158-165), Pegem Akademi, Ankara.



Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutumları İle İş Tatminleri (Doyumları) Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Examination Of The Relationship Between Teachers' Attitudes Towards Professional Development And Their Job Satisfaction According To Various Variables

ÖZET

Bu çalışma, Sivas İli'ndeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma ve ilişkisel tarama yöntemini kullanarak ilkököl ve ortaokul branş ve sınıf öğretmenlerinin verilerini toplamayı hedeflemektedir. Toplamda 277 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği ve iş tatmini ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yanı sıra karşılaştırmalı analizler için t-testi ve ANOVA, ilişkisel analizler için ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Çalışma, Nicel Araştırma, Öğretmen

ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between attitudes towards professional development and job satisfaction of teachers working in primary and secondary schools in Sivas Province according to various variables. The research aims to collect data from primary and secondary school branch and classroom teachers by using quantitative research and relational survey method. A total of 277 teachers participated in the study. The research data were collected by the researcher using attitude towards professional development scale and job satisfaction scale. In the analysis of the data, percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation calculations as well as t-test and ANOVA for comparative analyses and Pearson Product Moment correlation technique for relational analyses were used. Based on the results of the research, some suggestions were presented.

Keywords: Professional Study, Quantitative Research, Teacher

GİRİŞ

Sosyal düzenin sağlanabilmesi için mesleklere duyulan ihtiyaç şüphesiz önemli bir yere sahiptir. Biz insanlar topluma ait varlıklar olarak bu toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir yere sahibiz. Yine meslek seçimi de hem toplumsal hem de kişisel olarak hayatımızda kritik öneme sahiptir. Meslek seçiminde toplumun ihtiyacı, kişisel tercihlerimiz, aldığımız eğitimler, hitap ettiğimiz topluluk, mesleki olarak gelişim çabalarımız ve gayretlerimiz, mesleğimizi icra ederken göstermiş olduğumuz performansımız son derece önemlidir. Çağa uygun bir eğitim alanlarında uzman eğitimcilerle yani profesyonel bir öğretmen kadrosuyla var olabilir (Elçiçek ve Yaşar, 2016).

Her meslek toplumumuzda ayrı bir ihtiyaç ve ayrı bir gereksinimdir. Fakat mesleklerin temeline bakıldığında bütün mesleklerin eğitimle bağlantılı olduğu aşikardır. Eğitimin toplumsal olarak her anlamda tamamlayıcı ve gelişimsel bir rolü vardır. Her alanda bu tamamlayıcı ve gelişimsel rolü öğretmenlik mesleği üstlenmektedir. Eğitim alanının bireysel günü oluşturan eğitimciler bu mesleği gerçekleştirirken ve farklılaşan sosyal ihtiyaçlar yönünde insanlar yetiştirirken kritik görev ve sorumluluk alırlar (Rüzgar, 2010).

Her mesleğin kolaylıkları olduğu kadar zorlukları da vardır. İnsan sevdiği mesleği yapıp zaman mesleği icra etme koşulları ne kadar zor olursa olsun çoğu şeyin üstesinden gelir. Öğretmenlik mesleği de bir gönül işidir. Biz öğretmenler mesleğimize hiçbir zaman bir memuriyet gözüyle bakmayız. İnsan yetiştirmek ve bu insanın her yönden olumlu bir insan olması yönündeki gayretimiz ve çabamız bütün özverimizle gerek meslek yaşamımızda gerekse meslek yaşamı dışında devam eder. Mesleğimizi en güzel şekilde icra etmeye çalışırken

* Bu çalışma tezsiz yüksek lisans proje ödevinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye

Ağcağül Arslan ¹
Yıldıran Yılmaz ²
Melis Duman ³
Ufuk Kandur ⁴
Yusuf Özdemir ⁵

How to Cite This Article

Arslan, A., Yılmaz, Y., Duman, M., Kandur, U. & Özdemir, Y. (2023). "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Tutumları İle İş Tatminleri (Doyumları) Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3780-3793. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70678>

Arrival: 14 May 2023

Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

her meslekte olduğu gibi çeşitli zorluklarla karşılaşırız. Bir başka ifadeyle istenilen seviyede özelliklere sahip öğretmen yetiştirmek ve eğitim sistemine kazandırmak yeterli olmamakta, öğretmenlerin meslekleri süresince de bu sürece devam etmek gerekmektedir (Güneş, 2016).

İş tatmini oluşumunda, verimli çalışma için aşağıdaki koşulların sağlanması önemlidir: terfi ve kariyer fırsatları, uygun çalışma ortamı, adil ve yeterli ücret, sosyal haklar ve diğer benzeri faktörler. Tüm bu şartlar, öğretmenlik mesleğinde çalışanlar için de gereklilik arz etmektedir (Dağ, 2010).

Mesleki gelişim konusunda mesleki gelişime yönelik tutum da gelişim konusunda bizleri güzel veya olumlu olmayan yönde etkileyebilmektedir. Görevde gelişim alanında olumlu bakış sergilemek motivasyon, mesleki verimi, alacağımız iş tatminini önemli derecede etkilemektedir. Mesleki gelişim kişinin kendi isteği, ilgisi, kendi koşullarına bağlı olduğu kadar mesleki gelişim amacıyla tasarlanan programların içeriği de kişinin mesleki gelişime karşı tutumunu etkilemektedir. Mesleki gelişimin istenen seviyede fayda sağlanabilmesi için kurum, hedef kitle ve program olmak üzere üç bileşene birlikte dikkat edilmesi gerekir. Bu sürecin verimli olabilmesinin ilk şartlarından biri şüphesiz ki kurumlardır (Ercan, 2010).

Mesleki gelişim programları hazırlanırken yöneticilere de önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin eğitim-öğretimde önemli bir yere sahip olması, onun ihtiyaçlarını da dikkate almayı gerektirir. Bu sebeptendir ki, tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi insanları yaşama hazırlayan ilkokullarda, eğitimciler meslektaşlarıyla ilişkilerinde pozitif iklimin oluşturulması eğitimcilerin önceden tespit edilen amaçlar çerçevesinde motivasyon sağlamalarında kurum yöneticilerine çok fazla görev düşmektedir (Rüzgar, 2010). Kurum ve yöneticiler dışında bireyin kişisel özelliklerine de (kıdem, yaş, cinsiyet, branş) mesleki gelişim programları hazırlanırken bunlara da dikkat edilmesi son derece önemlidir.

Her meslek dalının gelişime önem vermesi gerekmektedir. Fakat öğretmenlik mesleği mesleki gelişim bakımından çok daha önem arz eder. Hangi alanda olursa olsun mesleki gelişim için öğretmenlerin mesleki anlamda maddi, mesleğini icra ederken psikolojik, araç-gereç(donanım) ,mesleki gelişim alanlarına olan ilgi-tutum, mesleki gelişime ulaşılabilirlik anlamında çeşitli şartların yeterli olması alanındaki gelişimlerin de istenilen düzeyde kişiye yarar sağlayacağı ve mesleki gelişimde arzu edilen sonuca kolayca ulaşılabilmesini sağlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde istenilen seviyede olması öğrencilere de yansıtacak öğretmen sınıf içerisinde öğretimimin niteliği artacak dolayısıyla bu durum öğrenci başarısının da artmasına sebep olacaktır (Bozkuş, 2018).

Mesleki gelişimde sadece iş tatmini ve mesleğine karşı olan tutumun dışında başka değişkenleri de incelemek gerekir. Kendi alanında gelişmeyen, aynı yöntem-teknik ve aynı şekilde aynı kalıpta mesleğini yapmak bir süre sonra bizimde iş tatminimizi etkileyecek motivasyonumuzun düşmesine neden olacaktır. Fakat mesleğimizde gelişime açık olmak, değişen ve gelişen yeniliklere açık olmak, farklı alanlardaki gelişmeleri kendi alanımızda uygulamak amaçlı eğitimler almak mesleğimizdeki iş tatminimizi ve mesleki performansımızı arttıracaktır. Öğretmen gelişimi için mesleki gelişim ön şarttır. Bu nedenle eğitimde niteliğin artırılmasında mesleki gelişim önemli bir yere sahiptir (Eroğlu, 2016).

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre ve iş tatmini kriterlerine göre incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin iş tatminleri hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?
5. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?
6. Öğretmenlerin kıdemlerine göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?

7. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?
8. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ile mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma ile mesleki gelişim konusunda nasıl ve neler yapılabileceği, nasıl programlar oluşturulabileceği, bu programların uygulanırken nelere dikkat edileceği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimde verim düzeyini arttırmak için hangi etkenlerin etkili kullanılacağı bu çalışmada incelenmiş ve bu konunun önemi fark edilmiştir. Teknolojik gelişmeler birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da çok etkisi olmakta, eğitim alanı, bu değişen teknolojik ilerlemelerle hızla değişip gelişmekte ve dönüşmektedir.

Mesleki gelişim sürekli olması gereken bir süreçtir. Süreklilik arz etmemesi ya da yarıda bırakılması da gelişimi olumsuz yönde etkileyecektir. Gelişimin sürekli olması kişisel etkinin olduğu kadar örgütsel etkinin de göz önünde bulunduğu ve örgütselliğinde önemli olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu konuda insan etkininin örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesindeki görevinin fark edilmesiyle birlikte çalışanların işten elde ettikleri tatmin de önemli duruma gelmiştir (Çanak, 2014).

Mesleki yönden gelişim amacıyla biz öğretmenlere verilen seminer, kurs vb. gibi eğitimler bu çalışmada elde edilen veriler dikkate alınarak yapılırsa amacına ulaşacağı öngörülmektedir. Öğretmenlerin bilgi birikimleri ve mesleki becerileri görevlerini başarılı bir şekilde yapmaları konusunda olumlu etkisi olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tutumları ile iş tatminlerini etkileyen değişkenleri incelemek amacıyla nicel bir yaklaşım olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve birlikte değişim varsa nasıl bir ilişki olduğu araştırılmaktadır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Yapılan çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan ve sınıf ve branş öğretmenlerine toplamda 277 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme ile sınıf ve branş öğretmenlerine ulaşılmış olup, okullardaki 277 öğretmen anketi doldürmüştür. Evren kapsamında araştırma yapılacak okullardaki tüm öğretmenlere ölçme araçları gönderilmiştir. Öğretmenler anketleri eksiksiz doldürmüştür. Bu çalışmaya bakıldığında yeterince öğretmene ulaşıldığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öncelikle literatür taranmış, çalışmanın kavramsal çerçevesi bu şekilde oluşturulmuştur. Sonra ilişkisel tarama yöntemine göre elde edilen verilerin ölçme araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tutumları ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi etkileyen değişkenler belirlenmiş, bu değişkenlere yönelik kullanılacak tutum ölçeği ve iş tatmini ölçeği belirlenmiş ve uygulanmıştır.

Araştırmada, katılımcıların iş tatmini düzeylerini belirlemek amacıyla bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koyan altı soruyu içermektedir. Bu sorular cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş, çalışma yılı ve unvan gibi bilgileri sormaktadır.

İkinci kısım ise katılımcıların işlerinden duydukları memnuniyet düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan "İş Tatmini Ölçeği"ni içermektedir. Bu ölçek, Brayfield ve Rothe tarafından geliştirilmiş olup, daha kısa bir versiyonu kullanılmıştır. Ölçek, 10'lu likert tipi derecelendirme (0 - Kesinlikle katılmıyorum ve 10 - Kesinlikle katılıyorum) üzerinden değerlendirilmektedir. Bazı çalışmalarda ise maddelerin 5'li likert tipi derecelendirme (1 - Kesinlikle katılmıyorum ve 5 - Kesinlikle katılıyorum) üzerinden değerlendirildiği belirtilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca, çalışmada "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" adlı başka bir ölçek daha kullanılmıştır. Bu ölçek, katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirme (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) üzerinden yanıtlanmaktadır.

Ölçek analizi sonuçlarına göre, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği'nde 11 maddenin birden çok faktörde yer aldığı belirlenmiştir. Bu maddeler, yakın yük değerlerine sahip oldukları için analizden çıkarılmış ve her madde çıkarıldığında analiz işlemi tekrarlanmıştır. Sonuç olarak, ölçek üç alt boyuta ayrılarak toplamda 31 madde içermektedir. İlk alt boyutta 15 madde (Mesleki Gelişimden Zevk Alış), ikinci alt boyutta 11 madde (Mesleki Gelişimi Önemsese) ve üçüncü alt boyutta 5 madde (Mesleki Gelişime Yönelik Direnç) yer almaktadır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0.94, alt boyutlara ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.93, 0.88 ve 0.73 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan İş Tatmini Ölçeği ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Cronbach's alpha değerlerinin 0.70 üzerinde olması beklenmektedir ve bu çalışmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutların güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu bulunmuştur (Pallant, 2020).

Tablo 1: İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçek ve alt boyutları	Cronbach's Alpha	n
İş Tatmin Ölçeği (İTÖ)	0,841	5
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	0,940	31
Mesleki gelişimden zevk alış	0,957	15
Mesleki gelişimi önemseme	0,791	11
Mesleki gelişime yönelik direniş	0,908	5

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0 Statistics Paket Programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerin normal dağılım çarpıklık değerleri hesaplanarak belirlenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur. İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve alt boyutlarına ait puanların normal dağılım kurallarına uyduğu gözlenmiştir. Bu durum, referans değer olan $\pm 1,5$ aralığı içinde bulduklarını göstermektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013).

Tablo 2: İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)ve Alt Boyutlarının Çarpıklık Değerleri

Ölçek ve alt boyutları	Skewness (Çarpıklık)	
	İstatistik	Std. Hata
İş Tatmin Ölçeği (İTÖ)	-,584	,146
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	-,755	,146
Mesleki gelişimden zevk alış	-,554	,146
Mesleki gelişimi önemseme	-,671	,146
Mesleki gelişime yönelik direniş	1,280	,146

Araştırmada, öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri ile ölçek puanları arasındaki farkı incelemek için bağımsız örneklem t-testi kullanıldı. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki kıdem ve kariyer basamakları değişkenleri ile ölçek puanları arasındaki farkı değerlendirmek için ise tek yönlü ANOVA testi kullanıldı. Farklılık gözlemlendiği durumlarda, hangi grupların farklılık gösterdiğini belirlemek için Post Hoc testleri kullanıldı. Grupların varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortalama puanların karşılaştırılması için LSD testi kullanılırken, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi tercih edildi. Ayrıca, öğretmenlerin iş tatmini düzeyi ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi kullanıldı. Korelasyon katsayısı değerlendirilirken, 0.00-0.30 aralığı düşük, 0.30-0.70 aralığı orta ve 0.70-1.00 aralığı yüksek düzeyde bir ilişki olarak kabul edildi (Büyüköztürk, 2020). Tüm analizlerde, anlamlılık düzeyleri 0.05 ve 0.01 olarak belirlendi ve bu değerlere göre sonuçlar değerlendirildi.

BULGULAR

Bu bölümde “Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?” sorusunun cevabı verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelenmiş, sonuçlar Tablo 3 ' de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Sosyo-demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	142	51,3
	Erkek	135	48,7
	Toplam	277	100
Eğitim düzeyi	Lisans	227	81,9
	Yüksek lisans	47	17,0
	Doktora	3	1,1
	Toplam	277	100
Mesleki kıdem	1-5 yıl	6	2,2
	6-10 yıl	46	16,6
	11-15 yıl	60	21,7
	16-20 yıl	79	28,5
	21 yıl ve üzeri	86	31,0
	Toplam	277	100
Kariyer basamağı	Öğretmen	78	28,2
	Uzman öğretmen	184	66,4
	Baş öğretmen	15	5,4
	Toplam	277	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %51,3'ü (142 kişi) kadın ve %48,7'si (135 kişi) erkektir.

Öğretmenlerin %81,9'u (227 kişi) lisans mezunu, %17'si (47 kişi) yüksek lisans mezunu ve %1,1'i (3 kişi) doktora mezunudur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde; %2,2'si (6 kişi) 1-5 yıl, %16,6'sı (46 kişi) 6-10 yıl, %21,7'si (60 kişi) 11-15 yıl, %28,5'i (79 kişi) 16-20 yıl ve %31'i 21 yıl ve üzeri olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin %28,2'si (78 kişi) öğretmen, %66,4'ü (184 kişi) uzman öğretmen ve %5,4'ü (15 kişi) başöğretmen olduğu görülmüştür.

Bu bölümde “ Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları hangi düzeydedir?” sorusu konusunda bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) Sorularına Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların İncelenmesi

Ölçek soruları	Ort.	S.S.
1. Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.	3,90	0,88
2. Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.	4,00	0,83
3. Gelişim için sürekli fırsat ararım.	3,88	0,87
4. Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.	3,84	0,91
5. Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.	3,85	0,86
6. Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.	3,96	0,81
7. Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayımları takip ederim.	3,73	0,84
8. Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkanlarımı sonuna kadar zorlarım.	3,65	0,87
9. Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.	4,04	0,76
10. Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.	3,84	0,91
11. Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer llerden farklı kılacağına inanıyorum.	3,93	0,91
12. İmkansızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.	3,51	0,99
13. Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.	3,71	0,90
14. Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.	4,09	0,71
15. Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.	3,17	0,97
16. Gelişim insanı daha iyi rehber yapar	4,13	0,79
17. Gelişim niteliğın anahtarıdır.	4,18	0,74
18. Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.	4,17	0,75
19. Mesleki gelişim adına yapılacak etkinlik iyi bir fırsattır.	4,13	0,67
20. Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.	4,04	0,74
21. Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.	3,89	0,92
22. Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.	3,98	0,82
23. Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.	4,19	0,75
24. Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum.	2,27	1,00
25. Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam.	2,26	1,02
26. Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.	4,06	0,65
27. Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.	2,10	0,99
28. Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişime ihtiyaç yoktur.	2,04	0,97
29. Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir.	1,91	0,92
30. Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.	1,91	0,92
31. Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.	2,01	0,98

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma.

- “Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,90’dır.
- “Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,00’tür.
- “Gelişim için sürekli fırsat ararım.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,88’dır.
- “Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,84’tür.
- Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,85’tir.
- “Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,96’dır.
- “Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,73’tür.
- “Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkanlarımı sonuna kadar zorlarım.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,65’tir.
- “Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,04’tür.
- “Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,84’tür.
- “Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer llerden farklı kılacağına inanıyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,93’tür.
- “İmkansızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,51’dır.
- “Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,71’dır.
- “Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,09’dur.
- “Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,17’dır.
- “Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,13’tür.
- “Gelişim niteliğin anahtarıdır.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,18’dır.
- “Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,17’dır.
- “Mesleki gelişim adına yapılacak etkinlik iyi bir fırsattır.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,13’tür.
- “Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,04’tür.
- “Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,89’dur.
- “Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,98’dır.
- “Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,19’dur.
- “Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 2,27’dır.
- “Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 2,26’dır.
- “Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 4,06’dır.
- “Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 2,10’dur.

“Bir iş yapılabilirse bu yönde bir gelişime ihtiyaç yoktur.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 2,04’tür.

“ Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 1,91’dir.

“ Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 1,91’dir.

“Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 2,01’dir.

Bu bölümde “ Öğretmenlerin iş tatminleri hangi düzeydedir? ” sorusunun cevabı verilmiştir. İş Tatmin Ölçeği (İTÖ) sorularına öğretmenlerin verdikleri cevapların incelenmesi Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: İş Tatmin Ölçeği (İTÖ) Sorularına Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların İncelenmesi

Ölçek soruları	Ort.	S.S.
1. Şuan ki işimden çok memnunum.	3,60	1,10
2. Çoğu günler işime hevesle gidiyorum.	3,63	1,05
3. İşteki her günüm bitmeyecekmiş gibi gelir	2,53	1,03
4. İşimi eğlenceli bulurum.	3,61	0,98
5. İşimin tatsız olduğunu düşünürüm.	2,37	1,08

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma.

“Şuan ki işimden çok memnunum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,60’tır.

“Çoğu günler işime hevesle gidiyorum.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,63’dür.

“İşteki her günüm bitmeyecekmiş gibi gelir.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 2,53’tür.

“İşimi eğlenceli bulurum” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 3,61’dir.

“İşimin tatsız olduğunu düşünürüm.” ifadesine verilen cevabın ortalama değeri 2,37’dir.

Bu bölümde ‘Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ort.	S.S	t	p
İş Tatmin Ölçeği (İTÖ)	Kadın	142	3,62	0,73	0,661	0,509
	Erkek	135	3,56	0,91		
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	Kadın	142	3,90	0,42	2,548	0,011*
	Erkek	135	3,74	0,60		
Mesleki gelişimden zevk alış	Kadın	142	3,89	0,58	2,003	0,046*
	Erkek	135	3,72	0,78		
Mesleki gelişimi önemseme	Kadın	142	3,80	0,37	1,557	0,121
	Erkek	135	3,71	0,54		
Mesleki gelişime yönelik direniş	Kadın	142	1,85	0,69	-3,009	0,003**
	Erkek	135	2,14	0,91		

*p<0,05, **p<0,01 t: Independent Sample T Testi

Öğretmenlerin cinsiyetine göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak farklılık görülmesi de; kadınların iş tatmin düzeyleri, erkeklere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak farklılık görülmesi de; kadınların mesleki gelişimi önemseme puanları, erkeklere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür.

Bu bölümde ‘Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alışı, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?’ sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçekler	Eğitim düzeyi	N	Ort.	S.S	t	p
İş Tatmin Ölçeği (İTÖ)	Lisans	227	3,61	0,84	0,811	0,418
	Lisans üstü	50	3,50	0,72		
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	Lisans	227	3,82	0,53	-0,187	0,852
	Lisans üstü	50	3,83	0,47		
Mesleki gelişimden zevk alışı	Lisans	227	3,80	0,70	-0,104	0,918
	Lisans üstü	50	3,81	0,63		
Mesleki gelişimi önemseme	Lisans	227	3,75	0,47	-0,594	0,553
	Lisans üstü	50	3,79	0,43		
Mesleki gelişime yönelik direniş	Lisans	227	1,99	0,81	-0,267	0,79
	Lisans üstü	50	2,02	0,84		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$ t: IndependentSample T Testi

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişimden zevk alışı puan ortalamaları arasında farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Bu bölümde ‘Öğretmenlerin kıdemlerine göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alışı, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Kıdem durumu	n	Ort.	S.S	F	p	Fark
İş Tatmin Ölçeği	1-10 yıl ^A	52	3,65	0,81	3,095	0,027*	C<A,D

(İTÖ)	11-15 yıl ^B	60	3,63	0,74			
	16-20 yıl ^C	79	3,36	0,87			
	21 yıl ve üzeri ^D	86	3,73	0,80			
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	1-10 yıl	52	3,87	0,54	1,301	0,274	-
	11-15 yıl	60	3,85	0,48			
	16-20 yıl	79	3,72	0,52			
	21 yıl ve üzeri	86	3,85	0,52			
Mesleki gelişimden zevk alış	1-10 yıl	52	3,90	0,71	1,904	0,129	-
	11-15 yıl	60	3,86	0,64			
	16-20 yıl	79	3,65	0,68			
	21 yıl ve üzeri	86	3,85	0,70			
Mesleki gelişimi önemseme	1-10 yıl	52	3,80	0,52	0,773	0,51	-
	11-15 yıl	60	3,74	0,44			
	16-20 yıl	79	3,70	0,46			
	21 yıl ve üzeri	86	3,79	0,44			
Mesleki gelişime yönelik direniş	1-10 yıl	52	2,08	1,05	0,428	0,733	-
	11-15 yıl	60	1,90	0,76			
	16-20 yıl	79	2,01	0,65			
	21 yıl ve üzeri	86	1,99	0,84			

*p<0,05, **p<0,01, F: OneWay ANOVA Testi, Fark: Post Hoc Testleri

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, 1-10 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları arasında farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Bu bölümde ‘Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre iş tatmin düzeyi, mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı farklılık görülmekte midir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve alt boyutları puanlarının karşılaştırılması Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına Göre İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve Alt Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve alt boyutları	Kariyer basamakları	n	Ort.	S.S	f	p	Fark
İş Tatmin Ölçeği (İTÖ)	Öğretmen	78	3,75	0,77	4,148	0,017*	B<A,C
	Uzman öğretmen	184	3,49	0,82			
	Başöğretmen	15	3,93	0,92			
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	Öğretmen	78	3,90	0,51	3,163	0,044*	B<C
	Uzman öğretmen	184	3,77	0,51			
	Baş öğretmen	15	4,04	0,53			
Mesleki gelişimden zevk alış	Öğretmen	78	3,93	0,67	4,013	0,019*	B<A,C
	Uzman öğretmen	184	3,73	0,69			
	Baş öğretmen	15	4,12	0,67			
Mesleki gelişimi önemseme	Öğretmen	78	3,80	0,46	0,805	0,448	-
	Uzman öğretmen	184	3,73	0,47			
	Baş öğretmen	15	3,83	0,41			
Mesleki gelişime yönelik direniş	Öğretmen	78	1,98	0,89	0,96	0,384	-
	Uzman öğretmen	184	2,02	0,80			
	Baş öğretmen	15	1,72	0,53			

*p<0,05, **p<0,01, F: OneWay ANOVA Testi, Fark: Post Hoc Testleri

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$).Kariyeri öğretmen ve başöğretmen olan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$).Kariyeri başöğretmen olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puanları, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları arasında farklılık görülmüştür ($p<0,05$).Kariyeri öğretmen ve başöğretmen olan öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puanları, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Bu bölümde ‘Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ile mesleki gelişime yönelik genel tutum, mesleki gelişimden zevk alış, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime yönelik direnişleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmenlere uygulanan İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve alt boyutlarına ait betimleyici istatistiki bulgular Tablo 10 ’de gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlere Uygulanan İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistiki Bulgular

Ölçekler	n	Min.	Max.	Ort.	S.S.
İş Tatmin Ölçeği (İTÖ)	277	1,00	5,00	3,58	0,82
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	277	1,77	4,74	3,82	0,52
Mesleki gelişimden zevk alış	277	1,47	5,00	3,81	0,68
Mesleki gelişimi önemseme	277	2,00	5,00	3,75	0,46
Mesleki gelişime yönelik direniş	277	1,00	5,00	1,99	0,81

Ort.: Ortalama, S.S.: Standart Sapma, Min.: Minimum, Max.: Maximum

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi puan ortalaması 3,58’dir.Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde iş tatminini ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum genel puan ortalaması 3,82’dir.Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişime yönelik olumlu tutumu ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma puan ortalaması 3,81’dir.Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişimden zevk almayı ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme puan ortalaması 3,75’dir.Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişimi önemsemeyi ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalaması 1,99’dir.Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişime yönelik direnişi ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puanlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve alt boyutlarına ait puanları arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiş olup, tablo 11’de gösterilmiştir.

TABLO 11: İş Tatmin Ölçeği (İTÖ), Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeylerinin İncelenmesi

Ölçek ve alt boyutları	Kat sayısı	İTÖ	MGTÖ	MGZA	MGÖ	MGYD
İş Tatmin Ölçeği (İTÖ)	r	1				

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ)	p	,536**	1			
Mesleki gelişimden zevk alış	r	,534**	,954**	1		
	p	0,000	0,000			
Mesleki gelişimi önemseme	r	,355**	,804**	,706**	1	
	p	0,000	0,000	0,000		
Mesleki gelişime yönelik direniş	r	-,316**	-,519**	-,347**	-,133*	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,027	

*p<0,05, **p<0,01, r: Korelasyon katsayısı

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik olumlu tutum, mesleki gelişimden zevk alış ve mesleki gelişimi önemseme puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki edilmiştir (p<0,05).

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik direniş puanları arasında orta düzeyde negatif ilişki edilmiştir (p<0,05).

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları ile mesleki gelişimden zevk alış ve mesleki gelişimi önemseme puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki edilmiştir (p<0,05).

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları ile mesleki gelişime yönelik direniş puanları arasında orta düzeyde negatif ilişki edilmiştir (p<0,05).

SONUÇ

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre tespit edilmesi amaçlanan bu çalışmada elde edilen bulgulara yönelik olarak sonuçları şu şekilde sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek sayıları eşittir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisan mezunu sonra yüksek lisans mezunu ve çok az bir kısmı ise doktora mezunudur.

Mesleki kıdem olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 16-20 yıllık öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya göre kariyer basamaklarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzman öğretmendir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişimimle ilgili konularda ve mesleki gelişim e katılım konusunda zevk aldığını belirtmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu iş tatmini konusunda olumlu oldukları ve iş tatminine ulaştıkları görülmüştür.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetine göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetine göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. İstatistiksel olarak farklılık görülmesi de; kadınların iş tatmin düzeyleri, erkeklere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. İstatistiksel olarak farklılık görülmesi de; kadınların mesleki gelişimi önemseme puanları, erkeklere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Elde edilen bir başka sonuca göre, öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları arasında farklılık görülmemiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, 1-10 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre düşük olduğu görülmüştür. Buradaki anlamlı farklılığın sebebi öğretmenlerin ilk yıllarındaki mesleğe karşı olumlu tutumları ve yıpranmışlıklarının, meslekten zevk alış ve mesleki gelişimi önemseme durumlarının yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. 21 yıl üzeri çalışan öğretmenlerde ise daha tecrübeli oldukları için iş tatminleri yüksek çıkmış olabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çalışmada öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları arasında farklılık görülmemiştir.

Elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin kıdem durumlarına göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kariyeri öğretmen ve başöğretmen olan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kariyeri başöğretmen olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puanları, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları arasında farklılık görülmüştür. Kariyeri öğretmen ve başöğretmen olan öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puanları, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişimi önemseme ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin iş tatmin düzeyi puan ortalaması 3,58'dir. Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde iş tatminini ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum genel puan ortalaması 3,82'dir. Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişime yönelik olumlu tutumu ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Elde edilen başka bir sonuca göre öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma puan ortalaması 3,81'dir. Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişimden zevk almayı ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alma puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme puan ortalaması 3,75'dir. Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişimi

önemsemeyi ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişimi önemseme puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalaması 1,99'dir. Öğretmenlerin puan ortalamaları 0-2,5 arası düşük, 2,5-3,5 arası orta ve 3,5-5 arası ise yüksek düzeyde mesleki gelişime yönelik direniş ifade eder. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puanlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik olumlu tutum, mesleki gelişimden zevk alış ve mesleki gelişimi önemseme puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik direniş puanları arasında orta düzeyde negatif ilişki edilmiştir.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları ile mesleki gelişimden zevk alış ve mesleki gelişimi önemseme puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları ile mesleki gelişime yönelik direniş puanları arasında orta düzeyde negatif ilişki edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Gerçekleştirilen bu araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki gelişime yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim konusunda yapılan etkinlikler daha ilgi çekici hale getirilebilir.

Bu araştırmada kadın öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Burada mevcut şartlar iyileştirilip, kişilerin mesleğini zevkle yapabilmesi için onlara istekleri göz önüne alınarak iyileştirmeler yapılırsa erkek öğretmenlerin de mesleğinden zevk alma seviyesi yükseltilebilir.

Elde edilen bir başka sonuca göre, kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik direniş puanlarının erkek öğretmenlere göre düşük olmasını etkileyen sebepler araştırılarak erkek öğretmenlerin daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesi sağlanabilir.

Çalışmada öğretmenlerin kıdem durumlarına göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 16-20 yıllar arası kıdemi olan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin, diğer kıdem yıllarına göre düşük olduğu görülmüştür. Burada iş ortamlarının, idarenin, meslektaşlarının, velinin, öğrencilerin, fiziki koşulların, öğretmenlik mesleğinde sahip olunan hakların motivasyonu sağlama anlamında etkileri olabilir. Bu etkenler tespit edilip ona göre tedbirler alınarak iş tatmini sağlanabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre iş tatmin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kariyeri öğretmen ve başöğretmen olan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür. Sebepleri arasında bu yıl yapılan uzman öğretmenlik sınavı öğretmenleri psikolojik olarak etkilemiş olabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Kariyeri başöğretmen olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum puanları, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür. Meslek yılı bakımında çok daha fazla yıl çalışılmasına karşın böyle bir sonucun görülmesi başöğretmenlerin uzman öğretmenlere göre tecrübe olarak daha iyi durumda olması ve elde ettikleri hakların daha fazla olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Eksikler tespit edilip uzman öğretmenlerin mesleki gelişim tutumları iyileştirilebilir.

Yapılan araştırmanın sonucunda kariyeri öğretmen ve başöğretmen olan öğretmenlerin mesleki gelişimden zevk alış puanları, kariyer basamağı uzman olan öğretmenlere yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenlerin zevk alacağı şekilde düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Bozkuş, K.(2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Dinamik Yaklaşımın Uygulanması: Bir Eylem Araştırması.(Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı (27. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Çanak, M.(2014) Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi.
- Çetin, F.(2018). Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.
- Dağ, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ercan, S. (2010). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümündeki Okutmanların Mesleki ve Örgütsel Gelişime Yönelik Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eroğlu, M.(2016). Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Elçiçek, Z., Yaşar, M.(2016). Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. C:5, S:9.
- Güneş, F.(2016). Mesleki Gelişim Yaklaşımları ve Öğretmen Yetiştirme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 8, Sayı: 24.
- Karasar, N. (2011). Fen Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 42 (2016)
- Keser, A. , Bilir, Ö.B.(2019) İş Tatmini Ölçeğinin Türkçe Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Rüzgar, B. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Katkıları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J. (2020). SPSS kullanma kılavuzu (3. baskı). (S. Balcı, & B. Ahi, Çev.) Anı yayınları.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi *

Investigation Of Preschool Teachers' Organizational Citizenship Levels

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Nicel yöntemler ile gerçekleştirilen araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçelerinde görev yapan ve örnekleme dâhil edilen 124 okul öncesi öğretmenine Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek yardımı ile elde edilen verilerin normallik analizi yapılmış, standart sapma, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA testi ve Tukey analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri standart sapmanın pozitif yönde etkilediği durumlar için yüksek çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve medeni durum değişkeni açısından farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, Okul Öncesi Öğretmeni

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the perception levels of preschool teachers regarding organizational citizenship behaviors and organizational citizenship behaviors sub-dimensions and to examine preschool teachers' views on organizational citizenship behaviors in terms of various variables. Survey model was used in the study which was conducted with quantitative methods. In the study, the Organizational Citizenship Behavior Scale adapted into Turkish by Polat (2007) was applied to 124 preschool teachers working in Altıeylül and Karesi districts of Balıkesir province and included in the sample. The normality analysis of the data obtained with the help of the scale was performed and the data were analyzed using standard deviation, arithmetic mean, t test, ANOVA test and Tukey analysis. SPSS package program was used for data analysis. According to the findings of the study, the organizational citizenship levels of preschool teachers were found to be high in cases where the standard deviation was positively affected. It was concluded that the opinions of the teachers participating in the study did not differ in terms of gender, age, years of service and marital status.

Keywords: Organizational Citizenship Behavior, Preschool Teacher

GİRİŞ

Eğitim süreci insanların öğrenme ihtiyacından ortaya çıkmaktadır. İnsanlığın yaratılışından bu günlere kadar bireyler, güdülerini doyuma ulaştırma, problemlere karşısında yaratıcı ve kesin çözüm önerileri yaratmak adına eğitim yoluna başvurmuştur. İnsanlar birçok temel gereksinimlerini doğadan gidirmiş, bunun sonucu olarak doğa ile mücadele etmek zorunda kalmıştır. Doğadan daha çok yararlanmak için diğer insanlarla işbirliği içine girmiş, bir arada yaşayarak toplumsal çevreyi bir araya getirmiştir. Zaman içerisinde bu durum, kendini gerçekleştirme, kendini ve çevresindekileri sorgulama ve kanıtlama süreci ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bilinmeyen öğrenme, gelişme ve keşfetme isteğiyle bilim ortaya çıkmış ve elde edilen birikimleri gelecek kuşaklara taşıyabilmek adına eğitim ihtiyacı hissedilmiştir (Doğan, 2009).

Teknolojik gelişmeler, yönetim alanında yaşanan gelişmeler, veri tabanları ve gelişmiş elektronik sistemlerin varoluşu bir örgütü başarılı kılmak için yeterli görülse de, bir örgütün başarılı olabilmesi için en önemli faktör nitelikli insan kaynağına sahip olma durumudur. Bu durum gerek bireysel gerekse örgütsel verimliliğin sağlanabilmesi adına, çalışanların özelliklerini göz önüne alan, onların formal görevlerinin yanı sıra gönüllülük temelli davranışlarını ve faaliyetlerini ifade eden örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) kavramı önemli hale gelmektedir (Sezgin, 2005). Her örgütte çalışanların yerine getirmesi gereken roller bulunmaktadır. Bu durum eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için de geçerlidir. Örgütlerde görev yapan

Meryem Miran¹ 
Gül Dinçer² 

How to Cite This Article
Miran, M. & Dinçer, G.
(2023). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3794-3806. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70683>

Arrival: 16 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

*Bu makale "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans dönem projesinden türetilmiştir.

¹ Okul Müdürü, MEB, Sabiha Gökçen Anaokulu, Balıkesir, Türkiye

² Okul Müdürü, MEB, Necatibey Eğitim Fakültesi Anaokulu, Balıkesir, Türkiye

insanların tanımlanmış rolleri yerine örgütsel vatandaşlık davranışları göstermesi bu örgütün gelişmesi ve ilerlemesine daha çok katkı sağlamaktadır. Çünkü örgütsel vatandaşlık davranışlarının bireysel ve örgütsel çıktılarda önemli ilişkisi bulunmaktadır (Aksu, 2022).

Örgütsel vatandaşlık davranışları, günümüz insan kaynağı için önemli görülen, aynı zamanda çok ilgi gören bir kavramdır (Jenaabadi, Okati, ve Sarhadi, 2013, Akt. Aksu, 2022). Örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren bireylerin belirli özellikleri mevcuttur. Başka bir söylemle neden bu tarz davranışlar sergilediği ve bu davranışların örgütlere olan etkisinin ne olduğu gibi birçok faktör bulunmaktadır. Bu özellikler geçmişten günümüze birçok araştırmanında çalışma konusu olmuştur. Bu çalışmada insan kaynağının yoğun olduğu eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları incelenecektir.

Örgütlerdeki çalışan bireylerin davranışları, örgütteki mevcut konumunu devam ettirebilmek adına yapılması gerekenin en azını yapandan, yapılması gerekenden fazlasını yapıp, işverenin yararı adına fazladan rol ve sorumluluk sergileyene kadar değişiklik gösterir. Gönüllülük temelli ortaya konulan bu rol ve sorumluluk fazlası davranışlar diğer çalışanlar, yöneticiler ve örgüt tarafından faydalı, olumlu ve istendik davranışlardır (İplik, 2015). Başka bir söylemle örgütsel vatandaşlık davranışları örgütteki bütün unsurların görmek istediği davranış tarzı olarak değerlendirilebilir. “İyi asker” sendromu olarak da adlandırılan örgütsel vatandaşlık davranışı genel olarak örgütün ortaya koyduğu hedeflere doğru yol alması için hizmet eden fazla rol ve davranışlardır. Başka bir tanımla ÖVD, örgüt içinde zorunlu olmayan, bireylerin fazladan çaba harcayarak ortaya koydukları davranışlardır (Sarier, Uysal, ve Çilek, 2019).

Nitelikli insan kaynağı örgütlerin etkililiğini artırmak için maddi kaynaklardan daha önemlidir. Örgüt çalışanlarının belirlenmiş olan görevlerinin fazlasını yerine getirerek verimliliği artırması, tanımlanmış roller dışında beklenilenden fazla çaba harcamaları, diğer insanlara gönüllü olarak yardımda bulunmaları, örgütlerin etkililiği için son derece önemlidir (Sezgin, 2005).

Örgütsel vatandaşlığa ilişkin alan yazın incelendiğinde, örgütün etkililiğinin artmasında bu kavramın genellikle önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Okulda örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesi ve öğretmenlerin özellikle okuldaki işlerinde birbirlerine yardım etmeleri okulun etkililiğini artırabilir. Öğretmenler ders saatlerinin dışında ek görevler üstlenerek ya da sorumluluklar alarak okulun etkililiğine katkı sunabilirler. Buradan hareketle örgütsel vatandaşlık davranışlarının okul için önemini ve okula yönelik çıktılarının neler olabileceğinin araştırılması gerekli görülmektedir (Sezgin ve Kılınç, 2012).

Bu araştırmanın temel amacı birer eğitim örgütü olan okullardaki okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır/aranmıştır:

Okul Öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarına ilişkin algı düzeyi nedir?

Okul Öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı (yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem) ile cinsiyetleri, yaş grupları, görev süreleri, medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Günümüzde öğretmen, öğrencilere alanıyla ilgili yeni bilgileri aktarabilen ve onlara her konuda destek sağlayabilecek ilgi alaka ve yeterlikte birileri olmalıdır. Çağımızda öğrenciye yanıt vermek isteyen öğretmen bu çağın gerekliliklerini yerine getirmeli kendisini geliştirip güncellemelidir. Bunun yanında öğretmenlerin insan ilişkilerinde iyi olmakla beraber iyi birer vatandaşa olmaları önemlidir. Öğretmenin alanını iyi bilmek, demokratik ve yenilikçi olmak, bu düşüncelerini öğrencilere verebilmek görevinin en önemlisidir. Öğrencilerin öğretmenlerinde hangi özellikleri aradıkları konusu ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenciler en çok sevdiği öğretmen niteliklerini; bilgi sahibi, bilgisini iyi aktarabilen, iyi huylu, neşeli, adil, sorumluluk sahibi, dersi iyi örneklendirerek anlatan, uyumlu olarak belirtmişlerdir (Girgin, 1995).

Örgütsel vatandaşlık kavramı, örgütlerde etkililiği arttıran bir kavramdır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, herhangi bir ödül beklentisi olmadan yapılan gönüllü davranışlardır. Yapılan araştırmalar, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen çalışanlara sahip örgütlerde etkililiğin ve verimliliğin arttığını göstermektedir. Okullarda örgütsel vatandaşlık davranışlarının farkına varılmasını sağlayarak bu tür davranışların artması ve örgüt bireyleri arasında görülme sıklığının artması beklenmektedir. Çalışma bu açıdan önem arz etmektedir.

ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK

Günümüz toplumsal hayatında iş ve meslek kollarının çeşitlenmesi sonucu çok çeşitli amaçlarla kurulmuş bir sürü örgütsel yapı hayatımızdaki yerini almıştır. Bu örgütlerin varoluşundan itibaren tüm oluşum ve işleyiş sürecinde insan faktörü ve davranış tarzları örgütü her yönü ile etkileyen bir unsurdur. Belirli bir amaç için bir araya gelmiş ve birlikte çalışan bireyler arasında görülen; diğer çalışanlara çalışmalarında yardımcı olma, yaptığı işle ilgili özel faaliyetlerde gönüllü olarak görev alma, örgütün çalışma arkadaşları ve müşterilerin

faydasını düşünme, mesai saatleri ile ilgili hassas davranma, problem değil çözüm odaklı tutum ve davranışlar sergileme gibi davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışları kapsamında ele alınmaktadır (Bakan, 2011).

Örgüt üyelerinin çalışma yaşantılarında, örgüt sistemi ve düzenini olumlu yönde etkileyen görev tanımı dışındaki davranışlar veya olumsuz sonuçlar yaratabilecek davranışlardan kaçınma tutum ve davranışları, örgütsel vatandaşlık davranışı (ÖVD) olarak adlandırılır (Kaplan, 2011). ÖVD, örgütlerde görevli personelin iş tanımları dışında ve şekilsel olarak belirli olmayan ancak örgütün yararına sonuçlanan, bireysel istek ve gönüllülük temelli ortaya koydukları tutum ve davranışlardır (Karacaoğlu ve Güney, 2010). Basım ve Şeşen (2015, s. 83)' e göre "herhangi bir emre bağlı olmaksızın örgüt yararına sergilenen davranışlar" olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarını tanımlamak mümkündür.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının yalnızca gönüllülük temelli olarak algılanması, bu davranışları çalışma şeklinin gerekliliği olan bazı durumlardan ayırmaktadır. Kurum içerisinde şekil bakımından mükâfatlandırılan davranışlar, görevli personelin çalışma şartları arasında olduğundan sorumluluk gerekliliği davranış kapsamında bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sorumluluk gerekliliğinde ayrı olarak ele alınan ve yalnızca kurumların çalışma sistemine yönelik ortaya konan örgütsel vatandaşlık davranışları, görevli personel arasında yardımlaşma eylemi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışları, görev ve sorumluluk gereği yerine getirilen davranışlardan farklı ve bunlara ek olarak sergilenen roller ve davranışlar kapsamında ele alınmalıdır (Çetin , 2011).

ÖVD, ödüllendirme yaklaşımına bağlı olarak ortaya çıkan davranışlar değildir. Bu davranış tarzları örgütlerin işleyişini desteklemekte ve örgüt faydası amacıyla sergilenen tutum ve davranışlardır. İş sözleşmeleri ve görev tanımları dışında, görev gerekliliği yapılan işlerin dışında, belirli bir tarzı ve şekli olmayan, yapıp yapılmaması sonucunda ödül ve caza gibi çıktılar gerektirmeyen, bireylerin beklentilere ek olarak sergiledikleri tutum ve davranışları kapsamaktadır. Bu davranışlar sonuçları itibari ile değerlendirilirse çalışan bireylere ve örgüte pozitif yönde etki yaratan davranışlardır (Karaaslan, Ergun Özler, ve Kulaklıoğlu, 2009).

Örgüt çalışanlarının kendi aralarında iş birliği geliştirmeleri ve sistemin işleyişini aksatmayan davranışlar sergilemeleri, örgütün hedeflerini geliştirmek ve yerine getirmek için yeni fikirler üretmeleri, kişisel gelişimlerini önemsemeleri, kurumsal kimlik imajına olumlu yönde katkı için gayret göstermeleri ÖVD kapsamındadır. Bu davranışların temelini karşılık beklentisine girmeden hareket edebilme, fedakârlık ve sahiplenme gibi içsel güdülenmeler oluşturur. Ancak insanların kendi istekleri doğrultusunda ortaya koyduğu her davranış örgütsel vatandaşlık davranışı kapsamına girmez. Bir davranışın bu kapsamda değerlendirilebilmesi için çalışma arkadaşları veya bağlı olduğu örgüt için fayda sağlamalıdır. İş sözleşmeleri ve ya görev tanımları nedeniyle yapılan birçok iş örgütler için fayda sağlaması göz önüne alınırsa, ÖVD diye adlandırabileceğimiz işler için ayırt edici ölçütlere gereksinim vardır (Kaplan, 2011).

Örgütlerin kaliteli çalışma ortamlarının oluşmasında bireylerin ÖVD'nin etkileri çoktur. Nitelikli çalışma ortamlarının olması bireylerin örgütsel sadakatini artırmaktadır. Sadakat artması sonucu bireyler aynı iş yerinde daha uzun süreli olarak çalışmayı istemektedirler. Bu durum iş gücü devrinin düşük olması sonucunu beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda örgütler bireyler için daha elverişli konuma gelir ve örgütler alanının en iyi çalışanları için cazibe merkezi haline döner. Bu durum örgütün başarı grafiğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu gelişmeler ÖVD'nin örgütler açısından pozitif katkıları olarak değerlendirilebilir. ÖVD'nin negatif etkilerine bakacak olursak öncelikle örgüt üyelerinin çok fazla ÖVD sergilemeleri nedeniyle çalışma yükümlülükleri gereği asıl yapması gereken işleri geciktirdiği görülmektedir. Diğer bir söylemle çalışanların rol karmaşasına düşmelerine zemin hazırlamaktadır. Yani ÖVD kişilerin iş tanımları gereği yapmaları gereken görevlerin önüne geçmekte ve örgüt sisteminde aksaklıklara yol açmaktadır. Başka bir olumsuzluk ise ÖVD'lerin ödülle layık görülmesinden kaynaklı olarak çalışanların kendilerini daha fazlasını ortaya koyma konusunda baskı altında hissetmeleridir (Karaman ve Aylan, 2012). Çalışanların örgüt açısından iyi birer vatandaş olmaları, hem mesai arkadaşları he de üyesi olunan örgüt için faydalı sonuçlar getirecek tutum ve davranışlar sergilemelerine bağlıdır (Akdoğan ve Köksal, 2014).

ÖVD ya etkin katılım ve katkı ya da zarar getirebilecek her şeyden uzak durarak kendisini gösterir. Örgütsel uygulama, yapı ve amaçlara etkin ve katkı sunacak tarzda sergilenen davranışlarda kişilerin örgüt sistemi içerisinde aktif olarak yer alabilmesine dayanmaktadır. Bu tarzda davranışlar ortaya koyan çalışanların üretken, çalışkan ve dinamik yapıda oldukları görülmektedir. Zarar getirebilecek durumlardan uzak kalarak ortaya konan davranışların altında yatan temel felsefe ise kuruma destek yaratmak değil, zarara uğratmamaktır (Basım ve Şeşen, 2006).

İnsanlar vatandaşı oldukları ülkelerin yasa ve kanunlarında bulunmayan bir konuda kendilerinden kaynaklı durumlarda olumlu davranış ve tutum takınmaktadırlar. Bu tür davranışların parmakla sayılabilecek kadar az kişi tarafından ortaya konuyor olmasının her hangi bir anlamı yoktur. Ancak bu davranışların çoğunluk

tarafından farkındalık kazanılarak yapıyor olması o toplumun geneline olumlu olarak yansıyacaktır. İnsanlar açısından bu durum pozitif davranışlar ortaya konması bakımından güdüleyicidir. Bu durum örgütler içinde öyledir. Kişisel olarak sergilenen olumlu bir davranış önemli değilmiş gibi dursa da bütün paydaşların bu davranışı sergilemeleri örgüt çıkarları için yararı çoğaltmaktadır (Todd, 2003: 19. Akt. Şehitoğlu ve Zehir, 2010).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarını Etkileyen Unsurlar

Çağımızın çalışma hayatı düşünüldüğünde örgütlerin çalışanlardan beklentilerini şu şekilde sıralaya biliriz; vasıflı, etkili iletişim becerileri olan, sabırlı, gönüllülük esaslı çalışmalar yürüten, işini sahiplenip sevebilen, dürüst, örgüt hedeflerine uyum sağlayabilen. Bu vasıflara sahip bireyler buldukları kurumların verimliliklerini yükseltip, etkililiğini artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında görev ve sorumlulukları arasında olmasa da örgütlerin performansını olumlu yönde etkileyen ve örgütsel gelişimi destekleyen ÖVD gibi gönüllülük ilkesi bağlamında olan davranış ve tutumlar önemli hale gelmektedir (Yeşiltaş ve Keleş, 2009). Çalışma hayatında önemli bir yeri olan örgütsel vatandaşlık davranışlarının etkilendiği birçok unsur mevcuttur.

Kişisel unsurlar

Kişilik, bireylerin olgu ve olaylarla farklı bireylere karşı geliştirdiği görüşlerini, fikirlerini, hayat algısını, davranışlarını etkileyen faktörlerin kişide meydana getirdiği kendine ait görünüşüdür. İnsanların doğuştan sahip olduğu psikolojik ve genetik özelliklerin yanı sıra kişiliğini etkileyen yaşantı temelli içsel ve çevresel unsurlar bulunmaktadır (Yelboğa, 2006).

Bireylerin iş tatmin duygularının düzeyi çalışma ve verimlilik konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Çalışma koşulları, yaptıkları işin maddi ve manevi olarak karşılığının alınabiliyor olması, örgüt içi geliştirilen iletişimin niteliği, çalışma ortamında insanların kendilerini güvende ve huzurlu hissetmeleri gibi unsurlar bireylerin iş tatmin duygusunu artırır. İş tatmin duygusu yüksek olan çalışanın örgüt performansına katkısı yüksektir. Aksi durumlarda iş yerleri ve çalışma ortamlarında verimlilik azalırken eylemler, protestolar, grevler gündeme gelmekte ve işten ayrılma, örgüt sisteminin bozulması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca iş tatmin duygusunun düşüklüğü bireylerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortaya koymasını da engellemektedir (Tabakoğlu, 2016).

Örgütsel Unsurlar

Örgütlerin liderlerini yönetim anlayışı kapsamında ortaya koydukları liderlik tarzları örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Örgüt vizyonunu oluşturma, örgüt yapısına uygun rol sergileme, örgüt üyeleri tarafından ortaya konulan amaçların desteklenmesi ve kabul görmesi çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerine zemin hazırlayacaktır. Bunların yanında entelektüel uygulamaların ön plana alındığı dönüşümcü liderlik yaklaşımlarının sergilenmesi, ödül ve cezanın performansı olumlu etkileyecek düzeyde kullanılmasını temel alan etkileşimci liderlik yaklaşımları, rol model açıklayıcı davranışlar, çalışma yöntemini belirleyici ve bu yöntem ve çalışmalarda destekleyici liderlik tutumları gibi lider davranışları vatandaşlık davranışlarının örgüt içerisinde gelişmesinde önemli etkiler yaratan unsurlardır (Çetin, 2011).

Liderlik davranışlarının yanı sıra örgütsel katılım da örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen örgütsel unsurlardandır. Örgüt yönetim sürecinde gerek karar alma gerekse uygulama aşamalarında sadece yöneticilerin örgüte ilişkin kararlar alması değil diğer üyelerinde düşünce ve fikirlerine bu aşamada değer verilmesi ve söz hakkı tanınması çalışanların örgütsel bağlılığını olumlu etkileyecek dolayısı ile gereğinden fazla performans gösterme konusunda onları hem motive edecek hem de gayretlerini artıracaktır. Örgütü hedeflerine ulaştırma aşamasında kendi kararlarında etkili olduğunu düşünen bireylerin, bu kararlarını doğrulamak adına ekstra davranışlar ortaya koyması kaçınılmaz bir sonuçtur (Tabakoğlu, 2016). Örgütsel bağlılığın artması hem örgütün biçimsel davranışlarının hem de çalışanların fazladan ortaya koyduğu rol ve davranışlarının yapılması açığa çıkarması konusunda etkilidir. Bu nedenle örgütsel bağlılık düzeyi örgütsel vatandaşlık davranışlarının bir öncüsü, gerekli şartlarından birisi olarak görülmektedir (Gürbüz, 2006).

Çevresel Unsurlar

Bireylerin çalışma ortamının ve çevresinin koşulları, onlara işlerinde kolaylık sağlayacak sistemlerin temini ve yapacakları işlerin özellikleri örgütsel vatandaşlık davranışı ortaya koymaları konusunda etkilidir. İnsanların kendi iş gücünü hissetmeleri ve bunun değer gördüğünün anlaşılması yaptığı işten mutlu olmalarını ve keyif almalarını sağlayacaktır. İş tanımları bu bireysel iş gücünü ortaya çıkarmayı engellese de engellemese de insanların bu yönünü geliştirmek önemlidir. Yaptığı çalışmalarını severek yapan ve keyif alan insanlar özellikle

nezaket ve değerbilirlik gibi tutumları sergiledikleri görülmektedir. Bu davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Tabakoğlu, 2016).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Boyutları

Örgütsel vatandaşlığın birçok alt boyutu bulunmaktadır. Bu davranış şeklini meydana getiren bazı alt boyutlara aşağıda değinilmiştir.

Centilmenlik

Centilmenlik bireylerin pozitif davranış tutumlarından kaynaklanmaktadır. Bu tutumun sergilenmesinde örgütsel bağlılık belirleyici öncüdür. ÖVD'nin ortaya çıkmasında gerek örgütlerin gerekse bireylerin özyapısal özellikleri aralarındaki ilişkinin yönü pozitif olmalıdır. Centilmenlik tutumu için bu olumlu ilişkilerin geliştirilmesi olmazsa olmaz kriterlerdendir. Örgüt sistemini ve çalışma düzenini insan davranışlarını destekleyici ve geliştirici nitelikte olması centilmenlik davranışlarının görülme sıklığına katkı sağlayacaktır (Titrek, Bayrakçı, ve Zafer, 2009). Örgüt içerisindeki centilmenlik tutumları olumsuz ve negatif algı yaratan olay ve durumları görmezden gelerek, olumlu ve pozitif uğraşlar üzerine yoğunlaşmak ve bu durumları odak merkezi yapmaktır. Bireyler arasında gelişebilecek küçük çaplı problemler ve çatışmalar karşısında taraflardan birinin toleranslı davranması ve hatayı görmezden gelmesi centilmenlik olarak tanımlanır. Bunun gibi önemsiz nitelikte problemler karşısında zaman kaybetmeyip, o zamanı işle ilgili verimli geçirmek centilmenliğin temel prensiplerindendir (Çetin , 2011).

Yardımlaşma

Yardımlaşma, bu alanda çalışmalar yürüten bütün araştırmacıların üzerinde yoğunlaştığı örgütsel vatandaşlık davranışı türüdür. Kavramsal olarak ele alırsak yardımlaşma, insanların diğer bireylere işle ilgili problemlerde kendi arzuları ile yardımcı olma veya oluşabilecek sorunların önlenmesi hususunda destek olmaktır. Yardımlaşma kavramını oluşması bakımından iki türlü değerlendirebiliriz. İlk olarak özveri temelli sergilenen davranışlardır. Yani aynı örgütte çalışan kişilerin bir sorunla karşılaştığında, bu sorunun muhatabına doğrudan, bilinçli ve istekli bir şekilde yardımcı olması anlamına gelmektedir (İlusu, 2012). Bir diğer boyutu ise özgecildir. Örneğin göreve yeni başlayan bir öğretmene okuldaki tecrübeli bir öğretmenin; okulun işleyişi, uygulanan yöntem ve teknikler, okul ve kurum kültürüne uyum sağlama gibi konularda yardımcı olmasıdır. Bir nevi örgütlerdeki çalışma hayatına yeni başlayanlara örgütsel yönlendirmeler ve uyum konusunda somut desteklerin ve yardımların sağlanmasıdır. Okullarda stajyer öğretmenlik uygulamalarında görülen rehber öğretmen görevlendirmelerinin gereği olarak yeni başlayan öğretmenlere örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir (Karacaoğlu ve Güney, 2010).

Vicdanlılık

İnsanların görev ve sorumlulukları ile ilgili beklentilerin üstünde davranışlar sergileyerek olması gerekenden fazla rol davranış ortaya koymaları ve bunu gönüllü olarak yapmaları vicdanlılık olarak nitelendirilir (Çetin M. Ö., 2004). Çalışanların zorun olmasa bile hastalandıklarında, kişisel meşguliyetlerinin fazla olduğu durumlarda bile işlerine gitmeleri, yetiştiremedikleri işler için mesaiye kalmaya karar vermeleri örgütsel vatandaşlık davranışlarından vicdanlılık boyutuna örnek olarak verilebilir (Geçgel, 2011). Çalışanların herhangi bir çıkar gözetmeden örgütün yararına olabilecek özverili tutumlar sergilemeleri vicdanlılık boyutunun esasını oluşturur.

Nezaket

Örgütsel bakış açısından nezaket, insanların işlerini ve çalışma biçimlerini etkileyecek olan değişiklik ve kararların uygulamaya konulmadan önce bu değişiklik ve kararlar konusunda insanların bilgilendirilmesidir (Sezgin, 2005; Basım ve Şeşen, 2006). Örgütsel vatandaşlığın nezaket boyutu örgüt üyeleri arasında gelişebilecek bir sorunu engellemeye yönelik olarak yürütülen davranışlar olarak adlandırılabilir (Kaya, 2010). Alınacak kararlardan etkilenme potansiyeli olan insanlar bu kararlara yönelik düşüncelerini sormak, çalışma arkadaşlarının haklarını gözetmek ve saygıyla yaklaşmak, süreç içerisinde gelişen sorunlar karşısında yapıcı tutumlar ortaya koyma nezaket tutumlarına verilebilecek örneklerdendir (Kaya, 2010).

Sivil Erdem

Organ (1988)'e göre örgüt üyelerinin vizyonu geniş olmalı, sadece örgütün rutin iş tanımlarındaki görevleri yerine getiren ve her koşula sorgusuzca uyum sağlamaya çalışan bireyler olmamalıdır. İyi bir örgüt üyesi demek; üyesi olduğu örgüte dair bütün konularda fikirler üretmek ve bu fikirlerin uygulanması ve ortaya atılması konusunda girişimci olmak demektir. Örgüt bünyesinde gerçekleştirilen kara alma süreçlere aktif ve düzenli katılım demektir. Kurumsal gelişim sürecinin bir parçası olmak ve kurum değişim ve gelişimini yakından takip ederek bu gelişimlerin diğer örgüt üyeleri tarafından da benimsenmesi için çaba göstermektir.

Kurum içi iletişim ve haberleşme kaynaklarını etkin kullanmak ve edindiği bilgileri diğer üyelerle paylaşmak demektir. Bütün bu davranış tarzları örgütsel vatandaşlığın sivil erdem boyutlarını oluşturan davranış şekilleridir (Akt. Titrek ve diğerleri, 2009).

ÖVD'nin Eğitim Kurumları Üzerindeki Etkileri

Günümüzde örgütsel yapıların kuruluş amaçlarına ulaşmasındaki unsurlar ve etkili örgüt verimli örgüt gibi kavramların önem kazanması ile birlikte bu alanda yapılan çalışmaların çoğunluğunun odak noktası örgütsel ve yönetsel alanların çeşitli unsurları olmaktadır. Bu unsurların arasında da son yıllarda örgütsel vatandaşlık davranışları dikkat çekmektedir. Bu davranış tarzının önem kazanmasında örgütlerin sistemli ve düzenli işleyen yapılarını engelleyen veya yıkıcı özellikleri bulunan eylemlerden korunma, çalışanların kişisel gelişiminin önem kazanması, örgütsel verim ve performansın artırılmak istenmesi etkili olmuştur. Örgütsel rekabette avantaj sağlanması, örgütlerin öğrenen kimliği kazanması, çevresel uyumun başarılı bir şekilde tamamlanması, üyelerin örgütsel bağlılıkları ve sadakatli tutumları örgütsel vatandaşlık davranışlarının önem kazanması ve görülme sıklığının artması ile mümkün olmaktadır (Basım ve Şeşen, 2006).

ÖVD okullarda oldukça fazla sergilenmektedir. Öğretmenlerin iş tanımlarında açıkça belirtilmediği halde göreve yeni başlayan bireylere kendi istekleri ile yardımcı olmaları, öğrencilere mesai kavramı gözetmeksizin tatil günleri de dâhil akademik destek çabası gütmeleri bu davranışlara örnektir. Özellikle kırsal kesimlerdeki resmi kurumlarda ekonomik imkânların kısıtlı olmasına rağmen öğrencilerin gelişimi için gereğinden fazla çaba göstermeleri bu oldukça sık sergilenen vatandaşlık davranışlarıdır. Okul yöneticilerinin zorunlu olmamasına rağmen kişilik ve özlük hakları konusunda öğretmenlere bilgi ve destek sağlamaları örgütsel vatandaşlık davranışları kapsamına dâhildir (Balcı, Baltacı, Fidan, ve Çereci, 2012).

Eğitim sisteminin en küçük örgütleri olan okullarda dayanışmanın ve iş birliğini ayrı bir önemi vardır. İş tanımı ve resmîyetin üstünde davranışlar ortaya koyan okulların verimlilikleri ve performans olarak olumlu yönde gelişim göstermelerinde örgütsel vatandaşlık davranışlarının katkısı çok açık bir şekilde hissedilmektedir. Okulların bu yapıya kavuşabilmesi ÖVD ortaya koyma teşvik edilen, katılımın yüksek olduğu, karşılıklı bilgi alışverişi ve etkileşimin yüksek olduğu okul kültürlerinin oluşturulması son derece önemli ve gereklidir (Sezgin, 2005).

Okul ortamlarındaki hâkim olan iklim öğretmen güdülenmesini ve kurumsal bağlılıklarını oldukça etkilemektedir. Oluşturulan bu iklim öğretmenler tarafından olumlu olarak algılanıyorsa bu kurumda örgütsel vatandaşlık davranışlarının görülme sıklığında artışlar gözlemlenebilecektir. Örgütsel vatandaşlık davranışları konusunda öğretmenlerin teşvik edilmesi; samimi ve yakın ilişkilerin geliştirilmesine, okuldaki bütün gereksinimlerinin karşılanmasına ve okul yönetimi tarafından çalışmaların desteklenmesine bağlıdır. Gerekli olumlu algının yaratıldığı kurumlarda öğretmenler mesai saatleri konusunda daha hassas tavırlar takınırlar, verimlilikleri artar, örgütsel bağlılıkları ve iş tatmin duyguları olumlu yönde gelişir. Neticede amaçlarına ulama konusunda etkili ve verimli okulların meydana gelmesine zemin hazırlanmış olur (Samancı, 2006).

Eğitim ortamları için öğretmenlerin ÖVD sergilemeleri oldukça güzel bir durumdur. Bunun oluşması ve zamanla görülme sıklığının artması bu konuda yöneticilerin destekleyici ve teşvik edici tutumlarının olmasına bağlıdır. Bakanlığa da bu konuda önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Öğretmenlerin gerek kişisel gerekse kurumsal gereksinimler noktasında okullara destek sağlaması bu davranışların sürekliliği ve devamlılığı için önemlidir (Yıldırım ve Keskinlik Kara, 2018).

YÖNTEM

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler tarafından incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelinde amaç, geçmiş dönemlerde yaşanmış olan ve ya araştırmanın yapıldığı dönemde varlığını devam ettiren durumların, mevcut durumunu devam ettirdiği biçimde ile betimleyebilmektir. Araştırılacak olan olay, durum ve ya konu mevcut durumu korunarak, dışarıdan değişiklik yaratacak herhangi bir unsur ilave etmeden, kendi şartları dâhilinde var olduğu biçimde tanımlanır (Karasar, 2010).

Çalışmanın evrenini Balıkesir ili merkez ilçeleri olan Altıeylül ve Karesi ilçelerinde kamu okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Maddi imkânlar ve zaman sınırlılığı nedeniyle evrenin oluşturulan bireylerin hepsine ulaşmak zor olduğu için, evreni temsilen basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı bulgular

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	109	87,9
	Erkek	15	12,1
Yaş	22-27	11	8,9
	28-33	21	16,9
	34-39	35	28,2
	40-45	37	29,8
	46 ve Üzeri	20	16,1
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	20	16,1
	6-10 Yıl	8	6,5
	11-15 Yıl	43	34,7
	16-20 Yıl	30	24,2
	21 ve Üzeri	23	18,5
Medeni Durumu	Evli	99	79,8
	Bekar	25	20,2
Toplam		124	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılardan 109 (%87,9) kişi kadın, 15 (%12,1) kişi erkektir. 22-27 yaş aralığında 11 (%8,9), 28-33 yaş aralığında 21 (%16,9), 34-39 yaş aralığında 35 (%28,2), 40-45 yaş aralığında 37 (%29,8) 46 ve üzeri yıl yaş aralığında 20 (%16,1) kişi bulunmaktadır. Katılımcıların hizmet yılları incelendiğinde 0-5 hizmet yılına sahip 20 (%16,1), 6-10 hizmet yılına sahip 8 (%6,5), 11-15 hizmet yılına sahip 43 (%34,7), 16-20 hizmet yılına sahip 30 (%24,2), 21 ve üzeri hizmet yılına sahip 23 (%18,5) kişi olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 99 (%79,8) kişi evli, 25 (%20,2) kişi bekardır.

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve medeni hal gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerin yer aldığı demografik özelliklere diğer bölümde Polat (2007) tarafından geliştirilen örgütsel vatandaşlık ölçeğine yer verilmiştir.

Araştırmada toplanan veriler SPSS paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı bulgular olarak sayı, yüzde, minimum ve maksimum değerler, ortalama, standart sapma, medyan ve çeyrekler açıklığı değerleri ile verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık değerlerine göre incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermiştir (Pituch ve Stevens, 2015). Ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısına göre değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha katsayısının 0,700’ün üzerinde olması ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Coşkun, Altunışık, ve Yıldırım, 2019). İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Verilerin Normallik Analizi

Okul Öncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarına ilişkin algı düzeyi nedir? Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla örgütsel vatandaşlık ölçeğinin tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Örgütsel vatandaşlık ölçeğine ilişkin tanımlayıcı bulgular

Değişken	n	Min	Max	Ort.	SS	Medyan	ÇA	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Yardımlaşma	124	1	5	4,078	1,006	4,250	0,75	2,976	-1,856	0,971
Vicdanlılık	124	1	5	4,135	1,069	4,500	0,75	2,129	-1,726	0,931
Sivil Erdem	124	1	5	3,947	1,084	4,000	1,00	1,410	-1,412	0,951
Centilmenlik	124	1,5	5	4,413	0,732	4,750	1,00	2,835	-1,571	0,799
Ölçek Geneli	124	1,6	5	4,130	0,820	4,300	0,70	2,488	-1,684	0,953

ÇA=Çeyrekler Açıklığı (Çeyrek1-Çeyrek3)

Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği tanımlayıcı bulguları Tablo 2’de görülmektedir. Bu bulgulara göre Yardımlaşma alt boyutunun ortalamasının 4,078 \pm 1,006, Vicdanlılık alt boyutunun ortalamasının 4,135 \pm 1,069, Sivil Erdem alt boyutunun ortalamasının 3,947 \pm 1,084, Centilmenlik alt boyutunun ortalamasının 4,413 \pm 0,732, Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği ortalamasının 4,130 \pm 0,82 olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısına göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Cinsiyet Değişkeni

Çalışmanın ikinci alt problemi olan; Okul Öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı (yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusu araştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan t testi verileri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık analiz bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Yardımlaşma	Kadın	109	4,096	0,966	0,527	0,599
	Erkek	15	3,950	1,291		
Centilmenlik	Kadın	109	4,454	0,660	1,146	0,269
	Erkek	15	4,116	1,113		
Vicdanlılık	Kadın	109	4,162	1,041	0,778	0,438
	Erkek	15	3,933	1,283		
Sivil Erdem	Kadın	109	3,956	1,051	0,244	0,808
	Erkek	15	3,883	1,345		
Ölçek Geneli	Kadın	109	4,153	0,787	0,824	0,411
	Erkek	15	3,966	1,050		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 3’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Yaş Değişkeni

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan; okul Öncesi öğretmenlerinin yaş grupları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında (yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem) anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusu incelenmiş ve yaş değişkenine ilişkin yapılan ANOVA testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların yaşlarına göre farklılık analiz bulguları

	Yaş	N	Ort	SS	F	p
Yardımlaşma	22-27	11	4,136	0,809	0,881	0,478
	28-33	21	3,940	1,187		
	34-39	35	4,314	0,620		
	40-45	37	4,047	1,062		
	46 ve Üzeri	20	3,837	1,307		
Centilmenlik	22-27	11	4,454	0,678	0,160	0,958
	28-33	21	4,369	0,976		
	34-39	35	4,385	0,659		
	40-45	37	4,391	0,804		
	46 ve Üzeri	20	4,525	0,450		
Vicdanlılık	22-27	11	4,022	0,854	0,403	0,806
	28-33	21	4,035	1,222		
	34-39	35	4,328	0,749		
	40-45	37	4,087	1,155		
	46 ve Üzeri	20	4,050	1,348		
Sivil Erdem	22-27	11	3,659	1,266	1,154	0,191
	28-33	21	3,857	1,215		
	34-39	35	4,271	0,659		
	40-45	37	3,966	1,107		
	46 ve Üzeri	20	3,600	1,318		
Ölçek Geneli	22-27	11	4,081	0,691	0,764	0,551
	28-33	21	4,028	0,991		
	34-39	35	4,322	0,530		
	40-45	37	4,108	0,850		
	46 ve Üzeri	20	3,970	1,045		

Araştırmaya katılanların yaşlarına göre Örgütsel Davranış Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 4’te sunulmuştur. Bu bulgulara göre araştırmaya katılanların yaşlarına göre Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Görev Süresi Değişkeni

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan; okul Öncesi öğretmenlerinin görev süreleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı (yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aranmak için yapılan ANOVA testine ait veriler Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların hizmet yılına göre farklılık analiz bulguları

	Hizmet Yılı	N	Ort	SS	F	p
Yardımlaşma	0-5 Yıl	20	4,000	0,944	0,383	0,820
	6-10 Yıl	8	3,968	1,310		
	11-15 Yıl	43	4,168	0,798		
	16-20 Yıl	30	4,170	1,081		
	21 ve Üzeri Yıl	23	3,896	1,230		
Centilmenlik	0-5 Yıl	20	4,637	0,576	0,942	0,442
	6-10 Yıl	8	4,093	1,164		
	11-15 Yıl	43	4,348	0,690		
	16-20 Yıl	30	4,416	0,846		
	21 ve Üzeri Yıl	23	4,445	0,578		
Vicdanlılık	0-5 Yıl	20	4,037	1,010	0,154	0,961
	6-10 Yıl	8	4,031	1,227		
	11-15 Yıl	43	4,168	0,998		
	16-20 Yıl	30	4,233	1,066		
	21 ve Üzeri Yıl	23	4,065	1,266		
Sivil Erdem	0-5 Yıl	20	3,825	1,219	1,405	0,237
	6-10 Yıl	8	3,656	1,209		
	11-15 Yıl	43	4,081	0,849		
	16-20 Yıl	30	4,191	1,101		
	21 ve Üzeri Yıl	23	3,587	1,246		
Ölçek Geneli	0-5 Yıl	20	4,100	0,809	0,477	0,753
	6-10 Yıl	8	3,943	1,048		
	11-15 Yıl	43	4,187	0,668		
	16-20 Yıl	30	4,236	0,861		
	21 ve Üzeri Yıl	23	3,978	0,980		

Araştırmaya katılanların hizmet yılına göre Örgütsel Davranış Ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin analiz bulguları Tablo 5’de sunulmuştur. Bu bulgulara göre araştırmaya katılanların hizmet yılına göre Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Medeni Durum Değişkeni

Çalışmanın beşinci alt problemi olan; okul Öncesi öğretmenlerinin medeni durumları ile örgütsel vatandaşlık davranışı (yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yönelik yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların medeni durumuna göre farklılık analiz bulguları

	Medeni Durum	N	Ort	SS	t	p
Yardımlaşma	Evli	99	4,103	0,989	0,547	0,585
	Bekâr	25	3,980	1,084		
Centilmenlik	Evli	99	4,477	0,659	1,586	0,123
	Bekâr	25	4,160	0,943		
Vicdanlılık	Evli	99	4,174	1,060	0,810	0,420
	Bekâr	25	3,980	1,115		
Sivil Erdem	Evli	99	4,017	1,060	1,438	0,153
	Bekâr	25	3,670	1,158		
Ölçek Geneli	Evli	99	4,175	0,801	1,207	0,230
	Bekâr	25	3,954	0,888		

Araştırmaya katılanların medeni durumlarına göre Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 6.’da sunulmuştur. Bu bulgulara göre araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($p>0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan ölçek analizinde öğretmenlerin; Yardımlaşma alt boyutunun ortalamasının $4,078\pm 1,006$, Vicdanlılık alt boyutunun ortalamasının $4,135\pm 1,069$, Sivil Erdem alt boyutunun ortalamasının $3,947\pm 1,084$, Centilmenlik alt boyutunun ortalamasının $4,413\pm 0,732$, Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği ortalamasının $4,130\pm 0,82$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan ölçme aracındaki cevapların puan ortalamasına göre; [1,0 - 1,8) aralığı hiç katılmıyorum, [1,8 - 2,6) aralığı katılmıyorum, [2,6 - 3,4) aralığı kısmen katılıyorum, [3,4 - 4,2) aralığı katılıyorum ve [4,2 - 5,0] aralığı tamamen katılıyorum düzeylerini ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin ÖVD düzeyi ölçek genel ortalamasına ($4,130\pm 0,82$) göre katılıyorum düzeyindedir. Ancak standart sapmanın pozitif yönde etkilediği durumlarda ortalama değer bir üst değer olan tamamen katılıyorum düzeyine

ulaşmaktadır. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çerezci (2019) “Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile değişime direnç düzeyleri arasındaki ilişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin ÖVD düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bayrak (2017) ve Soysal (2021) konu bakımından paralellik gösteren çalışmalarında yine öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yüksek seviyelerde olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Kuşcu (2020) çalışmasında öğretmenlerin ÖVD algı düzeylerini tespit etmeyi amaçlamış ve bu düzeyin orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Örgütsel vatandaşlık davranışları okulların yenilikçi, etkili, uyumlu ve esnek yapılara kavuşmasını destekleyen ve okulları aldıkları sonuçlar yönünden verimli kılan davranış biçimleridir. Öğretmenlerin bu tarz davranışlar sergilemeleri bu gelişimleri olumlu yönde desteklemekte ve okulların amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır (Eker, 2019).

Araştırma verileri ışığında okul öncesi öğretmenlerini örgütsel vatandaşlık düzeylerinin yüksek çıkması buldukları kurumların ve bireysel olarak kendilerinin birçok yönden olumlu yönde etkilenmelerine zemin hazırlamaktadır. Örgütsel bağlılık, yardımlaşma ve dayanışma, iş tatmini gibi okulların performansını olumlu yönde etkileyecek unsurların olduğu ve geliştiği örgütsel yapılar bu davranışların görülme sıklığı ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle okulöncesi öğretmenlerinin bu tarz davranışlar sergilemeleri birer rol model olarak, küçük yaşta bireylerin gelişmelerini olumlu yönde etkileyecektir.

Mesai kavramına özen gösterilmesi, problem değil çözüm odaklı ilişkilerin desteklenmesi, çalışma arkadaşlarının faydasının gözetilmesi, çalışma ve etkinliklerin gönüllük esasına dayalı yürütülebilmesi, öğrenci gelişimi odaklı yaklaşımlarla mesai dışı bile eğitim desteğinin devam ettirilmesi, yönetim konusunda yapıcı ve destekleyici yaklaşımların ortaya konması okulların olumlu öğrenme iklimleri ve kültürlerine kavuşmalarını sağlaması için örgütsel vatandaşlık davranış seviyesinin yüksek olması oldukça önemlidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bu tür davranış gösterme sıklığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun; okulların etkililik ve öğrenci gelişiminin olumlu yönde etkilenmesi ayrıca eğitim yönetiminin desteklenmesi geliştirilmesi hususunda etkili olduğu dile getirilebilir.

İkinci alt probleme yönelik olan cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen t testi sonucuna göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı farka ulaşamamıştır. Ancak anlamlı farklılık olmasa da test sonucuna göre centilmenlik alt boyutunda kadın öğretmenlerin ort=4,454 puan ile tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu, erkek öğretmenlerin ise ort=4,116 puan ile katılıyorum düzeyinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte ters maddeler olarak belirlenen centilmenlik boyutuna göre kadın öğretmenlerin çok az fark olsa da erkek öğretmenlere göre mevcut sorunları büyütme, okuldaki iş ve uygulamalardan şikâyetçi olama, öğretmenliği bırakma ve olumsuz yönlere odaklanma gibi davranış sergileme durumlarının biraz fazla olduğu görülmektedir. Çalışmanın okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılması dolayısı ile kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından oldukça fazla olması ve bu durumun çalışmaya katılım düzeylerine yansımaları böyle küçük bir farklılığın oluşmasına sebebiyet vermiş olabilir.

Soysal (2021) araştırmasında gerek kadın öğretmenlerin gerekse erkek sınıf öğretmenlerin ÖVD seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer çalışmaları yürüten Solmaz (2020), Çakıroğlu (2015) ve Şahin (2019) yürüttükleri çalışmalarda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Altun Bogoçlu (2023) çalışmasında kadın öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerinin, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalaycı (2007) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel vatandaşlık düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde cinsiyet faktörüne göre farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durumu cinsiyet faktörünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde belirleyici bir unsur olarak yorumlamanın pek doğru sonuçlar doğurmayacağı şeklinde değerlendirebiliriz.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı sonuçlara ulaşamaması öğretmenlere yönelik geliştirilecek olan yönetici, veli ve öğrenci tutumlarının cinsiyet faktörüne bağlanamaması ve cinsiyetçi yaklaşımların önüne geçilmesi açısından olumlu bir durum olarak düşünülebilir.

Okul öncesi eğitim çağındaki bireylerin yaş aralıkları düşünüldüğünde kadın öğretmenlerin bu alanı daha fazla tercih ettiği görülmektedir. Ancak sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyleri değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin de en az kadın öğretmenler kadar alana uyum sağladığı sergiledikleri davranış düzeylerinden anlaşılmaktadır. Tabakoğlu'na (2016, s.26) göre ÖVD'yi etkileyen kişisel unsurlar arasında bireylerin iş tatmin duygularının düzeyi çalışma ve verimlilik konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Çalışma koşulları, yaptıkları işin maddi ve manevi olarak karşılığının alınabiliyor olması, örgüt içi geliştirilen

iletişimin niteliği, çalışma ortamında insanların kendilerini güvende ve huzurlu hissetmeleri gibi unsurlar bireylerin iş tatmin duygusunu artırır. İş tatmin duygusu yüksek olan çalışanın örgüt performansına katkısı yüksektir. Aksi durumlarda iş yerleri ve çalışma ortamlarında verimlilik azalırken eylemler, protestolar, grevler gündeme gelmekte ve işten ayrılma, örgüt sisteminin bozulması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca iş tatmin duygusunun düşüklüğü bireylerin örgütsel vatandaşlık davranışı ortaya koymasını da engellemektedir. Erkek okulöncesi öğretmenlerinde bu davranış düzeylerinin yüksek olması bu alanda başarılı sonuçlar alınması için cinsiyetin önemli olmadığını göstermektedir.

Üçüncü alt probleme yönelik olan katılımcıların yaş aralığına göre gerçekleştirilen analiz sonucuna göre örgütsel vatandaşlık davranışları ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer sonuca Akpınar (2022) "ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel demokrasi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Trabzon örneği)" adlı çalışmasında ulaşmıştır. Aynı zamanda Durmuş (2021) ve Barutçu (2019) yaptıkları çalışmaların sonuçları arasında yaş değişkeni ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesi arasında belirgin bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan analiz ve incelenen çalışmalar değerlendirildiğinde bireylerin yaş aralıklarının ortaya koydukları örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Dördüncü alt problem olan okul öncesi öğretmenlerinin görev sürelerine göre gerçekleştirilen analiz sonucunda örgütsel vatandaşlık davranışları ile görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Özdemir (2022) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ölçek genelinde bakıldığında 6-10 yıl görev süresine sahip bireylerin diğer görev sürelerine göre en düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Centilmenlik alt boyutunda 0-5 yıl görev süresine sahip bireylerin en yüksek düzeye (4,637) sahip olduğu görülmektedir. Mesleki olarak göreve yeni başlamış olan bu guruptaki

Bireylerin karşılaştıkları durumlar karşısında öncelikle şikâyet etmek yerine çözüm yolları aradıkları ve gerekirse bile birçok zorluk karşısında centilmenlik tarzı davranışlar sergiledikleri, genel olarak olaylar karşısında olumlu tutum ve pozitif yaklaşımlar ortaya koydukları söylenebilir. Özdemir (2022) çalışmasında benzer bir sonuç olarak 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip bireylerin örgüt içerisinde çok zor koşullarla karşılaşmalarına rağmen alçakgönüllü davranışlar ortaya koyabildiklerini ve örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından önde tuttukları sonucuna ulaşmıştır. Altun Bogoçlu (2023) kıdemi 1-5 yıl arasında olanların örgütsel vatandaşlık puan ortalaması, 16-20 yıl arasında olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir sonucuna ulaşmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin, yapılan analiz sonucuna göre ve benzer çalışma sonuçları açısından değerlendirildiğinde görev süreleri ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlılık bulunmasa da özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin bu tür davranış tarzları sergileme konusunda daha hassas oldukları söylenebilir.

Beşinci alt problem olan okulöncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre gerçekleştirilen analiz sonucunda medeni durum ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ölçek genelinde medeni durumu evli olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri (Ort=4,175) katılıyor, bekâr olan öğretmenlerin ise (Ort= 3,954) katılıyor olarak tespit edilmiştir. Ölçek geneli anlamlı farklılığa rastlanmasa da Centilmenlik alt boyutunda en yüksek düzeye (Ort=4,477) tamamen katılıyor, evli öğretmenlerin ulaştığı görülmektedir.

Özdemir (2022) medeni hal unsuruna göre ölçeğin alt boyutlarından sivil erdem boyutunda evli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu durumunu evli öğretmenlerin bilgi paylaşımı ve mesleki gelişimde bilinçli olarak etkinlikler gerçekleştirilmede bekâr öğretmenlere göre daha etkin oldukları şeklinde yorumlamıştır. Aynı çalışmada ölçeğin diğer alt boyutlarında farklılıkların görülmediği ancak sivil erdem alt boyutunda bu farkın ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Soysal (2021)'da çalışmasında sadece yardımlaşma alt boyutunda farklılıklar tespit etmiştir. Diğer alt boyutlarda farklılığa rastlanmamıştır. Bıyık (2014) çalışmasında medeni duruma göre örgütsel vatandaşlık düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmaların alt boyutlarında tespit edilen farklılıklar ile bu çalışmanın sonuçları tam olarak örtüşmemektedir.

Öneriler

Okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyleri katılıyor düzeyindedir. Özellikle eğitim ortamlarında sık görülen ve örgüt yapılarına olumlu katkı sağlayan örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeylerinin artırılması için sergilenen davranışlar desteklenerek düzeyleri artırılmalıdır. Okul yönetimi tarafından, örgütsel davranışların görülme sıklığı ve devamlılığının sağlanması için teşvik edici uygulamalarla geliştirilmeli ve ödüllendirme yöntemi kullanılmalıdır. Okul öncesi çağdaki çocukların ahlak, erdem,

yardımlaşma, centilmenlik gibi değerler bakımından rol model oluşturacak olan öğretmen davranışlarının önemi ve bireylerin gelişimdeki yeri üzerine okulöncesi öğretmenlerine farkındalık kazandırmak için mesleki gelişim eğitimleri verilmelidir. Okulöncesi öğretmenlerin okul yönetimine ve toplantılara daha etkin katılmaları, okuldaki değişimlere ayak uydurabilmeleri için sivil erdem boyutunda sergilenen davranışlar önemsenmeli karşılıklı güven, saygı, tecrübe paylaşımı ve iş birliği gibi unsurlar geliştirilerek görülme sıklığının artması için gerekli koşullar sağlanmalıdır. Özellikle mesleğin ilk yıllarında görülme sıklığı yüksek olan örgütsel vatandaşlık davranışlarının diğer yıllarda da sürdürülmesi ve bu davranış şeklinin yaşam tarzı haline gelmesi için olumlu ve sağlıklı okul iklimlerinin oluşturulması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, A. A., ve Köksal, O. (2014). Aidiyet Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisinde Yöneticiye Güvenin Aracılık Rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 25-43.
- Aksu, Ü. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., ve Çereci, C. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, çiftlerin özdeşleşme ve vatandaşlarla vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu merkezlerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Basım, H. N., ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 61 (4), 83-101.
- Çetin , F. (2011). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının açıklanmasında örgütsel bağlılık, iş tatmini, kişilik ve örgüt kültürünün rolü, Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel Basım Yayın Dağıtım.
- Doğan, N. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, S. (2019). *Okul müdürünün liderliğinin ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, (Yüksek Lisans Tezi)*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Geçgel, S. (2011). *Duygusal zekanın örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi)*. Aksaray: Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması)*, Basılmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimsel Enstitüsü.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- İlusu, İ. (2012). *Personel Güçlendirmenin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi*. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İplik, F. (2015). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Akademisyen.
- Jenaabadi, H., Okati, E., ve Sarhadi, A. (2013). Organizational Citizenship Behavior, Job Satisfaction and Commitment to School: Is There Any Significant Difference between Male and Female Teachers? *World Journal of Education*, 3(3), 75-81.
- Kaplan, İ. (2011). *Örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş tatmini ilişkisi: Konya Emniyet Teşkilatı üzerinde bir uygulama, Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaaslan, A., Ergun Özler, D., ve Kulaklıoğlu, A. S. (2009). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(2), 135-160.
- Karacaoğlu, K., ve Güney, Y. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, Örgütsel Vatandaşlık
- Kaya, Y. (2010). *The Relationship between Personality and Behavior in Organizational Life: the Mediating Role of Emotion, Doktora Tezi*. Kayseri: Erciyes University.

- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık, Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıer, Y., Uysal, Ş., ve Çilek, A. (2019). Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 183-202.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sezgin, F., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 103-127.
- Şehitoğlu, Y., ve Zehir, C. (2010). Türk Kamu Kuruluşlarında Çalışan Performansının, Çalışan Sessizliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Bağlamında İncelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(4), 87-110.
- Tabakoğlu, E. Z. (2016). *İşgörenlerin Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi: Adana İlindeki Bir Sağlık Kurumu Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi*. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Titrek, O., Bayrakçı, M., ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 1-28.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri Ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.
- Yeşiltaş, M., ve Keleş, Y. (2009). İşgörenlerin Eğitim Düzeyleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 17-40.
- Yıldırım, Ç., ve Keskinlikç Kara, S. B. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Örgütsel Sosyalleşme. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 43-54.



Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)*

Examination Of Theses On The Use Of Educational Technologies In Social Sciences Teaching: Dikili Sample

ÖZET

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kariyerlerine sınıfta devam etmeyi seçerken, bir kısmı sınıf ortamından ayrılarak başka kariyer seçeneklerini takip etmeyi isteyebilir. Aslında sınırlı denebilecek bu kariyer seçeneklerinden en başta geleni okul yöneticiliğidir. Her ne kadar okul yöneticiliğinde öğrencilerle olan etkileşim giderek azalsa da öğrenci başarısı ve gelişimi üzerindeki sorumluluk daha çok artmaktadır. Bu anlamda, okul yöneticiliği öğretmenlikten farklı becerileri gerektirmektedir. Kendisini bu konuda yeterli ve istekli hisseden öğretmenlerin yöneticiliğe yönelmesi normal karşılanmaktadır. Bununla birlikte, yöneticilik görevini kimlerin üstlendiği ve üstlenmesi gerektiği konusu eğitim yönetimi alanında önemli bir ilgiye sahiptir. Okul müdürlerinin büyük bir bölümü kariyerlerine öğretmen olarak başlamaktadır. Öğretmenlik deneyimi bir lider olarak karar verme becerilerini geliştirmede elbette önemli görülmektedir. Ancak, öğretmenler yönetici olduklarında eğitimini aldıkları öğretmenliği aşamalı olarak kenara bırakırlar ve çoğunun hazırlıklı olmadığı liderlik ve yönetim rolleri ağırlık kazanır. Birçok okul müdürü deneyim ve içgüdülerinin onlara kariyerleri boyunca rehberlik edeceğine inanmaktadır. Ancak bu bir yanılgıdır. Çünkü bu deneyim ve içgüdülerin bilimsel bir hazırlık süreciyle desteklenmesi gerekir. Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının genişlemesi ve yönetimin öğrenci başarısına olan etkisi göz önüne alındığında, bu role sistematik bir hazırlık sürecinden geçmiş nitelikli adayların getirilmesi hayati bir önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları yeterlilikler eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma kapsamında Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde MEB'e bağlı çalışan 8 müdür ve 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Eğitim, Yönetici, Okul Yöneticisi, Yeterlilik

ABSTRACT

While the vast majority of teachers choose to continue their careers in the classroom, some may wish to leave the classroom setting to pursue other career options. In fact, the foremost among these career options, which can be said to be limited, is school management. Although the interaction with students in school administration gradually decreases, the responsibility on student success and development is increasing. In this sense, school administration requires different skills from teaching. It is considered normal for teachers who feel competent and willing to turn to management. However, the issue of who undertakes and should undertake the task of management has an important interest in the field of educational administration. Most school principals start their careers as teachers. Of course, teaching experience is considered important in developing decision-making skills as a leader. However, when teachers become administrators, they gradually leave aside the teaching they have been trained for, and leadership and management roles, which most of them are not prepared for, gain weight. Many school principals believe that their experience and instincts will guide them throughout their careers. However, this is a mistake. Because these experiences and instincts need to be supported by a scientific preparation process.

Keywords: School, Education, Administrator, School Administrator, Competence

GİRİŞ

Araştırmanın Sınırlılıkları (Alt Başlıklar. Times New Roman, 11 Punto, Her Sözcük Büyük Harfle Başlayacak, Kalın, Sola Dayalı)

Okul müdürlerinin büyük bir bölümü kariyerlerine öğretmen olarak başlamaktadır. Öğretmenlik deneyimi bir lider olarak karar verme becerilerini geliştirmede elbette önemli görülmektedir. Ancak, öğretmenler yönetici olduklarında eğitimini aldıkları öğretmenliği aşamalı olarak kenara bırakırlar ve çoğunun hazırlıklı olmadığı liderlik ve yönetim rolleri ağırlık kazanır (Bush, 2016). Birçok okul müdürü deneyim ve içgüdülerinin onlara

Ahmet Uğur ¹

Mesut Sert ²

Abdullah Geçinci ³

Haşim Ekener ⁴

Mustafa Apat ⁵

How to Cite This Article

Uğur, A., Sert, M., Geçinci, A., Ekener, H. & Apat, M. (2023). "Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)", International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, (Issn:2630-631X) 9(72): 3807-3814. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.70701>

Arrival: 17 May 2023
Published: 30 June 2023

Social Mentality And Researcher Thinkers is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Bu çalışma tezsiz yüksek lisans proje ödevinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mardin, Türkiye

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Hatay, Türkiye

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye

kariyerleri boyunca rehberlik edeceğine inanmaktadır. Ancak bu bir yanılgıdır. Çünkü bu deneyim ve içgüdülerin bilimsel bir hazırlık süreciyle desteklenmesi gerekir. Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının genişlemesi ve yönetimin öğrenci başarısına olan etkisi göz önüne alındığında, bu role sistematik bir hazırlık sürecinden geçmiş nitelikli adayların getirilmesi hayati bir önem kazanmaktadır (Chapman, 2012).

Okul yöneticisi olma istekliliğiyle ilgili olarak öncelikle okul yöneticiliğine karşı geliştirilen bakış açısı incelenmelidir. Bu konuda okul yöneticisi seçme ve yetiştirme politikaları önemli ipuçları vermektedir. Batılı ülkelerde bu yönde atılan adımlara göre okul yöneticilerinin çeşitli sertifika programları yoluyla yetiştirilmesi ve okul yöneticiliğinde birtakım standartların getirilmesi yoluna gidilmiştir. Okul yöneticisi seçme ve yetiştirme konusuna ilişkin tartışmalar Türkiye’de de gerçekleşmekle birlikte, eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda bir kurumsallaşmadan bahsetmek mümkün değildir (Şişman, 2018). Türkiye’de okul müdürü olabilmek için eğitim yönetimine ilişkin herhangi bir formel eğitim şart koşulmamaktadır. “Meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışı benimsenerek okul yöneticiliği öğretmenlik kariyeri içinde bir yükselme alanı olarak değerlendirilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011). Okul müdürlerinin atanmasına ilişkin tarihsel süreç incelendiğinde, okul yöneticiliğinin öğretmenlikten ayrı bir uzmanlık alanı ve meslek olarak değerlendirilmesi gerektiği yönünde birçok tartışma yaşanmıştır. Milli Eğitim Şuralarında bu doğrultuda tavsiye kararları alınmış, Kalkınma Planlarında gerekli adımların atılacağı öngörülmüştür. Ancak, süreçte bu durumun teoriden öteye geçemediği görülmüştür. Türk eğitim sistemi uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici etkenden yoksun bırakılmış ve bir deneme yanılma düzeninin içine sokulmuş durumdadır. Okul yöneticilerini atama yöntemleriyle ilgili yasal düzenlemelerde bugüne kadar birçok değişikliğe gidilerek bütüncül bir yaklaşım ortaya konulamamıştır. Atama ve istihdam süreçlerinde liyakatin esas alınmadığına dair birçok eleştiri söz konusu olmuştur (Boyacı, 2020). Sonuç olarak, aşırı merkezîyetçi bir anlayışa sahip olan Türkiye eğitim sisteminde ideolojik kaygıların ön plana çıkması, okul yöneticisi atamalarını dış müdahalelere açık hale getirerek nesnellikten uzak uygulamaların sürmesine yol açmıştır (Akın, 2012).

Eğitimde niteliği sağlamanın en önemli ön koşullarından biri etkili bir okul yönetimidir. Araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretme ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunarak okul başarısı üzerinde dolaylı ancak çok güçlü bir etki yarattığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticiliği ile öğrenci başarısı arasında gözlemlenen bu pozitif ilişki uluslararası alanda da kabul görmüştür. Bu nedenle, hangi liderlik davranışlarının öğrenciler için en uygun sonuçları doğurduğu üzerindeki tartışmalar güncelliğini korumaktadır. Diğer yandan, 21. yüzyıldaki sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler eğitim politikalarında ve dolayısıyla okullara ilişkin beklentilerde değişime yol açmıştır. Özellikle eğitimde yerleşme ve okul merkezli yönetim politikalarıyla birlikte okul yöneticilerinin sorumlulukları daha karmaşık ve zorlayıcı hale gelmiştir (Bush, 2008).

Okul müdürleri okulun büyüklüğüne bağlı olarak sayısı değişen müdür yardımcısı ve müdür yardımcılılarıyla birlikte okulu bir hiyerarşi içinde yönetirler. Bu durum öğretmenler için öğretmenlikten okul yöneticiliğine doğru bir kariyer merdiveni olarak yükselme olanakları sağlamaktadır (Bush, 2008). Kendilerini yöneticilik için yeterli hissedilen öğretmenlerin yöneticiliğe başvurması doğaldır. Her meslekte olduğu gibi yöneticilikte de başarılı olmanın ön koşullarından biri istekliliktir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde üstlenilen yönetim görevini başarıyla yerine getirmenin temel şartlarından birisi göreve istek ve talep duymaktır (Taymaz, 2019). Eğitimin işlevselliği, amaçlarına ulaşabilmesi ve niteliğin sağlanabilmesi için müdürlük görevinin istenmesi ve talep edilmesi önem taşımaktadır.

Okul yöneticiliğinin değişen doğası göz önüne alındığında, okul yöneticisi olmayı ve liderlik etmeyi istemek bir seçimden daha çok üstesinden gelinmesi gereken zorlu bir görev olarak ön plana çıkmaktadır. Çünkü okullardan beklentilerin çok yönlü bir hal alması ve artmasıyla birlikte okul müdürlerinin iş yükü de çoğalmaktadır. Ağır iş yükü ve olumsuz çalışma koşulları okul müdürleri üzerinde baskı ve stres yaratmaktadır (Oplatka, 2017). Üstlenilen yükümlülükler karşılığında elde edilen gelirin tatmin edici olmayışı ise öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan istekliliğini azaltmaktadır (Günay ve Özbilen, 2018). Okul müdürlüğü, öğretmenliğe kıyasla elde edilen maaş, fiziksel ve psikolojik yorgunluk ve yüklenen aşırı sorumluluklar nedeniyle cazip görülmemektedir (Malone, Sharp ve Thompson, 2000). Pont, Nusche ve Moorman (2008) tarafından hazırlanan OECD Okul Liderlerini Geliştirme Raporuna göre, araştırmaya katılan 22 ülkeden 15’inde okul müdürlüğü için aday bulmada zorluk yaşandığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışma, öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının okul müdürlüğü görevine geçiş için çoğunlukla istek duymadıklarını ortaya koymuştur. Türkiye’de ise bu durumun aksine, okul müdürü havuzunun geniş olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara ilk defa atanacak müdür ve müdür yardımcılığı kadroları için düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı’na (MEB-EKYS) 2019 yılında giren aday sayısı yaklaşık 56 bin, 2020 yılında ise yaklaşık 50 bin olarak açıklanmıştır. Bu katılımcıların içinde okul müdürü ve müdür yardımcısı adaylarının olduğu unutulmamalıdır. Ancak başvuru sayılarından yola çıkarak,

Türkiye’de okul yöneticiliğine gösterilen ilginin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Eğer sistem çapında reform ve iyileştirme istekleri karşılanacaksa, okul müdürlüğünün nitelikli öğretmenlerin ilgisini çeken ve sürdürülebilir bir kariyer olarak görülmesi gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin bir kariyer basamağı olarak okul yöneticiliğine yükselmeye yönelik deneyim ve istekliliklerini kavramak bir zorunluluktur. Okul yöneticiliğine nitelikli adayların gelmesini ve bu pozisyonlarda kalmalarını sağlamak için eğitimcilerin okul yöneticiliğini neden istediklerini veya istemediklerini anlamak gerekir (Stevenson, 2006). Okul yöneticilerinin yöneticiliğe hâkim olması, istekleri yerine getirilebilme yeterliliğine sahip olması önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin yönetici görüşlerini ve sorun ve çözüm önerilerini sunmayı planlamaktadır.

Okul yöneticiliğinin değişen doğasıyla birlikte okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları genişlemekte, onlardan beklentiler de artmaktadır. Bu beklentilerin en önemlisi ise öğrencilere okulda nitelikli bir eğitimin sağlanıyor olmasıdır. Okul müdürlerinin okul başarısı üzerindeki etkisi nedeniyle kimlerin yönetici olacağı sorusu önemini korumaktadır. Bu sorunun cevabı eğitim yönetimi alanında okul müdürlüğü kadrolarına liderlik yeterliliklerine sahip, istekli, değişime ve gelişime açık kişilerin getirilmesi gerektiği yönünde kabul görmüştür. Bununla birlikte, adayların bu göreve hangi motivasyonla talip olduğu ve sonrasında beklentilerin ne kadar karşılandığı sorusu araştırılması gereken bir konu olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yeterliliklerinin ortaya çıkarılması açısından çalışmamız önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bundan dolayı çalışmada, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısı temel alınarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeye olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi seçilmiş ve nitel veri toplama araçlarından görüşme (mülakat) tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar bir evrende olabilecek çeşitlilik, benzerlik, farklılık ve aykırılıkları araştırarak bütüncül bir resim elde etmeye çalışır. Bir evrene genellemeler yapmak hedeflenmez. Nitel araştırmalarda, derinlemesine araştırma yapabilmek için örneklem genellikle küçük çalışma gruplarıdır. Nitel bir çalışma, var olan problem durumu derinlemesine ve ayrıntılarıyla incelemeyi hedefler. Bu nitel çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemede ise amaç görece küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan problemle ilgili olabilecek kişilerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır. Bu çalışmanın sınırlılıkları Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde MEB’e bağlı çalışan 8 müdür ve 10 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sorular açık uçlu olarak sorulmuş olup derinlemesine bilgi elde edilmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik için kullanılan görüşme formu ilgili alan taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olup katılımcıların gönüllü olarak katılımları sağlanmış, katılımcılara görüşmeden önce gerekli açıklamalar yapılmış olup görüşme esnasında görüşmeci tarafından ilgili notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında görüşme yapılan okul müdürlerinden elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi yaklaşımından faydalanılmıştır. İçerik analizinde, araştırma kapsamında elde edilen veriler tanımlanmaya çalışılır; aralarında benzerlik ya da ilişki olduğu belirlenen veriler, kavramlar ve temalar çerçevesinde gruplandırılarak yorumlanır. Araştırmaya katılan kişilerin görüşlerinin içerikleri sistemli bir şekilde tanımlanmaktadır (Altunışık vd., 2010; akt. Karataş, 2015).

BULGULAR

Araştırma kapsamında öğretmenlerin Okul öncesi dönemde teknolojik aletlerinin kullanılması hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşleri belirtilirken rumuz kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen görüşmeler toplamda 4 kategori üzerinden analiz edilmiştir. Bu kategoriler şu şekilde isimlendirilmiştir;

1. Okul müdürünün okul için önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Bir okul müdürü sizce hangi konularda yeterli olmalıdır niçin böyle düşünüyorsunuz?

3. Sözü ettiğimiz yeterlilik konusunda neler önerirsiniz. Okul müdürü bu yeterlilikleri kazanmaları için neler planlamalıdır?
4. Bir okul müdürü sözü ettiğiniz yeterlilikleri kazanması sonucunda hangi sonuçlar ortaya çıkar?

Tablo 1: Okul müdürlerinin okul için önemi hakkındaki katılımcı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Okul müdürünün önemi	Toplumsal sorumluluk	5 (M) 8 (Ö)
	Liderlik	4 (M) 9 (Ö)
	Okul yönetimi	6 (M) 7 (Ö)
	Öğrenci başarısı	4 (M) 10 (Ö)
	Planlama ve yönetim	6 (M) 6 (Ö)

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen birinci soru “Okul müdürünün okul için önemi hakkındaki önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?” olmuştur. Bu soruya katılımcıların verdikleri cevaplar kodlanarak Tablo 1’de sunulmuştur. Görüşme sorusuna katılımcıların verdikleri ifadelerden örnekler aşağıda belirtilmiştir.

“Okul müdürü, okulun başarısının temel taşı olarak kabul edilir. Okul müdürü, okulun öğrencilerinin, öğretmenlerinin, personelinin ve çevresinin ihtiyaçlarını karşılamak için çalışır. Okul müdürü, okulun öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başarısının sağlanması için gerekli olan kaynakların sağlanmasından sorumludur. Ayrıca, okul müdürü, okulun öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme ortamının kalitesini arttırmak için gerekli önlemleri almaktan da sorumludur.” (M2)

“Okul müdürü okulda gerçekleşen tüm faaliyetlerden ve işlemlerden sorumludur. Okulun yönetimi ve işleyişinden sorumlu olan en üst düzey yetkilidir. Dolayısıyla okul müdürü okulun başarısı ve başarısızlığından doğrudan sorumludur.” (Ö1)

“Okul müdürü okul çalışanlarına liderlik eder, onları motive eder ve koordine eder. Okulda gerçekleşen tüm insan kaynakları ve yönetimi sorumluluğunu üstlenir. Okul müdürü öğrencilerin gelişimi ve başarılarından sorumludur. Okulun eğitim kalitesinden doğrudan sorumlu olan en üst düzey yöneticidir.” (M4)

“Okul müdürü, okulda liderlik rolünü üstlenir ve okulun vizyonunu belirler. Bu nedenle, müdürün liderlik becerileri, okulun başarısında kritik bir rol oynar.” (M1)

“Okul müdürü, okulun planlama ve yönetiminden sorumludur. Bu, öğrencilerin eğitim programlarının oluşturulması, öğretmenlerin yönetimi, okul bütçesi ve kaynaklarının yönetimi gibi konuları içerir.” (Ö6)

“Okul müdürü, öğretmenlerin eğitimi ve gelişiminden de sorumludur. Bu, öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarına erişim sağlamak, öğretim becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim programları tasarlamak gibi konulardaki desteği içerir.” (Ö9)

“Okul müdürü, öğrencilerin başarısını artırmak için çalışmalıdır. Bu, öğrencilerin akademik başarısı yanı sıra, genel refahlarını da içerir. Okul müdürü, öğrencilerin akademik başarısını artırmak için öğretmenlerin performansını takip edebilir, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun destek programları oluşturabilir ve okulda olumlu bir öğrenme ortamı sağlayabilir.” (Ö5)

“Okul müdürü, okulun toplumla olan ilişkilerini yönetir. Okulun topluma açık olması, ailelerle iyi bir iletişim sağlamak, okulun yerel toplumda bir lider olarak görülmesi gibi konulara odaklanır.” (M7)

“Okul müdürü, okulun günlük işlerinin yönetimi konusunda da sorumludur. Bu, okulda disiplin ve güvenlik politikalarının uygulanması, okulun bütçesinin yönetimi ve okul tesislerinin bakımı gibi konuları içerir.” (Ö3)

Tablo 2: Okul müdürlerinin yeterlilikleri hakkında katılımcı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Okul müdürleri hangi konuda yeterli olmalıdır	Eğitim sistemi	6 (M) 7 (Ö)
	Eğitim liderliği	5 (M) 6 (Ö)
	Pazarlama ve ilişki yönetimi	4 (M) 7 (Ö)
	Finans yönetimi	3 (M) 5 (Ö)
	Ekip yönetimi	3 (M) 4 (Ö)

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci görüşme sorusu “Sözü ettiğimiz yeterlilik konusunda neler önerirsiniz. Okul müdürü bu yeterlilikleri kazanmaları için neler planlamalıdır?” sorusu olmuştur. Bu görüşme sorusunda katılımcıların verdikleri ifadeler kodlanarak Tablo 2’de gösterilmiştir. Araştırmadaki bu soruya verilen katılımcı ifadelerinden örnekler şu şekildedir.

“Okul müdürü, eğitim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bunlar arasında, öğretim yöntemleri, müfredat, öğrenci değerlendirme teknikleri, öğrenci davranışı yönetimi ve öğrenci rehberlik hizmetleri gibi konular yer alır.” (M8)

“Okul müdürü eğitim lideri olmalıdır. Vizyoner düşünmeli, stratejik kararlar alabilmeli ve ekibiyle birlikte okulu başarıya taşıyabilmelidir.” (M4)

“Okul müdürü velileri, toplumu, kamuoyunu ve sponsorları okulun lehine etkileyebilmeli ve sürdürülebilir ilişkiler kurabilmelidir.” (Ö10)

“Okul müdürü eğitimde yaşanan gelişmeleri takip edebilmeli, sorunları analiz ederek yenilikçi çözümler üretebilmelidir.” (Ö9)

“Okul müdürü, bir lider olarak yetenekli olmalıdır. İyi bir lider, okulun vizyonunu belirler ve okulun başarısının artırılması için stratejik planlar oluşturur. Ayrıca, iyi bir yönetici olmalı ve okulun günlük işlerinin yönetiminde etkili olmalıdır.” (M5)

“Okul müdürü, öğrencilerle, ebeveynlerle, öğretmenlerle ve diğer personelle iyi bir iletişim kuracak becerilere sahip olmalıdır. İyi bir iletişim, okulun etkili bir şekilde yönetilmesi için hayati önem taşır.” (Ö5)

“Okul müdürü, okulun bütçesini iyi yönetebilmelidir. Bu, okulun gereksinimlerini karşılamak için yeterli kaynakların sağlanması, kaynakların etkili kullanımı ve okulun mali durumunun izlenmesi gibi konuları içerir.” (M3)

“Okul müdürü, öğretmenler, personel ve öğrenciler gibi okulun tüm bileşenleri arasında iyi bir ekip çalışması sağlamak için becerilere sahip olmalıdır. İyi bir ekip yönetimi, okulun başarısı için kritik bir faktördür.” (Ö7)

“Okul müdürü, öğretim yöntemleri, teknolojik gelişmeler ve diğer yenilikler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Yenilikçi düşünme, okulun gelişmesi ve öğrencilerin başarısını artırabilir.” (Ö8)

Tablo 3: Okul müdürlerinin yeterliliklerini artırma konusundaki katılımcı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Yeterlilikler için neler yapılmalı	Kurumsal hizmet içi eğitim	5 (M) 10 (Ö)
	Hedefler belirlenmeli	4 (M) 7 (Ö)
	Performans değerlendirmesi	2 (M) 5 (Ö)
	Öğrenci geri bildirimleri	3 (M) 4 (Ö)
	Mentörlük programları	1 (M) 3 (Ö)

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü görüşme sorusu “Sözünü ettiğimiz yeterlilik konusunda neler önerirsiniz. Okul müdürü bu yeterlilikleri kazanmaları için neler planlamalıdır? sorusu olmuştur. Bu görüşme sorusunda katılımcıların verdikleri ifadeler kodlanarak Tablo 3’te gösterilmiştir. Araştırmadaki bu soruya verilen katılımcı ifadelerinden örnekler şu şekildedir.

“Okul müdürü ekibiyle birlikte hizmet içi eğitim programı hazırlayıp uygulayabilir. Eğitimlerle yeterlilikler geliştirilebilir.” (M3)

“Okul müdürü, okul personelinin yeterliliklerini artırmak için belirli hedefler belirleyebilir. Bu hedefler, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek, idari personelin liderlik becerilerini artırmak veya diğer konuları içerebilir.” (M1)

“Okul müdürü, okul personelinin yeterliliklerini artırmak için eğitimler aldıktan sonra performans değerlendirmesi yapabilir. Bu değerlendirme, personelin aldığı eğitimin işlerine ne kadar yansıdığını ve yeterliliklerinin artıp artmadığını belirlemeye yardımcı olabilir.” (Ö6)

“Okul müdürü, okul personelinin yeterliliklerini artırmak için eğitim programları hazırlayabilir. Bu programlar, öğretmenlere öğretim teknikleri, sınıf yönetimi, öğrenci değerlendirme ve diğer konuları öğretebilir. İdari personel için ise liderlik, bütçe yönetimi ve personel yönetimi gibi becerileri geliştirebilecek programlar hazırlanabilir.” (Ö5)

“Okul müdürü, öğretmenlerin ve personelin eğitim ve gelişim programlarına katılmalarını teşvik edebilir. Bu programlar, öğretim yöntemleri, liderlik becerileri, iletişim becerileri, finans yönetimi, ekip yönetimi ve yenilikçilik gibi konularda eğitim sağlayabilir.” (M2)

“Okul müdürü, öğretmenlere ve personellere, seçkin mentörlerden oluşan bir program aracılığıyla rehberlik edebilir. Bu programlar, okul müdürünün öğretmenlerin ve personelin gelişimini yakından takip etmesine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun çözümler bulmasına olanak tanır.” (Ö9)

“Okul müdürü, öğretmenlerin ve personelin birbirleriyle işbirliği yapmalarını ve bilgi paylaşımlarını teşvik edebilir. Bu, sorunları birlikte çözmelerine ve en iyi uygulamaları öğrenmelerine yardımcı olabilir.” (M8)

“Okul müdürü, okulun dışındaki kaynaklardan faydalanabilir. Bu kaynaklar arasında, yerel üniversiteler, eğitim araştırmaları yapan kuruluşlar, öğretim materyalleri sağlayıcıları ve diğer okullar bulunabilir.” (Ö4)

“Okul müdürü, öğretmenlerin ve personelin performansını düzenli olarak değerlendirebilir. Bu, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve gelişim planları oluşturmalarına yardımcı olabilir.” (M3)

“Okul müdürü, öğrencilerin geri bildirimlerini alabilir. İyi bir geri bildirim sistemi, öğretmenlerin ve personelin öğrencileriyle daha iyi bir şekilde etkileşim kurmasına ve öğrenci başarısını artırmak için stratejiler belirlemesine yardımcı olabilir.” (Ö4)

Tablo 4: Okul müdürünün yeterliklerinin sonuçları hakkındaki katılımcı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Kazanılan yeterliliklerin sonucu	Okul başarısı artar	6 (M) 12 (Ö)
	Okul performansı artar	4 (M) 8 (Ö)
	Öğrenci memnuniyeti artar	5 (M) 7 (Ö)
	Öğrenci başarısı artar	6 (M) 11 (Ö)
	Yenilikçi düşünce ve uygulamalar yaygınlaşır	6 (M) 8 (Ö)

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü görüşme sorusu “Bir okul müdürü sözünü ettiği kadar yeterlilikleri kazanması sonucunda hangi sonuçlar ortaya çıkar? sorusu olmuştur. Bu görüşme sorusunda katılımcıların verdikleri ifadeler kodlanarak Tablo 3’te gösterilmiştir. Araştırmadaki bu soruya verilen katılımcı ifadelerinden örnekler şu şekildedir.

“Okul müdürü, yeterli liderlik becerilerine sahip olduğunda, okulun başarısı artabilir. İyi bir lider, okulun vizyonunu belirler, stratejik planlar oluşturur ve okulun öğrencileri için en iyi eğitim deneyimini sağlar.” (Ö4)

“Okul personelinin yeterlilikleri arttıkça, okulun genel performansı da artar. Bu, okulun akademik başarıları, öğrenci memnuniyeti ve personel memnuniyeti gibi farklı alanlarda daha iyi sonuçlar elde etmesine yardımcı olur.” (Ö2)

“Okul personelinin yeterlilikleri arttıkça, personelin işlerini daha iyi yapmaları ve daha az stres yaşamaları da mümkün olur. Bu da personelin memnuniyetini artırır ve personelin okulda daha uzun süre kalmalarını sağlar.” (M7)

“Okul personelinin yeterlilikleri arttıkça, öğrencilerin okulda memnuniyetleri de artar. Bu, okul ortamının daha olumlu hale gelmesine ve öğrencilerin daha mutlu olmasına yardımcı olur.” (M2)

“Okul müdürü, iyi bir yönetici olduğunda, öğretmenler ve personel mutlu olabilirler. İyi bir yönetici, iyi bir iletişim kurar, personelin ihtiyaçlarını anlar ve çözümler bulur.” (Ö8)

“Okul müdürü, öğrenci başarısını artırmak için stratejiler belirlediğinde, öğrenci başarısı artabilir. İyi bir müdür, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim programları tasarlar, öğrencilerin akademik performansını izler ve öğrencilerin genel refahını artıracak programlar oluşturur.” (M4)

“Okul müdürü, okulun toplumla olan ilişkilerini yönetebilir. İyi bir müdür, okula yerel toplumda bir lider olarak görülmesini sağlayabilir, ailelerle iyi bir iletişim kurabilir ve okulun topluma açık bir yer olduğunu gösterebilir.” (Ö6)

“Okul müdürü, okulun verimliliğini artırabilir. İyi bir müdür, kaynakların etkili kullanımını sağlar, okulun bütçesini iyi yönetir ve okulun günlük işlerini etkili bir şekilde yönetir.” (Ö9)

“Okul müdürü, yenilikçi düşünce ve uygulamaların yaygınlaşmasını sağlayabilir. İyi bir müdür, öğretmenleri ve personeli yenilikçi fikirlerle teşvik eder, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için yeni teknolojileri kullanır ve okulun sürekli olarak gelişmesini sağlar.” (M5)

“Bir okul müdürü, sözünü ettiğimiz yeterlilikleri kazandığında, okulunda öğrencilerin ve öğretmenlerin başarısını artırma potansiyeline sahip olacaktır. Okul müdürü, okulun öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme ortamının kalitesini arttırmak için gerekli önlemleri alacak ve kaynakların daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, okul müdürü, okulun öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için gereken çalışmaları yürütecektir.” (Ö3)

SONUÇ

Okulların eğitim sistemi içinde sayıca fazla olması ve görev ve sorumluluklarından dolayı önemlidir. Eğitim sisteminin en stratejik parçası olan okul toplumsal ilişkilerin en yoğun biçimde gerçekleştiği sosyal bir örgüttür. Başka bir anlatımla, okul toplumsal, politik ve iktisadi üst sistemlerin kesişim noktasında bulunmaktadır, eğitim örgütünün halkla yüz yüze geldiği bir kapı niteliğindedir. Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi için okulun iyi örgütlenmesi gerekir. Eğitimde okul dışındaki kuruluşların kötü bir biçimde örgütlenmesi, eğitime sadece yönetsel birtakım engeller çıkarırken, okul örgütlenmesindeki aksaklıklar sistemde çok daha büyük sorunlara yol açmaktadır.

Bir eğitim örgütü olarak okulun toplum içinde sahip olduğu özel konum, okul yönetimini de önemli kılmaktadır. Okul yönetimi, planlı eylemler yoluyla eğitimsel amaçları yerine getirmeyi çabalar. Bu bağlamda, okul yönetimi eğitim yönetimi içinde yönetimin en somut olarak uygulandığı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yönetiminin görevleri, tarafından eğitim programının yönetimi, öğrenci işlerinin yönetimi, işgören işlerinin yönetimi, destek işlerinin yönetimi ve bütçe yönetimi olarak ele alınmıştır. İnsan ve maddi kaynakların verimli kullanılması okul yöneticilerinin sahip oldukları niteliklere ve yeterliklere dayanmaktadır. Geleneksel anlayışta okul yöneticisi, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için mevcut yasal düzenlemeler çerçevesinde hareket eden, daha çok mevcut statükoyu koruma davranışı benimseyen ve disiplin sağlayıcı biri olarak görülmektedir. Ancak, güncel tartışmalarla birlikte okul yöneticileri gerekli durumlarda yerleşik yapı ve uygulamaları değiştirerek değişimi başlatan bir lider olarak görülmektedir.

Görüldüğü gibi okul ve okul yönetimine atfedilen anlam geçmişten bugüne büyük oranda değişime uğramıştır. Bununla birlikte, eğitim sistemlerinin en temel ögesi olan okul ve okulun amaçlarına ulaşması için çabalayan okul yönetimi önemini her zaman korumuştur. İnsanı esas alan okul, toplumun geleceğinde oynadığı belirleyici rol nedeniyle çeşitli kesimlerin odağında bulunan bir örgüttür. Toplumların okula ilişkin temel kaygısı insan kaynaklarından fiziki olanaklara kadar tüm boyutlarıyla nitelikli bir eğitim yapılmasına hizmet ediyor olmasıdır. Okul yönetiminin önemi söz konusu kaygıyı ve sorumluluğu en yakın düzeyde sahipleniyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, bu sorumluluğu kimlerin hangi niteliklerle üstleneceği sorusu sistemin amaçlarına ulaşmasındaki başarısı bakımından önemli ölçüde belirleyici olacaktır.

Okul müdürünün okul için önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Sorusuna verilen cevaplara baktığımız zaman öğretmen ve okul yöneticileri tarafından okul yönetimi büyük bir önem arz etmektedir. Genel olarak öğretmen görüşlerine baktığımız zaman okul yöneticilerinin yeterliliklerine yönelik, ders planlaması ve teşvikler konusunda okul yöneticilerine büyük işler düştüğünü belirtmektedir. (M2)'nin görüşü bu durumu desteklemektedir *“Okul müdürü, okulun başarısının temel taşı olarak kabul edilir. Okul müdürü, okulun öğrencilerinin, öğretmenlerinin, personelinin ve çevresinin ihtiyaçlarını karşılamak için çalışır. Okul müdürü, okulun öğrencilerinin ve öğretmenlerinin başarısının sağlanması için gerekli olan kaynakların sağlanmasından sorumludur. Ayrıca, okul müdürü, okulun öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme ortamının kalitesini arttırmak için gerekli önlemleri almaktan da sorumludur.”* (M2)

Artan bilgi birikimi ve değişen koşullar nedeniyle okul bir örgüt olarak artık geleneksel bilginin belirli bir çerçeveye içinde uygulayıcısı olarak değerlendirilemez. Okul bugünü ve geleceği göz önüne alarak kendisini yenileme ihtiyacı duyan bir örgüt haline gelmiştir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin var olan görev yelpazesi değişmekte ve yenileri eklenerek genişlemektedir. Sonuç olarak, okul yöneticileri yeni talep ve zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Okul müdürleri günlük işleyişin yanında, sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimle birlikte okul için vizyon oluşturmada, okulun geleceğini planlamada, okul çalışanlarını yönlendirmede ve okuldaki değişimi başlatma ve sürdürmede belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bunun yanında, politik ve sosyal beklentiler, diğer okullarla rekabet hali, hesap verebilirlik gibi karmaşık görev ve durumlar okul yöneticilerinin sorumluluğu altındadır. Oyman ve Turan'a (2014) göre, hesap verebilirlik kavramının okullarda da önem kazanmasıyla okul müdürlerinin okulun hedefleri, eğitim öğretim kaynakları, okulun finansal yapısı, insan kaynakları ve değişim yönetimi gibi birçok alanı başarıyla yürütebilmesi gerekmektedir. Pont, Nusche ve Moorman (2008), hızla artan eğitimde yerelleşme ve hesap verebilirlik politikalarıyla birlikte okul yöneticilerinin sorumluluklarını günlük işleyişin yönetiminin yanında, finansman ve insan kaynakları, halkla ilişkiler, kalite güvencesi sağlama ve nitelikli öğretim ve öğrenmeye liderlik etme gibi rollerle yeniden tanımlanmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşleri incelenmiştir. Benzer bir çalışma, durumun farklı açılardan ele alınması bağlamında, uzun süredir öğretmenlik yapmasına rağmen hiç yönetici olmayı istememiş veya uzun süre okul müdürlüğü yaptıktan sonra öğretmenliğe dönmeye karar vermiş öğretmenlerin de dâhil edilmesiyle gerçekleştirilebilir. Böylelikle konuya ilişkin daha geniş bir perspektif geliştirilebilir. Okul müdürlerinin ders denetim etkinlikleriyle daha çok ilgilenilmeleri için iş yüklerinin hafifletilmesi sağlanabilir. Okul müdürlerine ders denetimiyle ilgili hizmet içi eğitim verilebilir. Okul müdürlerine ve öğretmenlere duygu yönetme strateji hakkında bilgilendirme amaçlı hizmet içi eğitim verilebilir. Okul müdürleri ve öğretmenlerin ilişkilerini güçlendirmek ve olumlu duygularını geliştirmek için birlikte sosyal aktivitelerde bulunmaları önerilebilir. Denetimde öğretmenin heyecanını yatıştırmak ve daha verimli olmalarını sağlayabilmek için denetim öncesi öğretmenle sohbet havasında bir görüşme ya da etkinlik önerilebilir. Öğretmenlerin okula aidiyet duygusunu geliştirmek için ödüllendirme yapılması önerilebilir. Öğretmen motivasyonunu arttırmak için okul müdürlerinin demokratik bir tutum sergilemeleri, onları dinlemeleri ve isteklerini dikkate almaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi Ve Yetiştirilmesi: Türkiye Ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Balyer, A. Ve Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bozacı, A. (2020). Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2016). Preparation For School Principals: Rationale And Practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 537-539.
- Chapman (2012). *Effective Leadership For School İmprovement İçinde*. New York: Routledgefalmer, 26-52
- Günay, G. Ve Özbilen, F.M. (2018). Öğretmenlerin Okul Yöneticiliği İstekliliğini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1331-1344.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Malone, G.B., Sharp, W., Ve Thompson, C.J., (2000, 25-28 Ekim). The Indiana Principals: Perceptions Of Principals, Aspiring Principals And Superintendents. Midwestern Educational Research Association’da Sunuldu, Chicago.
- Oplatka, I. (2017). Principal Workload: Components, Determinants And Coping Strategies İn An Era Of Standardization And Accountability. *Journal Of Educational Administration*, 55(5), 552-568.
- Pont, B., Nusche, D. Ve Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership (Volume 1): Policy And Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.